



Navegador

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE CULTURA, RECREACIÓN Y DEPORTE
INSTITUTO DISTRITAL DE PATRIMONIO CULTURAL

ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ
Enrique Peñalosa Londoño

SECRETARIA
María Claudia López Sorzano

DIRECTOR
Mauricio Uribe González

SUBDIRECTORA DE DIVULGACIÓN
Y APROPIACIÓN DEL PATRIMONIO
Margarita Castañeda Vargas

PROGRAMA CIVINAUTAS
Equipo creativo y desarrollo metodológico

Fabio López Suárez
COORDINADOR PROGRAMA CIVINAUTAS

EQUIPO DE PROFESIONALES CIVINAUTAS
Diana Pedraza Rincón
Sara Acuña Gómez
Paula Ávila Espinel
Yaneth Mora Hernández
Ángela Cadena Gómez

GRUPO DE MEDIADORES CIVINAUTAS
Lorena Bohórquez Moreno
Yenny Sánchez
Camilo Casas Abril
Nury Bohórquez Sánchez
Sara Gómez Machado
Vanessa Vellojín González
Ana Escobar Ramírez

APOYO ÁREA DE PÚBLICACIONES
Ximena Bernal Castillo

COORDINACIÓN EDITORIAL
Fabio López Suárez

DISEÑO GRÁFICO
Ana Delgado

CORRECCIÓN DE ESTILO
Esmeralda Triana

FOTOGRAFÍAS
Carlos Lema-IDPC
Hanz Rippe-IDPC
Edgar Gutiérrez-IDPC
Carlos López-IDPC

IMPRESIÓN
Buenos y Creativos S.A.S.
Bogotá 2019

INSTITUTO DISTRITAL DE PATRIMONIO CULTURAL
www.idpc.gov.co
Calle 8 # 8-52
Bogotá, D.C. 2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA (2015)

Sergio Bolaños Cuellar
DECANO

Luz Amparo Fajardo Uribe
VICEDECANA DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN

COORDINADOR DE PROYECTO

Luis Carlos Jiménez Reyes
DIRECTOR DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA

ASESORES
Edmon Castel
Director de Museos Universidad Nacional de Colombia

Olga Lucia Quintero
Socióloga. Docente Universidad Nacional de Colombia

Equipo de trabajo:
Javier Enrique Aguilar Galindo - Geógrafo
Gloria Andrea Aguirre Casas - Estudiante de Geografía
Nicolás Ballesteros Sánchez - Geógrafo
José Omar Bustos Muñoz - Estudiante de Geografía
Julieta Bustos Ramírez - Licenciada en Artes
José David Cristancho Pérez - Arquitecto
Gloria Cruz - Asistente Administrativa
Lizette Espitia - Asistente Administrativa
Jordan Mauricio Giraldo - Asistente Logístico
Jeimmy Lorena Luengas - Artista Plástica
Nicolás Méndez Lozano - Antropólogo
Jenny Vanessa Muñoz Moscoso - Socióloga
Inna Pahola Muñoz Sánchez - Trabajadora Social
Luz Catherine Reina González - Artista Plástica
Luz Amparo Riaño Mora - Artista Plástica
Julio Cesar Ríos Acosta - Ingeniero Ambiental
Santiago Rivadeneira Villate - Trabajador Social
Cristian Eduardo Sánchez - Sociólogo
Vladimir Torres Garzón - Ingeniero Agrónomo
Ingrid Catalina Vargas Nieto - Licenciada en Lenguas
Diana Marcela Vega - Diseñadora Gráfica

PRIMERA VERSIÓN IMPRESA
A partir del documento realizado en conjunto con la
Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias
Humanas

Centro de Estudios Sociales -CES- 2016



Navegador



INTRODUCCIÓN

Un Navegador, es entendido como aquel que o aquello que navega, en la actualidad también hace referencia a una herramienta o medio que facilita la visualización o acceso a la información contenida en determinado repositorio, ya sea una página web, una base de datos o una biblioteca, solo por nombrar algunos.

El Navegador que ponemos al servicio de los Civinautas docentes, formadores, mediadores, padres y demás gestores de nuestro patrimonio, toma su nombre de dos acepciones del término, por un lado: la acción de navegar, trasladarse a través de ríos, lagos o mares, a recorrer el territorio y el cielo que lo cubre, analogía muy pertinente en la metodología del programa Civinautas, y por el otro, la posibilidad de recorrer por estas páginas los referentes teóricos, conceptuales y metodológicos, que son el origen del programa Civinautas y que representan una carta de navegación para quien decida avanzar por el camino de la formación en Patrimonio Cultural.

Este Navegador contiene los referentes necesarios para hallar las posibles respuestas a las interrogantes que surgen de los inagotables caminos de la educación patrimonial. Preguntas que sólo surgen en la praxis y que propician la exploración experiencial a través de la acción-participación ciudadana, en la cual se edifican las nociones de identidad tanto personal como colectiva, base fundamental para la apropiación social del patrimonio cultural de la ciudad de Bogotá, D.C.

CONTENIDO

1. EL PROGRAMA / 9

- a. Ruta de viaje / 13
- b. Equipaje / 16

2. NOTAS PARA LA NAVEGACIÓN / 19

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN EN PATRIMONIO / 23

- a. Metodología Experiencial y aprendizaje significativo como anclajes pedagógicos / 27
- b. Elementos de la Investigación Acción Participativa para la formación en las aula / 30
- c. Elementos de la resiliencia para una pedagogía experiencial / 33
- d. Aportes de la pedagogía de la alteridad / 35
- e. El Otro, los Otros: el asunto de la Alteridad / 37
- f. Cartografía social como concreción de la experiencia / 43

4. PATRIMONIO: NUESTRO RECONOCIMIENTO Y APROPIACIÓN / 51

- a. ¿Qué es el patrimonio? / 52
- b. Ejes de la construcción de patrimonio / 53
- c. Tipos de patrimonio / 54
- d. Patrimonio y educación / 58
- e. Sobre pedagogía del patrimonio: una mirada a la relación pedagogía-patrimonio en la esencia de Civiautas / 59
- f. Saberes ancestrales: ejemplo de un patrimonio en Bogotá, D.C. / 67
- g. Interpretación del patrimonio / 68
- h. Principios de la interpretación / 69
- i. Los itinerarios de interpretación / 71
- j. La interpretación de los paisajes urbanos / 72

5. LOS MUSEOS COMO LABORATORIOS DE FORMACIÓN EN PATRIMONIO / 75

- a. El potencial de los museos como equipamientos especializados / 81
- b. Las “barreras” de los museos / 82

6. CENTRO HISTÓRICO: UN ESPACIO PARA TODOS / 87

7. MEMORIA COMO PATRIMONIO Y PATRIMONIO COMO MEMORIA / 91

- a. ¿Qué es la memoria? / 92
- b. Dicotomías de la memoria / 93
- c. Tipos de memoria / 95
- d. Entre la memoria y la historia / 96
- e. Activadores de la memoria / 98
- f. Marcas territoriales como relación entre memoria y territorio / 98

8. LA TERRITORIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO Y EL PATRIMONIO COMO TERRITORIO / 101

- a. Pertenencia y apropiación como definición de territorio / 101
- b. Dicotomías y complementariedades en las definiciones de territorio / 102
- c. Dimensiones escalares del territorio / 104
- d. Territorio rural en Bogotá / 111

9. TERRITORIOS AMBIENTALES, LA CONFORMACIÓN DEL PATRIMONIO AMBIENTAL / 115

- a. Construcción social del medio ambiente / 116
- b. Estructura ecológica principal y los territorios ambientales / 118
- c. Patrimonio ambiental y la participación ciudadana / 120

10. IDENTIDAD Y CIUDADANÍA: ENTRE LA DIVERSIDAD Y LA DIFERENCIA / 125

- a. Identidad / 126
- b. Ciudadanía / 132

Glosario / 137

Bibliografía / 142



Actividad de siembra durante recorrido de ciudad. Carlos Lema-IDPC.2018

1. El programa

En los últimos tiempos, en los que se acude a una suerte de afán por rememorar el pasado, se hace necesario reconocer las formas en que éste se significa y se busca preservar. La selección de objetos y significados -que radica en el valor que se le da a lo que se quiere preservar- habla de cómo las sociedades, las comunidades y los individuos les otorgan importancia superior y los constituyen en elementos articuladores de la historia (personal y colectiva), es allí cuando se habla del patrimonio.

Es a partir de esa articulación, así como de la apropiación de la historia, que se logra el sentimiento de pertenecer cabalmente a una nación, reconociendo el patrimonio como propio; lo que implica respeto, cuidado, observación de las normas y de las demás cualidades que determinan la relación del sujeto con su patrimonio. Reconocimiento que genera en los sujetos sentimientos de pertenencia, da sentido al conocimiento y al ejercicio de la ciudadanía soportando la construcción de la identidad individual y permitiendo su integración en la identidad colectiva -desde la que se sustenta la identificación de las individualidades en medio de la diferencia- por el ejercicio constante del respeto mutuo. El reconocimiento del patrimonio permite el goce pleno de derechos y promueve el disfrute de la acción individual y colectiva responsable, que justifica y sostiene la existencia del Estado.

El uso cotidiano de las palabras, su reiteración y apropiación, puede generar procesos en los que se difunde a la vez que se hace difusa; uniendo, además, sus acepciones originales, y hasta rayando en su banalización. Este es el caso de la palabra patrimonio, que se suele emplear en diferentes escenarios y momentos, siendo especialmente asociada a objetos o capitales físicos o simbólicos que se desean preservar. Sin embargo ¿Todas las personas la entienden y la usan de la misma manera? ¿Conocen su significado? y ¿Entienden el patrimonio como meros objetos? Preguntas como éstas llevan a otras más profundas: ¿El patrimonio me pertenece? ¿Estoy en la obligación de conservarlo? ¿Es asunto de los individuos, de las comunidades o de las instituciones? y ¿Quién lo construye?

Aún si las preguntas anteriores estuviesen resueltas, el consenso de lo que es o no el patrimonio no garantiza la posibilidad de preservarlo y cuidarlo. Es aquí donde la educación tiene lugar de extrema relevancia por cuanto se erige como espacio privilegiado para la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo la producción y reproducción de conocimiento, al tiempo que brinda las posibilidades de desarrollo de procesos pedagógicos en los que no sólo se conozca sino que también y, más aún, se construya; de modo que las nuevas generaciones se apropien de aquello que se considera de gran valía y, por ende, susceptible de ser salvaguardado en el tiempo y se puedan autoreconocer tanto herederas del patrimonio como gestoras del mismo.

En este contexto el programa de Formación en Patrimonio se consolida como una oportunidad para fortalecer y generar espacios pedagógicos centrados en la experiencia sensible de los estudiantes, en los cuales se logre dar cuenta de estos y otros interrogantes, para finalizar con la construcción de un saber colectivo que llevará a la reflexión individual y compartida del Patrimonio (especialmente desde la relación entre sujeto, comunidad, memoria y territorio) y de las dinámicas que hacen posible una ciudadanía que sea parte activa de su ciudad.

Para ello se promueve el disfrute de la ciudad mediante la relación entre teoría y práctica, es el trabajo para un aprendizaje experiencial que -mediante el desarrollo de diversas actividades- den lugar a la experiencia concreta; es decir, a la observación, creación, reflexión y expresión de los aprendizajes propios y colectivos sobre patrimonio.

El sentido profundo de este Programa es la concepción del individuo como aquél que descubre y refuerza su sentido de pertenencia a partir de la experiencia que tiene con el mundo exterior, el cual alude tanto a los objetos como a las personas y la naturaleza. Con el reconocimiento del patrimonio a partir de la valoración propia, este programa suscita la estructuración de los valores sociales, partiendo del reconocimiento sincero de ese “otro”, en quién y por quién soy, como principio armonizador de la sociedad. Quien pertenece a... y se siente parte de..., promueve el progreso del grupo social, pero también aprende a respetar y a valorar todo lo diferente.

Cuando lo “otro” también es el territorio, la naturaleza, la vida en general, el reconocimiento de eso de lo cual depende la propia existencia se torna en un asunto de incorporación urgente en las políticas educativas. Por eso, este programa de formación en patrimonio se propone como una contribución a la construcción de sujetos integrales que promuevan y defiendan la vida como principio y fin regente de los actos humanos.

El programa de formación que aquí se presenta es el resultado de un largo proceso que inició como piloto de un proyecto desarrollado en el marco del Convenio Interadministrativo 156 de 2013, celebrado entre el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural -IDPC- y la Universidad Nacional de Colombia. El objeto consistió en llevar a cabo las actividades de cooperación entre las dos instituciones para: “realizar el diseño pedagógico del programa de patrimonio y en la implementación de la misma en

colegios distritales”, y que se proyectó con miras a la continuación de este proceso pedagógico ampliando la experiencia a otras instituciones educativas del Distrito Capital.

Seis años después, ya en el 2019 se ha implementado el programa con más de 8000 estudiantes de básica primaria y secundaria, perfeccionando y adaptando las metodologías, herramientas, actividades y estrategias.

En la primera etapa, un grupo interdisciplinario de profesionales trabajó en el diseño e implementación de contenidos pedagógicos y didácticos que, luego de ser llevados a la práctica en las aulas, fueron valorados desde la experiencia con los estudiantes de los cinco colegios de Bogotá en los que el pilotaje fue llevado a cabo y posteriormente, reelaborados para constituirse en un desarrollo desde y para la experiencia de formación en patrimonio.

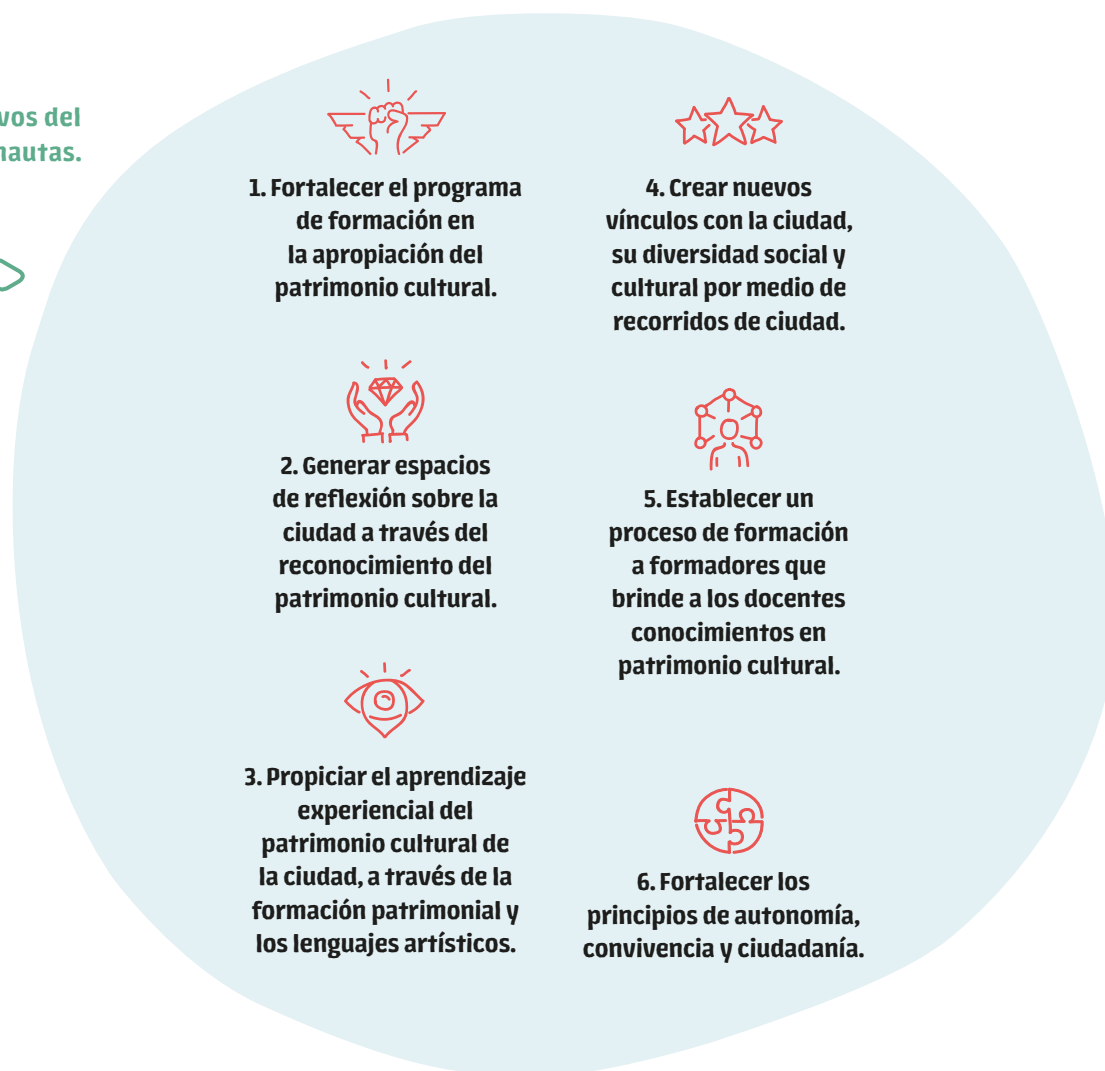
El trabajo colaborativo sumó las experiencias de profesionales –en procesos del proyecto piloto-, con la experiencia de mediadores, docentes y estudiantes, las cuales se engranan y cristalizan en el programa de Formación en Patrimonio: “Civinautas, explora el patrimonio”.

Civinautas es un programa pensado inicialmente, como complemento del, aprendizaje académico de los estudiantes del Distrito Capital, articulado en primera instancia con los tiempos escolares complementarios, oportunamente priorizados en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: “Todos por un Nuevo País” a través del *Plan de implementación gradual de la Jornada Única*, estrategia de fortalecimiento de las competencias básicas de los estudiantes, propuesto y estructurado por la Secretaría de Educación Distrital, en el Eje de Ciudadanía. Para este aporte a la formación integral, el programa se cimienta en cinco objetivos a saber. (Ver gráfico 1).

Como contribución a la formación integral, el programa inspira a los civinautas -estudiantes participantes- para que reconozcan el patrimonio y se planteen como sujetos de derechos y deberes, promoviendo el sentido de pertenencia necesario para la significación y resignificación del patrimonio. Después de vivir las experiencias y realizar los recorridos, los participantes del programa Civinautas, identifican y resaltan una realidad: la existencia de escenarios ambientales, culturales y sociales diversos, y las prácticas y oficios que hacen parte de la vida cotidiana, que con frecuencia pasan desapercibidos y con los cuales se enriquece el saber y reconocimiento de la identidad y origen de sí mismos y de los otros cercanos y distantes, conocidos y desconocidos con los que comparten la ciudad.

La experiencia de los Civinautas no se reduce al trabajo en la institución escolar, por lo que este programa está diseñado para desarrollarse tanto desde el salón de clases como desde los recorridos de ciudad, concibiendo así las “aulas” como todo espacio en el que los estudiantes puedan comprender y reinterpretar el mundo; por supuesto, las aulas son los espacios institucionalizados, los salones de clase convencionales, pero también lo son los parques, las calles, los centros comerciales, los museos, las calles, el barrio, es decir, la ciudad misma es un “aula”.

Gráfico 1. Objetivos del programa Civiautas.



Para ello, se diseñaron herramientas (algunas centradas en la expresión artística, otras en la narrativa y la oralidad) desde las cuales se evidencia el patrimonio material, inmaterial y ambiental, a partir de las cuales se busca impulsar la formación de sujetos críticos que al sentir pertenencia frente a sus territorios llegan a significarlos como espacios de acción y transformación. De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto en este Programa, se consolida en un ejercicio experiencial que se desarrolla en las aulas a partir de la analogía de un viaje que se emprende por, desde y hacia el patrimonio material, inmaterial y ambiental, partiendo del sujeto como primer patrimonio e indagando sus propios referentes personales y familiares, para reconocerse dentro de los patrimonios colectivos y su integralidad.

Esta idea de viaje cuenta con recorridos reales e imaginados, que incentivarán el desarrollo de la capacidad creadora de los participantes. El trasegar de los viajeros -estudiantes y profesionales- será un eje transversal de las herramientas y los contenidos que se van a desarrollar. En virtud de ello, se hace permanente referencia a las categorías de viajero -la persona que inicia este programa de exploración del patrimonio, estudiante de colegio- y de docente -el profesional del equipo que acompaña los procesos en el aula- y quien actúa para promover la apropiación y autonomía de los y las Civiautas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los invitamos, entonces, a formar parte de este proceso y abanderar la construcción de estas lecturas de ciudadanía, siendo mediador de los saberes y descubrimientos. Quien ejerce ese rol debe responder a la pregunta: ¿Quién soy (yo)? Esta respuesta se debe generar desde el origen, las relaciones, los aprendizajes, las experiencias, las deficiencias, los deseos, los intereses, las proyecciones, las atracciones, las repulsiones, en un ejercicio de convivencia, pues la experiencia es compartida, dialéctica y de construcción conjunta. La invitación es a realizar un viaje que se mueve entre los individuos y los otros, desde el yo a la ciudad, en un recorrido de cuatro módulos creados para cubrir 18 semanas de la formación integral.

a. Ruta de viaje

Gráfico 2. Viaje del programa de formación en patrimonio: Civinautas.



Los cuatro módulos de Civinautas se fundan en una percepción escalar del patrimonio, entendiendo que el sentido de pertenencia se da en, y por los sujetos, quienes hacen del patrimonio algo vivo. Partiendo de la pregunta del Módulo 1. ¿Qué es lo mío?, para hacer luego una estación en el cuestionamiento sobre: ¿Qué es lo nuestro? y arribando después en: ¿De dónde somos? Los Civinautas tendrán como destino final “Mi Ciudad” como el territorio en el que convergen las múltiples cosmogonías.

El Módulo 1. Responde a la pregunta: ¿Qué es lo mío? Germina desde la noción del sujeto como gestor de su propio conocimiento y punto de partida del mismo. A la vez el sujeto se debe conocer, se debe reconocer al recorrer, observar, calificar, descomponer, recomponer, relacionar y estar, para tener conocimiento de lo que debe potenciar, refrenar, actuar, moldear; e identificar lo que quiere ser, hacer, e incluso, evitar. Al mismo tiempo, al responder la pregunta

por el sujeto, aparecen indicios de su entorno y de las relaciones, del ambiente físico que lo rodea y de las transformaciones mutuas que ocurren en esa relación.

Aunque el “otro” se revela cuando el “yo” se define. La aparición del “otro”, cobra protagonismo al indagar y nombrar las relaciones del “yo” con todos los diferentes niveles de “otros”: familia, amigos, compañeros, vecinos, etc. Los otros y el yo transitan lugares, a veces comunes, a veces privados, a veces públicos y definen esos lugares.

Hay que entender que en todo aquello que se nombra como un “otro” caben también las personas que no existen (hoy) quienes ya no están, o quienes se han ido pero cuya acción y huella en la vida da información de su actuar en el mundo, e incluso, personalidades que nunca han existido de manera tangible pero que forman parte del acervo cultural, como lo son los personajes de los mitos o de la literatura, por ejemplo.

El Módulo 2. ¿Qué es lo nuestro?, propenderá por la construcción de la noción del “nosotros” que aporta al reconocimiento de la persona como sujeto con sentido de pertenencia. Aquí se enfatizará en el reconocimiento del vecino, como puente para pasar al “afuera”; siendo la calle el lugar de encuentro o desencuentro por donde transitan el yo y los otros, abriéndose así, el espacio público para el yo: la cuadra, el colegio, el recorrido de la casa al colegio y el barrio.

En la relación con el otro, las significaciones propias se pueden reafirmar o modificar por la interacción y el intercambio; lo que propicia la resignificación de las valoraciones individuales y la construcción de comunidad, indispensables para la concepción de patrimonio. En este proceso la cartografía y el recorrido por los entornos próximos serán la base de un trabajo que permitirá que -a través de la experiencia sensible- el viajero pueda reconocer y empezar a diagnosticar y entender sus espacios, sus intereses personales y colectivos, desde los cuales se pueda pensar un proyecto de aula para desarrollar el siguiente módulo.

En el Módulo 3. ¿De dónde somos? se indaga expresamente por aquello que es el centro del estudio y obedece a los intereses y sentires de los estudiantes desde el patrimonio cultural. Es el momento de cuestionar los objetos del mundo compartido, buscando identificar: ¿En qué quieren intervenir los estudiantes en materia de patrimonio?; la respuesta será el objeto de la acción y de la creación del proyecto de aula. Esta será la estación del viaje en la que se afianzarán las bases sobre: ¿Qué es el patrimonio cultural? ¿Cuáles son los patrimonios más importantes para ellos en su localidad? ¿Qué define a un patrimonio? Llevándoles a que indaguen por su acción en el territorio.

Para el **Módulo 4.** Mi ciudad (destino final), lo más importante es permitir a los Civinautas que se proyecten como gestores de su realidad; entendiendo que sus acciones tienen repercusiones en el territorio y en sus habitantes. Se busca que los estudiantes se puedan reconocer como parte de una ciudadanía que tiene derechos, deberes y obligaciones, y que pueden cuestionar y proponer para generar diálogos frente a lo que les interesa. El centro del trabajo será el reconocimiento del derecho a habitar el territorio y la ciudad y de la posibilidad de comprender que el goce de ésta es base para ejercer dicho derecho.

A continuación se detalla la ruta definida para el viaje en Civinautas:

EJES TRANSVERSALES		ESCALARIDAD DEL PATRIMONIO	MÓDULO	OBJETIVO	ÉNFASIS PROPUESTA PEDAGÓGICA	TEMAS ESPECÍFICOS	EJES TRANSVERSALES	
Patrimonio		«Yo» con «otra persona». Individuo.	Módulo 1. ¿Qué es lo mío?	Reconocerse como sujeto cuyo territorio corporal tiene origen en su entorno inmediato, con el que dialoga en mutua transformación.	Descubrimiento y experiencia, diferenciación reflexiva. Representación gráfica del cuerpo como territorio.	Relación «yo»-otredad”. Relación origen personal, familiar e histórico. Relación entre lo individual -lo colectivo - lo histórico. Relación pasado-presente. Relación individuo-institución. Relación individuo-museo. Relación entre museo y el nosotros ampliado.	Patrimonio	Territorio
Territorio		Nosotros ampliado, Barrio. (Colegio - Casa)	Módulo 2. ¿Qué es lo nuestro?	Articular la noción de construcción del “nosotros”, la cual contribuye al reconocimiento de la persona como sujeto con sentido de pertenencia.	Observación y conceptualización reflexiva, reconciliación integradora. Representación gráfica de sus territorios.	Territorios conocidos, no conocidos y compartidos. Barrio. Recorrido casa- colegio. Espacio público. Tipos de museo.	Memoria	
Memoria		La otra persona extraña. Localidad(es).	Módulo 3. ¿De dónde somos?	Acordar y planear creaciones para el intercambio de saberes que permitan ejecutar acciones colectivas, para contribuir a la persona a construirse y entenderse como ciudadano con sentido de pertenencia” .	Experimentación, intervención, experiencia activa, organización secuencial. Representación gráfica local y translocal.	Espacios de significación personales y compartidos. Significación y resignificación del patrimonio. Reconocimiento de intereses propios, ajenos y comunes. Consenso y disenso.		
		La otra persona indeterminada. La Ciudad.	Módulo 4. Mi ciudad	Propiciar en la persona, el reconocimiento integral de sus diversidades y ciudadanías, constituyéndose como sujeto de derechos en el disfrute de la ciudad.	Apropiación, comunicación, reflexión y consolidación. Representación gráfica del patrimonio en la ciudad.	Disfrute del derecho, goce del deber en la ciudad, entre la diversidad y la diferencia; patrimonios materiales, inmateriales y ambientales en Bogotá.		
Identidad-Otredad								
Ciudadano con sentido de pertenencia								

Tabla 1. Ruta para la formación en el programa Civinautas.

b. Equipaje

Los docentes encontrarán en este Navegador las claves que facilitarán la ruta que decida emprender con sus estudiantes y las herramientas pedagógicas, conceptuales y metodológicas que guiarán su trabajo en los cuatro módulos experienciales. Estarán disponibles tanto en esta publicación como en las que lo acompañan:

- La Guía de Autoformación
- La Guía de Implementación
- La Caja de Herramientas Ciclo 1 y 2
- La Caja de Herramientas Ciclos 3 y 4

La Guía Práctica de Autoformación contiene una selección de textos que remiten a los conceptos y temas más relevantes sobre Patrimonio Cultural, trabajado por expertos del IDPC y que hacen parte integral del proceso de formación a docentes en el Diplomado de Formación en Patrimonio para la Educación.

La Guía de Implementación es una herramienta fundamental para esta travesía, pues en ella se describen los procesos metodológicos, logísticos, administrativos, de sistematización y seguimiento requeridos para el buen funcionamiento del programa Civinautas en las instituciones educativas.

La Caja de Herramientas Ciclo 1 y 2 / Ciclos 3 y 4 presenta las diferentes actividades e instrumentos didácticos que fueron diseñados como fundamento para estimular la experiencia sensible de los participantes. Estas herramientas se proponen para cada sesión, dejando la posibilidad de que las duplas (docente y Civinautas), definan las que van a usar, dependiendo de las realidades y contextos de los colegios y grupos en los que se dará el programa.

Para el trabajo con los estudiantes y de acuerdo con el proyecto de aula que se decida adelantar y el grado que tenga a cargo, los docentes encontrarán en las cajas de herramientas una selección de actividades que facilitarán su proceso de planeación anual. Ofrece alternativas por grado (de 1° a 9° grado) y en cada grado propone un promedio de cinco opciones por módulo (Módulo 1, 2, 3 y 4). Estas actividades proponen múltiples alternativas, fuentes, referentes audiovisuales o bibliográficos, así como los diferentes materiales didácticos diseñados para lograr los objetivos propuestos y que se identificarán por los siguientes formatos:

- Bitácora Civinautas ¡Explora el Patrimonio! (será entregada una por cada estudiante).
- Mochila y esfero (será entregado un Kit por cada estudiante).
- Guías impresas.
- Pendones.

Además, se suministrarán algunos elementos de papelería necesarios para el desarrollo de actividades específicas que pueden ser para uso individual, o de forma grupal en aras de promover la buena convivencia y el respeto desde la interacción continua en comunidad.

La Bitácora es una herramienta de uso personalizado y será entregada a cada estudiante que haga parte del programa, también recibirán una mochila y un esfero, complementando el Kit Civiautas. Cada uno de estos elementos será promovido ante los participantes, como su propio patrimonio, en aras de generar vivencias patrimoniales que refuercen el lazo entre la experiencia personal y el concepto de patrimonio y sus características.





Civinautas reconociendo la quebrada Yomasa en la localidad de Usme. Carlos Lema-IDPC.2018

2. Notas para la navegación

Este proceso académico-experiencial se trata de un viaje, y en este segundo capítulo se presentan las Notas para esta Navegación. En ellas se recorre la epistemología de este programa de Formación en Patrimonio, como una disposición al qué y al cómo aportar en la formación de personas integrales, a partir de la experiencia en el aula. Así, el Navegador da un norte al consolidarse como una ruta de consulta conceptual, que: prepara para el ejercicio del aula, brinda elementos para el trabajo intencionado en el proceso de enseñanza-aprendizaje -tendiendo un puente entre los objetivos propuestos y las actividades que se van a desarrollar.

Al ser fruto de un proceso experiencial, El Navegador parte de preguntas para resolver y de otras que se pueden hacer en el aula. Más que trabajar con verdades absolutas, brinda elementos teóricos como punto de partida, en un campo de conocimiento cada vez más amplio y profundo. Los conceptos que contiene el Programa de Formación en Patrimonio Civinautas no son estáticos y finalizados, se construyeron como pilares a partir de la experiencia, pero en la práctica deben ser ampliados y profundizados, individual y colectivamente.

Con este Navegador se ayuda al enriquecimiento conceptual y se abre paso a la dinamización como vía para una relación de mutua construcción con los Civinautas. La lectura previa de este material brinda elementos para la identificación de puntos clave que se deben aclarar en el desarrollo de las sesiones en las aulas, facilitando el ejercicio, toda vez que las actividades que se van a realizar, se deben manejar con suficiencia. El Navegador es la directriz en la relación experiencia y conceptos, uniendo teoría y práctica.

El Navegador también contiene un Glosario que presenta las definiciones requeridas durante el Programa de Formación en Patrimonio, aportando insumos para que los Civinautas puedan conceptuar acertadamente.

El Programa se inicia desde el concepto mismo de patrimonio, el cual se definirá a lo largo del proceso. También se debe acudir a la pedagogía para involucrar los elementos de formación patrimonial. El interés fundamental de

Civinautas es brindar una metodología que dé posibilidades a los estudiantes de colegios de Bogotá, D.C, especialmente en los distritales, de generar un aprendizaje que promueva la apropiación social sobre los patrimonios, sus significados y expresiones, tener una relación experiencial propicia un proceso de resignificación de la ciudad y de su lugar en ella.

El concepto de patrimonio se trabaja en este documento buscando establecer sus características, percepciones y concepciones institucionalizadas, que permiten un consenso para el diálogo de saberes en las aulas. Con el Programa se busca generar conocimientos, retomar definiciones, establecer como eje la relación comunidad-memoria-territorio, los tipos de patrimonio y su relación con la educación. Como estrategia pedagógica, se abordan, por ejemplo, los saberes ancestrales del patrimonio en Bogotá. D.C, procurando generar la contextualización de la teoría sobre patrimonio cultural y confrontarlo con la experiencia de los participantes al encontrarse frente a frente con vestigios de nuestro patrimonio inmaterial.

El patrimonio tiene una relación histórica con el museo y éste, a su vez es fuente de conocimiento del patrimonio. El museo también es un escenario de educación en la medida en que aborda sus propios orígenes, vela por los registros del pasado de una nación, difunde el patrimonio y genera un proceso de identificación de la ciudadanía con estos elementos. Es indispensable conocer los museos, cuando se tiene interés sobre patrimonio. Aunque los Civinautas visitan otros destinos patrimoniales como bibliotecas, centros culturales, reservas forestales, parques, plazas de mercado o lugares de prácticas y oficios tradicionales, tomaremos el Museo como una referencia que ejemplifica un lugar educativo no formal y así entender la extensión de los lugares patrimoniales como un aula complementaria de la institución educativa formal que representa el colegio.

Acercar a los estudiantes al centro histórico de Bogotá, D.C demostró ser un ejercicio valioso desde el primer piloto del programa Civinautas, hoy día el reconocimiento de los conjuntos monumentales sirve de referencia para entender que existen diferentes niveles del patrimonio en su integralidad. Muchos de los estudiantes no conocen el Centro Histórico y menos aún sobre su valor patrimonial o su historia. Otros, aunque lo conocen, lo sienten lejano, ajeno y para nada un espacio cotidiano. Una gran cantidad de estudiantes reconocen no haber ido nunca al Centro, otros sólo habían ido con el propósito de comprar, no con la intención de visitar un lugar lleno de riqueza patrimonial. Para los Civinautas, el acercamiento al Centro de Bogotá, D.C, fue una experiencia significativa.

Dos ejes fundamentales en la construcción del patrimonio son la memoria y el territorio. La memoria es un espacio de pugnas que se puede caracterizar desde cuatro dicotomías, (Ver capítulo 7-b. pág. 93) en las que es vital el conocimiento de la relación existente entre ellas: aquello que genera el paso del tiempo a los tipos de memoria, la relación entre memoria e historia, la necesidad de mirar cómo se logra activar esa memoria que selecciona lo que se instala como patrimonio y por último su lazo con el territorio.

La palabra territorio es de uso muy frecuente. Suelen existir preguntas sobre: ¿Cómo se significa un territorio? ¿Cómo un territorio se constituye en

patrimonio? ¿Quiénes definen su importancia patrimonial? Razón por la que en este Navegador se dan las bases para abordar estas preguntas, se pone en evidencia su relación espacio-temporal y se trabaja sobre sus dimensiones escalares profundamente ligadas a la construcción escalar de la estructura del Programa, en aras de aportar a la comprensión de territorio como patrimonio y el patrimonio como territorio.

Toda vez que existen territorios ambientales y que el patrimonio es también ambiental, es importante adquirir fundamentos que permitan conocer, reconocer y explorar la relación ser humano-medio ambiente, desde la premisa que la acción humana afecta su entorno natural. Dicha afectación ha sido en los últimos años materia de preocupación y ocupación de personas y organizaciones que entienden la necesidad de salvaguardar el medio ambiente. Esta intencionalidad de protección ha llevado al establecimiento de sitios, especies naturales y saberes diversos como patrimonios de la humanidad. Conocerlos es deber de quien implemente el programa en las aulas.

Sólo es posible concebir el patrimonio con la existencia de una ciudadanía incluyente que contemple la identidad personal y la colectiva, la diversidad y la diferencia, por lo que este Navegador concluye con una exposición de elementos que permiten comprender que para hablar de patrimonio en las aulas, se requiere conocer y reconocer las identidades de la población, de la comunidad en su contexto, de tal modo que se pueda llevar a cabo el proceso de orientar a los participantes en un viaje de exploración de su identidad y de la de los otros, así como de las construcciones de ciudadanía ligadas a tales identidades.





Civonauta del colegio Porfirio Barba Jacob. Carlos Lema-IDPC.2017

3. Propuesta pedagógica para la formación en patrimonio

El sentido profundo de este Programa radica en el principio pedagógico que el aprendizaje que se fija en el sujeto, es aquel que se da en contexto y que reconoce la realidad de su entorno y de los “otros” sujetos, haciéndose cercano al aprendiz. Desde el punto de vista conceptual, el patrimonio está dotado de significados y características que bien se pueden quedar en teoría. Inalcanzable a la comprensión profunda, la teoría del patrimonio -como cualquier otra teoría- corre el riesgo que su aprendizaje se piense desde un modo memorístico, en el cual sin duda pasará a ser un concepto poco relevante para las personas y las comunidades.

La cercanía con el patrimonio se logra cuando toma la forma de la experiencia sensible, es decir, cuando las herramientas usadas en la formación tocan las fibras de la sensibilidad humana, de la capacidad para ver, sentir, actuar, pensar, reflexionar y construir desde el propio potencial y en la interacción con otros. Una experiencia que se constituye en el sendero que conecta teoría y práctica. Experimentar el patrimonio abre la puerta hacia el reconocimiento pleno de su esencia: el patrimonio también es vivo, pues son las personas quienes dotan de significado el mundo objetivo y las relaciones con los demás seres humanos.

Esto porque se parte de la premisa que quien aprende construye su propia ruta cuando hace, es decir, se aprende haciendo. De ahí que la experiencia constituye una parte fundamental en la construcción del pensamiento propio, pues resalta y conecta al individuo desde los sentidos, dotándolo de un título de apropiación sobre lo aprendido, permitiéndole involucrarse en el tema, y que sea quien lo aborda con la mirada que cree es pertinente y quien finalmente construya y reconstruya su realidad.

Dado que este Programa se plantea como una vivencia de construcción conjunta, continua y constante, en donde el inicio del conocimiento son los saberes previos de los Civinautas -quienes serán los investigadores y actores de su propio proceso educativo- quien recorra este viaje se verá en la necesidad

de generar rupturas con la formación tradicional en la que probablemente ha crecido, pues la propuesta pedagógica que aquí se hace, obliga a la necesidad de ver que la experiencia se comparte, no se impone.

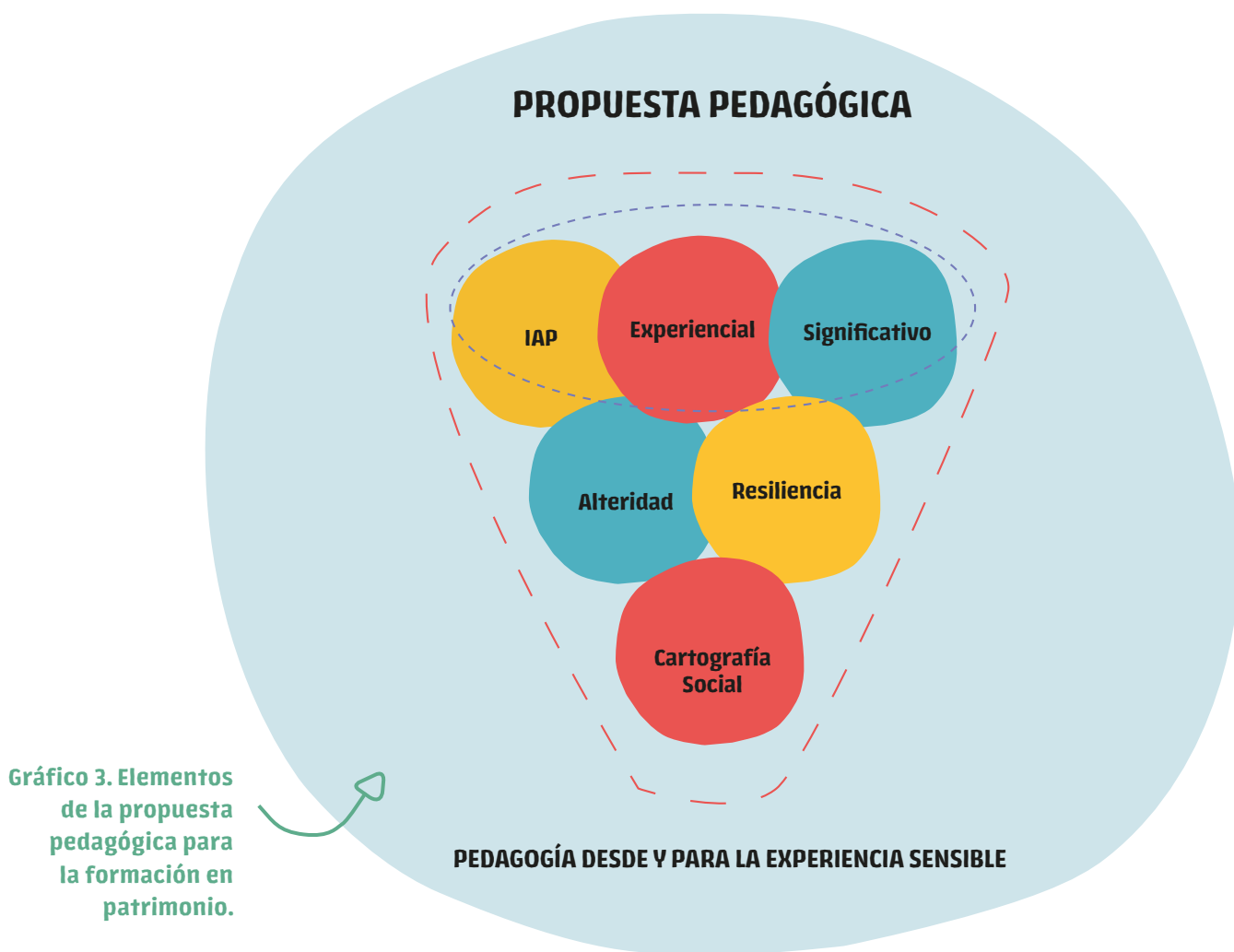
Esta propuesta ofrece, entonces, alternativas para que cada quien llegue a ser capaz de identificarse, descubrir sus potencialidades, su capacidad creadora y su creatividad para ser constructor de y desde su autonomía. Para ello se examinan y encuentran tanto sus carencias como sus habilidades, destrezas y expectativas como medio para el conocimiento de sí y del entorno.

La autonomía y el diálogo de saberes son pilares que sostienen esta propuesta pedagógica, por cuanto se pretende la interiorización de estos valores por medio de experiencias vivenciales que motiven a los agentes escolares a la participación, desde una perspectiva en la que la identidad propia toma igual valor de importancia que la identidad de los otros, llevando al reconocimiento de sí mismo y de los otros como agentes y gestores sociales. Autonomía y diálogo refieren, ciertamente, a la relación indisoluble entre el 'yo' y la 'otredad'; expone el sustento del porqué es siempre un ser social.

Cuando simultáneamente hay 'otro', las miradas se encuentran en lo hecho y resulta posible reconocer a ese 'otro' quien es -al mismo tiempo- similar y diferente. En este nuevo ambiente es posible construir la tolerancia y la solidaridad y, conjuntamente, diseñar propuestas concretas, acciones puntuales, para el alcance de lo esperado individual y colectivamente. En este punto se habrá conseguido la estructuración de una autonomía responsable de sí y del otro, pero también consciente de su responsabilidad con el mundo, que en principio es su mundo, porque se sabe de qué se es capaz y ahora se intenta crear la solución para sus dificultades.

Es por esto que se requiere una metodología pedagógica específica que, al ser aplicada en la formación en patrimonio con los estudiantes en los colegios del Distrito Capital, permita explorar nuevas formas, modelos, prácticas, que los motiven a asumir diferentes miradas del patrimonio desde su posición en la cotidianidad y desde su percepción de ciudad. Esta metodología fue elaborada a partir de la incorporación y articulación de varias corrientes pedagógicas, psicológicas y metodológicas como lo son el aprendizaje experiencial, la psicología de la resiliencia, pedagogía de la alteridad, la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), el reconocimiento del otro y la cartografía social. A continuación se profundizará en la articulación existente entre ellas. (Ver gráfico 3).

Se habla de una propuesta que involucra a los individuos en un proceso de aprendizaje autónomo, en el que la enseñanza es compartida entre los diferentes agentes escolares. Un proceso experiencial que busca la creación y desarrollo de aprendizajes significativos en los que se interrelacionan la experiencia concreta, la aplicación, la conceptualización, la reflexión, la observación y la experiencia activa en un proceso cognitivo experiencial en el que los estudiantes -individual y colectivamente- diferencian de forma progresiva, yendo de lo general a lo particular, establecen relaciones



de subordinación y superordenación¹ que posteriormente se derivan en la organización de los contenidos aprendidos para explicarlos y aplicarlos en nuevos contextos y momentos.

La Metodología Experiencial y aprendizaje significativo aportan las herramientas que requiere el Programa, ya que la experiencia proporciona estrategias que propician las construcciones simbólicas, que permitirán pensar sobre el patrimonio como el deber y el derecho que se deriva del ejercicio de la ciudadanía. Lo que se logra desde la relación teoría y práctica, posibilitada por la Investigación Acción Participativa, que aporta a la formación en las aulas al abordar lo personal; propicia la socialización y articula la vivencia y la participación como elementos transformadores, donde se encuentran nuevos sentidos de los conceptos; redefiniendo la relación enseñanza-aprendizaje como una continua transformación.

¹ La superordenación ocurre cuando el sujeto utiliza términos que establecen una relación asimétrica entre ellos con el fin de analizar y reforzar la expresión del concepto. Así pues el significado de un término está incluido en el significado de otro y la asociación que se establece entre ellos se lleva a cabo por medio de una relación de inclusión, como por ejemplo, la que existiría entre manzana y fruta. tomado de: MARTÍNEZ, María Cristina. (2001). Análisis del Discurso y práctica pedagógica. Editorial Homo Sapiens Universidad Nacional

Este elemento es relevante en el Programa, porque plantea que los Civanautas tienen posibilidad de interacción y relación con los lugares, objetos y saberes que se consideren patrimoniales, comprendiendo los significados existentes, dotándolos de nuevos significados o generando nuevas significaciones a partir de lo que ellos inicialmente consideraron patrimonial.

La experiencia, la significación, el conocimiento y la participación en el mundo involucra al ser humano en su integralidad, con lo que las emociones y los sentimientos se erigen como consolidadores del cómo y el qué de la enseñanza y el aprendizaje, características de la experiencia sensible. Es aquí donde se requiere de elementos de la resiliencia para una pedagogía experiencial, por cuanto las actuaciones de los Civanautas se encuentran imbricadas con las marcas positivas y/o negativas que la experiencia deja.

La resiliencia resulta ser un factor de inmenso aporte a la formación del ser, pues permitirá ampliar el horizonte de comprensión del mundo, en el que el patrimonio se enarbola.

Justamente porque la experiencia subjetiva está referida a la existencia de otros, la pedagogía de la alteridad brinda la posibilidad del reconocimiento de sí y del otro como anclaje de este programa de Formación en Patrimonio. Por eso, quien dinamiza un proceso como éste, debe sintonizarse con las formas de afecto y del respeto en las que el otro tiene lugar. En la medida en que haya una experiencia pedagógica en la que se reconoce al aprendiz como centro del proceso y se reconoce su valor, este reconocimiento genera el reconocimiento del valor de las demás personas y en consecuencia instaura el respeto hacia sí mismo y hacia el otro.

Toda vez que reconocer como materia prima la dimensión valorativa de ‘ser con el otro’ es columna vertebral en la reconstrucción del entramado humano, la pedagogía de la alteridad obliga a establecer algunos principios de la otredad que permiten comprender de qué se habla al decir “reconocimiento del otro”. Estos principios de la otredad aportan a la comprensión de una premisa más: la experiencia sensible existe cuando se permite sentir con el otro, siendo la solidaridad, la emoción, la compasión o cualquier otro sentimiento que regula la acción individual.

Un proceso experiencial y significativo demanda de herramientas que permitan la organización creativa de los aprendizajes. Por lo que la creación artística, en todas sus dimensiones, juega un papel fundamental, y para los procesos pedagógicos como los de Civanautas, permite construir significados, al tiempo que los involucra con lo que están conociendo. Mediante esta herramienta pedagógica los Civanautas expresan experiencias de sus vidas gracias a una articulación con conceptos básicos, orientados por los mediadores y docentes.

Aquí las herramientas propias de las artes serán un medio para que los Civanautas hagan el recorrido por sí mismos, vivan la experiencia y reflexionen sobre eventos y sentimientos que de otra manera no se hacen perceptibles conscientemente. La utilización de métodos de autoexpresión permite que sean revelados datos que se encuentran ocultos y que pueden ser observados, elaborados y reelaborarlos de manera constructiva por medio de estos procesos.

La expresión corporal, gráfica o literaria, al conjugarse con otras estructuras mentales y corporales, permite que las imágenes que pueblan el mundo subconsciente encuentren una vía de expresión y puedan ser reconocidas para evolucionar a partir del reconocimiento, en un acto de comunicación consigo mismo y con los otros.

Todos estos elementos artísticos se integran en la práctica pedagógica con la cartografía social como herramientas de concreción de la experiencia, en donde la observación de los lugares, actores, relaciones, la interacción con el grupo, permiten la significación y resignificación de los patrimonios abordados en la experiencia desde las aulas (al interior de las instituciones escolares y en los recorridos por la ciudad).

En suma, la propuesta pedagógica es una articulación continua entre la experiencia y la comprensión, conceptualización, significación y resignificación de la misma en procesos de enseñanza-aprendizaje autónomos; libres, respetuosos del otro, que se consolidan en saberes individuales y compartidos entre pares y entre estudiantes, docentes y mediadores como forma de generación de conocimientos y vivencias que den lugar al profundo sentido de pertenencia que garantiza el conocimiento, y reconocimiento del patrimonio.

a. Metodología Experiencial y aprendizaje significativo como anclajes pedagógicos

La Metodología Experiencial privilegia el desarrollo del saber por medio de la experimentación directa con el objeto de conocimiento, a partir de la cual se realizan los procesos de observación, manipulación, análisis, reflexión, discusión y demás actividades mentales, que se tejen desde la percepción que del mundo tienen las personas mediante los sentidos. La relación entre cuerpo y mente consolida el binomio teoría y práctica, imprescindibles en el aprendizaje que perdura en el individuo.

Esta metodología evidenció que las relaciones son la manera primordial en que los humanos iniciamos la comprensión de la vida en sociedad y en el mundo. Dar una mirada a los cimientos teóricos de dicha metodología permite una mayor comprensión de lo que ésta retoma en la pedagogía del Programa Civinautas.

Jhon Dewey desarrolló en la primera mitad del siglo XX, la teoría del aprendizaje basado en la experiencia; partiendo de la premisa que este se origina cuando “el individuo se desarrolla en interacción con el contexto” (Cázeres, 2008: 13); lo que se hace posible en una educación que reconoce al individuo como centro y cuyo papel es: “Hacer que los individuos organicen sus experiencias [...] la enseñanza siempre tiene un contenido que se aprende en la interacción con el medio y su vinculación con la vida” (Ibíd.).

Gráfico 4. Sucesos del aprendizaje experiencial, según Dewey.



La teoría de Dewey se constituyó en piso para desarrollos posteriores. Consideraba que: “La educación es una constatación reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 1995: 73); dando lugar a trabajos como el de David Kold, quien cimienta el modelo de aprendizaje experiencial en cuatro etapas, mostradas en el siguiente gráfico:

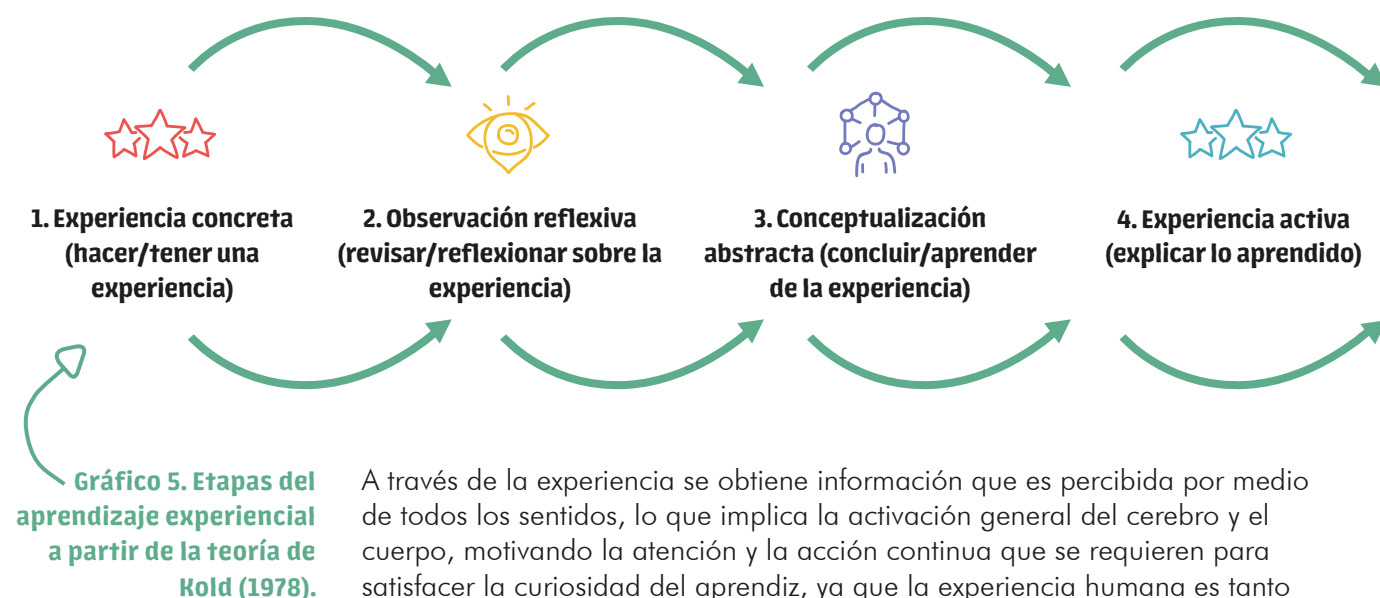


Gráfico 5. Etapas del aprendizaje experiencial a partir de la teoría de Kold (1978).

A través de la experiencia se obtiene información que es percibida por medio de todos los sentidos, lo que implica la activación general del cerebro y el cuerpo, motivando la atención y la acción continua que se requieren para satisfacer la curiosidad del aprendiz, ya que la experiencia humana es tanto pensamiento como afectividad -sólo en la consideración conjunta de ambas dimensiones del ser humano es que la persona enriquece el significado de su experiencia, siendo este reconocimiento tanto proceso como resultado de la experiencia misma- (Ausubel, 1976; Novak, 1985).

De este modo, el proceso cognoscitivo se realiza de manera continua y paralela con la experiencia. Su estructuración como saber reconocido para los agentes escolares se da en la posibilidad de hablar de lo vivido. Narrar la experiencia permite potencializar la elaboración de conceptos², en un ejercicio de reflexión que se da al pensar la propia vivencia y que se nutre con la comparación de los

² Entendidos estos conceptos como “objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos criterios comunes y se designan, en una cultura dada, por algún signo (...) aceptado” (Ausubel, 1978: p.86).

procesos de quienes comparten la misma experiencia, bien porque la vivieron, bien porque la comparten mediante la narración de la misma. Es así como en el proceso de narrar -con y para otros-, la experiencia se convierte en un ejercicio de compartir significados; toda vez que es allí, en compartirlos, que el conocimiento es realmente significativo para los estudiantes (Nova y Gowin, 1988).

El aprendizaje experiencial requiere de la interacción, constituyéndose en: “Una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor” (Moreira, 2000: 39-40), así como entre el aprendiz y sus pares, el aprendiz y su familia, así como con las demás personas con las que se relaciona.

En el proceso pedagógico se entiende que quien aprende es dueño y director de su proceso de aprendizaje, se informa, relaciona datos y elementos que le permiten hacer juicios acertados de lo que está conociendo. Es así como para lograr conocimientos significativos, su experiencia se consolida en el centro del ejercicio pedagógico, y quien acompaña este proceso -en calidad de docente o mediador- está allí como guía para facilitar y ajustar los pasos que el aprendiz habrá de recorrer sucesivamente. En ello se requiere entender que el aprendizaje experiencial presenta cuatro etapas cognitivas (Ausubel, 1976), como se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico 6. Etapas cognitivas para el aprendizaje significativo, basado en Davis Ausubel (1976).



El guía -docente- habrá de valorar la experiencia de quien aprende de manera continua, con el fin de que se llegue a la etapa de aprendizaje significativo, en el que se asimile y reconfigure la estructura cognitiva, permitiendo constituir argumentos coherentes frente al objeto de conocimiento.

Durante la implementación del programa Civiautas, se pudo notar como los estudiantes llegaron a los espacios de trabajo con ideas previas de ciudadanía,

identidad y pertenencia, que fueron aprendidas desde una perspectiva teórica; sin embargo, y durante el proceso, sus experiencias de conocimiento se fueron enfocando a nivel personal y grupal, lo que permitió una relación real entre teoría y práctica, donde esta última fue el puente para el aprendizaje.

b. Elementos de la Investigación Acción Participativa para la formación en las aulas

La metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP)³ aporta a los procesos de formación en el aula. En ella las comunidades o grupos sociales dejan de ser vistos como “objeto” de estudio y se convierten en sujetos activos en el proceso de investigación y transformación. En este proceso confluyen dos procesos relevantes, el primero de ellos relacionados con la participación activa de la comunidad y, el segundo, se refiere al empoderamiento de los sujetos sociales. Otras de las características relacionadas con la IAP es la toma de conciencia (retomando a Habermas), la participación y el redescubrimiento del saber popular, entre otros (Moreno & Espadas; 2002).

Según Fals Borda (2008), la IAP se define como:

“Una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno [...] había que ver a la IP no sólo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes” (p.3).

Desde esta definición se puede colegir que, en el contexto educativo, la IAP permite generar el reconocimiento de agentes educativos capaces de reflexionar sobre su experiencia, cuestionar su realidad, crearla y recrearla en la medida de sus capacidades, mediante el empoderamiento de los sujetos, de forma que son ellos quienes asuman sus propios procesos, procedimientos, consensos, proyectos en los que ellos sean agentes activos en el proceso de formación y, en este caso: formación en patrimonio.

³ La IAP tiene sus orígenes en la confluencia de un conjunto de escuelas críticas de investigación social y de las escuelas de la pedagogía social: educación popular latinoamericana, teorías de Paulo Freire -pedagogía de la liberación, Educación de Adultos, que han confluído con bases epistemológicas comunes europeas (búsqueda de una sociología práctica, socio-praxis, sociología dialéctica, ...). (Ortiz y Borjas, 2008). Algunos autores como Moreno y Espadas, sostienen que la IAP surge de una serie de aportes de teóricos como lo son: Marx y Freud, Gramsci y Dewey, Habermas y Foucault, Jesús Ibáñez y T. Kuhn, Edgar Morin y Paulo Freire, Kurt Lewin y Orlando Fals Borda. (Moreno & Espadas; 2002).

La IAP es un método de investigación y formación colectiva de los procesos sociales, basado en un análisis crítico de la realidad. Pues el conocimiento no se puede desligar de la práctica, sino que se construye en un proceso común, siempre priorizando la práctica y poniendo el conocimiento teórico al servicio del mejoramiento de ésta. (Fals Borda, 2008).

En la IAP la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico; la acción es ulterior a la investigación que además de ser fuente de conocimiento, es una forma de intervención; la participación, por su parte, involucra a todos los agentes como parte activa que contribuye a conocer y transformar su realidad.

El conocimiento y la acción son los dos procesos prevalentes en el método de la IAP, implicando a las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma directa (principalmente docentes, estudiantes y padres de familia); reconociendo que el primero implica el reconocimiento de la realidad, mientras que la segunda habla de la interrelación entre la experiencia, la capacidad crítica y las posibilidades de transformación.

La relación entre pensar y ser, entre lo físico y la sensación, se constituye en un problema que: “Se resuelve por la observación de lo material que es externo a nosotros e independiente de nuestra conciencia” (Fals Borda, 1990: 14), dado que es a través de la experiencia, la participación, y la observación que los estudiantes se acercan a conocer lo que es externo a ellos, aproximándose a la externalidad y elaborando su propio conocimiento. “El problema de la relación entre el pensar y el actuar se resuelve reconociendo una actividad real de las cosas a lo cual sólo se adviene por la práctica que, en este sentido, es anterior a la reflexión” (Ibíd).

La IAP es entonces un proceso que combina la teoría y la praxis posibilitando el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de los participantes, su empoderamiento, ampliación y refuerzo de las redes sociales, su movilización colectiva y acción, que crea y recrea contextos.

Mediadores de IDPC son los sujetos que apoyan la participación y organización de la comunidad educativa, para acercarse paulatinamente a un escenario de construcción conjunta, en donde los estudiantes asuman su realidad y la resignifiquen de forma proactiva; a la vez que aparece una resignificación de quien dinamiza el proceso, en virtud a la propia experiencia, fruto de la interacción; por lo que el papel de este agente externo es de orientación más que de inducción o imposición.

Es así como en la IAP, la participación no debe ser favorecida por una presión o coerción, sino que debe ser automotivada por la conciencia de cambiar, de transformar una realidad dada que no es satisfactoria. Ésta es una condición innegociable para nuestro aprender a aprender, que ubica a los participantes como sujetos y agentes de cambio y no como objetos de recepción de conocimientos.

La implementación de la IAP como parte de la propuesta pedagógica de Civinautas, contiene tres implicaciones principales en el proceso de

construcción del aprendizaje, señaladas por Balcazar (2003: 60 y ss.), que deben ser consideradas: la primera de ellas refiere a que es el grupo -en este caso de estudiantes- quien reconoce su realidad y sus necesidades en medio de ésta; la segunda a que las personas reconocen su valor personal y grupal; y la tercera implicación habla del reconocimiento de la capacidad de los agentes en la transformación social, es decir, con su potencial para transformar el entorno.

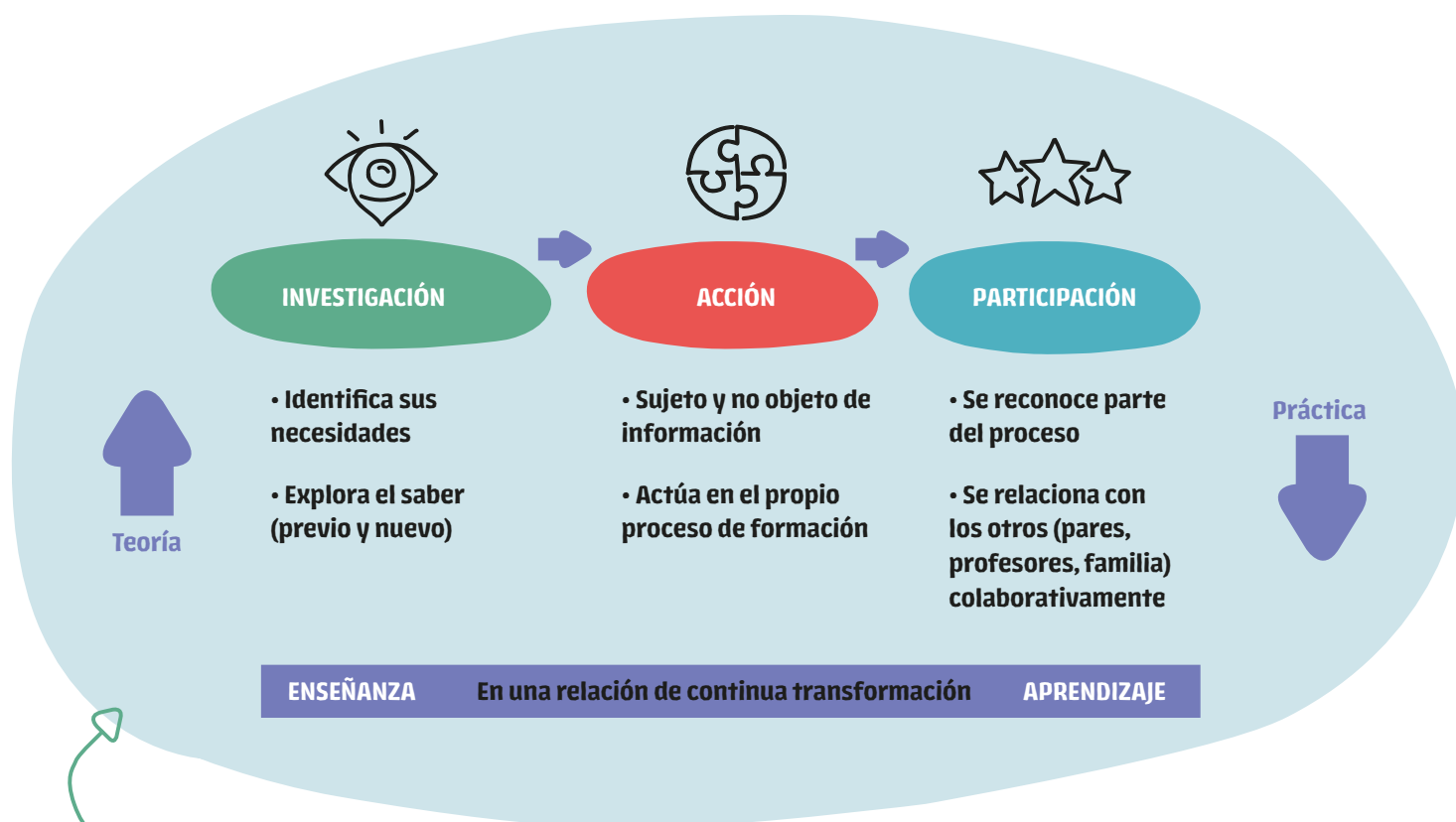


Gráfico 7. La IAP en la formación en patrimonio.

Para el caso de la educación en la actualidad, estas implicaciones se refieren a la formación de estudiantes que exploran el saber no conocido y lo relacionan con lo conocido, sintiéndose parte del propio proceso, que reconocen sus necesidades desde la habilidad de reflexionar sobre su contexto y que se forjan como sujetos críticos capaces de reflexionar sobre los conocimientos y acciones propios, y de los otros en una relación de continua construcción.

Adicionalmente, es importante resaltar que, en virtud de lo expuesto, la IAP potencializa el aprendizaje colaborativo y cooperativo como estrategia pedagógica para la consolidación de los objetivos propuestos y como aporte para la generación de escenarios de construcción de paz y convivencia pacífica; en donde los participantes adquieren elementos para entender la realidad propia y compartida, generando un lazo entre la persona y los otros, como parte del trabajo en equipo y de la construcción de sociedad.

c. Elementos de la resiliencia para una pedagogía experiencial

Todos los seres humanos pueden haber experimentado, o estar experimentando, situaciones de conflicto en diferentes aspectos y situaciones de su vida (personales, familiares, escolares, laborales, etc.) que le posicionan en circunstancias de vulnerabilidad que pueden llegar a dificultar su desenvolvimiento momentáneo y futuro. Sin embargo, no todas las personas se quedan en tales circunstancias adversas y, por el contrario, es cada vez más frecuente encontrar a quienes dejan atrás aquello que les vulneró, en una superación real, sin resentimientos sobre ese pasado.

Esa capacidad de mirar al pasado y que no duela, cuando la adversidad parecía imponerse, es algo que obliga a cuestionarse ¿Cómo lo logran? Ya la psicología había avanzado en el estudio de un fenómeno, que dio en llamar resiliencia. Esta palabra fue adoptada por la ciencia de la física, para referirse a la capacidad de resistencia o recuperación frente al impacto, para dar cuenta de la capacidad de resistencia de las personas frente a eventos traumáticos de todas las índoles, llegando inclusive a modificar y transformarse de manera positiva pese al impacto negativo.

La resiliencia se refiere a la superación de situaciones realmente adversas como el maltrato o abuso físico o emocional, la negligencia o abandono físico o emocional, abuso sexual, situaciones límite (guerra, conflicto armado, desplazamiento forzado, coartación de la libertad), la sobreprotección, la transferencia de frustraciones, expectativas o anhelos de los padres o cuidadores hacia los estudiantes, entre otros. Pero la psicología, al estudiar cuáles eran las características que permitían a las personas sobreponerse a la circunstancia de vulneración, encontró características y situaciones coincidentes que con el tiempo permitieron hablar de personalidades resilientes. Dichas características, referenciadas por Cyrulnik (2002), Forés y Grané (2008), Vera (2004), Vera, Carbelo y Jiménez (2006), entre otros. (Ver gráfico 8).

Desde estas capacidades, la resiliencia se define como habilidad de crecer, madurar e incrementar la actuación positiva en circunstancias adversas de la vida, superarlas, salir adelante, convirtiéndolas en aprendizajes que fortalecen la formación personal, a través de la inteligencia, la apropiación de modelos del entorno, independencia (autonomía), destrezas sociales y mecanismos internos de control y motivación fuerte (Gordon, 1996).

Toda vez que: “Los centros educativos son los lugares propios de socialización de los niños y es en ellos donde se manifiestan con más claridad sus dificultades en las tareas y competencias de cada una de las etapas evolutivas” (Muñoz y De Pedro, 2005: 108), la relación educación-resiliencia aflora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por cuanto el escenario de las aulas se convierte en receptor de las experiencias que los estudiantes viven en otros ámbitos (y aún en el mismo).

Así, la resiliencia se constituye en una invitación “A una pedagogía respetuosa con el niño en tanto que es partícipe de su propia formación y ofrecer la

Hay por lo menos una figura que provee afecto.

Desarrollan un alto sentido de estima de sí (autoestima).

Conoce sus limitaciones y potencialidades.

Trabaja fuertemente por superar sus limitaciones y sacar el mejor provecho de sus características positivas.

Reconoce la dinámica vital que implica cambio constante.

Desarrolla sentido de pertenencia y su identidad está fuertemente afincada en ello.

Reconoce la existencia e importancia del “otro” desarrollando sentimientos de respeto y solidaridad.

Sabe que la sociedad funciona con normas que permiten su armonización, así las cumple y defiende su cumplimiento.

Es capaz de ejercer el desapego con el fin de fluir viviendo a plenitud y promoviendo la vida plena en su entorno.

Gráfico 8. Capacidades de las personalidades resilientes.

protección necesaria para su desarrollo equilibrado e integral” (Muñoz y De Pedro, 2005: 112).

Las personalidades resilientes cuentan entonces con habilidades innatas que les permiten ver el mundo cotidiano de una manera tal en la que la adversidad llega a convertirse en oportunidad. Sin embargo, esto no quiere decir que las personalidades resilientes no requieran de factores externos para su desarrollo y refuerzo; o que las personalidades no resilientes no puedan adquirir y fortalecerse para superar la adversidad.

Tres son los factores que promueven la resiliencia: ambiente social facilitador, recursos personales, habilidades sociales.

El siguiente gráfico ilustra estos factores:

Gráfico 9. Factores que promueven la resiliencia según Grotberg (1995).

AMBIENTE SOCIAL FACILITADOR

- Redes de apoyo social
- Modelos positivos
- Aceptación incondicional de quienes rodean a la persona

RECURSOS PERSONALES

- Autoestima
- Autonomía (No autosuficiencia)
- Control de impulsos
- Sentido del humor
- Empatía
- Creencia en algo mejor o superior (Ser superior o fraternidad universal)

HABILIDADES SOCIALES

- Manejo de situaciones de conflicto
- Habilidad para exteriorizar emociones y pensamientos
- Capacidad de resolver problemas
- Disposición a buscar ayuda y contar con otros

El desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de las personalidades resilientes abre paso a la formación de sujetos que cuentan con las habilidades y destrezas necesarias para reponerse en situaciones de vulnerabilidad, a la vez que da lugar a que se constituyan en promotores de resiliencia para otras personas de su entorno. Es en este sentido que la resiliencia es a la vez derecho y obligación moral. Derecho, por cuanto quienes viven o han vivido situaciones dolosas de diversa índole ameritan contar con oportunidades para transformar sus realidades, especialmente si se encuentran en proceso de formación. Y es deber moral, en el caso de los infantes y adolescentes por cuanto los adultos pueden ser esas personas clave de sus contextos que, a través del afecto, el reconocimiento de las habilidades y destrezas de los estudiantes, pueden ampliar su visión de mundo, de modo que logren sobreponerse a la adversidad. Esto es posible en el ambiente escolar ya que:

“La resiliencia está en relación con el ambiente, sus variables y como afectan a su desarrollo, por tanto si el docente ofrece un ambiente óptimo, con técnicas, metodología y humanismo, hará que los alumnos se sientan motivados y puedan ver en su quehacer diario una realización personal” (Muñoz y De Pedro, 2005: 123).

En cualquier caso la resiliencia es un proceso -que bien puede ser leído como resultado pero que no sólo es esto- que se gesta en las relaciones con otras personas que coadyuvan en el autorreconocimiento, así como en el reconocimiento del otro como interlocutor que tiene un valor propio.

d. Aportes de la pedagogía de la alteridad

El concepto de la pedagogía de la alteridad conjuga la oportunidad de observar a los seres humanos como otros, relacionarse con seres diferentes tratándolos como iguales, en una relación continua de igualdad en la diversidad, y de diversidad en la igualdad. Constituida en asunto ético, la cuestión educativa debe responder o hacerse cargo de los estudiantes que le llegan. Por eso se vuelve importante considerar que para una experiencia del “otro” -o para el cuidado del otro- es necesaria una experiencia de sí mismo -cuidado de sí- y que esta es una premisa que se debe generar y reforzar en quien guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, éste debe reconocer que requiere él mismo partir de su autocuidado. “El cuidado de sí es ético en sí mismo: pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida en que este ethos de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros” (Foucault, 1994: 263).

El autocuidado habla de sujetos capaces de reconocerse, definir su lugar en los diferentes escenarios en los que se desenvuelve y ayudar entonces -sólo entonces- a que los otros también le reconozcan y se reconozcan. El autocuidado implica tener otras personas que le permitan a la persona definirse, con lo que el otro entra a solventar la necesidad, propia del ser

humano, de contar con “Un guía, de un consejero, de un amigo, de alguien que nos diga la verdad. De este modo el problema de las relaciones con los demás está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí.” (Ibíd.):

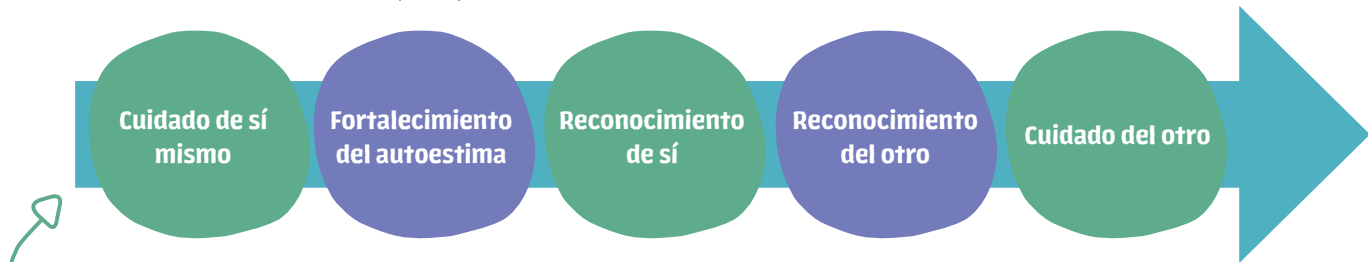


Gráfico 10. Cuidado de sí y del otro como primera premisa de la pedagogía de la alteridad. Basado en Foucault (1994).

Un objetivo central de la educación experiencial es que se entienda que la vida humana es siempre vivida en relación con los otros seres humanos y que, en realidad, esos otros seres humanos son otros y no simplemente proyecciones de sí mismo. Se pone, entonces, el énfasis en la alteridad como el elemento más determinante de la socialización. La formación centrada en el individuo, permitiendo la comunicación entre los actores culturales a partir del reconocimiento del otro y de la política de la solidaridad, es una tarea de la que tiene que hacerse cargo la escuela hoy, incluso con mayor urgencia que la de transmitir conocimientos, en una educación que prepare a los individuos para los posibles cambios a la vez que le permite realizarse en el aprendizaje (Touraine, 1997).

Freire decía que “Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1968: 86), en una relación dialéctica y sinérgica entre educador y educando, que les forja en sujetos del proceso desde una nueva concepción de autoridad. Así, el poder en la relación educativa y la práctica pedagógica se transforma en: “Buscar, indicar caminos, y hacer caminos con sus estudiantes, para que estos puedan llegar a ser sujetos, en el sentido de dueños de su propia vida, seres autónomos y, por lo tanto libres” (Escobar, 2012: 25).

La libertad es entonces anclaje ineludible de la pedagogía de la alteridad, toda vez que sólo en la medida en que las personas ganen autonomía “Es decir, en la medida en que se gana en libertad, el sujeto podrá ser realmente un sujeto político que participe en la construcción de una sociedad que pueda tener un proyecto común que la guíe” (Ibíd.), y del cual se sienta y sea parte.

Se evidencia que la pedagogía de la alteridad reclama el diálogo de saberes, que refiere a una renuncia del maestro de la pretensión de estar siempre enseñando, de ser la “voz cantante” en el posible aprendizaje de sus estudiantes. Esto significaría centrar los esfuerzos de la educación no en la sociedad o en la socialización idealizada -que en últimas, suele responder a las exigencias del mercado, a intereses ajenos a la subjetividad-, sino en el individuo que construye, constituye y reconstruye esa sociedad; dando lugar a los intereses y cosmogonías de los estudiantes en igual relación de importancia.

Lo anterior evidencia que la pedagogía de la alteridad tiene unos principios desde los cuales se erige, como lo presenta el gráfico que sigue:

EDUCACIÓN CENTRADA EN EL INDIVIDUO Y SU REALIZACIÓN EN LA SOCIEDAD

Gráfico 11. Principios que soportan la pedagogía de la alteridad.



e. El Otro, los Otros: el asunto de la Alteridad

Si el cuidado de sí, implica ocuparse de los otros, saber gestionar su bien, asumiendo la complejidad de las relaciones intersubjetivas que ello implica, se hace necesario revisar las relaciones intersubjetivas que se construyen en la escuela y todos los demás espacios de socialización que, como tales, son los espacios en los cuales se educa el individuo, constituyéndose o no como ser humano humanizado. Esto interpela a la formación de los educadores, pero también interpela a toda la sociedad que juzga a la escuela, en el sentido, de si esas relaciones intersubjetivas pueden ser construidas haciendo caso omiso de lo que se produce en otros espacios de socialización -familia, medios de comunicación, iglesias, sitios de encuentro con pares, entre otros.

Un requerimiento que surge de estas interpelaciones estaría relacionado con, cómo incorporar en los procesos de formación una lectura crítica y permanente de la realidad que permita reconocer y afrontar con un sentido constructivo las incidencias externas que afectan al proceso educativo escolar, para neutralizarlas o encauzarlas según convenga o no a un propósito de humanización. Pero, ese requerimiento nos lleva, también, a la pregunta por el límite de la Escuela y de la formación de los educadores.

Un primer aspecto a tener en cuenta en este sentido, es el riesgo de hablar de la diferencia desde el afuera, como si el sí mismo no hiciera parte, en diversos sentidos, de la diferencia y no incidiera en la profundización de las desigualdades que de ella se derivan; que no tiene que ver solamente con la distribución de los recursos disponibles en cada sociedad (Canclini, 2004: 46-47), pues el reconocimiento de la alteridad, y una pedagogía de y para ésta, es asunto de todo aquel que forma parte de la sociedad.

Ello en virtud a que la alteridad puede llegar a ser vista sólo desde el microcosmos aceptado en el que las personas viven, es decir que sin ser consciente -o más, grave aún, siéndolo-, la actuación personal puede estar aportando a la exclusión del otro diferente a los estereotipos que se está dispuesto a aceptar, desconociendo la otredad como constitutivo esencial y reproduciendo esas formas excluyentes en los espacios de formación como la escuela. Se requiere entonces la formación de la capacidad de reconocer a los otros como interlocutores válidos.

Abordar estos problemas, con sentido crítico y resignificar la diferencia en una perspectiva de valoración de condiciones para la construcción de una convivencia fundada, no en el estar por encima de nadie, sino en el estar con, es un imperativo de la acción educativa que reta a la cultura instaurada desde ella misma.

Desde esta perspectiva, el ser humano y la formación humanizante oscilan en la relación entre el sí mismo y los otros, entre sus formas de ver y percibir el mundo así como en el diálogo cotidiano de saberes; con lo que el asunto de la otredad conlleva a una formación anclada en las premisas que a continuación se exponen en el subsecuente gráfico:

- 1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Se viene hablando desde una pedagogía de la respuesta. Los profesores suelen contestar a preguntas que los y las estudiantes no han hecho, pero que a su propia opinión son las importantes.**
- 2. La educación va más allá del conocimiento académico porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el y la estudiante.**
- 3. Enseñar exige respeto a los saberes de los y las estudiantes.**
- 4. Enseñar exige de una relación coherente entre el respeto pedido y el mostrado.**
- 5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser de el y la estudiante.**
- 6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional, generosidad y afecto por el otro.**
- 7. Enseñar exige saber escuchar.**
- 8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean.**
- 9. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.**
- 10. La palabra fruto de la acción y la reflexión transforma el mundo.**

Gráfico 12. Premisas para una práctica de la pedagogía de la alteridad. Adaptadas de la Pedagogía del oprimido (Freire, 1972).

De las premisas anteriores se desprenden aspectos necesarios, que se deben tener en cuenta en una propuesta pedagógica basada en la alteridad. Para hablar de estos, se hará referencia específica aquí a la relación de esta pedagogía con el Programa Civinautas.

En primer lugar, la libertad juega un papel muy importante dentro de la dinámica de la cotidianidad del programa Civinautas, la toma de decisiones sobre los asuntos que se generan en las actividades y sobre la participación en las mismas, atraviesa toda la práctica. La libertad se debe asumir como un valor que se reproduce en la convivencia, no sólo como un concepto utópico de difícil abstracción para los estudiantes, la libertad está presente en la resolución del conflicto y el cumplimiento de tareas, siendo este el sentido de la educación.

También es importante tener en cuenta el cambio dentro de las relaciones de poder entre el docente y entre los pares, este se deriva más que de la autoridad “tradicionalmente adquirida” o “impuesta” por el respeto que se deriva del conocimiento o del uso de la palabra, por consensos previos y concertaciones sobre los límites y los alcances de los comportamientos sobre los otros. Acontece así un reconocimiento de saberes en el que, como consecuencia de la experiencia sensible, estudiantes y docentes se reconocen como interlocutores válidos, posicionando a los estudiantes en el mismo nivel de humanidad y dignidad que el docente.

Finalmente, la pedagogía de la alteridad permite incluir, fusionar, interaccionar todos los modos de ser ciudadano en la ciudad, permite constituir clases de relaciones diversas y distintas para el sano goce de los derechos de la ciudad y sus posibilidades de interactuar. Las aulas se convierten así en un medio para el disfrute.

Algunos principios de la Otridad para la formación en patrimonio⁴

El programa Civinautas está pensado para ser trabajado desde dos desarrollos conceptuales que se plasman en la práctica de los módulos propuestos: la experiencia sensible y la pedagogía de la alteridad.

La experiencia sensible es uno de los ejes, por cuanto las actividades a implementar buscarán anclarse justamente en la experiencia de los participantes, en cómo conocen, reconocen, significan y resignifican el patrimonio cultural y ambiental del cual ellos también son parte.

La pedagogía de la alteridad habla de la existencia de otra persona, de la necesidad de reconocerla tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en la vida diaria. De esta manera, el aprendizaje experiencial y la

⁴ Texto construido como colaboración ad hoc de la socióloga Lucía Quintero, para el programa de Formación en Patrimonio.

pedagogía de la alteridad presentan relaciones diversas entre el sí mismo/a (el ser) y la otra persona. En donde esa otra persona es receptora de la actuación en la práctica pedagógica del aula, a la vez que es autora y gestora de su propio proceso, y en donde también lo es el par con quien se dinamiza en el aula. De la misma manera, la intencionalidad de la pedagogía de la alteridad es abrir y afianzar espacios para la experiencia desde la aceptación del otro, de su diferencia y su existencia. Aceptación que entraña la construcción de la ciudadanía respetuosa de sí mismo y de otros.

Otredad

Cuando se habla de otredad se está hablando de lo diferente, de lo que no es de sí mismo, pero que dota de sentido. Esto significa que hay por lo menos dos actores a partir de los cuales se puede hablar de una existencia en la diferencia. La otra persona que no soy yo, me permite reconocirme por cuanto es a partir de ese alguien más, que puedo identificarme en tanto sujeto diferente. Sin la existencia de la Otra persona, el sí mismo, no tendría lugar, ni en el lenguaje ni en la experiencia.

Desde una perspectiva levinasiana “El sujeto halla plenitud en el reconocimiento al otro, al absolutamente otro, que le saca de sí mismo/a, salvándole de la más profunda tristeza humana: la soledad” (Quintero, 2013a); así como con Michel Henry: “el sujeto hallará plenitud en tanto encuentre su identidad, entendida como el ser uno mismo” (Quintero, 2013a). De este modo, la otredad no se refiere a un desdibujamiento del sujeto sino a su afirmación, por cuanto ésta se hace más viable en el reconocimiento de su identidad, cuya construcción está íntimamente ligada a la existencia de la Otra persona y a su diferencia.

Tal afirmación de la subjetividad “Implica el deseo del prójimo de que se reconozca, admita y confirme su dignidad, su posesión de un valor único, irremplazable y no desechable (-) significa entonces respetar el carácter único de cada uno” (Bauman, 2010 [2003]: 109), pues es a partir del reconocimiento de la otra persona como igual a sí mismo, lo que se desea para sí mismo se refleja también en un deseo para los demás, sabiendo que el deseo del otro existe pese al propio deseo. Afirmarse a sí mismo es posible en la afirmación de la Otra persona.

La otredad aparece entonces en las relaciones humanas como principio ético, como forma de integración social presente en un marco moral, en el que se establecen códigos compartidos de lo que se acepta o no en la relación y en donde los actores involucrados son uno para el otro. Estas relaciones se tejen sobre la base de la demanda que la Otra persona hace al sí mismo para ser reconocida.

La demanda por el reconocimiento de la Otra persona denuncia un sofisma de distracción que ha sido parte de la contemporaneidad y que orienta a pensar que mencionar a la Otra persona, hablar de su existencia, es reconocerla; pero mencionarle no necesariamente es reconocerla. Hay que dejar claro que existen

dos tipos de relaciones con la Otra persona: la otredad instrumentalizada y la otredad del dejar ser.

La otredad instrumentalizada da cuenta de las relaciones que se tejen con la Otra persona desde una acción motivada por intereses propios, en donde sus intereses no cuentan y ésta aparece sólo en la medida en que sirva a sí misma, a sus intereses (Quintero, 2013b); desconociéndola por cuanto no se acepta que existe pese al sí mismo, pues la Otra persona la antecede al sí y es por sí aunque la Otra persona no la quiera reconocer (Levinas, 1976: 124 y ss.).

La otredad del dejar ser se enfoca justamente en la garantía de esto último, es decir, en reconocer que el Otro existe pese a los propios intereses, motivaciones y creencias y que la responsabilidad de cada quién con el Otro no se ancla en la similitud, sino en la aceptación de la diferencia existente, que está siempre cargada de significaciones que cada sí mismo hace sobre cada Otra persona con la que se relaciona. Esa significación “No se sostiene en la identidad del Mismo, sino en el rostro del Otro que llama al Mismo” (Levinas, 1987: 119).

En este punto resulta importante retomar esa categoría levinasiana que se propone en el anterior enunciado: “el rostro del otro”. Hay que decir que el rostro de la Otra persona ha de ser entendido “Como aquella configuración corpórea y de expresión que refiere al otro en cuanto Otro, en cuanto diferente y ajeno al mí mismo, pero a la vez próximo a éste” (Quintero, 20013b). El rostro de la Otra persona es también su corporeidad, sus emociones, pensamientos y sentimientos, que logra expresar y exponer al sí mismo.

El rostro de la Otra persona abre la posibilidad para que cada quien cargue de significación ese rostro, esa integralidad que se le presenta y “Permitirá comprender el recibimiento del otro, al margen de la dinámica de la mirada y de la objetivación, así como definir su «rostro» como palabra y discurso, que ordena la responsabilidad del yo” (Navarro, 2008:180).

Es en este contexto, el reconocimiento de la otredad, que se pretende promover mediante el Programa Civinautas, invita a reflexionar sobre la importancia de aceptar las significaciones que se den a ese rostro, a esa corporeidad, a la integralidad de la Otra persona, a partir de lo que la Otra persona quiere que se signifique de ella, y no desde lo que cada quien le quiera significar (Levinas, 1993 [1979]).

Sobre las formas de la otredad

La otredad puede tener diversas formas, pues no todos los otros son conocidos para la persona, pero existen aunque este no los conozca. Los otros “Pueden ser individualizados y conocidos o una pluralidad de individuos indeterminados y completamente desconocidos” (Weber, 1994: 18). Cuando la Otra persona es individualizada, su reconocimiento se ancla en las características que éste le presentará de sí al sí mismo/a, al ser. Esta presentación no suele ser inmediata y absoluta, entraña secretos que en la relación las partes habrán de conocer de esa otredad con la que se relacionan.

La individualización del otro apunta a su reconocimiento por la vía del conocimiento, lo que bien puede iniciar con el nombre de la Otra persona, que en principio refiere a la mera nominación, pero que con la relación se irá transformando en un modo de reconocer la existencia plena de la Otra persona. Dar nombre a ese rostro de la otredad, implica nombrarla desde lo que es y del cómo se quiere presentar esa otra persona.

La indeterminación de la Otra persona nos da cuenta de una realidad de los grandes grupos: no todos los que aparecen en la cotidianidad personal son conocidos por cada quien, pero existen. Aunque son anónimos para el ser, esas otras personas tienen un lugar pese a la aceptación que se les quiera dar.

Aparece, entonces, una demanda especial en las relaciones con esos otros que no son tan cercanos al sí mismo: toda vez que el anonimato, que significa: “sin nombre”, expone las posibilidad de que esas otras personas extrañas lleguen a no ser nombradas por el sí mismo, e inclusive que ellas mismas no logren nombrarse en situaciones en las que han sido vulneradas. Es responsabilidad del ser reconocerles no porque las conozca, sino porque están y son (Quintero, 20013b).

Junto a las formas de individualización e indeterminación, la otredad puede tener cuatro formas que se entran con su reconocimiento: la otredad inmediata, que refiere a la otra persona cercana, que por su proximidad es naturalmente asimilable para cada quien, pues desde siempre han sido parte de su cotidianidad; la otredad próxima, en la que entran los otros y las otras que la persona reconoce porque en algún momento entran en relación con él o ella y que poco a poco se van acercando a su círculo de confianza, lo que los hace asimilables a partir de la propia relación.

Está también la otredad extraña, que para cada quien es poco asimilable pues sólo aparece esporádicamente en su cotidianidad y, finalmente, la otredad anónima, que refiere a los otros y las otras que para la persona suelen ser desconocidos, por cuanto puede no lograr representarlos en virtud a su desconocimiento absoluto; se sabe que existe, pero al no saberse quién es genera menor confianza o casi ninguna.

Las relaciones de confianza se consolidan entonces en las formas cotidianas de asimilar la otredad. Pero al enlazar el reconocimiento de la otredad por la vía de la confianza que cada quien tenga frente a la Otra persona, esta última bien puede quedar opacada por la inseguridad, el miedo y la desprotección que están inmersos en la desconfianza.

Desde estos sentimientos, no hay otredad del dejar ser que sea posible en las relaciones, pues son en realidad demandas instrumentales que cada quien hace a la otra persona para que satisfaga sus necesidades de satisfacción de seguridad, protección e identidad del yo; quedando así la otra persona silenciada, en la sombra de las dicotomías entre proteofilia y proteofobia (Bauman usa estos términos para hablar de la disposición a la aceptación o no al cambio) y la mixofilia o mixofobia (el mismo autor usa estos términos para relacionar el agrado o no de mezclarse con extraños) (Bauman, 2009 [2008]: 30).

Gráfico 13. Formas de la Otredad. Gráfico creado por la autora para el programa de Formación en Patrimonio.



Formas de la otredad

Al comprender estas formas en que la otredad se puede presentar, es posible entonces desarrollar procesos basados en una pedagogía de la alteridad, en la que no se parta sólo de la confianza como medio para la relación sino también ésta se establezca como meta de la misma. Una pedagogía así permite el desarrollo de experiencias en las que se permita una otredad del dejar ser. Dejar ser a la otra persona, porque es -aunque cada quién no la reconozca y porque está, no por su utilidad a los demás- por su mera existencia.

f. Cartografía social como concreción de la experiencia

Dado que los mediadores y docentes guían el proceso, pero son los Civinautas quienes tienen a cargo el desarrollo del mismo, se requiere una metodología específica que permita articular la experiencia, especialmente en las sesiones de recorrido de ciudad, con los diferentes elementos y características que cimentan un aprendizaje experiencial y significativo. Es aquí que la propuesta pedagógica del Programa incorpora la cartografía social, en virtud a que ésta se encuentra íntimamente relacionada con la Investigación Acción Participativa -IAP- y los procesos de enseñanza-aprendizaje experienciales y significativos, al constituirse en una herramienta metodológica que facilita la intervención en un territorio y momento específicos.

Toda intervención en la IAP proviene de una investigación previa que, desde las pedagogías experienciales vistas arriba, parte de la observación de la realidad y en donde se requiere de formas organizativas de la información que permitan

que esta sea apropiada por el aprendiz, cimentando la posibilidad de que logre la explicación de lo aprendido y que dicha explicación sea contextualizada, crítica y potencialmente transformadora.

La cartografía social es una metodología que tiene usos en diferentes ciencias. En la sociología, por ejemplo, se articula desde la Investigación Acción Participativa -IAP- como eje, mientras que en la geografía: “Se la utiliza para referirse a enfoques que toman en cuenta los contextos socio-culturales de producción y “morfología humana” (Tello y Gorostiaga, 2009: 159) y en planeación suele ser retomada “Como herramienta para una toma de decisiones más democrática, a través de una mayor participación territorial” (Barreto, 2009: 11). En los tres casos, así como en el de la educación, la cartografía social concibe la representación visual como medio y fin de los ejercicios que se emprendan en su seno.

De manera concreta, la cartografía social se puede definir como una metodología que: “Busca la representación de fenómenos sociales a través de mapas que reinscriben y estructuran una multiplicidad de perspectivas o formas de ver estos fenómenos” (Ibíd.). Y es también un camino para el reconocimiento del mundo cultural, ecológico, productivo y político que se expresa en el territorio (García, 2005, En: Barrera, 2009: 15), que permite la ubicación de las personas en un contexto social concreto desde el que se espera la construcción en el presente y para el futuro (Barrera, 2009: 15); siendo útil además: “Para promover y facilitar los procesos de planeación participativa y de gestión social de las comunidades en el proceso de ordenamiento y desarrollo de sus territorios” (Chavéz, 2001, En Mora y Jaramillo, 2003: 136).

Toda vez que las interpretaciones de mundo no son homogéneas, la cartografía social se rehúsa a “Abordar el conocimiento sobre la realidad como una representación precisa de la misma” (Tello y Gorostiaga, 2009: 160), lo que la hace una herramienta de gran valor para la práctica pedagógica desde una perspectiva experiencial y significativa, pues el ejercicio en el aula surge entre sujetos sujetos que están en diálogo continuo y en permanente transformación de su ser y sus cosmogonías.

Esta metodología se basa en: “El análisis textual que busca la representación de fenómenos sociales a través de mapas que reinscriben y estructuran una multiplicidad de perspectivas o formas de ver estos fenómenos” (Tello y Gorostiaga, 2009: 159); entendiendo los textos como todas las formas discursivas que los actores sociales usan en su cotidianidad y desde los cuales tienen, adquieren y desarrollan la capacidad de comprender y explicar su mundo (pueden ser textos escritos por los estudiantes, por ejemplo, pero también textos culturales, tradiciones orales, gestos, entre otros).

La cartografía social es un medio por el cual se realiza una abstracción de la realidad, para visualizarla de manera gráfica en la identificación, conocimiento y reconocimiento de los diferentes textos que comportan esta realidad, sabiendo que están atravesados por procesos de construcción o reproducción cultural que se dan en contextos específicos, a la vez que responden a experiencias subjetivas.

En las aulas, la cartografía social brinda “Una interpretación de cómo distintos discursos interactúan y cómo visualizan determinada cuestión educativa” (Ibíd.) estas posibilidades gráficas permiten reconocer los diferentes contextos y las relaciones que en estos se presentan, al tiempo que privilegia el saber de los estudiantes, sus posturas de mundo, así como los saberes culturales que ellos tienen consigo, pues: “Este enfoque permite identificar y caracterizar los argumentos (y presuntos saberes) de diversas perspectivas, y analizar las relaciones entre estas perspectivas” (Ibíd.: 161).

Es importante tener en cuenta que el análisis de textos que sugiere la cartografía social, no refiere al estudio de los aspectos lingüísticos de cada visión identificada en el territorio a cartografiar, sino que busca: “Favorecer la identificación de los principales supuestos, argumentos y características retóricas salientes de cada texto en relación con el universo de textos elegidos [...] el propósito de la cartografía social es el de leer e interpretar los textos, no los autores” (Ibíd.). Esta interpretación centrada en los textos, como significaciones de mundo, no desconoce las personas, sólo contextualiza sus discursos y prácticas; es decir, entra a ser relevante su historia familiar, la posición que ocupan en el territorio, su apropiación del mismo, etc., siendo concebidas como actores en una escena que, aunque no les es ajena, no depende de la persona en sí, sino de las relaciones que ésta teje, de la comunidad discursiva.



Gráfico 14. Factores para el abordaje de textos de producción cultural.

En la construcción cartográfica social convergen múltiples visiones de las personas que habitan el territorio, a partir de la identificación de sus intereses y necesidades. Por esto aparecen datos físicos, culturales, tradicionales y simbólicos, que se construyen y relacionan desde las significaciones que las personas y colectivos dan a su mundo exterior. Esta convergencia suele no permitir la diferenciación inmediata entre una u otra visión, por cuanto éstas se gestan desde relaciones de subordinación o yuxtaposición que: “Representan una construcción ecléctica, antihegemónica, múltiple, porosa y dinámica (en contraste con la visión prevaleciente de un campo fijo, unificado, coherente impermeable) y un punto de partida para la continuación del diálogo (en vez de una respuesta definitiva)”, (Ibíd.: 162) que la cartografía social habrá de visibilizar.

En el contexto específico del Programa Civinautas, además de todo lo anterior, la cartografía social cuenta con un lenguaje nutrido y complejo que involucra al docente dinamizador, a la vez que lo pone en relación-acción con los estudiantes, ayudando a la integración de los saberes múltiples que se desprenden de la percepción de cada participante. He aquí el lugar de la Investigación Acción Participativa -IAP- y las perspectivas experienciales en el ejercicio cartográfico: todos los participantes son afectados por la experiencia en múltiples formas.

La cartografía social es una actividad que termina cuando todas las personas involucradas están de acuerdo, es importante la continuidad y la sostenibilidad de quienes participan, incluyendo el hecho que para las tomas de decisiones, no se deben generar dependencias hacia quién guía, principalmente porque mediante el proceso de Investigación Acción Participativa -IAP-, ellos también son investigadores, actores y transformadores de su propio territorio.

Teniendo en cuenta la población con la cual se trabajará en el Programa Civinautas, es necesario abordar la cartografía social infantil, que obliga a pensar en medios de comunicación apropiados y desde los cuales se promueva la posibilidad de graficar los imaginarios, el deseo y la configuración del territorio visto con ojos infantiles y adolescentes; pues, a todas luces, tienen visiones propias que difieren de otras representaciones de mundo por cuanto integran elementos en otros niveles: realidad y fantasía.

Así, dar una especificidad de la mirada del infante y del adolescente a la cartografía social, nutre el proceso en aula por cuanto “La pertenencia al territorio constituye elementos educativos, hay un interés manifiesto por parte de los adultos en que los niños conozcan diversos aspectos del territorio” (Enriz, 2009: 49), y se busca la construcción de nuevas visiones sobre su espacio a partir de la construcción colectiva. En esto la enseñanza en el hogar y luego en la escuela, tiene una relevancia especial por cuanto ratifica la comprensión de su mundo. (Ver gráfico 15).

Experiencia con el territorio desde su conocimiento y apropiación

Los aportes de la cartografía social a la propuesta pedagógica Civinautas, se plasman en dos escenarios concretos: por un lado, se usa como herramienta para que los docentes y mediadores logren el propósito de tener una

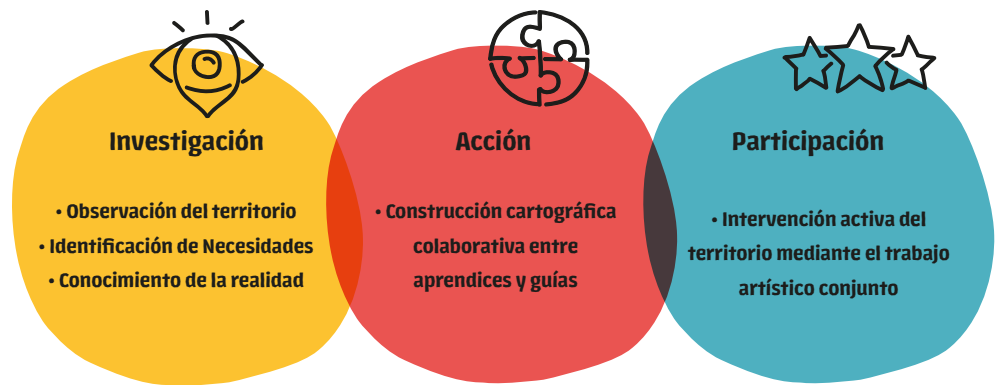


Gráfico 15. Aspectos de la cartografía que aportan a la propuesta pedagógica.



intervención contextualizada y reconocedora de las subjetividades de los participantes, así como de las relaciones y dinámicas del aula, lo que se hará con el uso de la herramienta de diario de campo como registro de la experiencia en las aulas. Por otro lado, en la creación de herramientas pedagógicas diseñadas para promover la apropiación (conocimiento, reflexión, acción, intervención y transformación) de los territorios de los estudiantes.

Graficar las relaciones de significado, los textos, que se tejen en los territorios de los estudiantes, aporta a la ampliación de su cosmovisión así como a las apropiaciones reales y activas que ellos pueden hacer en el transcurso del Programa y posteriormente. La cartografía social se desarrolla en las aulas institucionalizadas, pero también en las aulas externas, con lo que sus actividades no pueden quedar sólo dentro de espacios cerrados, implica transitar los territorios, compartirlos y vivirlos desde las visiones yuxtapuestas de estudiantes y personas que les guían en el proceso, confrontando los imaginarios con la realidad y permitiendo la construcción desde el diálogo y la escucha, que llevan al consenso con los otros.

Finalmente, existen elementos de construcción de la cartografía social que deben ser tenidos en cuenta a la hora de graficar las construcciones subjetivas y colectivas. Primero, hay que entender que la cartografía social se consolida en un espacio de enunciación por cuanto evidencia el entramado de significados y textos, desde los que las personas actúan y se interrelacionan en la cotidianidad. Pero dado que, como se mencionó, estos significados y textos pueden no ser plenamente conscientes para las personas, se hace necesario reconocer y desarrollar la dimensión translocal de esta metodología.

Esto significa “Identificar y posibilitar articulaciones del saber producido en otros ámbitos que, si bien son determinantes del lugar y de la comunidad local, suelen quedar por fuera del ejercicio metodológico” (Vélez, Rátiva y Varela, 2012:71); pues tanto el conocimiento como la experiencia que se puede evocar en y sobre un momento y lugar concretos, está siempre en relación con otros conocimientos y experiencias obtenidas en contextos diferentes al contexto en el que se cartografía, además de yuxtaponerse o subordinarse entre sí.

Cabe señalar que cartografiar implica dibujar y plasmar la información sobre el papel, es la capacidad del docente o mediador, quien en calidad de guía logra integrarse con los estudiantes y permitirles su empoderamiento, al mismo tiempo que escucha, pregunta, comprende y aprende. Es un proceso de retroalimentación continua que hace del dibujo una forma de enunciar la complejidad de yuxtaposición en la que se encuentran los significados y textos en la cotidianidad, reconociendo la importancia de identificar y caracterizar las múltiples perspectivas. Lo que se muestra en el siguiente gráfico:



Dado que los textos pueden o no ser conscientes para las personas -aunque son siempre el anclaje de la acción humana, por cuanto dan cuenta de las significaciones y resignificaciones de mundo que las personas hacen y, por ende, se constituyen en el centro de la cartografía social- se requiere analizarlos de manera sistemática, de modo que los aspectos latentes de la cotidianidad se pongan en evidencia, a la vez que se logra generar el entramado de significados y textos presente en el aula. De este modo: “El análisis de textos constituye la principal herramienta para la identificación de perspectivas o formas de ver un determinado fenómeno” (Tello y Gorostiaga, 2009: 160).

En la cartografía social, como abstracción de la realidad, el análisis de texto se puede entender como indexicalidad; es decir, como un proceso que hace uso del lenguaje (en sus diferentes formas: oral, escrito, gestual, simbólico) para

explicar los aspectos de la cotidianidad que generalmente no se cuestionan y sobre los cuales se debe reflexionar. La indexicalidad cuestiona las posturas de mundo a través de preguntas (qué, cómo, dónde, por qué, para qué, quién) y se relaciona estrechamente con la reflexividad (pensamientos, emociones, sentimientos), pues sólo mediante la propia indagación de las acciones ante la vida, que se hacen visibles los motivos de la acción que suelen pasar desapercibidos aún para la persona misma (Garfinkel, 2005).

Así indexicalidad y reflexividad resultan elementos claves en la cartografía social dentro de la propuesta pedagógica del Programa Civinautas, por cuanto ambos procesos dependen de la participación activa de los estudiantes y son ellos quienes ayudan al guía a comprender el por qué y el para qué de sus acciones cotidianas, a la vez que también se hace comprensible para ellos.

De esta manera, la identificación y caracterización de las perspectivas que se subordinan y juxtaponen en la cotidianidad, quedan cortos si su análisis no da lugar a visibilizar el entramado relacional desde el cual se experimenta esa cotidianidad que se desea comprender. El siguiente gráfico expone la metodología de la cartografía social apropiada a contextos educativos y, en particular, al Programa Civinautas.

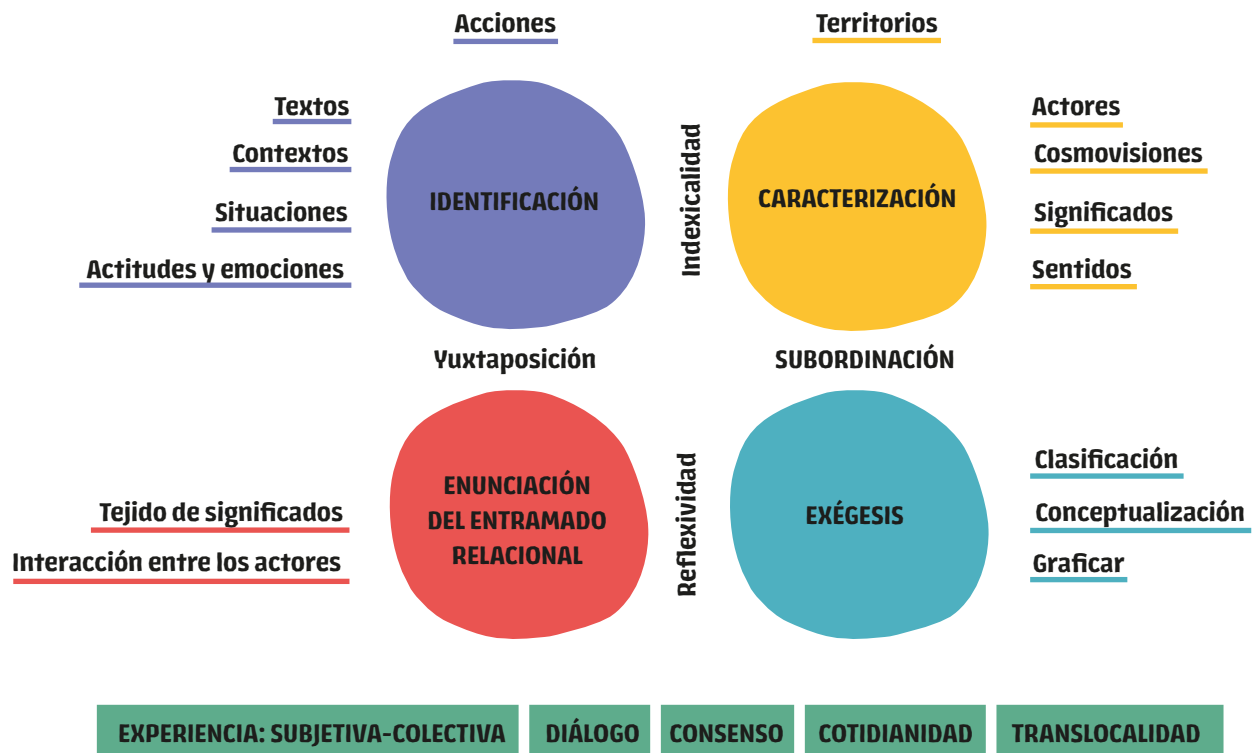


Gráfico 17. Aspectos para la construcción de la cartografía social en las aulas.





Civinautas en el Parque Entrenubes. Hanz Rippe-IDPC.2018

4. Patrimonio: nuestro reconocimiento y apropiación

Desde el primer piloto hasta la fecha, los diferentes materiales trabajados pasaron de ser una excusa a convertirse en una herramienta fundamental a la hora de enseñar la importancia del cuidado y la preservación de lo público. La idea de obligatoriedad de la asistencia al Programa se transforma progresivamente en una oportunidad de abordar temas de interés para los estudiantes, convirtiendo la experiencia en un espacio de disfrute. La comprensión del patrimonio se da poco a poco con el desarrollo de los módulos y genera procesos de aceptación y apropiación, es decir, el patrimonio comienza a ser parte de la cotidianidad de los estudiantes participantes.

Durante la implementación en el aula se evidencia que los contextos y realidades de los estudiantes no se articulan fácilmente con el concepto de patrimonio, esto lo hace parecer como algo distante, inalcanzable o fuera de su comprensión, sin embargo, con el desarrollo de los módulos desarrollados a lo largo del año, el patrimonio y sus significancias se hacen aprehensibles al convertirse en parte de la cotidianidad de los participantes del Programa.

Así, en el Programa Civinautas el patrimonio es el eje estructurante para el trabajo con los estudiantes, por lo cual es necesario, realizar un esbozo de algunas definiciones de lo que es patrimonio, para luego caracterizar los elementos fundamentales que orientan la comprensión del patrimonio como una categoría amplia y dinámica que se consolida mediante una construcción sociocultural y, que se ve expresada en manifestaciones de tipo material e inmaterial, cultural y natural. Así mismo, en este apartado se expondrá el patrimonio como eje fundamental para el ejercicio de la ciudadanía del siglo XXI, desde su relación con la educación y finalmente se abordan elementos necesarios para la interpretación del patrimonio.

a. ¿Qué es el patrimonio?

Su definición básica la encontramos desde su raíz etimológica, la cual corresponde a *Pater* (padre) y *Monium* (calidad de). La palabra *pater munium*, es el conjunto de bienes que se heredan del padre. Una segunda visión se encuentra en Nielsen 2005, el cual entiende el patrimonio como “Una construcción sociocultural, conformada por un conjunto de recursos materiales e inmateriales que son importantes para la reproducción cultural de algún grupo, al interior de una sociedad” (Nielsen, 2005 citado en Montenegro & Aparicio 2008, p. 104). Esta construcción está mediada por un aparato institucional, el cual delimita, reglamenta, regula, reconoce y da forma a lo que se denomina patrimonio.

A su vez, la UNESCO entiende el patrimonio como el conjunto de bienes y manifestaciones culturales materiales e inmateriales, que se encuentran en permanente construcción sobre el territorio y que es transformado por las comunidades. Dichos bienes y manifestaciones se constituyen en valores estimables que conforman sentidos y lazos de pertenencia, identidad y memoria para un grupo o colectivo humano (UNESCO, 1972).

La anterior descripción refiere la visión institucional, la cual se encuentra en concordancia con el deber ser de una construcción patrimonial, donde el sujeto sea un actor que agencie en pro de reconocer al “otro” y al mismo tiempo su memoria.

El Programa Civinautas abordará el patrimonio como el conjunto de prácticas comunitarias materializadas o simbolizadas que estructuran su cosmovisión, alrededor del sentido y la experiencia que se gesta a través del tiempo en un territorio, el cual no es visto únicamente como el espacio físico, sino que es el soporte de una construcción social.

Entendiendo que el patrimonio tiene un fuerte anclaje territorial, que debe ser tenido en cuenta para el análisis de los bienes en toda su complejidad; el ambiente, contexto o entorno se comprende como un sistema constituido por factores físico-biológicos y socioculturales interconectados entre sí. Las partes que componen este sistema están unidas por múltiples interconexiones entre ellas y con todo el sistema. Por lo tanto, cualquier análisis patrimonial debe ser contextualizado y partir de la realidad que le dio origen. Esto implica que cualquier patrimonio es objeto de múltiples lecturas interconectadas, que permiten comprender que los fenómenos que de él se derivan son siempre complejos. (Zabala & Roura, 2006, p.248).

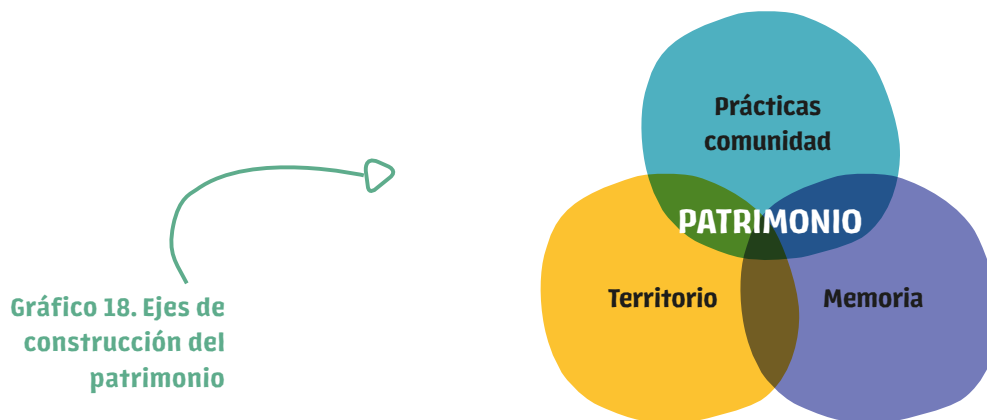
A su vez, los individuos son quienes generan acciones en sus prácticas cotidianas, objetos, rituales; todas ellas son construcciones que forman parte del patrimonio. La categoría de patrimonio es un problema de valoración, por ende, quienes deciden qué es patrimonio son las comunidades que han constituido estas prácticas, u otros agentes externos que reconocen en éstas algo importante para preservar.

En este sentido, el patrimonio “Se convierte en una metáfora entrañable: una idea trasladada a un objeto, a una práctica, a un vínculo, a un modo de hacer,

que decidimos convertir en medio y en depositario de creencias estimadas”. (Martín, 2004, p.7), esta metáfora permite generar procesos en el aula, donde los elementos fundamentales para la aprehensión del patrimonio sean eficaces y efectivos para la ejecución del Programa Civinautas como proceso pedagógico.

b. Ejes de la construcción de patrimonio

Estos tres ejes: prácticas de la comunidad, memoria y territorio⁵, que se muestran en la siguiente gráfica, son fundamentales en la construcción de patrimonio, ayudan a resaltar valores positivos, a velar para que su acceso sea público, permitiendo el pleno ejercicio de la ciudadanía, en el disfrute de los derechos y deberes, en el empoderamiento social, el cual está ligado a la preservación, conservación, apropiación y divulgación del patrimonio desde la comunidad, la cual es la que delimita está dinámica al dotar de sentido su cotidianidad.



En este proceso de configuración de patrimonio la cultura está enmarcada como un eje transversal; para el Ministerio de Cultura de Colombia la cultura se entiende como el “Conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprenden, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias” (Ley 397 de 1997).

Para los consejos Locales de Cultura de Bogotá, la cultura es el conjunto de prácticas de un grupo humano en un determinado tiempo y espacio, en este sentido la historia cultural aporta una mirada hacia la cultura desde las redes de significado en las que se dirimen o refuerzan las relaciones de poder. Desde la teoría sociológica contemporánea Alexander aborda la cultura “Como fuerza activa y creadora por mérito propio, con el estatus de una

⁵ Este apartado contiene una reflexión sobre el eje cultural. La reflexión sobre memoria y territorio se desarrollará en los siguientes apartados.

variable independiente, capaz de moldear y mediatizar las estructuras sociales” (Alexander, 2000, p. 221)

La cultura está conformada por la relación entre el territorio, las comunidades que los habitan y sus memorias; el patrimonio es la construcción que las poblaciones crean a partir de su cultura, de esta manera el patrimonio permite entender la forma en que los sujetos culturales participan en sus entornos, para reconocerse como parte del ejercicio de construcción de la cultura y de la ciudad.

Anteriormente la mirada sobre la valoración y pertinencia del patrimonio, recaía únicamente en la academia e instituciones, pero hoy en día desde la creación de categoría de “Paisajes Culturales”⁶, son las comunidades quienes desde de su entorno deben mantener vivo este patrimonio por medio de su reconocimiento, disfrute, transmisión y preservación, naciendo con esto, la figura de consultas previas que le permiten a la misma comunidad constituir su patrimonio.

c. Tipos de patrimonio

El Patrimonio Cultural abarca las diversas escalas -desde lo individual a lo colectivo y desde lo regional a lo mundial- en búsqueda de la preservación de los rasgos más relevantes, reconocidos de una sociedad o entorno natural como legado para las futuras generaciones. El Ministerio de Cultura lo define como:

“Conjunto de bienes y manifestaciones culturales materiales e inmateriales, que se encuentra en permanente construcción sobre el territorio transformado por las comunidades. Dichos bienes y manifestaciones se constituyen en valores estimables que conforman sentidos y lazos de pertenencia, identidad y memoria para un grupo o colectivo humano” (Ministerio de Cultura y Universidad Externado de Colombia: 2003).

De esta manera, el Patrimonio Cultural es el concepto que engloba el patrimonio en sus diversas formas y tipos, como lo son patrimonio cultural material, patrimonio cultural inmaterial y patrimonio natural.

Tal como se encuentra en el inventario para bienes culturales muebles, se definen los tipos de patrimonio:

⁶ Este apartado contiene una reflexión sobre el eje cultural. La reflexión sobre memoria y territorio se desarrollará en los siguientes apartados.

Patrimonio material. Agrupa dos grandes áreas, la inmueble y la mueble. Se caracteriza por tener un cuerpo físico que puede ser dimensionado y percibido sensorialmente. Está constituido por el territorio con sus recursos ambientales y naturales como hábitat humano; los hechos construidos, las manifestaciones físicas de la estructura productiva y de los procesos de poblamiento; los sistemas de transporte y las obras de infraestructura como vías, caminos y puentes, entre otros; y todo el universo de herramientas, utensilios, máquinas y demás objetos que apoyan la vida productiva y cotidiana de los seres humanos.

Gráfico 19. Ejemplos de patrimonio material en Bogotá.

**Núcleos fundacionales de los municipios anexados:
Usaquén, Suba, Engativá, Fontibón, Bosa y Usme.**

El Centro Histórico (La Candelaria).

Monumentos (Héroes, La Rebeca, Jorge Eliécer Gaitán, Simón Bolívar).

Todos los hallazgos arqueológicos en Bogotá.

El patrimonio cultural inmaterial o intangible. Está constituido por activos sociales que le dan identidad, sentido de pertenencia y bienestar a los grupos humanos. Comprende prácticas culturales y saberes que se han transmitido de generación en generación, junto con los lugares y demás elementos materiales que les han hecho posibles. Es el legado cultural que cualquier colectividad ha mantenido vivo en respuesta a su entorno y quiere salvaguardar para heredar a las generaciones futuras. En este sentido, las manifestaciones del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) son tradiciones vivas, colectivas y dinámicas que tienen normas consuetudinarias y valor simbólico, e incluso, pueden ser integrales con otras formas de patrimonio. Se transforman con el paso del tiempo y se enriquecen con otras formas culturales, sin perder aquellos elementos esenciales que las hacen singulares.

Además y de acuerdo con el Decreto Único Reglamentario 1080 de 2015 Nivel Nacional, Artículos 2.5.1.1. al 2.5.1.5. el Patrimonio Cultural Inmaterial está compuesto por todas aquellas expresiones culturales que una comunidad reconoce como parte de su vida y de su historia, y que por su continuidad en el tiempo son fundamento de su identidad. En este sentido, está constituido, entre otros por “Los usos, prácticas, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, junto con los instrumentos, objetos, artefactos, espacios culturales y naturales que les son inherentes, así como las tradiciones y expresiones orales, incluidas

las lenguas, artes del espectáculo, usos sociales, rituales y actos festivos, conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo, técnicas artesanales, que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte de su patrimonio cultural. El Patrimonio Cultural Inmaterial incluye a las personas que son creadoras o portadoras de las manifestaciones que lo integran. Ningún particular podrá abrogarse la titularidad del Patrimonio Cultural Inmaterial, ni afectar los derechos fundamentales, colectivos y sociales que las personas y las comunidades tienen para el acceso, disfrute, goce o creación”

Agricultura urbana.

Prácticas y saberes asociados a los usos de las hierbas que se comercializan en la Plaza Distrital de Mercado Samper Mendoza.

Oficios del vidrio en la localidad de San Cristóbal.

Fiesta de Reyes Magos y Epifanía del barrio Egipto.

Preparación y usos de la chicha y otras bebidas fermentadas.

Juegos tradicionales como el tejo y la rana.

Oficio de la talla en piedra alrededor del Cementerio Central.

Prácticas rituales y oficios funerarios tradicionales en cementerios.

Oficios del cuero en la localidad de Antonio Nariño.

Culto al Divino Niño del barrio 20 de Julio.

Gráfico 20. Ejemplos de patrimonio inmaterial en Bogotá.

Patrimonio natural. Está reglamentado por la UNESCO (1972), la cual desarrolló grandes avances en su definición y los caracterizó como “Monumentos naturales consistentes en formaciones físicas y biológicas que tengan valor estético o científico; las formaciones geológicas y fisiográficas que constituyen el hábitat de especies animales y vegetales amenazadas, que tengan valor desde el punto de vista científico o de la conservación; y los lugares naturales que tengan valor para la ciencia, la conservación y la belleza natural”.

Si bien el Patrimonio Natural no se incluye dentro de la tipología de Patrimonio Cultural, para el IDPC resulta importante nombrarlo, pues alude a valores históricos, simbólicos, geográficos, científicos y ambientales de un determinado territorio (en este caso Bogotá, D.C).

Al patrimonio natural pertenecen todas las formaciones físicas y geológicas, parques naturales o reservas naturales y paisajes que constituyen hábitat de fauna y flora y que representan las relaciones que históricamente hemos establecido los habitantes con el medio y zonas naturales que hacen parte de la ciudad.

Áreas Protegidas de Orden Nacional (1)	Parque Nacional Natural Sumapaz.
Santuarios Distritales de Flora y Fauna (3)	El Bosque de las Mercedes, Pantanos Colgantes, Lagunas de Bocagrande.
Áreas Forestales Distritales (47)	Cerros de Suba, Sierras del Chicó, Pilar y Sumapaz, Subpáramo del Salitre, Páramo Alto Chisacá, Los Soches, entre otros.
Parques Ecológicos Distritales de Montaña (5)	Cerro la Conejera, Cerro de Torca, Entrenubes, Peña Blanca, La Regadera.
Parques Ecológicos Distritales de Humedal (12)	Tibanica, La Vaca, Del Burro, Techo, Capellanía, Meandro del Say, Santa María del Lago, Córdoba y Niza, Jaboque, Juan Amarillo o Tibabuyes, La Conejera, Torca y Guaymaral.
Parques de Bogotá	
Parques de Escala Metropolitana (18)	Simón Bolívar, Parque Nacional, Tercer Milenio, San Cristóbal, El Tunal, El Tintal, El Lago, Virgilio Barco, Parque La Independencia, entre otros.
Parques de Escala Regional (1)	Parque Regional La Florida.
Parques de Escala Zonal (78)	La Victoria, Villa Mayor, Ciudad Montes, Olaya, Córdoba, Villa Luz, Hacienda, Sauzalito, Casablanca, Virrey sur, Tibanica, entre otros.
Parques de Escala Vecinal	Son áreas libres destinadas a la recreación, la reunión y la integración de la comunidad, que cubren las necesidades de los barrios.
Parques de Bolsillo (1768)	Los Parques de Bolsillo son áreas libres con una modalidad de parque de escala vecinal, que tienen un área inferior a 1.000 m ² .

Gráfico 21. Ejemplos de patrimonio ambiental en Bogotá.

d. Patrimonio y educación

La importancia de articular la educación con los procesos de aprendizaje sobre patrimonio, se basa en modular la realidad en las diferentes formas de enseñanza, desde la experiencia, y vincular el aprendizaje a las necesidades y estas a su vez a sus realidades, permitiendo así la aprehensión. Se comprende algo que tiene un significado, el cual influye en el proceso de construcción de conocimiento personal y colectivo.

El patrimonio empieza a jugar un papel muy importante en la construcción cultural, como lo muestra Dujovne 1995: "Una compleja articulación de saberes acumulados de una comunidad, a la vez que tomaba fuerza la idea de importancia del receptor como polo activo de todo proceso de difusión cultural" (Dujovne, 1995: 22-23). El patrimonio alude a una dimensión de la realidad que permea la necesidad de repensar la problemática de la destrucción de estos bienes culturales.

Desde la sociología se retoma la importancia de la educación centrada en la transmisión de valores y en la construcción de conocimiento como elemento fundamental para el desarrollo de las sociedades; siguiendo a Ortega (1995), "La constitución histórica de los sistemas educativos, de cuya comprensión se desprenden las causas que los originaron y los fines que cumplen, y la forma en que funcionan en las sociedades contemporáneas" (Ortega: 1995, p. 25).

En el análisis sociológico de la educación existen dos elementos básicos que la hacen vital en el proceso de construcciones sociales: la socialización entre sus agentes y de éstos a su vez con el sistema educativo y otros sistemas sociales; y las funciones que ejerce la educación al interior de la sociedad y de sus contradicciones en procesos de reforma.

Entonces es la educación la encargada de generar procesos dentro de las comunidades que permitan una concientización y una acción de proteger, promover, salvaguardar, conservar y apropiar el patrimonio desde lo local; lo que para Freire es "La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1971:1).

El desarrollo de una educación patrimonial desde la escuela, busca responder a la demanda social, a las demandas de la enseñanza y al replanteo de estrategias expositivas, sin duda alguna es una de las necesidades para el desarrollo de la cultura del siglo XXI (Hernández, 2005, p. 49). Basados en la experiencia obtenida con los colegios participantes en el Programa Civinautas, podríamos decir que estas demandas en cuanto a lo social, a la enseñanza y a replantearse nuevas estrategias, no están siendo suplidas desde la escuela; en un plano inicial los estudiantes no tenían referentes mínimos acerca de las temáticas planteadas al interior del Programa, lo que evidencia un vacío en una formación integral.

A través de la Educación Patrimonial se pretende promover una visión a largo plazo de lo que significa el patrimonio, de modo que se conserve como testimonio para las generaciones futuras.

Entendiendo la escuela como un espacio importante para el aprendizaje y en donde el infante permanece una buena parte de su vida, ésta se convierte en “El ámbito propicio para realizar actividades, que resulten significativas y motivadoras, en relación con el patrimonio, ya que los niños son intelectualmente imaginativos, activos y creadores; tienen capacidad para razonar, discrepar, sentir y pensar, si se les brinda un espacio adecuado para expresarse.” (Montenegro & Aparicio, 2008, p. 105).

Por ello es importante que el patrimonio se acerque a las aulas, ya que permitirá reconocimientos culturales, desde la memoria y el territorio, convirtiéndolo en un sujeto con poder transformador, dando significado a su ciudad, la cual se encuentra dotada de lugares, no lugares, hitos, manchas urbanas, en general de muchos espacios en los cuales el patrimonio está presente.

e. Sobre pedagogía del patrimonio: una mirada a la relación pedagogía-patrimonio en la esencia de Civinautas

Son múltiples las miradas dadas a la relación pedagogía-patrimonio, en cualquier caso se ha de entender que se trata de posturas epistemológicas, metodológicas y gnoseológicas desde las cuales se construyen las miradas dadas a los componentes de dicha relación, Es así que la pedagogía del patrimonio se cimenta primordialmente en ideas de corte constructivista, en donde el principal agente del proceso enseñanza-aprendizaje es el estudiante, quien a través de la experiencia (personal y compartida) puede significar y resignificar el conocimiento a partir de sus propias valoraciones y desde la posibilidad de interactuar con otras miradas. Cada vez con más frecuencia, se encuentran experiencias de formación en patrimonio fundamentadas en supuestos como “Es fundamental desvelar cuáles son los intereses de los alumnos y sus inquietudes para centrarnos en ellas, sólo así el proceso y los resultados serán satisfactorios” (Rico, 2014: 188).

De esta manera, el lugar que el docente ocupa en la pedagogía del patrimonio es justamente el de un promotor, un posibilitador de experiencias ampliadas en relación con la experiencia directa del sujeto en proceso de aprendizaje; experiencias que brindan al estudiante la posibilidad de pensarse en un contexto del cual él hace parte, pero que al relacionarlo con las experiencias de otros, con miradas diversas, logra comprender, aprender y apropiar con un mayor grado de significación. Es aquí donde las posturas que asumen el aprendizaje promovido como una realidad del aula -entendiéndose esta, en la misma vía de Civinautas, como escenarios que pueden ser institucionalizados o responder a la externalidad en la que se da la experiencia cotidiana- contemplan la necesidad de asumir como punto de partida el que “Se aprende resolviendo problemas. Tendemos en las humanidades en general y en el patrimonio en particular, a moverlos en un plano meramente teórico y especulativo lo que suele conllevar una carencia de pragmatismo” (Rico, 2014: 188)

Emerge entonces un primer lazo evidente en la relación patrimonio-pedagogía: el aprendizaje del patrimonio es experiencial, e involucra tanto al sujeto en contexto como a los sujetos que hacen parte de dicho contexto. Así, se presupone que sólo en el marco de una experiencia significativa es que acontece en su mayor esplendor el paso de la posibilidad del cuidado del patrimonio a la realidad de tal cuidado; asumiendo además que en el cuidado descansa la oportunidad de permanencia en el tiempo de lo patrimonial, pues el cuidado lo pone en escena de vigencia, evocando su potencial de transmisión.

Cuidar el patrimonio es requisito indispensable para que este sea susceptible de ser transmitido, pues “Lo que no se valora, no merece apenas atención, ni se restaura ni se tiende a transmitir” (Calaf y Fontal, 2006: 18); sólo cuando la sociedad legataria aprecia, respeta y reconoce valores (estéticos, históricos, sociales, identitarios, etnográficos, naturales, artísticos, etc.) en dichos bienes, es que se hace posible la transmisión del patrimonio.

De otra parte, la pedagogía del patrimonio tiene como uno de sus pilares la necesidad de entender que la mirada educativa es “Fundamental para conseguir que el patrimonio sea conocido, comprendido, valorado, y transmitido por la sociedad que lo recibe y que lo lega” (Calaf y Fontal, 2006: 18). De modo que la educación, en el contexto de la formación a la cual se orienta Civinautas, y por ende las herramientas diseñadas para ciclos 1 y 2, “Es un puente de comunicación capaz de trabajar por la sensibilización, por la puesta en valor, por la difusión cargada de valores y, en definitiva, por toda mediación entre los individuos y sus señas de identidad conformadas por lo patrimonial” (Calaf y Fontal, 2006: 18).

Es en este marco que, desde su concepción y diseño, las herramientas que hacen parte de la caja de herramientas de Civinautas orientadas a ciclos 3 y 4, así como las de los ciclos 1 y 2, fueron pensadas para lograr que el estudiante conciba el patrimonio –conforme a sus capacidades, habilidades y destrezas– como algo que también le pertenece y con lo cual se puede identificar, siendo esta la base para que sean contemplados como actores con capacidad de agencia, y con ello con capacidad de transformación y conservación del territorio en sus diferentes escalaridades y de los diferentes contenidos de valor que se asocian a la experiencia patrimonial.

En Civinautas se buscó promover un aprendizaje basado en la capacidad que los estudiantes tienen para crear su propio modelo de concepción del mundo; son herramientas centradas en la persona y su potencial de conocimiento del mundo, orientadas a suscitar la interacción continua con la información sensorial, y construir sus propias percepciones y apropiaciones del patrimonio, así como desde las interacciones con los docentes que orientan sus aproximaciones al mismo.

Otro de los pilares de la pedagogía del patrimonio es la reivindicación de la relación existente entre la escuela (como espacio tradicional de educación del ciudadano) y el museo (como depositario de las evidencias del paso del tiempo y las transformaciones sociales); una relación de mutua retroalimentación, que se constituye en baluarte de la pedagogía del patrimonio, pues “El museo es

un aula más que le permite al alumno, al científico, al aficionado y al estético encontrar información, que los libros no han logrado transmitir, dado que es el recinto ideal para transmitir conocimientos” (von Ueltzen, 2002: 25). Reconociendo esto, en el diseño de Civinautas se incluyeron proyectos de aula que facilitan a los estudiantes trasegar hacia la comprensión del patrimonio; todo esto apoyado en la enfática idea del museo como aula de enseñanza–aprendizaje, especialmente en el diseño de ciclos 1 y 2.

De todo lo anterior se puede decir que el diseño de Civinautas se sostiene, en gran medida, en el proceso de enseñar-aprehender como una relación dialéctica en la que el acercamiento al patrimonio se centra, en llevar “el aula al museo” y “el museo al aula”, pues de esa manera se logra que los estudiantes se familiaricen con los lenguajes propios del patrimonio institucionalizado, los cuales están relacionados con la percepción visual, la comprensión conceptual visual, la representación plástica y la posibilidad de interpretación subjetiva –que se encuentra en diálogo continuo con otras interpretaciones–, además del lenguaje escrito que también aparece de múltiples formas.

Por otro lado, la relación pedagogía patrimonio que fundamenta la cátedra Civinautas, fue un poco más allá en la idea de pedagogía del patrimonio toda vez que, a diferencia de otros procesos, parte de la concepción fundamental del concepto: Patrimonio como aquello de mayor valía para las personas y comunidades que, en virtud del valor asignado, amerita ser conservado en el tiempo, y hasta heredado. Reconociendo esto, el Programa Civinautas se estructuró en cuatro módulos que promueven la interacción entre los contextos tradicionales de la educación, y nuevos contextos que potencien el desarrollo de las diferentes inteligencias presentes en las aulas, las herramientas para los diferentes ciclos de formación escolar que exploran las diferentes aristas de la experiencia sensible, por lo que aparecen herramientas que acercan al concepto de patrimonio desde los sentidos y posibilita la interpretación contextual.

Diferentes posturas enfatizan que la pedagogía del patrimonio, que concibe al museo como contexto de aprendizaje, no se reduzca a “La experiencia en el museo mismo, sino que formen parte de un proyecto pedagógico integrado que les otorgue sentido” (von Ueltzen, 2002: 25), y desde el cual –conforme a las habilidades, capacidades y destrezas propias del desarrollo de los Civinautas– se logre que la experiencia del museo no se quede en la salida y recorrido de este, sino que haga parte de dos momentos claves, primero la planeación de actividades previas y reflexiones basadas en los contextos de los estudiantes y segundo, en posteriores elaboraciones en las que se puedan retomar los aprendizajes, organizar la información y hacer de ésta un ambiente propicio para aprendizajes futuros y más amplios que logren involucrar diferentes áreas de la educación.

Pero ¿toda la relación pedagogía-patrimonio se da en el marco del diálogo escuela-museo? Es justamente en torno a esta pregunta que aparecen otras visiones de la enseñanza del patrimonio, en las que “Trabajar el patrimonio desde el aula no tiene como objetivo privilegiar la difusión de los bienes patrimoniales que el Estado declara. Por el contrario, se trata de valorar los

patrimonios más próximos a las personas” (García, 2007: 680). Y es que no se puede desconocer toda una serie de representaciones sociales del patrimonio que evocan a un pasado remoto, lejano de la experiencia personal y ajeno a la construcción de la persona y la comunidad misma en su cotidianidad; de modo que para posturas que buscan des-institucionalizar la pedagogía del patrimonio, se hace necesario también reconocer la importancia de llevar a las personas a “Descubrir, a través de los proyectos pedagógicos, que el patrimonio no es cosa del pasado, sino del futuro” (García, 2007: 680).

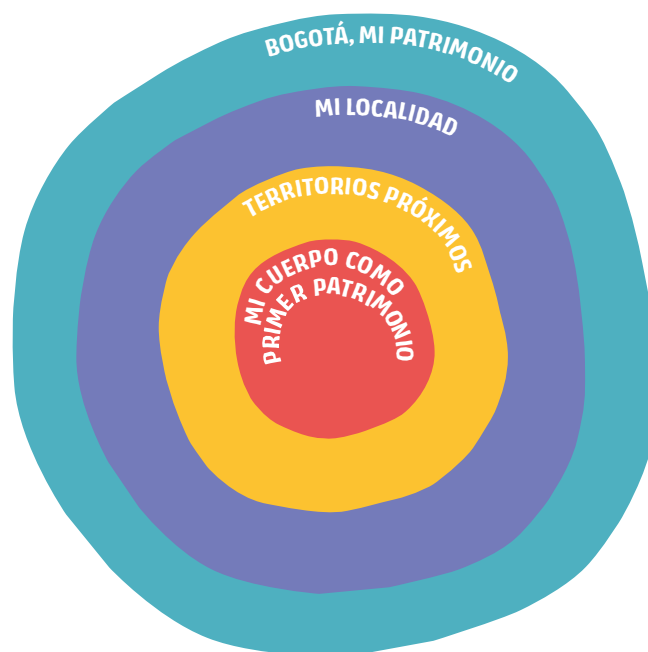
La EP [Educación Patrimonial], a nuestro criterio, tiene como objeto de estudio diseñar estrategias y recursos educativos dirigidos a las personas que conviven con el PC [Patrimonio Cultural]. Por tal razón este campo educativo no se centra en los bienes patrimoniales, sino en la gente. En este contexto la EP no es una cátedra de historia, ni de historia del arte, ni de arqueología o multiculturalidad.

Asimismo, puede actuar tanto desde la educación formal, como no formal. Simultáneamente, están surgiendo nuevos espacios para el aprendizaje, la apropiación social y la participación ciudadana en los temas de patrimonio impulsados a través de la propuesta de educación para la sostenibilidad. Estos avances nos permiten pensar en una EP que actúe a partir de la memoria colectiva, estimulando nuevos significados de tal manera que promuevan el sentido de pertenencia y la consolidación de la diversidad cultural. Para ello, el patrimonio debe ser percibido como parte del contexto que le da sentido a la vida de las nuevas generaciones, más allá de su mera valoración histórica o artística (García, 2007: 674).

Fue en esta vía que, particularmente en el diseño de las herramientas para los ciclos 1 y 2, se partió de la premisa de que el museo tiene un papel comunicador, que se basa en la voluntad específica de enseñar, propiciando instancias reales de aprendizaje (Fontal, 2003), sabiendo que el museo no es el único espacio para el desarrollo de la pedagogía del patrimonio, pero sí es un laboratorio de formación de este, pues el patrimonio puede también ser parte de la cotidianidad de las personas, ya que “La educación patrimonial vincula emocionalmente al alumnado, de cualquier edad, con sus referentes patrimoniales” (Hervás, Sánchez y Navarro, 2013: 69). Y al mismo tiempo se tomó en cuenta que una pedagogía del patrimonio habrá de iniciarse desde el patrimonio más personal (las memorias, los recuerdos propios de los estudiantes) para posteriormente irse ampliando en una escalaridad que llegará hacia planos más universales que comprenden aspectos históricos, culturales, etc. (Fontal, 2006).

Todo esto ya se venía contemplando desde el 2014, cuando la Universidad Nacional de Colombia entregó el diseño de la Cátedra para los ciclos 3 y 4, razón por la cual se estructura la Cátedra Civinautas en la escalaridad presente en los cuatro módulos y que se rememora a continuación:

Gráfico 22. Estructura de la Metodología escalar del programa Civinautas.



Sí mismo → Otro → Inmediato → Otro próximo → Otro extraño → Otro anónimo

Cuerpo → Casa → Colegio → Barrio → Localidad → Ciudad

Específicamente para la segunda secuencia escalar, en el diseño para ciclos 1 y 2 se incluyó la dimensión del vecindario, ya que para los estudiantes el vecindario es parte de su entorno próximo y les es más fácil acercarse a la noción de territorio al comprender la ampliación de este mediante el paso vecindario-barrio. De esta manera, las herramientas fueron diseñadas para responder al rescate de las memorias y recuerdos más cercanos de los estudiantes en cada una de estas escalas y en su conjunto responden a principios básicos de la pedagogía del patrimonio.

Teniendo en cuenta la complejidad que entraña la pregunta ¿Cómo orientar a los niños de 6 a 10 años en la ruta de aprendizaje del patrimonio? se promovió el contacto con los bienes patrimoniales más próximos a la familia, la escuela y la comunidad (García, 2009: 277) y se incluyó “El patrimonio cultural en el desarrollo de proyectos o estrategias pedagógicas” (García, 2009: 277), diseñando herramientas que ayudarán a los niños en su, posiblemente, primera aproximación al patrimonio a partir de la experiencia del cuidado de aquello que hace parte de su cotidianidad y que puede ser muy importante para ellos, buscando así “Incidir en la percepción y valoración del patrimonio desde los conocimientos las acciones y el sentido de pertenencia” (García, 2009: 277) a través del acercamiento al conocimiento, reconocimiento, valoración y disfrute de la herencia del pasado y su potencial de conservación en los niños de 1° a 4° de primaria.

El diseño de las herramientas de Civinautas, especialmente en lo referente a los primeros dos ciclos de formación escolar, da cuenta también de las fases

de interpretación de un objeto, propuestas por María Inmaculada Pastor (2004) como parte de la pedagogía del patrimonio para aprender de y con objetos, a saber: fase de exploración sensorial del objeto, fase de búsqueda de otras informaciones, fase de análisis y discusión de la información obtenida y fase recordar, comparar, relacionar y sintetizar (Pastor, 2004: 56-57). Si bien estas fases apuntan al proceso de formación museística específicamente, en el contexto de Civinautas fueron de gran aporte, por cuanto presentan una metodología de aproximación experiencial a objetos patrimoniales próximos a la experiencia de los participantes.

Así, la fase de exploración sensorial del objeto, orientó en la necesidad de promover el reconocimiento de los aspectos físicos externos e internos del objeto patrimonial (Pastor, 2004: 56-57); la fase de búsqueda de otras informaciones, expone la necesidad de examinar todo tipo de información que permite lecturas diversas de un mismo objeto, lo que resultó de gran aporte en un proyecto que se cimienta –entre múltiples aspectos- en el reconocimiento de la diversidad como parte del reconocimiento del otro, y de la convivencia ciudadana requerida para la valoración, promoción y preservación del patrimonio.

Por su parte, la fase: análisis y discusión de la información obtenida reforzó las dinámicas de reflexión con las que se cierra cada actividad, pues esta fase acentúa el análisis y discusión de aspectos como uso, diseño, elaboración, significado etc., que también son retomados de diferentes formas en las herramientas (por ejemplo las “Vestidos de mis tatarabuelos”, “Los lugares que transito y las personas que conozco” o “Coleccionistas coleccionando colecciones” en Caja de Herramientas ciclos 1 y 2). Finalmente, la fase: recordar, comparar, relacionar y sintetizar, aportó también en el establecimiento de pautas para sugerir la orientación de la reflexión por parte de los mediadores, pues esta fase aboga por la recopilación y organización de la información y el análisis obtenido de las tres primeras fases a partir de preguntas como ¿Qué conozco que se le parezca a...?, ¿Qué conozco que tenga la misma función?, y sintetizar las relaciones del objeto con las apreciaciones personales mediante preguntas como ¿Qué significa para mí?, ¿Qué significa para los demás?

Es posible entonces encontrar una relación directa entre la estructura de las sesiones de la Cátedra Civinautas, la estructura de diseño de las herramientas y las cuatro fases mencionadas.

Por otro lado, la pedagogía del patrimonio se aborda desde cuatro dimensiones pedagógicas que se articulan con los pilares de la educación propuestos por la UNESCO: conocer, comprender, valorar y actuar (Giménez y Careaga, 2013: 79). Cada una se enmarca en la promoción de un aprendizaje significativo -tal como se presenta en la propuesta pedagógica de la Cátedra Civinautas (ver capítulo 3. pág 23)- que es además interdisciplinario. En el siguiente cuadro se exponen los contenidos asociados a cada una de dichas dimensiones y la relación que con estas guardan las herramientas pedagógicas diseñadas para niños de 1° a 4° de primaria:

DIMENSIÓN	PROPÓSITO	RELACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS
Conocer	Generar procesos de aprendizajes basados en los conocimientos de patrimonio cultural, en un camino de ida y vuelta entre los científicos-académicos-institucionales y las vivencias y conocimientos populares.	Todas las herramientas fueron cimentadas en aspectos del patrimonio que se querían desarrollar o reforzar en los niños. El Navegador incluye las definiciones y características del patrimonio que se buscan promover en los niños y se tomaron como punto de partida para el diseño de las herramientas para ciclo 1 y 2. En cada herramienta es posible encontrar la escalaridad a la que refiere, así como su relación con la historia, la memoria, el territorio, etc.
Comprender	Enfatizar en los usos, significados y dinámicas sociales que denotan los bienes patrimoniales en una comunidad, ayudando a los estudiantes a acercarse a las tramas sociales del patrimonio a lo largo de la historia.	Teniendo en cuenta la necesidad de promover el aprendizaje del patrimonio y la importancia que la relación historia-memoria tiene en dicho aprendizaje, se diseñaron herramientas que permiten a los estudiantes de ciclos 1 y 2 acercarse a dicha relación, reconociendo sus capacidades, habilidades y destrezas, así como las particularidades del desarrollo propio de estas edades. Así mismo, se crearon herramientas que dieran cuenta de la historia y la memoria en sus diferentes niveles (tanto personal como familiar, colectiva y nacional). Entre dichas herramientas se pueden recordar: Vecinos Monumentales, Trato y retrato, Noticias de mi localidad, Postales de mis lugares favoritos, el bosque de los árboles familiares.
Valorar	Ayudar a conformar una ciudadanía responsable por los bienes patrimoniales en relación a su sustentabilidad, centrándose tanto en dar vía a diferentes caminos de una ciudadanía responsable, participativa, como en identificar y desarrollar las competencias necesarias para llevarlo a cabo.	En el diseño de las herramientas de ciclo 1 y 2 se hizo un especial énfasis en el cuidado, como elemento de aproximación y anclaje del aprendizaje del patrimonio en los niños. Como es bien sabido, los niños de edades entre los 6 y los 10 años presentan una tendencia marcada al cuidado –especialmente en lo relativo a la naturaleza-, por lo que la promoción del cuidado se consolida en una herramienta de gran potencial para llevarlos al reconocimiento de la responsabilidad que como ciudadanos tienen hacia los bienes patrimoniales. Adicionalmente, siguiendo con la estructura de la Cátedra Cívica expuesta en los productos para ciclos 3 y 4, en los módulos 3 y 4 se enfatiza en la promoción del reconocimiento del potencial de gestión que los niños tienen, por lo que se desarrollan proyectos de aula en los que son ellos quienes muestran a otras audiencias la necesidad de cuidar y conservar aquello que es de importancia personal y colectiva.
Actuar	Desarrollar las competencias requeridas para la intervención individual y colectiva tendiente a la preservación de los bienes patrimoniales, lo que se traduce en el desarrollo de la gestión patrimonial.	Todas las herramientas están diseñadas sobre la base de la capacidad de creación e intervención que una pedagogía constructivista debe promover. Como puede notarse, el trabajo de intervención de las herramientas está centrado en el estudiante y se orienta al cierre de cada actividad mediante ejercicios de reflexión sobre dicha intervención. Así mismo, el diseño para ciclos 1 y 2 reconoce que en estas edades el aprendizaje colaborativo es un intermediario indispensable en los procesos del aula, por lo que los diferentes aspectos del patrimonio, abordados en las herramientas, oscilan entre la intervención individual y la intervención colectiva, lo que busca dar piso al proceso de intervención más elaborado y consciente que se pretende en las herramientas para ciclos 3 y 4.

Tabla 2. Cuatro Dimensiones de la Pedagogía del Patrimonio.

Es en consonancia de lo anteriormente expuesto y acorde a la propuesta pedagógica del Programa Civinautas, que las herramientas diseñadas para ciclos 1 y 2 surgen con base en la premisa que la educación patrimonial es un “Proceso educativo, permanente y sistemático, centrado en el patrimonio como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo a la vez que actúa como instrumento de “alfabetización cultural” permite a la persona interpretar el mundo que le rodea y guiar sus intervenciones” (Teixeira, 2009; cit en Giménes y Coreaga, 2013: 79), de esta manera la educación patrimonial es un proceso que también se centra “En las percepciones, conocimientos y valores que subyacen en una sociedad” (García, 2009: 274) y en el que el bien patrimonial es concebido como “Un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social” (García, 2009: 274).

Teniendo en cuenta que “El descubrimiento de nuestro patrimonio estimula en nosotros la conciencia crítica respecto a nuestras creencias y nuestra identidad, así como el respeto hacia las de los demás, a la vez que constatamos la existencia de valores humanos compartidos que unen a los pueblos de las diferentes culturas” (Pastor, 2002: 274), desde el inicio del Programa Civinautas en 2013 y a partir del documento entregado por la Universidad Nacional de Colombia en 2015 con el cual se estructuró el contenido de los documentos que forman parte del Programa Civinautas, se han incorporado nuevas experiencias que ratifican y renuevan las herramientas que cumplen su acción como detonantes o activadores de diferentes habilidades y destrezas que promueven la experiencia sensible con el patrimonio.

Referencias

Calaf, R. y Fontal, O. (coords.). (2006). Miradas al patrimonio. Ediciones Trea. Colección: Biblioteca Economía y Administración Cultural. Barcelona.

García, Z. (2007). Estrategias educativas para la valoración del patrimonio cultural en la educación básica en Venezuela. En: EDUCERE. Artículos Arbitrados, Año 11, N° 39. Octubre - Noviembre - Diciembre, 2007. pp. 673 - 681.

_____. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. En: Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural. Vol. 7 N°2 págs. 271-280. 2009

Fontal, O. (2003). Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet. España: Trea.

Rico, J.C. (2014). Educación Patrimonial. En, Revista América Patrimonio. No. 6. 2° Semestre 2014. México.

f. Saberes ancestrales: ejemplo de un patrimonio en Bogotá, D.C.

Al hablar de nuestra identidad y origen es fundamental comprender los saberes ancestrales de las comunidades que han habitado milenariamente el territorio de la Sabana de Bogotá, teniendo en cuenta que estos conocimientos son la raíz a partir de la cual se configura la dinámica histórica y social que distingue a este espacio geográfico.

Teniendo en cuenta el marcado mestizaje, continuo y permanente, que caracteriza la conformación actual de los espacios urbanos y rurales en Bogotá, D.C., es importante identificar y dar a conocer los conocimientos originarios (indígenas, afrocolombianos, raizales, rom), tanto los que desaparecieron luego de la invasión española como los que aún permanecen vigentes, ya que existen allí valiosos aportes para la construcción de una ciudadanía consciente y comprometida con la diversidad cultural y biológica, que hace parte del patrimonio bogotano.

En este sentido, es posible indicar dos elementos principales relacionados con los saberes ancestrales que constituyen los territorios propios de la ciudad. Por una parte, la riqueza arqueológica legada por las culturas precolombinas que habitaban o se relacionaban con los distintos espacios de la Sabana de Bogotá, por ejemplo, el impresionante hallazgo de la necrópolis de Usme (donde se evidencian diferentes momentos históricos de los pueblos precolombinos, así como la convergencia de grupos culturales alejados geográficamente) (Becerra, 2010). Por otro lado, las múltiples manifestaciones vivas de la diversidad étnica que hace parte de la cotidianidad ciudadana, tanto las culturas de procedencia autóctona como aquellas que se han movilizad a la ciudad por diferentes circunstancias socio-políticas (desplazamiento forzado, conflicto armado, cambio en las condiciones de subsistencia, falta de presencia estatal, entre otras).

Se destacan en relación con ello los cabildos del pueblo Muisca en las localidades de Bosa y Suba, así como otros procesos sociales y ambientales llevados a cabo por diferentes comunidades étnicas que se han organizado, local y legalmente, a pesar de provenir de territorios alejados a la Sabana de Bogotá.

Con la implementación de los recorridos de ciudad y la realización de las diferentes actividades en el aula, se espera propiciar escenarios que permitan reivindicar la verdadera importancia que tienen los saberes ancestrales en la conformación de la identidad y la ciudadanía, más aún en un país como Colombia, caracterizado por la presencia de 102 pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, palenqueras, raizales, rom, campesinos -muchos de los cuales se relacionan directa o indirectamente con la dinámica misma de la ciudad capital.

POBLACIÓN CON PERTENENCIA ÉTNICA EN BOGOTÁ		
Etnia	Personas	% en relación al total de Bogotá
Indígenas	15.032	0,222%
Rom (Gitanos)	523	0,008%
Afrocolombiano	96.530	1,424%
Raizales (San Andrés y Providencia)	1.355	0,020%
Total etnias:	113.440	1,673%
Total población en Bogotá:	6.778.691	100%

FUENTE: DANE, Censo General 2005, Población censada por departamento.

Tabla 3. Población con pertenencia étnica en Bogotá.

g. Interpretación del patrimonio

Posiblemente, la angustia por la degradación de los bienes colectivos es siempre el germen de toda actitud de patrimonialización. Desde el siglo XIX, la museología describe y expresa el afán -y angustia- de las personas para preservar distintos legados y atribuir valores patrimoniales a elementos concretos del entorno físico y cultural. Un ritual, el de patrimonialización o puesta en valor patrimonial, que siempre comprende tres componentes: seleccionar un legado, apartarlo y mostrarlo.

Según el museólogo Jean Davallon, cuando el acto de patrimonialización o puesta en valor recae en un lugar, se derivan diversas y múltiples consecuencias (Inieta, 1994: 183).

Los espacios ordinarios se convierten en lugares de significación. De forma prácticamente simultánea, todo aquello que se encuentra en un lugar de significación, adquiere significado. El espacio seleccionado adquiere un nuevo significado en función de una alteridad temporal o geográfica. Finalmente, a todos los elementos que se reúnen alrededor de ese espacio se les superpone un nuevo discurso de significación que los articula -los proyectos de museización sobre la Ciudad Universitaria de Bogotá son un ejemplo del proceso de patrimonialización del espacio.

Para entender las dinámicas de significación y resignificación del patrimonio urbano, la interpretación se configura como una forma de leer y escribir el entorno físico. En este sentido, la interpretación hace referencia a determinadas prácticas de mediación, educación y difusión del patrimonio *in situ*, desarrolladas originalmente en países anglosajones, que están basadas en la

experiencia directa con el medio natural y cultural. La interpretación ha sido definida como el “arte de explicar la significación de un lugar”, para transmitir y comunicar un mensaje y construir una narración.

En Civinautas, como proyecto educativo de formación en patrimonio, la interpretación está identificada con todos los procesos de educación informal que se basan en el contacto directo y sensorial con el territorio y el paisaje. Estos procesos experienciales se sustentan en investigaciones y cuentan con profesionales y materiales para hacer efectiva la optimización de la comunicación basada en la interpretación del patrimonio.

La interpretación busca hacer visibles las significaciones objetivas y subjetivas que subyacen en un paisaje. En este sentido, el paisaje urbano es un escenario privilegiado de interpretación del patrimonio en tanto que permite:

- Una aproximación global y sintética.
- Una visión diacrónica (a través del tiempo).
- Un enfoque interdisciplinario, que integra sociedad/naturaleza,
- Una explicación transcultural (según las pautas de las diferentes culturas que han ocupado un espacio).

h. Principios de la interpretación

La importancia creciente que, desde finales del siglo XX ha adquirido la interpretación y el enfoque educativo en relación con el conocimiento, conservación, accesibilidad y difusión del patrimonio cultural y natural, ha hecho cada vez más patente la necesidad de desarrollar así como de consensuar, documentos para la interpretación del patrimonio *in situ*, con base en mínimos códigos éticos y profesionales.

Se trata de códigos que tienen en cuenta aspectos relacionados con la conservación de los testimonios materiales de los lugares, especialmente la transmisión del significado, así como de los múltiples sentidos y valores, que tienen los lugares (Hicira, 2006: 127).

Documentos como la Carta ICOMOS Ename⁷ fueron desarrollados a principios del siglo XXI (2005), precisamente para destacar los lugares de patrimonio como centros de aprendizaje sobre el pasado, y el medio para potenciarlos como un recurso de interpretación al servicio del desarrollo de las comunidades. La Carta Ename incide, entre otros, en principios relacionados con la ética profesional, la autenticidad, la responsabilidad social, la sensibilización hacia el significado de lo local y sus valores culturales.

⁷ Ename es un centro internacional con sede en Bélgica para la interpretación de la arqueología pública y presentación del patrimonio. ICOMOS (International Council on Monuments and Sites) es el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios, y órgano consultivo de la UNESCO.

Para proyectos de formación en patrimonio como el Programa Civiautas, es importante el conocimiento de principios y pautas generales para la interpretación del patrimonio para la apropiación y/o adaptación al contexto local por parte de sus docentes.

Carta Ename

Objetivos

La Carta Ename pretende establecer unos principios éticos y profesionales para la interpretación del patrimonio por parte de la sociedad, con el fin de:

1. Facilitar al público una comprensión más profunda y generalizada de los lugares con valor patrimonial, y fomentar la conciencia social sobre la necesidad de su conservación.
2. Proteger la autenticidad y el significado de los lugares patrimoniales a través del respeto a los vestigios materiales originales y su emplazamiento natural y cultural, así como mediante la reversibilidad de las infraestructuras interpretativas y los servicios de acogida a los visitantes.
3. Dar a conocer los lugares patrimoniales en su más amplio contexto y en las diferentes vertientes que atañen a su significado, tanto de naturaleza tangible como intangible, desde lo local y particular hasta lo universal y general.
4. Coordinar la presentación de evidencias científicas, debidamente documentadas, sobre los lugares de valor patrimonial, con el reconocimiento de las tradiciones culturales y valores espirituales de la localidad y el respeto hacia los mismos.
5. Contribuir a la conservación perdurable de los lugares con valor patrimonial, potenciar la calidad de vida de las comunidades receptoras de los visitantes, y fomentar su positiva incorporación al proceso de interpretación.
6. Mejorar y desarrollar una tecnología y unas técnicas aplicadas a la interpretación del patrimonio que sean adecuadas y viables dentro de su respectivo contexto social, y establecer pautas para la formación profesional.
7. Reconocer que la interpretación eficaz de los lugares con valor patrimonial en todo el mundo es un instrumento sustancial para el intercambio cultural.

Principios

Principio 1. Comprensión y difusión. La apreciación del patrimonio cultural es un derecho universal. La transmisión de su significado debe ser tan amplia como resulte posible, mediante una interpretación eficaz y mantenida de forma estable, adaptada a un vasto espectro de visitantes y grupos interesados.

Principio 2 Evidencia. La interpretación de los lugares histórico-culturales debe basarse en evidencias científicas, sin excluir el debido respeto a otras tradiciones culturales con las que coexistan.

Principio 3 Contexto y ubicación. La interpretación de los lugares con patrimonio cultural debe aludir a su más amplio contexto y marco socio cultural, histórico y natural. El objetivo que persigue la interpretación es explorar el significado de un lugar histórico a través de las múltiples facetas de carácter histórico, social político, espiritual y artístico en las que se enmarca. Deben tenerse en cuenta todos los aspectos relacionados con el significado cultural del lugar y sus valores, sin resaltar el valor de cualquiera de ellos hasta el punto de excluir a los demás.

Principio 4 Autenticidad. La interpretación de los lugares que forman parte del patrimonio cultural debe respetar su autenticidad y proteger la integridad de su estructura primigenia.

Principio 5 Desarrollo equilibrado. La interpretación de los lugares con patrimonio cultural debe planearse minuciosamente y en armonía con su entorno natural y cultural. Entre las metas principales de cualquier proyecto de interpretación debe contemplarse el desarrollo equilibrado y coherente, desde el punto de vista social, económico y medioambiental.

Principio 6 Participación. La interpretación de los lugares con patrimonio cultural debe involucrar a todos los grupos y comunidades implicadas, recabando su activa participación.

Principio 7 Investigación, educación y formación. La interpretación de un lugar con valor patrimonial entraña un desafío constante que requiere una labor continua de investigación, formación y evaluación.

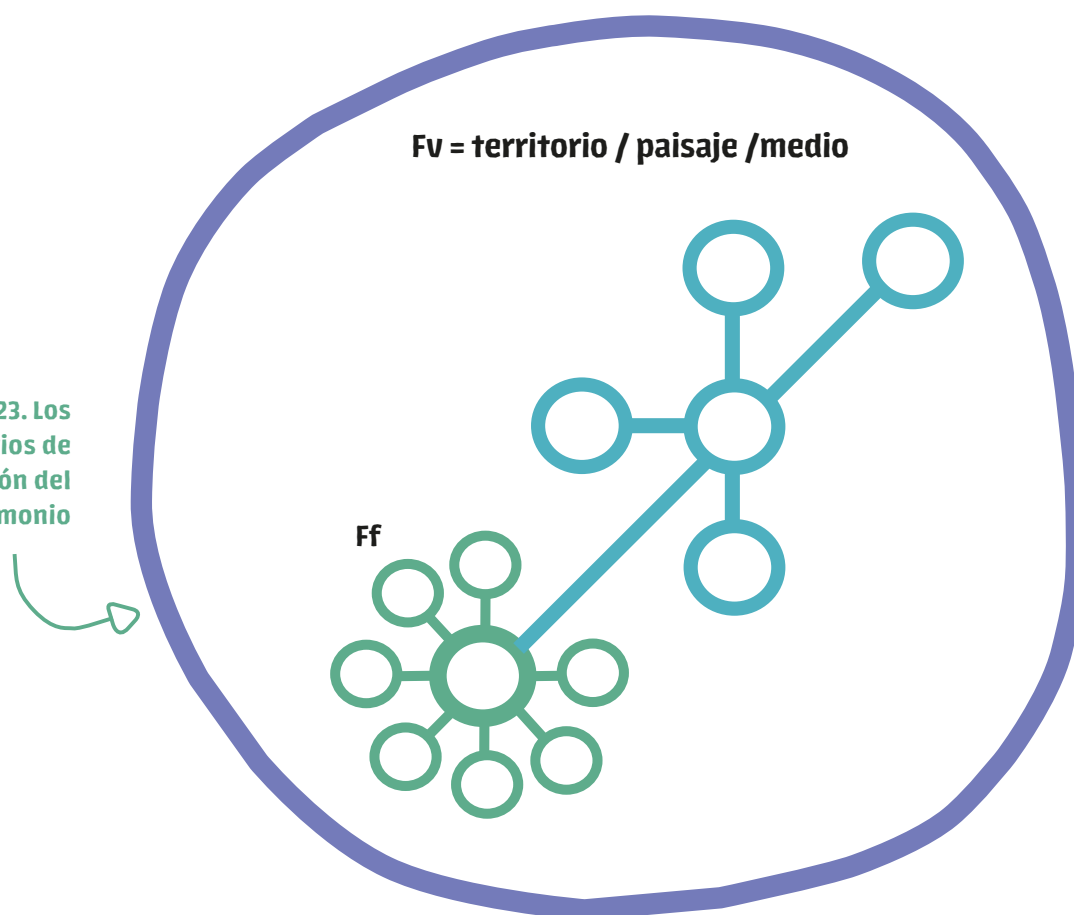
i. Los itinerarios de interpretación

La interpretación *in situ* del patrimonio puede ser desarrollada y reforzada, dentro del Programa Civinautas a partir de los recorridos de ciudad o itinerarios de interpretación.

Un itinerario de interpretación es una experiencia sensorial basada en un recorrido espacial y una lectura determinada sobre un territorio y paisaje concretos. Este itinerario está organizado de acuerdo con un eje temático que orienta la interpretación de los elementos seleccionados y señalados en el paisaje a través de la identificación y marcaje de un patrimonio específico.

Un itinerario de interpretación es una trayectoria sobre un territorio que proporciona a las personas que lo implementan construir una historia. Los itinerarios se diseñan e implementan a partir de la distribución sobre el territorio de una serie de puntos o nodos que están vinculados o articulados a través de arcos sobre los ejes temáticos o temas de interpretación seleccionados.

Gráfico 23. Los itinerarios de interpretación del patrimonio



Fv: Fuera vitrinas; Pf: Puntos fuertes. En azul el recorrido central o ruta, la cual puede tener nodos esporádicos generales, en verde el arco con los ejes temáticos de interpretación.

Tradicionalmente, los itinerarios de interpretación habían sido organizados alrededor de monumentos, pero progresivamente esta estrategia de interpretación, valoración y apropiación del patrimonio, se extendió a paisajes de proximidad más vinculados a aspectos de la cotidianeidad y vivencia de la gente.

j. La interpretación de los paisajes urbanos

Es posible que inicialmente, las lecturas patrimoniales del territorio y paisaje urbano fueran asumidas desde la óptica de una cierta monumentalidad y énfasis en los aspectos arquitectónicos y urbanísticos. No obstante, más allá del entorno físico, las ciencias sociales han desarrollado en las últimas décadas una preocupación e interés creciente en conceptos como el “espacio vivido”, conformado por el espacio interpretado y apropiado por las personas de acuerdo con sus patrones culturales. Una perspectiva que amplía el sentido del espacio urbano como soporte, escenario y expresión de las culturas y las personas que habitan el espacio (Iniesta, 1994: 192).

En este sentido y a pesar de que puede seguir siendo dominante la interpretación patrimonial del paisaje en relación al tiempo, es decir, el pasado y especialmente el pasado arquitectónico y urbanístico, existen otras vías para establecer nuevos esquemas de interpretación y significación del espacio urbano.

Precisamente, la dimensión vivencial incorpora las relaciones sociales y las prácticas y experiencias de los propios actores en los espacios, como eje de la interpretación del patrimonio y paisaje urbanos.

El énfasis del enfoque vivencial permite, al superar barreras disciplinarias y con base en nuevos consensos sociales, incorporar el marcaje que hacen las personas y las comunidades de determinados elementos físicos y simbólicos, por ejemplo, el agua, los espacios de ocio, etc.- de la ciudad. Un enfoque que, por otro lado, convierte al espacio en un elemento transgeneracional con carácter cohesionador, al hacer posible ver y comparar los significados del patrimonio urbano a través de distintas generaciones.

Sin duda, el Programa Civinautas explora estos nuevos esquemas de interpretación que implican el reconocimiento de grupos sociales e historias que conectan identidades múltiples y que propician la emergencia, identificación y marcaje de nuevos elementos de interpretación y significación del espacio y patrimonio urbano.





Civonautas del Colegio Simón Rodríguez en el Museo Nacional. Carlos López-IDPC.2019

5. Los museos como laboratorios de formación en patrimonio

Los museos: ¿Instituciones patrimoniales obsoletas?

Los conceptos de museo y patrimonio están estrechamente interrelacionados. El museo se define como una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público. Se ocupa de la adquisición, conservación, investigación, transmisión de información y exposición de testimonios materiales de los individuos y su medio ambiente, con fines de estudio, educación y recreación (ICOM, 2013)⁸.

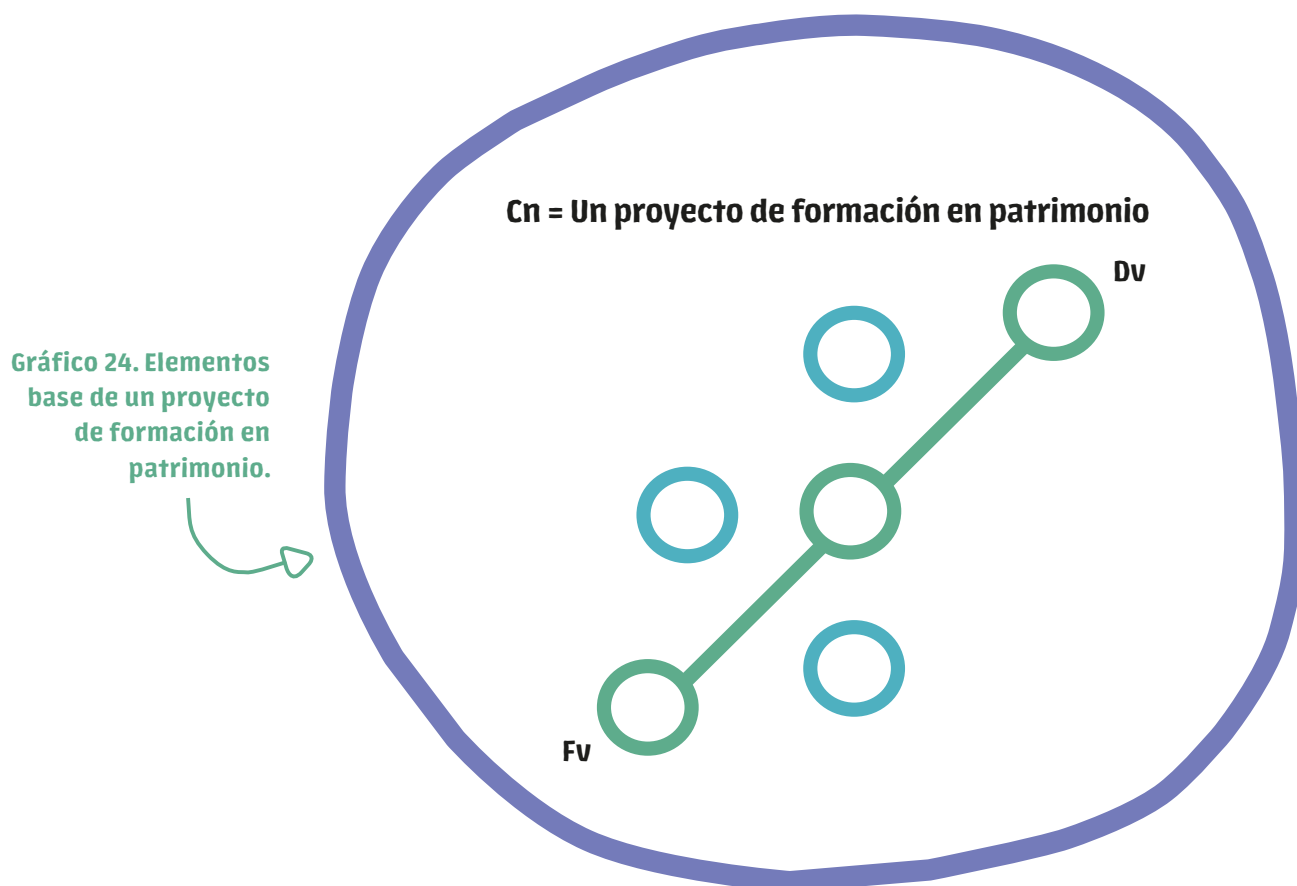
Desde la museología, el concepto de patrimonio, también está relacionado con el concepto de modernidad, especialmente referido a la ciudadanía republicana que ha vehiculado discursos sobre las identidades colectivas, fronteras sociales y comunidades imaginarias.

Al menos en gran parte de los últimos 200 años de historia republicana en Colombia, los museos, como instituciones patrimoniales, han sido espacios reproductores de estos discursos en el plano de la transmisión de contenidos que es acorde con la función pedagógica de los museos en general; al tiempo que han sido espacios de disciplinamiento de sus audiencias, mediante la inculcación de prácticas corporales y perceptivas.

Todo patrimonio -en su sentido público- es algo consensuado y validado por una autoridad institucional legitimada históricamente. Puede ser entendido como la objetivación de una memoria compartida de mucha gente. No obstante, como nos advierten algunos museólogos, toda memoria, sea personal o grupal, se puede extraviar cuando se disloca el marco espacio temporal en el que se menciona.

⁸ En el presente año 2019, la definición de Museo está siendo revisada a nivel mundial por los diferentes comités del ICOM y el CECA, con la participación de trabajadores de museos.

Esta dislocación se puede evidenciar en una doble vía: por un lado, en la dificultad que pueden tener los museos para relacionarse con el tiempo, pues presentan una incapacidad para entramarse con el presente; y, por otro lado, en la inmanencia de un patrimonio personal, íntimo, que no plantea problemas ni preguntas al no lograr articularse con otros patrimonios, que se encuentran en el plano de lo público y que han sido legitimados históricamente.



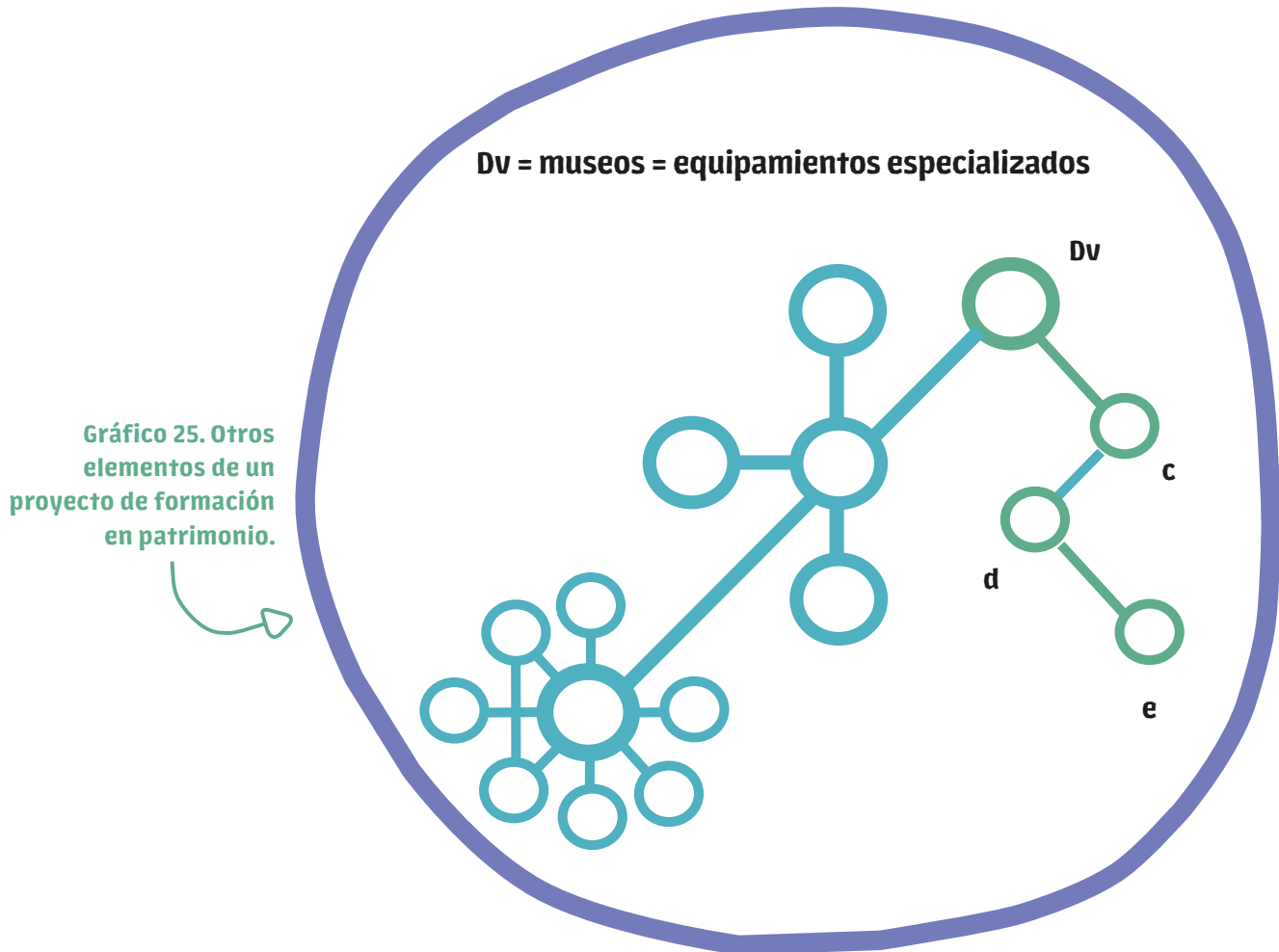
Dv: Dentro vitrinas; Fv: Fuera vitrinas.

El esquema plantea la manera en que los nodos fuertes que son externos a al museo representados en azul, pueden relacionarse con los nodos fuertes que hacen parte de los referentes patrimoniales del museo, así los discursos institucionales abren sus muros y ponen en contexto lo que hay en sus colecciones (Dv) o los referentes del entorno (Fv).

Como proyecto de formación en patrimonio y precisamente para superar este tipo de 'dislocaciones', el Programa Civinautas adopta un enfoque integral del patrimonio, que articula tanto el patrimonio de "fuera" como el de "dentro" de las vitrinas de los museos.

Porque los museos son instituciones culturales dinámicas, que tienen la capacidad de ser conscientes de estas dislocaciones espacio-temporales y de tratar de recomponerse y de recomponer de forma constante las coordenadas de patrimonio y memoria, para desarrollar el concepto de ciudadanía. Una ciudadanía participativa, con sentido de pertenencia.

Los museos que inicialmente surgieron como instituciones a cargo de la conservación, documentación y exhibición del patrimonio cultural, actualmente son equipamientos que comunican, median e interactúan de forma progresiva con la sociedad en la cual se insertan.



Dv: Dentro vitrinas; c: conservación; d: documentación; e: exhibición.
Este esquema ejemplifica cómo las estructuras de los contenidos del museo se pueden relacionar con los contenidos externos o cotidianos, generando nodos de interpretación (en verde c, d, e desde el museo) con los nodos externos (expresados en azul) los cuales coexisten con el visitante sean referentes del colectivo o personales.

Desde finales de 1980, las nuevas museologías modificaron la tradicional ecuación que había definido el museo moderno, y por tanto tradicional, basado en una colección, en un edificio y en un público; sustituyendo esta ecuación por otra en la que el museo es entendido como el resultado de un patrimonio, un territorio y una comunidad.

Es posible que en el contexto de la sociedad de la información, cuyo auge se dio en la década de 1990, la triada patrimonio-territorio-comunidad se haya modificado de nuevo y que, en consecuencia, han generado cambios en la redefinición de las prácticas museísticas.

Así, los museos siguen siendo espacios “útiles” en las sociedades democráticas para generar marcos de referencia que proporcionen sentidos de ubicación y de orientación, pues lo que se plantea es la necesidad imprescindible de actualizar el sentido y la función social que cumplan los museos como equipamientos culturales especializados para mantener su existencia en el incierto siglo XXI.

Lo que está en juego, “En última instancia, es la posibilidad de crear condiciones para que los actores sociales dejen de ser puestos en el vacío y se ubiquen y orienten desde su presente, en espacios cambiantes, tiempos variables y pertenencias híbridas. Si el patrimonio y sus tecnologías culturales concretas, como es el caso del museo, pueden servir para algo en este empeño, será a costa de retroalimentar nuevos “sentidos” a estas instituciones” (Inieta, 2009: 472).

¿Perdidos?

El colectivo de adolescentes es uno de los que tienen más dificultades para situarse -describirse a sí mismos alrededor de unas coordenadas- y orientarse, dando un sentido a su experiencia como actores sociales de una ciudad o comunidad más grande, para proyectarse como ciudadanos dentro de una continuidad temporal y espacial.

El Programa Civinautas, ante síntomas actuales de relativa desubicación social, busca encontrar nuevas coordenadas para ubicar las vidas de las personas e intenta, a través del patrimonio, concretar en un sector de la población (en este caso los Civinautas) un relato inteligible que dé cuenta de su identidad como individuos y actores sociales.

Desde las ciencias sociales se insiste en que “construimos nuestra identidad, desde un bricolaje constante, y echamos mano de lo que nos es accesible para expresar y dar sentido a nuestra existencia psíquica, social y política” (Inieta, 2009: 470).

No obstante, en la medida en que los materiales, en los que el individuo se basa, han dejado de agruparse en marcos de referencia precisos (religión, sentido de patria, clases sociales, profesiones, etc.), los ciudadanos disponen de más recursos y más información pero, al mismo tiempo, les cuesta mucho más componer imágenes coherentes.

En este contexto, el Programa Civinautas es un intento por establecer y restablecer de nuevo la capacidad de la gente; en especial la de los adolescentes, para interpretar lo que sucede a su alrededor.

Civinautas, a través de una interpretación del medio y del patrimonio “dentro” y “fuera” de las vitrinas, se constituye en un esfuerzo para que las personas no sucumban ante la sobresaturación de información y, a la cada vez más frecuente sensación de no tener capacidad narrativa, al tiempo que experimentan una incapacidad para interpretar las realidades de forma articulada.

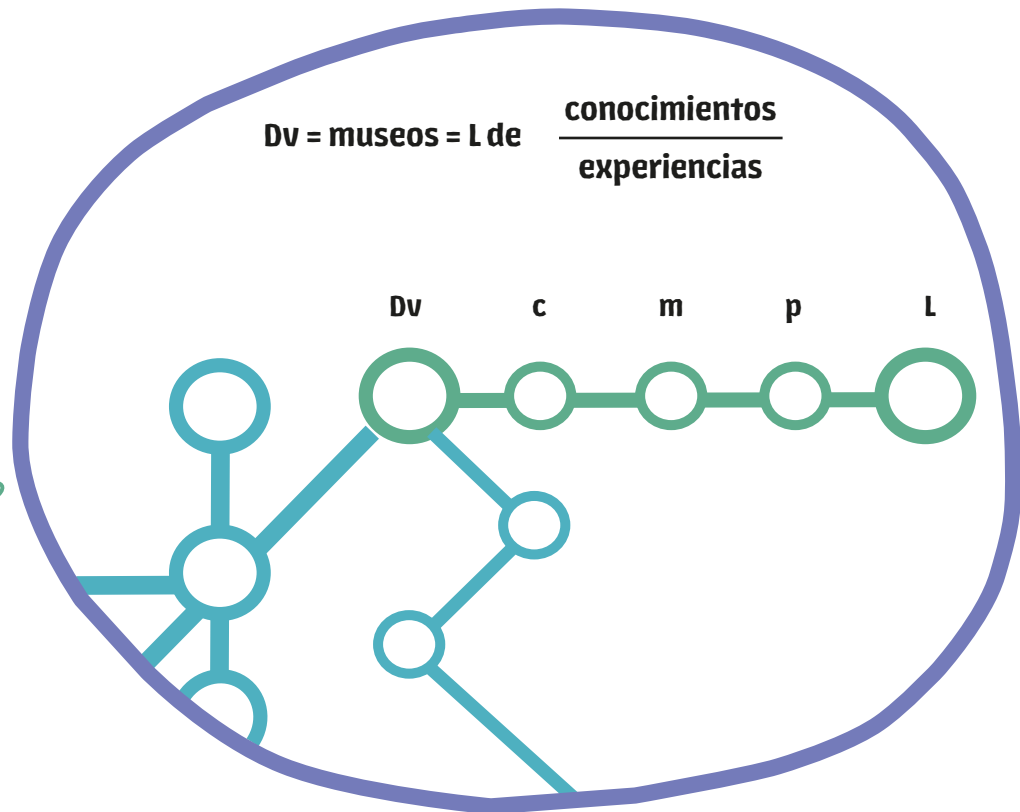
Patrimonio como posible marco geo-referencial.

Uno de los efectos perversos de la globalización y de la sociedad de la información, es la saturación de la información y “La dificultad de encajar la vivencia en una dimensión colectiva, que subyace en diversos aspectos de la cultura contemporánea: en la percepción del paisaje, en la actualización de la noción de ciudadanía, en la elaboración de consensos políticos y en la articulación entre memoria e historia; etc.” (Ibíd.: 471).

El patrimonio en el Programa Civinautas intenta convertirse en un marco de referencia para dar sentidos de pertenencia e identidad a las personas y especialmente a los y las adolescentes.

Frente a este escenario, los museos han desarrollado nuevas formas y nuevas funciones de comunicación, mediación y participación cultural que los convierten en importantes laboratorios de conocimientos y experiencias.

Gráfico 26. Elementos del museo como marco geo-referencial.



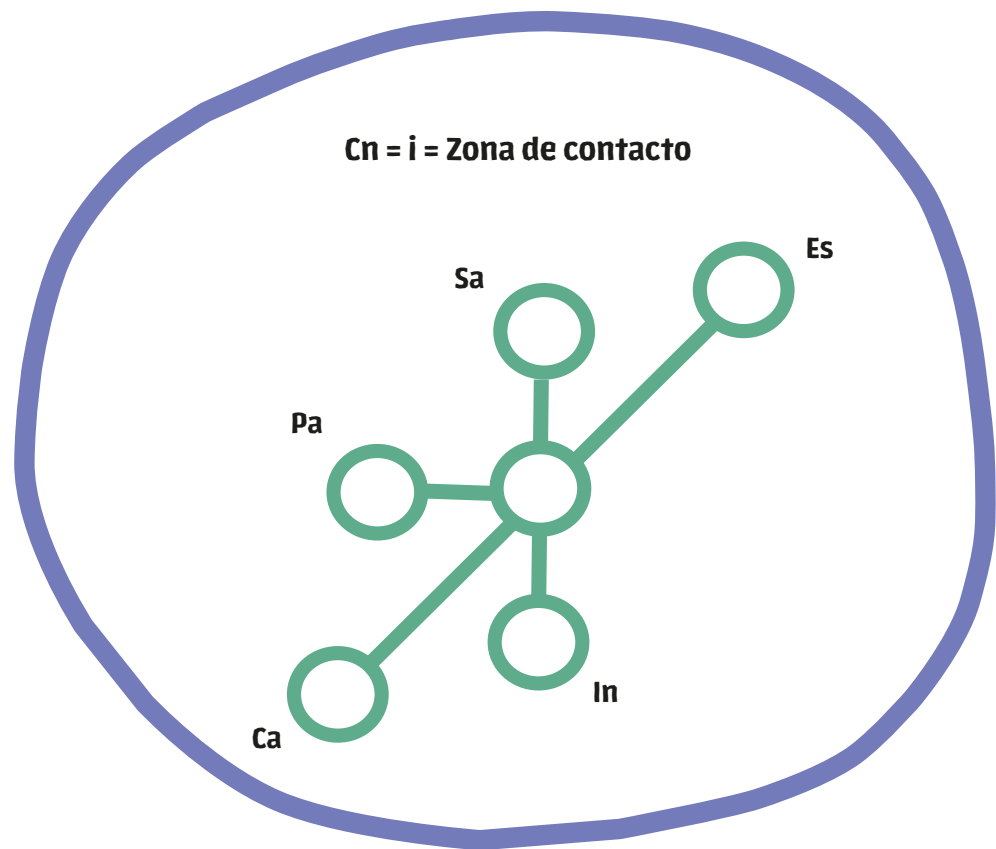
Dv: Dentro vitrinas; c: comunicación; m: mediación; p: participación; L: Laboratorio. El esquema muestra las estructuras y momentos del proyecto educativo, donde se organizan los componentes que permiten llegar a una experiencia significativa, la cual subyace como una experiencia que hace parte de las múltiples que el individuo puede tener en su vida, pero que la incorpora como eje de interpretación para su propia experiencia cotidiana.

Museos como laboratorios de emociones, experiencias y conocimientos

Proyectos educativos de formación en patrimonio como Civinautas, pueden aprovechar y articular los componentes intelectual y emocional, que proporcionan los museos como fuentes de conocimiento y de experiencia sensible. Un reto que, como indican algunos museólogos (Asencio y Pol, 2008: 58), implica sobre todo un cambio de mentalidad, tanto por parte de las propias instituciones museales, como por parte de los usuarios de los museos como los estudiantes y, especialmente, los maestros y mediadores culturales en procesos de aprendizaje.

En síntesis, el proyecto pedagógico Civinautas constituye una experiencia única en Colombia, para impulsar un nuevo modelo pedagógico de formación en patrimonio como zona de contacto o intersección cultural. Un modelo en el que los museos de Bogotá, D.C. se pueden convertir en potentes equipamientos especializados (Pardo, 1993: 81) que están situados entre la escuela y la calle, entre los estudiantes de todos los niveles, y usuarios en general, entre los grandes centros de investigación y la sociedad, y entre la problemática del patrimonio -cultural, natural, histórico o técnico- y cada uno de los ciudadanos.

Gráfico 27. Espacios que interactúan con el museo como laboratorio.



So: Sociedad; Es: Escuela; In: Investigación; Ca: Calle; Pa: Patrimonio.
El esquema plantea los diferentes nodos de información que pueden intervenir en la experiencia de un individuo, y a partir de los cuales se interactúa con el conocimiento (Cn) a partir de diversos contenidos y canales de la información (i) lo que el esquema plantea como Zona de Contacto.

a. El potencial de los museos como equipamientos especializados

Más allá de las funciones de conservación, estudio y divulgación del patrimonio cultural, actualmente se reconoce que los museos son también importantes espacios de formación y de participación ciudadana. Como equipamientos especializados, los museos, independientemente del formato, tipología y titularidad, impulsan proyectos abiertos a la sociedad para aprehender, de forma integral, problemáticas relacionadas con el patrimonio y el medio.

En Bogotá, D.C, a pesar de una importante trayectoria histórica, se puede considerar que el papel que desempeñan los museos en el marco cultural, y especialmente en el sector educativo, es relativamente marginal. Posiblemente esta situación es una consecuencia que deriva del hecho que la mayoría de museos fueron desarrollados desde una perspectiva museística tradicional, centrada en la conservación del patrimonio cultural, y que posiblemente no prestó el suficiente énfasis en el potencial comunicativo y educativo de los museos. Es ya entrado el siglo XXI que las primeras iniciativas de las áreas educativas, lograron especialmente, estructurar acciones y programas que ponen de manifiesto su labor educativa y su impacto social transformador, tanto de las experiencias de los estudiantes como en la de los diversos públicos visitantes, incluso en los no visitantes.

Para superar esta situación, un programa educativo en formación en patrimonio como Civinautas, propone a mediano y largo plazo:

Reforzar la colaboración con los departamentos de educación de los museos, que han desarrollado y enriquecido sus experiencias y metodologías.

Fortalecer su programa de formación a formadores, que hoy día cuenta con su primer Diplomado de Formación en Patrimonio para la Educación, dirigido inicialmente a docentes y padres, pero que incluye progresivamente a mediadores en patrimonio, impactando así a los beneficiarios indirectos que son sus receptores (los estudiantes, familiares y comunidad).

Involucrar de manera integral a: departamentos educativos de museos y demás equipamientos culturales y naturales, docentes, comunidad estudiantil, mediadores Civinautas, estudiantes y ciudadanos.

b. Las “barreras” de los museos

El Programa de formación en patrimonio Civinautas, constituye una oportunidad para superar la visión relativamente reduccionista que, en ocasiones, se proyecta sobre los museos como simples repositorios de la memoria, se trata de una visión sesgada que, sin duda, afecta la accesibilidad y el potencial de uso de estos equipamientos culturales especializados.

Para los profesionales de los museos, el concepto de “accesibilidad” va más allá de las simples restricciones y regulaciones físicas y horarias determinadas por los responsables de los museos. Además de las “barreras” físicas, existen otro tipo de barreras mentales y culturales que también impiden el acceso y que, sin duda, influyen en el uso de los museos por parte de diversas poblaciones.

En este sentido, las barreras que afectan la accesibilidad a los museos pueden ser de muy distinta índole. A continuación, la propuesta de clasificación sugerida por algunos museólogos, ilustra algunos posibles tipos de barreras:

Tipología de barreras a la accesibilidad de los museos

Barreras físicas. Son aquellas que impiden el acceso físico al edificio o a determinadas partes del mismo a cierto grupo de visitantes con situaciones diversas de movilidad.

Barreras geográficas. Son aquellas que dificultan el acceso a una institución museal por motivos de ubicación geográfica y/o conexión a las redes de movilidad de una población.

Barreras Sociales. Son aquellos factores sociales que generan dificultades en la convivencia, interrelación entre individuos y grupos; implican una falta de aceptación e inclusión de las personas por considerarse fuera de algún código, modelo o nivel social.

Barreras sensoriales. Son aquellas que impiden a las personas con determinadas condiciones auditivas o visuales, disfrutar -en alguna medida- de las actividades propuestas por el museo.

Barreras intelectuales. Son aquellas que impiden a los visitantes sin un alto nivel formativo, o a las personas con condiciones de aprendizaje especiales, una mínima comprensión del significado de la exposición.

Barreras económicas. Son las que impiden a los visitantes con bajos ingresos económicos o en situaciones de vulnerabilidad social, acudir al museo.

Barreras actitudinales o emocionales. Son aquellas que crean en el visitante potencial un sentimiento de recelo, desconfianza, prejuicio e, incluso, hostilidad hacia la institución museística, que le impulsa a no acudir a la misma.

Barreras a la autonomía. Son aquellas que impiden al visitante ejercer su autonomía al encontrar la oferta de los museos excesivamente cerrada o sesgada.

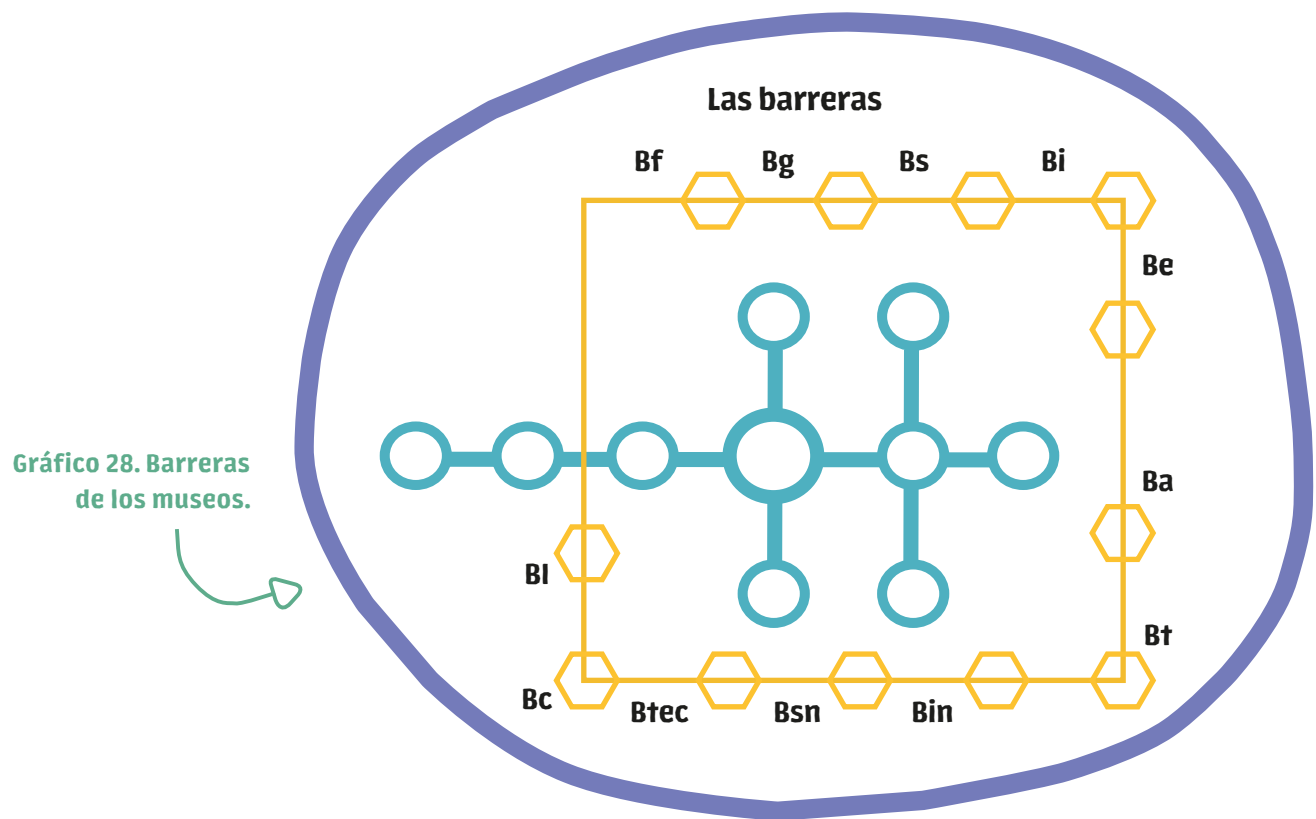
Barreras informativas. Son aquellas que impiden el conocimiento de la oferta educativa y de todo tipo de que dispone un museo.

Barreras culturales. Son aquellas que impiden que personas de culturas o etnias comprendan o aprecien el significado de lo que el museo trata de expresar.

Barreras lingüísticas. Son aquel tipo de limitaciones culturales que impiden o dificultan la comunicación, comprensión e interacción a consecuencia de la política lingüística asumida y/o implementada por una institución museal.

Barreras tecnológicas. Son aquel tipo de limitaciones que encuentran algunos sectores de la comunidad que no pueden acceder a los servicios o contenidos del museo, que impiden o dificultan su comunicación, comprensión e interacción a consecuencia de no tener o no poder acceder a determinadas tecnologías o plataformas ofrecidas o implementadas por una institución museal.

La consciencia de estas barreras físicas, mentales y culturales que impiden el acceso a los museos es, para un programa pedagógico como el de Civinautas, un requisito para desarrollar un concepto más dinámico del potencial de uso que tienen estos equipamientos culturales para las instituciones educativas.



Bf: Barreras físicas; Bsn: Barreras sensoriales; Bg: Barreras geográficas; Bs: Barreras sociales; Bi: Barreras informativas; Be: Barreras económicas; Ba: Barreras Actitudinales; Bt: Barreras a la autonomía; Bin: Barreras intelectuales; Bc: Barreras culturales; Bl: Barreras lingüísticas; Btec: Barreras tecnológicas.

Los museos, ciudadanías y territorialización de la memoria

La crisis de dislocación de los museos podía ser coincidente con la crisis del sentido lineal del tiempo, y del concepto de ciudadanía liberal basada en la integración y homogenización en el marco de un Estado Nación. Además del acceso democrático a la vida política y al conjunto de deberes y derechos que definen el estatus de ciudadano, el sentido de pertenencia o identidad es el tercer elemento que delimita la comunidad política a la que se alude cuando se habla de ciudadanía.

Participar, ser reconocido y reconocerse, son los tres espejos del complejo caleidoscopio en los que se mueven los sujetos de la ciudad (Iniesta, 2009). Lo que están viendo los museólogos es que el conocimiento, la capacidad narrativa y la recomposición e interpretación de paisajes reconocibles son posiblemente tres estrategias de que disponen los museos para recomponer el sentido de la orientación de los ciudadanos.

Relatar, contar y comunicar, implica tener la capacidad para conectar acontecimientos acumulados por la experiencia de las personas a lo largo del tiempo. El relato constituye un elemento imprescindible en los museos para generar anclajes culturales y afectivos entre las personas y el patrimonio cultural.

“La posibilidad de que el pasado al que está conectado el individuo a través de la experiencia propia o a través del recuerdo heredado, se convierta en un relato histórico, es la base de la activación política de la memoria y un proceso clave para la construcción de identidades privadas y colectivas, para dotar constantemente de sentido al tiempo y al espacio que se habita y ser consciente del lugar desde el que se actúa como ciudadano”.

El Programa Civinauta ha planteado al estudiante tres procesos, explicados a continuación. El primero una exploración diferente de los guiones, por ejemplo, el del Museo Nacional de Colombia, donde desde el juego y la exploración, en una lectura no lineal y fragmentada de los guiones (en una carrera de observación) se pide al estudiante que llegue a lugares y objetos que hacen parte de la historia como bogotanos y colombianos, permitiéndole conocer fragmentos de historias, invitándolo a indagar y a construirlas con su investigación.

El segundo, a través de los procesos educativos busca dar nuevas herramientas al estudiante, por ejemplo se le plantea ser escritor de su propia historia por medio de los mecanismos usados por los museos, pidiéndole reconocer cuáles historias y objetos propios cuentan sobre él y le permiten reconocerse como parte de una comunidad. Se le instruye para que a partir de una Guía le cuente a otros qué hace de su territorio o de sus objetos, algo suyo, por qué son importantes para él, dónde está el elemento de pertenencia, por qué los apropia. Se le pide que la valoración nazca de su relación cotidiana con los espacios donde el estudiante debe ser guía y tomar las riendas de sus historias de vida, dentro del proceso de los módulos. La metodología se encuentra en cada uno de ellos.

El tercer proceso nace de los principios rectores del nuevo museo, donde se señala como función básica: "Ubicar al público dentro de su mundo, para que tome conciencia de su problemática como hombre individual y social (-). Debe propenderse por la constitución de museos integrados, en los cuales sus temas, sus colecciones y exhibiciones estén interrelacionadas entre sí y con el medio ambiente del hombre en lo natural y lo social" (UNESCO, 1972).

La sociedad de la información ha puesto en cuestión la territorialización de la cultura y de la memoria, pero frente a la globalización la gente se ancla a los lugares concretos. Los seres humanos siguen creando lugares y paisajes que, con el tiempo, tienden a volverse invisibles e ininteligibles para las nuevas generaciones.

El reto del Programa Civinautas consiste en reconocer paisajes en los que los individuos y la sociedad, en su conjunto, se puedan identificar en el disfrute diverso de la ciudad.

La formación en patrimonio, a través de los museos, marca posibles rutas de interpretación del territorio, y proporciona lenguajes y técnicas para que la gente joven, adolescentes, se ubiquen entre la memoria y la historia, para aprender a conectar el torrente de información con las evidencias del pasado, para tejer redes de conocimiento que nos ayuden a pensar, habitar y orientarnos en el presente.





Civinautas reconociendo la ciudad. Hanz Rippe-IDPC. 2018

6. Centro histórico: un espacio para todos

Las visiones del centro histórico son variadas y van de la mano con procesos de participación o exclusión, lo que genera una respuesta colectiva sobre los lugares y los límites que este tiene (Borja, 2010; Carrión, 2005; Alba González, 2010), desprendiéndose de los procesos de deterioro del centro y de la recuperación, a los cuales han sido sometidos (Jaramillo, 2006). Tampoco podemos olvidar que se trata del espacio público de todos y de nadie (Moreira, 2007; Alba González, 2010) y que da como resultado, que las definiciones del centro histórico sean insuficientes para describir lo que es éste. Entre estas definiciones encontramos:

“La comprensión temporal o la historicidad del concepto de centro histórico, debe ser entendido como el lugar de encuentro o eslabón que integra el pasado con el futuro deseado, a través de su actual presencia” (Carrión, 1990, 26). En este sentido, el centro histórico como tal, cobra gran relevancia en términos de identidad entre la comunidad; pues, en este lugar, no sólo confluyen las épocas sino también los diversos intereses sociales urbanos. Se convierte en el lugar común y en el espacio icónico para la representación individual y colectiva de intereses sociales y las manifestaciones culturales. Es así como se convierte en el lugar integrador de muchos ámbitos de la vida cotidiana de la ciudadanía.

El centro histórico también es definido como: “Asentamientos humanos vivos, fuertemente condicionados por una estructura física proveniente del pasado, reconocibles como representativos de la evolución de un pueblo” (Gutman, 1995: 75)⁹. De esta manera, surgen los dilemas de la conservación y la renovación; es decir, la decisión de qué conservar del pasado y qué destruir y renovar, situaciones que se resuelven en función de la sostenibilidad económica de los centros históricos como tales, la vetustez de las edificaciones y la caracterización de la imagen de la ciudad y la sociedad.

⁹ Citando al trabajo que Gutman realizó con otros tres autores y que se presentó en el Coloquio de Quito, de 1977.

Dicha imagen se presenta de dos maneras: como proceso endógeno, es decir, la imagen e identidad que los ciudadanos poseen de la ciudad y de sí mismos; o la imagen que se interesa proyectar hacia el exterior, entendido en las últimas décadas como “marketing de ciudad” o proceso por el cual la ciudad, y particularmente el centro histórico, adopta una imagen distintiva, con el fin de promover el turismo y la inversión, atrayendo a visitantes extranjeros.

El centro histórico -como un todo- es el espacio público por excelencia de la ciudad y, por tanto, el elemento fundamental de la integración social y de la estructuración urbana. Como eso no ocurre en la actualidad, dado que existe una agorafobia, el centro histórico aparece como objeto del deseo y como proyecto de escala variable, según su significación patrimonial (Carrión, 2005: 99).

En cada ciudad hay un centro que es modificado con respecto a las percepciones y que es construido socialmente (Alba, 2010), siendo a la vez ligado a las personas que lo habitan (Borja, 2010). “Es un espacio de todos, porque le otorga un sentido de identidad colectiva a la población, pero es un contexto de disputa del poder simbólico” (Carrión, 2005: 95).

El centro histórico se deforma, se establece en una micro-escalaridad, que es a su vez un fragmento de la realidad; lugares, sensaciones e incluso los sentimientos son generados en todas partes por percepciones temporales (Tuan, 2007), que se establecen sobre las siguientes estructuras: arquitectónicas, históricas, económicas y sociales de diferente índole (Escovar, 2005), las cuales desarrollan procesos de segregación y de integración (Borja, 2010), que permiten la identificación de varios centros históricos, complementados en varios tipos de lugares que se traslapan.

La importancia de la revitalización del centro, de la llegada de nuevos usuarios urbanos y de generación de acciones estatales, sin olvidar la atracción de este en fomento de actividades culturales, políticas y económicas (Alba 2010; Moreira 2007; Carrión 2005; Jaramillo 2006). Así pues, el centro histórico es el lugar donde confluyen todos los ámbitos sociales de la ciudad. Lo que pase en el centro histórico, definirá en gran medida lo que pase en el resto de la ciudad. En este orden de ideas,

Hay ciudades cuando hay centros, lugares significantes, por su historia y su patrimonio físico, por su memoria colectiva y su polivalencia, por su animación y su capacidad de sorprender [...]. Las ciudades nacieron del poder y de la confrontación con el poder, del mercado y de la mezcla de gentes y de actividades, de su densidad de residentes y de visitantes [...] los centros museificados no son centros, los centros degradados tampoco. En unos no hay vida interna, en los otros no la hay externa (Borja, 2010: 11).

El centro histórico se convierte en patrimonio de todos los ciudadanos, por tanto, toda la ciudadanía en: ¿Cómo debe ser éste? Hablamos de un espacio patrimonial para las ciudades. Por eso, “El centro histórico es un elemento que inspira orgullo y permite una identidad colectiva y la memoria. Al mismo

tiempo, sin embargo, éste es percibido como problemático y complejo” (Moreira, 2007: 205). Un espacio con múltiples actores y acciones que se entrelazan y se mezclan; por tanto, el centro histórico caracteriza el tipo de participación e inclusión que una ciudad comporta.



Civinautas en el Museo de Bogotá. Hanz Rippe-IDPC. 2018



Docentes de Civinautas en el Biblioteca Nacional. Carlos Lema-IDPC.2018

7. Memoria como patrimonio y patrimonio como memoria

Para el Programa Civiautas es necesario analizar la relación entre memoria y patrimonio. Ésta se consolida en doble dirección, por un lado, la dotación de significados personales está vinculada con la memoria, en la medida que se asigna significado a través de la experiencia. Dicha experiencia refiere tanto a procesos individuales como colectivos. Cuando la persona asigna significados a un objeto o hecho concreto, esa asignación está atravesada tanto por sus propias visiones del mundo (cosmogonías), sus propias experiencias; como por las experiencias colectivas de las que ha aprendido en los diferentes niveles de socialización, como: familia, colegio, juego con pares, internet, entre otros.

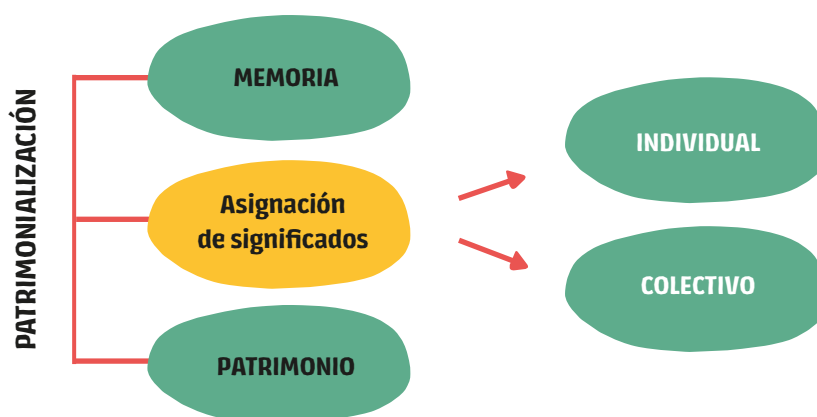
Por otro lado, las asignaciones colectivas de significados no son estáticas. Se transforman desde las actuaciones de los individuos que logran modificar percepciones de mundo construidas históricamente. Los colectivos suelen interactuar con el mundo, a partir de las formas que las generaciones anteriores, o a partir de lo que sus contemporáneos, le han mostrado de ese mundo, pero puede ocurrir que esas cosmogonías se transformen, cuando algún miembro del grupo presente otras formas de verlo, o cuando al interactuar con otros grupos, conozcan diversas formas de ver y vivir el mundo.

Cuando la asignación de valores superiores, que las personas hacen individual o colectivamente, a objetos o hechos específicos se transfiere a su patrimonialización; este proceso está estrechamente ligado a la memoria que de ellos se tiene. Es aquí donde se sostiene la relación en doble vía, entre memoria y patrimonio:

Es muy importante trabajar con los recuerdos. El valor de lo inmaterial es gran promotor de estos proyectos, porque muchas veces solo se fija la atención en las piedras, las terrazas, los edificios y las personas, pero se deja en segundo plano las tradiciones, la idiosincrasia y los folclores. (Sabaté, 2014).

Es en este sentido, que este apartado se enfoca en la definición de la memoria, sus características y demás aspectos necesarios para la formación en patrimonio.

Gráfico 29.
Patrimonialización
como resultado de
la relación entre
la memoria y el
patrimonio.



a. ¿Qué es la memoria?

Hay que empezar por comprender este concepto. La memoria se define como: “La facultad de recordar el pasado” (Real Academia de la Lengua Española -RAE-, 2009). Esta facultad no es exclusiva de los seres humanos, la naturaleza en sus múltiples expresiones de vida tiene un sin número de recuerdos de la experiencia vivida, que se transmiten a las generaciones siguientes. Las formas de transmisión son tan variadas como variadas son las especies que habitan la Tierra.

Un buen ejemplo de ello son las manadas migratorias, grupos numerosos de animales que año tras año emprenden un recorrido hacia lugares específicos en busca de la sobrevivencia. Cada generación de animales aprende el camino enseñado por sus antecesores e introducen en él, a las nuevas generaciones. Se conoce, entonces, la existencia de una memoria individual, pero se hará énfasis en la memoria humana y sus procesos.

En términos sociales, la memoria se refiere a la capacidad de recordar el pasado, a partir de las experiencias individual y colectiva. Hay que aclarar que la memoria no surge de manera espontánea ni se encuentra naturalmente. Es un proceso de construcción consciente e inconsciente, que tejen las personas individual y colectivamente, desde la experiencia propia y en relación con las experiencias de los demás.

En los humanos esta facultad tiene características especiales: en primer lugar, es una facultad psíquica en la que las relaciones con el pasado aparecen en la experiencia y, es a través de ésta, que dicho pasado se dota de sentidos y significados variados, pues lo que una persona recuerda de un evento pasado, puede ser diferente a lo que otra recuerda del mismo evento. De este modo, tanto la experiencia animal como la humana son las que nutren la memoria, pero sólo la memoria humana es reflexiva.

Gráfico 30. La doble vía entre memoria y patrimonio.



b. Dicotomías de la memoria

La memoria humana presenta unas dicotomías que le son propias y desde las cuales se articulan sus procesos, a saber: recuerdo-olvido, subjetivo-objetivo, silencio-enunciación y pasado-futuro. En la práctica de la memoria, estas dicotomías se encuentran relacionadas entre sí; sin embargo, para su mayor comprensión, en este texto se separarán analíticamente.

Recuerdo-Olvido

Hablar de pasado se refiere a lo que se recuerda, pero también a lo que se olvida. La memoria se cimenta tanto en el recuerdo como en el olvido. Dos caras de una misma moneda. Juntas presentan una relación que puede no ser armónica, con lo que aparece una primera realidad de la memoria: la memoria es un espacio de pugnas. Tal como lo muestran diferentes estudiosos de la memoria (Jelin 2002, Huyssen 2002, Nora 1984; entre otros), tanto en el plano individual como en el social, el campo de la memoria es una lucha entre recuerdos y olvidos, entre lo que se dice y lo que se silencia, pues: “No se puede hablar con pertinencia de “olvidar” sin interrogarse al mismo tiempo, sobre el sentido que damos a “recordar” (-) todo verdadero aprendizaje es un esfuerzo por recordar lo que se olvidó” (Yerushalmi, 1998: 4).

Pese a las pretensiones de objetividad, en cualquier caso, la memoria se basa sobre recuerdos y olvidos elaborados subjetivamente; la relatividad de la verdad en el recuerdo habla de la necesidad de reconocer que la verdad en realidad refiere a verdades, a experiencias, cosmogonías e intencionalidades que pueden o no converger a la vez que presentan intersecciones. La memoria se puede relacionar entonces con la “Intervención elaborada -intencional- de mirar al pasado” (Quintero, 2010: 15).

Objetividad-Subjetividad

Otra de las características de la memoria es que no puede ser netamente fiel al suceso pasado que se pretende rememorar, por cuanto traerlo al presente, demanda acudir a discursos y experiencias de carácter subjetivo que son elaborados con el paso del tiempo: bien en la necesidad de comprender, bien por la imposibilidad de hacerlo (Jelin, 2002: 6,18). La memoria se enfrenta a lo que se ha denominado un cierto carácter 'engañoso', debido a que ésta se encuentra en constante construcción y reconstrucción, y a la disidencia entre las memorias individuales y de grupo(s) (Jelin, 2002).

Este 'engaño' lleva a la necesidad de reconocer las diferentes visiones del pasado y las diversas memorias colectivas e individuales que puedan estar en torno a 'lo que fue', constituyéndose en una apuesta por develar las verdades de los hechos; lo que bien puede resultar siendo una riqueza más que un aspecto problemático de la memoria, pues entran en diálogo los diferentes actores, espacios y tiempos del recuerdo, y del olvido.

Silencio-Enunciación

Así como se presentan narrativas y enunciaciones de los individuos sobre sus hechos pasados, sobre su recuerdo, permitiéndoles comunicar y transmitir a otras personas o colectivo su experiencia, a través del lenguaje. Existe también, silencios, hechos que pueden ser recordados, pero no enunciados. Esto se da, ya sea como mecanismo de protección o como mecanismo de selección de lo que debe ser narrado; en este primer mecanismo "...Hay voluntad de silencio, de no contar o transmitir, de guardar las huellas encerradas en espacios inaccesibles, para cuidar a los otros, como expresión del deseo de no herir ni transmitir sufrimientos" (Jelin, 2002, 31).

Otro de los factores que puede provocar los silencios, se encuentra relacionado con la voluntad o deseo de las otras personas, de querer escuchar las narrativas. En este caso, se impide no sólo la comunicación de una memoria individual, sino la constitución de una memoria colectiva.

Ahora bien, en el proceso de enunciación, de construcción de relatos, el lenguaje juega un papel fundamental, ya que: "Es el lenguaje y las convenciones sociales asociadas a él, lo que nos permite reconstruir el pasado" (Halbwachs, 1992, 173).

Pasado-Futuro

La memoria suele tener propósitos ligados con el futuro. Se recuerda con intencionalidades proyectadas en las posibilidades de lo que será, por ejemplo: recordar eventos traumáticos vividos en las sociedades para procurar que lo ocurrido que dañó a unas generaciones no se repita, o menguar la posibilidad de repetir lo negativo, como una forma de garantizar un futuro mejor para las nuevas generaciones. Huyssen resaltará "La memoria como una preocupación central de la cultura y de la política de las sociedades occidentales, un giro

hacia el pasado que contrasta de manera notable con la tendencia a privilegiar el futuro (...)” (2002: 13).

Así, la experiencia vivida por las personas y las comunidades relaciona los hechos con sus emociones y sentimientos, a la vez que con las diversas formas de interpretar y significar el pasado. Entonces, tejen un hilo entre las diferentes generaciones: antecesores, contemporáneos y sucesores entran a ser parte de los sentidos, las intencionalidades y los múltiples significados de la memoria histórica.

Esa relación pasado-futuro, permite realizar ejercicios resilientes, en donde la reflexión que se hace desde el presente sobre el pasado permiten que se proyecten futuros alternos. Si bien el pasado no puede ser cambiado, lo que “Puede cambiar es el sentido de ese pasado, sujeto a la intencionalidad y expectativas hacia el futuro” (Ibíd.: 39). Para Nora, “Pasado y futuro se han convertido en fenómenos absolutamente independientes. Es en esta disociación entre pasado y futuro donde la memoria alcanza el rol de único agente dinámico y única promesa de continuidad” (Schwarzstein, 2002: 473). Es decir, la memoria es el elemento evocador desde el presente, que permite pensar en proyecciones futuras.

c. Tipos de memoria

En términos de memoria podemos encontrar: la memoria individual, la memoria colectiva y la memoria histórica, que se abordan a continuación.

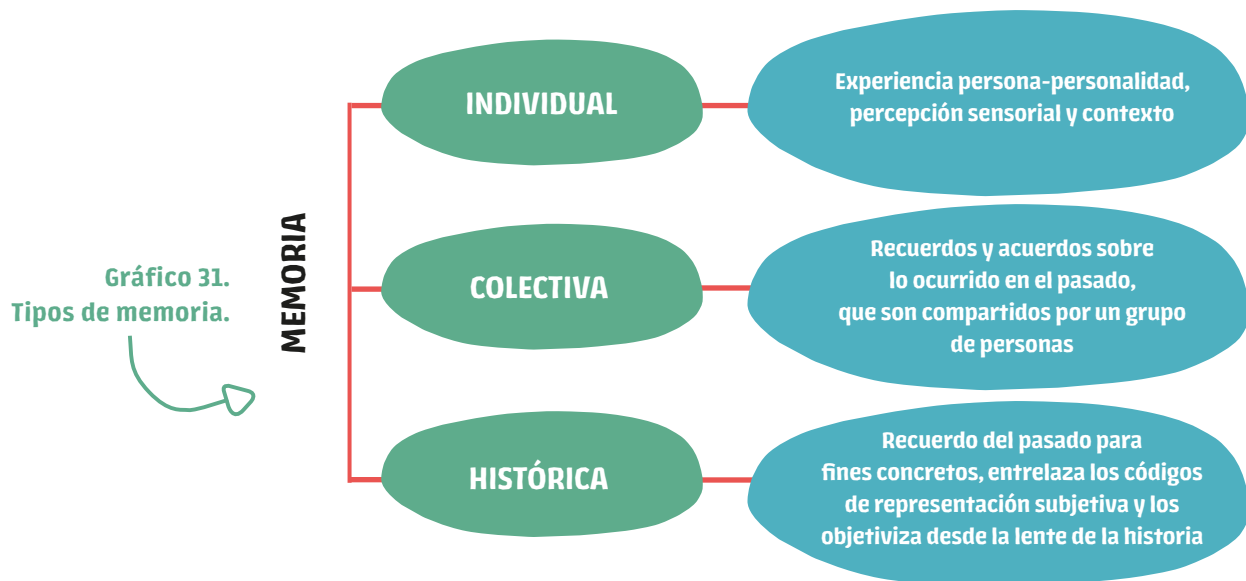
La memoria individual alude a la experiencia personal, que se matiza con la personalidad, la percepción sensorial y su contexto. El recuerdo de la persona está ligado a asuntos significativos, que hacen que ese recuerdo aflore en un tiempo y espacio concreto de la vida de la persona. Los recuerdos individuales pueden entrar a configurar nuevos recuerdos en la interacción con los recuerdos de otras personas. Es aquí en donde empieza a generarse lo que se conoce como memoria colectiva: es decir, recuerdos y acuerdos, sobre lo ocurrido en el pasado, que son compartidos por un grupo de personas.

Toda vez que la experiencia personal, suele no coincidir con el recuerdo que los otros tienen de la misma experiencia, estos recuerdos pueden complementarse o contraponerse; en una relación en la que la experiencia individual pertenece al ámbito de lo privado, que en la interacción se hace pública. Mediante la memoria se configura e interpreta el pasado, y estas interpretaciones se dan a través de la experiencia personal (Ricoeur, 2003: 128).

Al mismo tiempo, la memoria individual, solo puede ser entendida dentro de unos marcos sociales de la memoria (Halbwachs, 2004), es decir, el proceso de recordar surge gracias a los referentes que brinda un grupo social y permiten evocar la experiencia. Todo recuerdo está relacionado con nociones ligadas a “Personas, grupos, lugares, fechas, palabras y formas del lenguaje incluso con razonamiento de ideas, es decir con la vida material y moral de las sociedades que hemos formado parte” (Halbwachs, 1968: 38).

Otro tipo de memoria, es la memoria histórica. Pero memoria histórica no es lo mismo que historia. Paul Ricoeur permitirá entender la relación entre memoria e historia al decir que “Necesito de la historia para salir de mi subjetividad privada y experimentar en mí mismo, por encima de mí mismo, el ser-hombre” (1990: 34), pues la historia cobra sentido en la ocurrencia y hallazgo de acontecimientos centrales ocurridos en el pasado (Ricoeur, 1990: 39), la memoria histórica orienta sus acciones a las significaciones y representaciones que las diferentes generaciones han hecho en torno al acontecimiento y que siempre es intencional.

La memoria histórica tiene lugar en la intención de recordar el pasado para fines concretos, entrelaza esos códigos de representación subjetiva y los pone en diálogo desde la lente de la historia, buscando salvar distancias que den lugar a la objetividad requerida para la comprensión de los hechos: da cuenta de subjetividades y objetividades del evento rememorado, de los recuerdos y olvidos, de lo que hablan y lo que callan los diferentes actores históricos.



d. Entre la memoria y la historia

La relación entre la memoria y la historia, se hace compleja en la medida en que se identifiquen sus puntos de encuentro y de diferenciación. Es necesario comenzar reconociendo las definiciones y características de memoria e historia; para ello se toma como referente el análisis realizado por Nora (1984), quien otorga una serie de atributos a cada una de ellas, que serán expuestos en la tabla que aparece más adelante.

Así, la relación memoria e historia, como lo menciona Rodríguez (2010) gira en tres corrientes principales: oposición entre historia y memoria, memoria como crítica a la historia y memoria e historia para la acción política. A continuación se abordan estas relaciones en el contexto del patrimonio.

En la relación de oposición entre historia y memoria se encuentran los trabajos “Elaborados por Maurice Halbwachs, Pierre Nora y Yosef Hayim Yerushalmi Shoah, para quienes historia y memoria son saberes diferenciados, mientras que el primero se remite al campo universal, público y objetivo, el segundo, pertenece al ámbito privado y subjetivo” (Rodríguez, 2010: 5). La experiencia del proceso piloto del Programa Cívicas mostró cómo los estudiantes conocen la existencia de la Plaza de Bolívar, la historia de diferentes hechos sociales, culturales y políticos de carácter patrimonial, como por ejemplo: La casa de Llorente, la existencia de edificios patrimoniales, monumentos, entre otros, que están en o alrededor de la Plaza de Bolívar; pero, al estar en el sitio no logran relacionar su subjetividad con esos lugares de importancia histórica nacional; esto en virtud a que su memoria no se encuentra vinculada con esos lugares.

En la memoria como crítica a la historia “Los mayores exponentes se encuentran en la Escuela de Frankfurt con Walter Benjamin y Theodor Adorno, desde la cual la memoria permite rescatar pasados olvidados por la historia oficial y narrar la versión” (Ibíd.: 5), dando lugar a versiones no contadas. Desde el ejercicio de memorias de los estudiantes, se busca que sean ellos quienes signifiquen y doten de sentido objetos, hechos o territorios, que según sus vivencias, consideren patrimoniales; rescatando así nuevas patrimonialidades y musealizaciones, que pueden no estar acordes con los patrimonios institucionalizados y legitimados desde las instituciones a cargo, a la vez que pueden entrar a complementarlos.



Gráfico 32. Relación entre memoria e historia. Basado en Nora (1984).

La relación memoria e historia como lucha política, se refiere a pugnas entre sectores oficiales y quienes no tenían voz en los discursos oficiales. Esto se evidencia al analizar las definiciones dadas por la UNESCO sobre patrimonio, quienes en 1972 reconocieron los elementos materiales y ambientales del patrimonio, en su estructura física, estética e histórica, sin reconocer los saberes y conocimientos populares y ancestrales, que hacen parte de la cultura. Desde 2003 se reconoció el patrimonio inmaterial, tras procesos de reivindicación en diferentes latitudes, que buscaban el reconocimiento de las cosmogonías locales. (Santos, 2009: 13). (Ver grafico 32).

e. Activadores de la memoria

La memoria puede ser activada a partir de dos dimensiones: por un lado, se encuentra la dimensión de las personas, y por el otro la de los objetos. Al referir a las personas como activadores de la memoria, se pueden ubicar aquellas personas que sirven como gestores de la memoria y acompañan los procesos de construcción del pasado, de lo que se recuerda y se olvida en funcionalidad de acciones futuras, y también se ubican las personas que se suman en momentos esporádicos al proceso iniciado por los gestores.

Al hacer memoria histórica, se debe tener en cuenta las representaciones variopintas que la memoria puede tomar: la escritura, el arte y el lenguaje oral son algunas de ellas. Tanto las narrativas escritas, como las narrativas orales y las narrativas visuales, que construyen la memoria, están cargadas de sentidos, significados individuales y colectivos, y se consolidan en territorios de luchas por la memoria; emergen de dichas luchas, al tiempo que son resultado de éstas. (Jelín, 2002: 48).

En relación con la constitución de objetos que doten significados a la memoria, se ubican las siguientes representaciones:

- Monumento para recuerdo o gloria de algo.
- Obra pía o aniversario que instituye o funda alguien y en que se conserva su memoria.
- Libro o relación escrita en que el autor narra su propia vida o acontecimientos de ella.
- Relación de algunos acontecimientos particulares, que se escriben para ilustrar la historia.
- Libro, cuaderno o papel en que se apunta algo para tenerlo presente.

De igual modo, la memoria puede ser plasmada en lugares, performance, marcas territoriales y otras múltiples representaciones simbólicas del pasado que se espera evocar y cuya elaboración en el presente, para el futuro, es tarea de la memoria.

f. Marcas territoriales como relación entre memoria y territorio

Teniendo en cuenta, que los patrimonios están configurados por relaciones de memoria, territorio y comunidad, se hace pertinente abordar la categoría de marcas territoriales, como la posibilidad de identificar la territorialización de la memoria, como posibilidad de constitución de patrimonios.

Es necesario definir las marcas territoriales como: “Marcas físicas y territorios en espacios vividos y transitados cotidianamente -un edificio, una placa, un memorial o un monumento- “ (Jelin, 2003: 2), de esta manera, las marcas territoriales se encuentran relacionadas con las representaciones de la memoria, que unos agentes de la memoria han elaborado, con el objetivo de preservarla; a la vez que se generan relaciones territoriales, conectando sentidos y sentimientos, y vínculos que las comunidades tejen con el territorio.

El proceso de generar marcas en el territorio, se puede realizar en dos vías. Por un lado, en un mismo lugar pueden coexistir diferentes significaciones y sentidos, por lo que la configuración de sentidos no es un proceso nuevo; y, por otro, en ocasiones, la intencionalidad que tienen los agentes de la memoria está relacionada con la construcción de un sentido unívoco. (Ibíd.: 5 y ss.).

En el caso de formación en patrimonio, se pueden ubicar prácticas, donde los estudiantes sean agentes gestores de memoria. Ubique marcas territoriales patrimoniales que pueden ya ser oficiales, o constituirse como patrimonial a nivel local, por medio de lo que genera en la cotidianidad.





Civinautas del colegio La Candelaria conociendo el Planetario de Bogotá. Carlos Lema-IDPC.2018

8. La territorialización del patrimonio y el patrimonio como territorio

Diferentes campos disciplinares y científicos han abordado desde diversas perspectivas el concepto de territorio. La geografía, la antropología, la sociología, la ciencia política, la arquitectura, entre otras, lo han definido en distintos momentos en función de sus propios objetivos. Para efectos del Programa Civinautas serán recogidos algunos elementos centrales de las definiciones que se consideran útiles, sin la pretensión de llegar a alcanzar una definición que las recoja a todas, aunque sí enfatizando en aquellos aspectos que contribuyen a comprender la relación entre los conceptos de territorio y patrimonio.

a. Pertenencia y apropiación como definición de territorio

Se parte abordando el territorio desde la siguiente explicación traducida del francés: La noción de territorio es a la vez jurídica, social y cultural, e inclusive afectiva. El territorio implica siempre la apropiación del espacio, pero es más que el simple espacio. El territorio no se reduce a una entidad jurídica, ni al enraizamiento de los campesinos a un lugar, ni a los vínculos de los ciudadanos con un barrio, ni a los lugares frecuentados por los individuos. Para definir territorio se requiere de dos aspectos importantes: primero, del sentido de pertenencia de los individuos: yo soy de acá, nosotros somos de allá, y segundo, de la apropiación: este es mi territorio, esta es mi tierra, este es mi dominio. (Brunet, Ferras, & Théry, 1992, p. 436).

La dimensión jurídica del territorio hace referencia principalmente al sentido jurídico de las entidades territoriales legalmente constituidas. En el caso de Colombia, en un primer nivel existe el territorio de la nación de los colombianos; en otro nivel, los departamentos y finalmente, los municipios. Esta dimensión es muy importante por cuanto todos los ciudadanos se relacionan permanentemente con estas escalas territoriales.

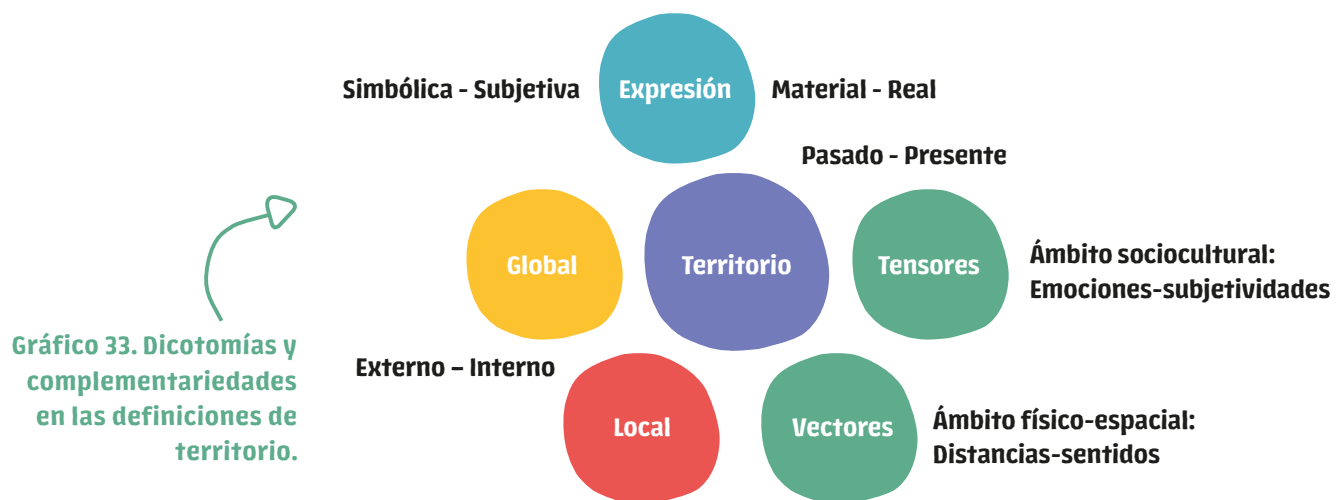
Aquí se hace evidente el sentido de pertenencia experimentado por las personas; el territorio se refiere a éstas y no simplemente a una porción de espacio material que ocupan. En este mismo sentido, el aspecto jurídico se puede trasladar a la esfera del individuo, pues en las diferentes dimensiones cada persona define sus propias espacialidades y territorialidades, en la propia habitación, en la casa, en el edificio, en el barrio, en la localidad, en la ciudad.

La dimensión social del territorio hace referencia a que los fenómenos sociales implican vínculos y relaciones que suceden en el espacio, y que se pueden dar particularmente, aunque no exclusivamente, por vía de la solidaridad y el poder. Ambos tienen la posibilidad de ser articuladores desde los cuales los miembros de un grupo ejercen control territorial, dicho control se puede ver en el barrio, la localidad y la ciudad. Es así que se puede sostener que el espacio es socialmente construido (Lefebvre, 1968), pues son las personas las que especializan las relaciones de poder y por tanto construyen también territorio (Brunet, Ferras & Théry: 1992).

Se vislumbra, entonces, la afectividad como constitutiva del territorio. Parafraseando a Tuan (2007), el lazo afectivo que se teje entre las personas y el territorio o el ambiente circundante, es conocido como topofilia, esta relación sólo es generada cuando los individuos habitan, viven y experimentan el espacio, precisando como consecuencia relaciones de afecto y afinidad con los lugares, con el entorno.

Todo lo anterior involucra una serie de dimensiones que sumadas logran fortalecer la comprensión del concepto de territorio. Otras definiciones de territorio establecen especies de dicotomías o complementariedades, como las que se tratan a continuación.

b. Dicotomías y complementariedades en las definiciones de territorio



El concepto de territorio, en palabras de Yori: “No es otra cosa que la propia geografía que pasa de un plano dimensional a uno relacional, de un juego de vectores a uno de tensores” (Yori, 2003: 32).

Los vectores hacen referencia al sentido estrictamente geométrico o dimensional del término. Los vectores tienen una distancia, un sentido, un origen, y se pueden medir conforme a los diferentes sistemas de medida. Las acciones de los seres humanos implican, por regla general, un desplazamiento en el espacio y todo desplazamiento en el espacio implica un desplazamiento en el tiempo. Salir de casa en la mañana, tomar el bus o caminar hacia el colegio o el trabajo, ir al parque para jugar o divertirse, regresar a casa, entre otras acciones humanas desarrolladas en la cotidianidad, ocupan un espacio y demandan un tiempo determinado.

Por su parte, los tensores corresponden a aquella dimensión del territorio caracterizada por elementos cargados de humanidad, es decir, emociones y subjetividades. De esta forma, dichos tensores se convierten en los puntos de encuentro comunes de la sociedad, configurando una compleja red de intereses y dimensiones que generan el sentido de pertenencia y configuran la identidad, es decir, conforman intereses espacializados, tal como los sostiene Bachelard (1975).

De otra parte, el territorio es generador de una serie de procesos identitarios e identificatorios. En el primer caso permite el reconocimiento de “la persona misma” en un proceso que precisa “identidad”; en el segundo caso implica el reconocimiento por parte de “la otredad” hacia “mí”, como perteneciente a dicho territorio. En otras palabras, el territorio contribuye a la definición de la persona, a detallar quién es, así como a dibujarse con respecto a “los otros”.

La identidad, en términos de Massey (2004), puede tomar múltiples rumbos, bien sea enfocándose en la mirada local (lo interno), en lo global (lo externo), o en las particularidades que surgen de la interacción entre las dos. En este caso el interés se centra en la constitución de la identidad a través de tal interacción, es decir, interesan las relaciones sociales especializadas alrededor del territorio y los procesos identitarios e identificatorios que se llevan a cabo en la ciudad.

Existe otra definición que lleva a considerar lo simbólico como algo constitutivo del territorio, Yori (2007) afirma que el territorio supera la visión estrictamente geométrica de éste, y nos lleva hacia una visión relacional, es decir, comprende una dimensión simbólica de habitar el espacio. Por tanto, la diferencia se centra en el espacio socialmente construido, incorporando variables inherentes al ser humano que cargan de sentido, de significado y parcialidad el territorio. El territorio permite identificar las nociones de identidad y pertenencia en toda su complejidad y en sus múltiples dimensiones, teniendo en cuenta que involucra un proceso social espacializado a través de la experiencia de las personas.

De lo expuesto anteriormente se despliegan particularidades de la territorialidad ya que allí pueden confluir relaciones de arraigo, apropiación, pertenencia, entre otros. De la misma manera, en la territorialidad convergen los intereses, los deseos, la imaginación y las emociones, las cuales pasan por un ámbito perceptivo y por ende experiencial.

Así, la dimensión simbólica del territorio refiere al plano de representación de la significatividad del mundo cotidiano, que no se da sólo por medio del lenguaje logos, palabra hablada o escrita, sino que se da también a través del lenguaje símbolo. Aunque ambos están íntimamente relacionados en la actividad humana, en la vida cotidiana el aspecto simbólico juega un papel muy importante que requiere ser tenido en cuenta, los símbolos trascienden la cotidianidad y pueden aportar a la modificación consciente de la realidad compartida del mundo vital. “Este mundo vital tiene su propia historia, su propia relación con el tiempo y el espacio” (Schütz, 1974: 124), y se construye no sólo en el “yo solitario” sino también en el mundo social y especialmente con las ideas colectivas (Schütz, 1974).

Al hablar de lo simbólico, se hace referencia a significados compartidos sobre prácticas y creencias, en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, que se comprenden como marcos de referencia. Lo simbólico hace parte de la realidad, la construye a la vez que la presenta y la representa, distinguiendo entre “Un contenido dado aquí y ahora, y aquello que dicho contenido representa y hace presente” (Cassirer, 1989: 195). Lo simbólico es amorfo y toma la forma que la persona le quiera dar. Forma que está siempre en relación con el entorno. Es por ello que el territorio dota y es dotado de significados compartidos.

Se puede afirmar que el territorio es la expresión al mismo tiempo material y subjetiva, real y simbólica, de la espacialidad de las relaciones de poder que se tejen desde el individuo y como producto de las múltiples relaciones sociales. Es “El resultado de la puesta en común de conocimientos, costumbres, sentimientos e identidades, que permiten a los hombres y mujeres que viven en él, descubrir las razones y las ventajas de su vecindad física, para elaborar activamente su identidad colectiva” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006: 12).

De otra parte, hay una dicotomía adicional que constituye también al territorio, y que corresponde al aspecto temporal. El territorio es también acumulación de tiempo, es presente y también pasado, es palimpsesto. Ello significa que cada una de las acciones humanas que se desarrollan sobre el territorio está condicionada por las acciones que otros actores territoriales plasmaron anteriormente sobre éste.

c. Dimensiones escalares del territorio

El territorio presenta una multidimensionalidad necesaria de conocer y reconocer. Así como existe un ámbito exclusivamente físico-espacial, determinado por relaciones topológica, la dimensión urbanística, legislación político administrativa y topográfica, se encuentran otros ámbitos de carácter sociocultural al que corresponden aspectos simbólicos, ideológicos y espaciales, entre otros; lo cual complejiza el concepto de territorio y genera un entramado de relaciones vitales que, a su vez, se encuentran insertas en una matriz ambiental, configurando una dialéctica entre entidades interdependientes.

Gráfico 34.
Multidimensionalidad
del territorio.



Así mismo, el territorio compone unas dimensiones escalares que se han construido históricamente en diversas formas: en algunos casos desde el ámbito físico-espacial, mientras que otras veces se configuran desde el entramado social complejo de la territorialidad: ámbito sociocultural. Estas dimensiones se superponen en la práctica humana, pues mientras se estipulan delimitaciones de tipo físico, se construyen nuevos límites simbólicos que reconfiguran el trasegar en lo físico.

En el flujo dinámico entre los seres humanos, las entidades topológicas y su respectiva matriz ambiental, aparecen las relaciones de territorialidad, que en términos de topofilia hace referencia al “Acto de coapropiación originaria entre el ser humano y el mundo mediante el cual el mundo se hace mundo en la apertura que de él realiza el ser humano en su naturaleza histórico-espaciante” (Yori, 2013: 15). Por tanto, la dinámica configura una realidad territorial compleja.

El cuerpo

Dado que toda experiencia sensible tiene asidero inicial en el individuo y sus relaciones con el mundo, se organizan conceptualmente dichas dimensiones escalares partiendo de la premisa de que el primer territorio de socialización lo compone el cuerpo mismo, configurándose mucho más allá que un objeto de la naturaleza, pues este interactúa en forma compleja con otros elementos del contexto. Dicho de otra manera, el cuerpo participa y actúa dentro del espacio y allí comienza la exploración.

Esto refiere a un proceso desde y por el cual se establecen las relaciones y micropoderes, que generan la participación y la acción de los sujetos. Siendo en el espacio doméstico (o privado) en donde el cuerpo como territorio tiene mayor injerencia y conduce a un nivel más personal de significación de los objetos: ‘lo propio’. Las políticas y los mecanismos de control se insertan dentro del cuerpo, ya que mediante la cotidianidad corporal y estética se representan relaciones identitarias. Por ejemplo, la configuración de la cultura pop en los años 80, asociada a los procesos de crecimiento urbano y a los cambios tecnológicos que se manifestaron, fue concebida como una diferenciación estética corporal asociada a estilos de vida específicos de una generación.

Es necesario reconocer que el cuerpo es un símbolo social, compartido ampliamente pero poco discutido. Todos ven el cuerpo, pero pocos pueden entender el significado de éste, dentro de los entornos privados y públicos, al mismo tiempo que los significados que se dan pueden ser diversos y en ocasiones divergentes. La construcción personal de la noción de cuerpo está atravesada por creencias colectivas, experiencias compartidas y percepciones individuales que se tejen a lo largo de la vida de la persona.

“Podemos decir que el punto clave en la construcción infantil de la noción del espacio físico y social, debe hacerse a través de la realización de desplazamientos orientados que vayan desde el conocimiento del propio cuerpo y de su ubicación espacial, hasta el escenario de vida que les rodea, descubriendo en él las dimensiones física, natural, social y cultural” (De los Reyes; 2009: 11).

En esta perspectiva aquello que está más cerca del cuerpo es lo que la persona siente más suyo. Siguiendo la lógica de la topo antropografía (Gracia, 1993), la interacción del individuo con su medio decrece a medida que aumenta la distancia de su centro, de su yo. En esta medida, el cuerpo se convierte en centro de gravedad de la interacción con el ambiente en el cual vive y es a la vez el medio por el cual el sujeto vive la experiencia de relacionarse con este medio. El cuerpo es el territorio inicial de la experiencia sensible con el entorno, y el primer anclaje de la posibilidad de generar apropiaciones, identidades e identificaciones significativas.

En esta construcción aparecen las otras personas como interlocutores de significación, de modo que “La casa es el primer espacio físico con el que nos identificamos, pero no exclusivamente en razón de lo que ésta es como materialidad, sino gracias a las personas y grupos con quienes nos interrelacionamos intensamente” (Franco y Torres; 201-202).

Así, la casa es un elemento importante de análisis, pues ésta condiciona gran parte de la interacción de las personas y es en ella en donde se localizan los elementos identitarios que generan relaciones topofílicas, convirtiéndose en la primera aproximación del “yo”, en términos de interacción con otras dimensiones escalares. La casa se convierte en la entidad de socialización primaria donde se establecen las primeras relaciones con las personas más cercanas, es decir, la familia.

La casa y en particular los espacios más íntimos de ella, se convierten en el recinto donde se tejen todas las cotidianidades y al mismo tiempo es el almacén protector de la realidad externa. Se entiende entonces que la cotidianidad está mediada por un ‘adentro’ y un ‘afuera’. La vivienda se construye y diseña con funciones residenciales que sirven para hacer valer uno de los derechos fundamentales, el derecho a la vivienda digna, que satisfaga las necesidades básicas de las personas, pero no es en sí misma un hogar. Siendo un espacio arquitectónico, la vivienda se convierte en hogar cuando los individuos incorporan relaciones sentimentales, perceptivas e identitarias que asocian con dicho espacio.

Un segundo agente de socialización primaria lo constituye el colegio, ya que allí los estudiantes generan relaciones con otros actores sociales diferentes de

los pertenecientes al núcleo familiar. De esta manera, el colegio se configura como el segundo referente socio-espacial de identidad, desde el cual se tejen una serie de relaciones espaciales novedosas y se van descubriendo las primeras cartografías, producto de exploración del territorio por parte de los sujetos.

El colegio comparte niveles de familiarización similares a los de la casa en varios sentidos. Desde la primera infancia se suelen promover relaciones del colegio como el segundo hogar de las y los estudiantes, lo que cobra sentido al hacer una relación del tiempo que pasan en el espacio escolar. Pese a eso, el colegio es una dimensión escalar más amplia que la casa.

El barrio

Ampliando la escalaridad del territorio, se pasa del hogar y el colegio hacia el barrio, donde se entablan relaciones de vecindad ceñidas a la escala humana, en donde se identifica una trama de relaciones urbanas complejas (Jacobs, 1967), las cuales se ven afectadas por los procesos de renovación urbana como la construcción de grandes autopistas, grandes edificaciones, industrias de diversos tipos, empresas de servicios que se aglomeran en sectores concretos; las nuevas dinámicas de las ciudades en las que unos barrios son destinados a funciones específicas que antes no tenían, etc.

En este proceso claramente aparecen varias rupturas, caracterizadas por la fragmentación, la desaparición de las relaciones territoriales locales que los grupos sociales habían establecido en las formas anteriores del barrio y nuevas maneras en que las personas se relacionan con éste, en virtud de las percepciones de seguridad y confianza, entre otras. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que las actividades cotidianas traspasan las distancias del barrio y se desarrollan en varios barrios a la vez.

Si bien el barrio puede ser definido como una estructura político administrativa, su configuración para la población que lo habita trasciende esta circunstancia, ya que se convierte en el lugar en el cual se establecen relaciones sociales y territoriales, por lo general, caracterizadas por un gran sentido de topofilia. La manera como se percibe el barrio en el interior de los grupos de habitantes no necesariamente tiene correspondencia con los límites administrativos de éste. Los barrios son lugares sinérgicos donde la comunidad en su ejercicio de poder y uso de la memoria, confluye para territorializar su ímpetu de existir, de participar, de ejercer derechos, de representar o ser representada.

La localidad

La siguiente dimensión escalar es la localidad, que se configura como una entidad político administrativa que agrupa diferentes barrios y tiene límites definidos. En este ámbito el sentido de lo local en las personas pocas veces se corresponde con la realidad que dicta la jurisdicción. La localidad se configura a partir de procesos de interacción con equipamientos, vecinos y áreas circundantes de intereses al barrio propio, a la vivienda de residencia e

inclusive al lugar de trabajo o estudio. En esta medida la localidad es el área de influencia de las personas, lo que determina lo local, donde la vivienda de residencia es el eje de referencia.

La reglamentación urbana de la localidad establece límites definidos y a través de la política pública se refuerza el sentido de pertenencia, pues los discursos territoriales locales de las alcaldías fomentan unos valores específicos. En consecuencia, un logos (formas de enunciar), un ethos (formas de actuar) y un pathos aristotélico (formas de sentir y vivenciar), configuran ciertas topofías a partir de insumos históricos que surgen de las historias locales, de tradiciones sociales y culturales de los barrios que comprenden la localidad y de los elementos estructurantes del territorio que convoquen el interés colectivo, como quebradas, parques, edificaciones sobresalientes, entre otros.

En esta medida, la localidad es la unidad administrativa que configura límites al interior de la ciudad, pero también se convierte en territorio distintivo en el cual se construyen políticas específicas para la población, donde se define una visión y un anhelo territorial y se construyen historias y tradiciones que a través del tiempo se afianzan y difunden, de generación en generación, al interior de los barrios. Dicha consolidación de localidad, normalmente está determinada por elementos urbanos o ambientales que superan los intereses de un solo barrio. Estos elementos se convierten en lugar común de personas procedentes de diferentes barrios.

La localidad es la primera dimensión escalar del territorio que posee un extenso tamaño y, por tanto, surge con fuerza la impersonalidad y el anonimato social que distingue las ciudades metropolitanas, es la cotidianidad con personas extrañas.

Cuando se habla de localidad se suele aludir a lo local, pero es necesario ver su diferencia. Aparecen dos caras del territorio: una que da cuenta de la naturaleza histórica de los barrios, sus calles, sus parques, sus iglesias tradicionales y sus pobladores históricos, y, otra, que se refiere a la distribución político administrativa de la ciudad. Ambas caras se complementan. Al tiempo que las relaciones locales de las personas se entranan con su cotidianidad barrial e interbarrial, la localidad se manifiesta la velocidad y la impersonalidad como características relevantes.

La impersonalidad y el anonimato son preponderantes en la población flotante, que vive inmersa en áreas de influencia que ya poco o nada corresponden a unidades territoriales continuas en la ciudad, como una deslocalización de las áreas de influencia, desarraigadas a un barrio o a una localidad específica. De esta manera, la ciudad misma se convierte en el área de influencia.

La ciudad

La ciudad se puede asimilar a un vasto territorio homogéneo, lleno de heterogeneidades sociales, con múltiples paisajes culturales, en términos de Simmel (1984). La ciudad, en tanto la última dimensión escalar del territorio en el marco de interés de este programa, se convierte en el escenario donde emergen los patrimonios culturales y ambientales, las topofías, las confluencias y divergencias de significación, las diversas identidades y el subsecuente sentido

de pertenencia que sólo es llevado a cabo a través de la experiencia sensible de la ciudad y sus contenidos.

La ciudad es multidimensional de la misma manera que el territorio remite al espacio de representación por excelencia de las diferentes declaraciones de existencia, al mismo tiempo que es el espacio socialmente construido, como indica Lefebvre (1968), en donde se gestan las luchas por el derecho a vivir en ella. Las múltiples cosmogonías tienen encuentro en la ciudad, al tiempo que se pueden reconocer entre sí y convivir en medio del anonimato mismo. Las otras personas que el “yo” no conoce y con las que habita en la ciudad, se constituyen en indeterminadas.

Pero el anonimato y la indeterminación no significan la ausencia de significados de la ciudad, contrario a ello son esos significados que se relacionan de muchas maneras, con la experiencia individual y colectiva de la ciudad, desde las que el “yo” vive la cotidianidad, y a partir de las cuales la identidad, el territorio y la memoria cobran importancia en modos diversos.

La ciudad como última dimensión escalar, contiene los patrimonios culturales y ambientales, los cuales actúan como tensores del territorio en tanto son el lugar común en donde se buscan declaraciones de existencia y se procura el derecho a participar y hacerse funcional para la realización de intereses personales y colectivos. Como la ciudad contiene todos los patrimonios y da origen a la interacción constante entre ellos, la ciudad es la dimensión escalar y el ámbito sociocultural, que por excelencia permite generar una relación articulada con los diferentes patrimonios, sus funcionalidades, sus usos, sus recuerdos y sus olvidos.

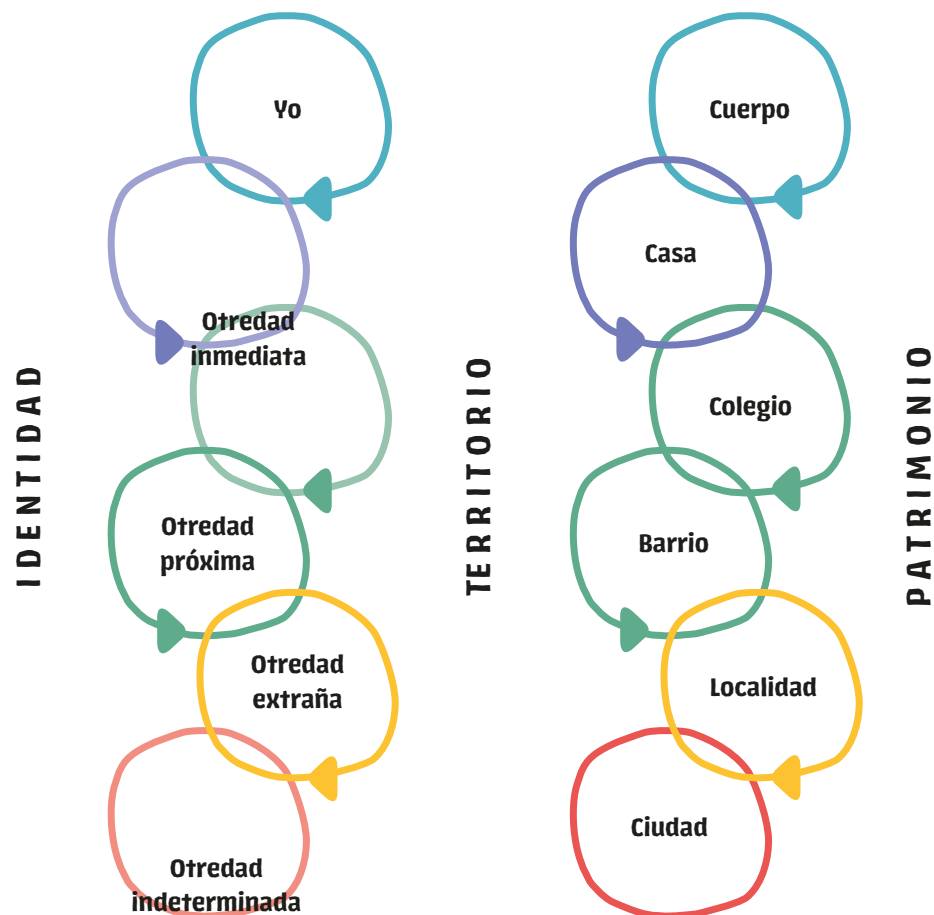
En este sentido es importante resaltar que estos usos y olvidos, pueden estar relacionados con sentimientos de rechazo que se pueden presentar frente a lugares concretos y de los cuales se suelen no generar relaciones de identidad personal y colectiva. Esta aversión hacia los lugares puede o no estar atravesada por la experiencia previa con ellos, así como llegan a derivar también de preconcepciones heredadas del lugar que indisponen una experiencia diferente hacia los mismos. Esto es lo que se conoce como topofobia y aparece como parte de las construcciones patrimoniales por oposición, es decir, los sentimientos de rechazo definen también lo que se quiere recordar y preservar al demarcar lo que no se desea rememorar.

Los sentimientos de aceptación y apropiación de los territorios hablan también de paisajes en los que estos se erigen. Se pueden sentir filiaciones especiales por el campo o la ciudad habiendo tenido o no la experiencia de vivir en uno y otro. Sin embargo, campo y ciudad son más que ámbitos físicos con los que se generan sentimientos; son significados, dinámicas y modos de vida que se articulan a estos entornos y desde los cuales se teje una identidad, así el campo refiere a lo rural y la ciudad a lo urbano. (Ver gráfico 35).

Relaciones translocales

Las experiencias, dinámicas y relaciones de la cotidianidad de las personas no son territorialmente estáticas. En la medida en que cada quien vive en una

Gráfico 35.
Dimensiones escalares
del territorio.



localidad de la ciudad pero trabaja o estudia en otra, habita en diferentes casas o pasa de un colegio a otro en períodos cortos, las particularidades de un territorio pueden ser comparadas, asimiladas complementadas, por las de los otros, al tiempo que se pueden retroalimentar en las acciones de los sujetos que las experimentan.

Situaciones de inseguridad, exclusión social, marginalidad, pobreza, o sus contrapuestas, seguridad, inclusión social, integración, dignidad, reconocimiento, entre otras, pueden alterar las percepciones que de lo local se tenga, así como los intereses de participación e intervención en ella. Del mismo modo, es claro que cada territorio presenta oportunidades y dilemas desde los cuales las personas aceptaran o rechazarán su estadía o permanencia en uno u otro territorio.

Así por ejemplo, es fácil encontrar una delimitación político administrativa urbana de lo que conocemos como localidades, sin embargo, en la experiencia en el territorio y la cotidianidad, se superponen otras delimitaciones u otras territorialidades dadas a través de la vivencia, en donde los lugares de frecuencia cotidiana, los aspectos simbólicos y las prácticas culturales pueden presentar formas distintas de ver, ser y moverse en las localidades, desdibujando los límites de éstas, establecidos desde la norma. Es aquí donde acontece una suerte de translocalidad, como la evidencia de la vida cotidiana en varios

territorios locales. Lo translocal, entonces, se refiere a la experiencia cotidiana en diferentes territorios a la vez.

Así, el día a día en la ciudad transcurre entre territorios en los que las vivencias que tienen lugar allí impactan (positiva o negativamente) en las significaciones y resignificaciones del ejercicio de la ciudadanía, en el disfrute de la ciudad y en el sentido de pertenencia que los ciudadanos construyan y reconstruyan. Esa cotidianidad impacta en sus historias, memorias, vivencias individuales y colectivas, en los significados personales y compartidos, las herencias, etc., que derivan en la apropiación del territorio y la cosmogonía de sus habitantes.

Se hace evidente la importancia de la relación del patrimonio con el territorio, ya que el patrimonio por sí mismo está dotado de valores y significados relevantes, cruzado por las emociones y los lazos de afectividad; la aprehensión del patrimonio debe permitir a los estudiantes del Programa Civinautas tomar conciencia del lugar que ocupan en el territorio: que surge al concientizarse de su cuerpo, su casa, su colegio, sus recorridos cotidianos, el barrio, la localidad o localidades en las que transita diariamente, la ciudad, etc., así como de las relaciones con las otras personas, con los más cercanos y conocidos, y con los no tan cercanos y los no conocidos.

Del mismo modo, las relaciones entre territorio y patrimonio hablan de las dinámicas intergeneracionales que se dan alrededor de los lugares, de la herencia que otras generaciones que han legado para “otras personas”. La apuesta en el aula es que el patrimonio rememore y afiance los sentidos de pertenencia y apropiación, así como el reconocimiento de “los otros” como actores con quienes se comparte y se construye permanentemente el territorio, tanto en lo urbano como en lo rural.

d. Territorio rural en Bogotá

Cuando se habla de lo rural, se está haciendo referencia a un territorio en el cual predominan las actividades agrícolas y ganaderas y cuyo paisaje evoca “la vida en el campo”. Las actividades económicas que se desarrollan en el territorio rural están asociadas principalmente con la producción de una gran variedad de alimentos que tienen como destino preferente las ciudades.

Las unidades productivas en el campo se suelen llamar “fincas”. Su tamaño va desde muy pequeñas unidades productivas, que pueden pertenecer a una sola familia, hasta fincas gigantescas que ocupan una gran extensión de tierra y que pueden igualmente pertenecer a una familia, a varias familias o a empresas comerciales. Dependiendo del tamaño de la finca, éstas pueden servir para producir alimentos solamente para la familia que la posee (subsistencia) o para producir alimento para comercializar en plazas de mercado de pueblos y ciudades.

Si bien en el campo hay actividades agrícolas en las que se evoca la idea romántica de “la vida en el campo”, en el territorio rural también se puede

incluir aquellos paisajes caracterizados por la monotonía de los monocultivos. Tal es el caso de las áreas dedicadas al cultivo de palma de aceite, soya o banano, las cuales pueden pertenecer a grandes multinacionales o empresas comerciales de propiedad de familias o personas jurídicas, que poseen el capital para incursionar en grandes negocios.

Por ruralidad se puede entender “La tradición de cultura campesina autónoma con desarrollo de actividades de producción de la tierra y los animales, en armonía con el medio ambiente, basado en el respeto de los derechos humanos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006: 26). Esta definición es profundamente interesante por cuanto surge del acuerdo de las organizaciones sociales de las localidades, con ruralidades de Bogotá, D.C..

Se mantiene la mirada desde la concepción tradicional de lo rural, pero la ruralidad trasciende esas formas productivas, es “Un producto social e histórico dotado de una base natural, unas formas de producción, consumo e intercambio, una red de instituciones y formas de organización que tienen la función de otorgarle cohesión al resto de los elementos” (Ibíd.: 12), de modo que en la definición de la ruralidad entran las dinámicas campo-urbano y otras formas económicas no ligadas al cuidado de animales o al cultivo.

Aunque en el campo predominan las actividades agrícolas y ganaderas, no son las únicas presentes, pues también se desarrollan actividades asociadas con la prestación de servicios para los habitantes urbanos: turismo, esparcimiento, recreación, etc. El paisaje, en este sentido, se convierte en el principal producto que atrae a los habitantes de la ciudad. Campesinos y campesinas participantes en la definición de la Política de Ruralidad del Distrito Capital, reconocen la existencia de formas económicas relacionadas con el turismo ecológico, pero afirman que quienes deben administrar los proyectos de esta naturaleza deben ser las mismas comunidades campesinas (Ibíd.: 24).

Afirmación que da cuenta tanto de la necesidad de proteger los recursos como del deber de garantizar la dignidad de las personas que habitan dicha ruralidad. He aquí algunas de las múltiples tensiones sobre el territorio rural, pues entran en pugna diversos intereses relacionados tanto con la legalidad de las actividades llevadas a cabo en el campo, como con la legitimidad de las mismas. Esta legitimidad suele ser evocada especialmente por las organizaciones sociales que se constituyen en la base de la ruralidad y quienes serán siempre los primeros afectados de las acciones u omisiones de lo urbano sobre lo rural.

Como todo territorio, el rural presenta dinámicas y procesos entre diversos actores que tienen intereses múltiples sobre éste: campesinado, , empresas extractoras de recursos variados del campo, grandes terratenientes, ganadería masiva, entre muchos otros. Se presentan diversas pugnas por el territorio rural, que además que se ha enfrentado a la expansión urbana desordenada.

En estas nuevas dinámicas entre el campo y la urbe se empieza a redefinir el lugar de los campesinos, ya que el territorio rural se demarca a partir del uso que las personas le dan, al tiempo que sigue teniendo la característica de ser espacio de trabajo aparecen posturas en las que el campo se toma como destino de descanso, asociado a un rumbo turístico para los habitantes de lo

urbano. Del mismo modo, se concibe como reservorio de recursos naturales que obligan a su protección, en virtud a la salvaguarda de la sobrevivencia de las especies -entre ellas la humana- y se encuentran prácticas económicas que orientan el uso del territorio rural en función de la economía per se.

Es en este sentido, de protección de los recursos y garantía de los derechos de los habitantes de los territorios rurales, que Bogotá dispone como: “uno de sus fines esenciales la protección de un patrimonio ambiental, donde se destaca el agua, en relación íntima con la diversidad biológica, el oxígeno, la energía y los alimentos que son indispensables y benefician a las poblaciones urbanas y rurales” (Ibíd.: 9). Se debe reconocer a campesinas y campesinos como “sujetos titulares de derechos y actores corresponsables de su desarrollo sostenible” (Ibíd.: 8).

Esta contraposición entre las visiones que ven el campo ligado primero a lo agroindustrial y aquellas que reconocen al campesinado como un cuerpo social participativo, autónomo, corresponsable, diverso, solidario y con capacidad organizativa y de acción, presenta la idea de nuevas ruralidades, que refiere a las formas en que la ciudad mira a su parte rural en aras de garantizar la permanencia del territorio, de sus habitantes en condiciones dignas y las relaciones de la ciudad con la región a la cual el campo abre paso.

Es aquí donde -desde hace ya varios años- y lo reafirma en el periodo reciente, el Distrito Capital reconoce la necesidad de “proteger el patrimonio natural del Distrito Capital y la Región, cuyos valores de conservación resultan imprescindibles para la adaptación frente al cambio climático, el funcionamiento de los ecosistemas y el desarrollo sostenible de la ciudad” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 20013: 70).

Las políticas distritales apuntan a dicha protección desde diversos frentes. En el caso del ordenamiento territorial, por ejemplo, se establece como objetivo de las acciones del Sistema Distrital de Áreas Protegidas “garantizar el disfrute colectivo de los servicios ambientales y patrimonio natural o paisajístico, de acuerdo con el régimen de usos de cada una de las áreas” (Ibíd.: 71).

El Distrito ha establecido como principio básico la estrategia para su ordenamiento, la protección del “patrimonio ambiental distrital y regional controlando la localización de asentamientos humanos en zonas de riesgo, mediante la autorregulación” (Ibíd.: 49). La relación entre territorios rurales, patrimonio ambiental y su conservación se constituye entonces en política distrital.

Pero en esta relación no sólo se tienen en cuenta los aspectos naturales de las ruralidades, pues son construcciones sociales; y, por ende, están dotadas de aspectos patrimoniales que ameritan ser conservados, aconteciendo también al reconocimiento del patrimonio material e inmaterial en medio de la ruralidad. Por ejemplo, en las áreas rurales se encuentran importantes elementos culturales cargados de significaciones y experiencias de grupos y sectores sociales herederos de conocimientos ancestrales y de la cosmovisión indígena muisca que son reconocidos en la articulación entre las políticas, programas y procesos de protección de la estructura ecológica principal y las prácticas de producción y organización social desde las cuales se resignifican “los lugares sagrados en función de su protección ambiental y cultural” (Ibíd.: 329).



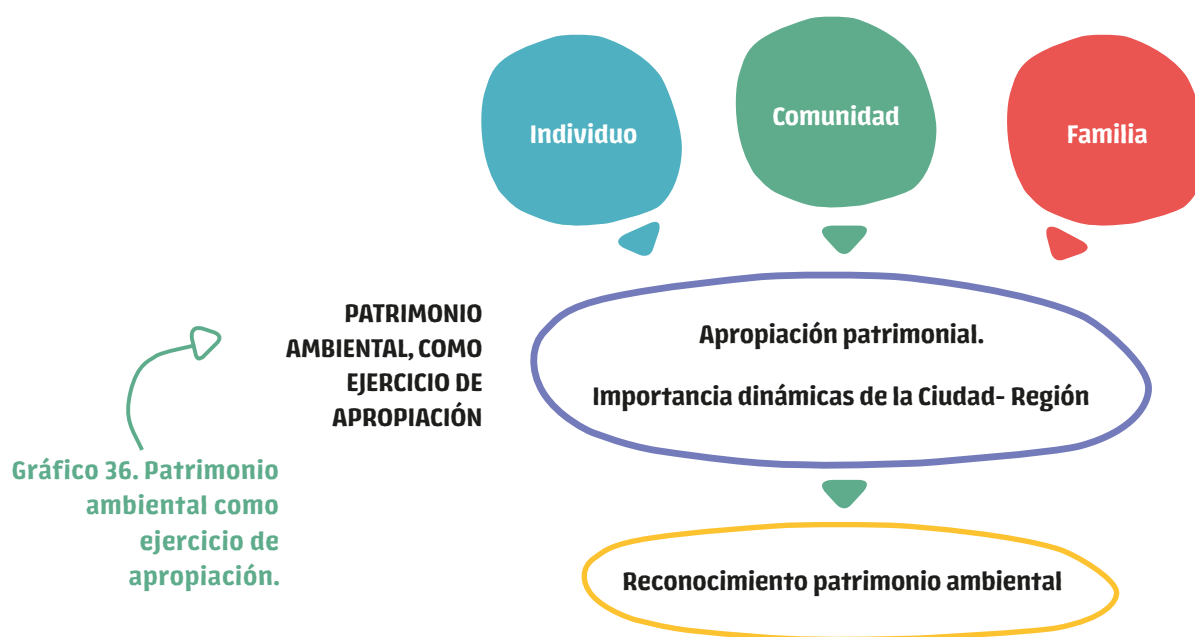
Civinautas del colegio Antonio Nariño en el Jardín Botánico de Bogotá. Carlos Lema-IDPC.2017

9. Territorios ambientales, la conformación del patrimonio ambiental

La reconformación permanente de Bogotá se evidencia en las transformaciones constantes que se presentan en las relaciones dadas entre los grupos humanos, los escenarios naturales y las construcciones urbanas, lo cual se demuestra en la constitución misma de la metrópoli como en las características propias de los territorios ambientales.

Los espacios de la ciudad se dinamizan a partir de la interacción de diferentes lógicas, las cuales proceden de ámbitos heterogéneos, locales y globales. Estas formas de organización se orientan a partir de necesidades y motivaciones (sociales, culturales, económicas, ambientales, políticas), que generan experiencias específicas en las comunidades que se relacionan con los diversos lugares que conforman la urbe. De igual manera, en los territorios ambientales se altera la dinámica natural de los ecosistemas a partir de una permanente presión antrópica, caótica y desmesurada, lo cual se reconoce en el deterioro actual de los escenarios que conforman la estructura ecológica principal de Bogotá.

En los últimos años se ha evidenciado un creciente interés mundial en los temas asociados a la biodiversidad y la diversidad cultural, a partir de diferentes circunstancias, como las crisis ambientales y económicas asociadas a la explotación descontrolada de los recursos naturales: urbanización desmedida, minería, extracción de combustibles fósiles, demanda excesiva de agua potable, monocultivos y cultivos transgénicos, ganadería extensiva, cambio climático; así como también a partir de las reivindicaciones sociales relacionadas con el acceso equitativo y responsable a los territorios y recursos ambientales -organizadas a partir de perspectivas ancestrales, comunitarias y ambientalistas-.



Tanto la legislación nacional y distrital, como las políticas educativas y la responsabilidad ciudadana, se han fortalecido en lo que respecta a temas como gestión ambiental y conocimientos tradicionales, lo cual dispone un escenario propicio para implementar estrategias innovadoras que aporten en la consolidación de una cultura ciudadana ambientalmente responsable.

En este sentido, la presente propuesta pedagógica se orienta hacia una apropiación participativa del patrimonio ambiental que caracteriza la ciudad-región, a partir de la identificación de las relaciones particulares que se establecen entre individuo, familia, comunidades y espacios naturales que hacen parte integral de las dinámicas urbanas.

a. Construcción social del medio ambiente

El ambiente puede ser entendido desde un enfoque sistémico¹⁰, como las relaciones resultantes del conjunto que comprende lo natural, social y cultural, en donde ningún aspecto es más relevante que otro, siendo todos interdependientes y correlacionados entre sí.

¹⁰ El enfoque sistémico considera el mundo en términos de relaciones y de integración. Los sistemas son todos integrados y sus propiedades no pueden reducirse a las unidades más pequeñas que lo componen. La teoría de sistemas propone un lenguaje que permite unificar diferentes campos de estudio y áreas del conocimiento, las cuales han estado aisladas y fragmentadas (ver Luhmann, 1996).

El ambiente es un concepto bastante amplio, con diferentes dimensiones, medios o componentes los cuales son influenciados recíprocamente.

El medio físico-químico o abiótico, caracterizado por conocimientos propios de disciplinas de las ciencias naturales como edafología, geología, topografía, biogeografía; y aquellas áreas relacionadas con los recursos hídricos superficiales y subterráneos, la calidad del agua, del aire y la climatología, entre otras. El medio biótico, que se refiere a las especies de flora y fauna existentes en una zona determinada, y considera aspectos ecológicos como la diversidad de especies y la estabilidad de los ecosistemas a nivel global.

En el medio cultural se incluyen los lugares de interés arqueológico y cultural, así como los recursos estéticos (paisaje). El medio socio-económico hace referencia a todos los aspectos relacionados con los seres humanos y el entorno de vida, las tendencias demográficas y la distribución de la población, la organización y las relaciones de poder en las comunidades, los medios económicos de subsistencia, los servicios públicos (agua potable, educación, salud) y la infraestructura (vías, saneamiento básico, disposición de residuos sólidos) (Canter, 1998).

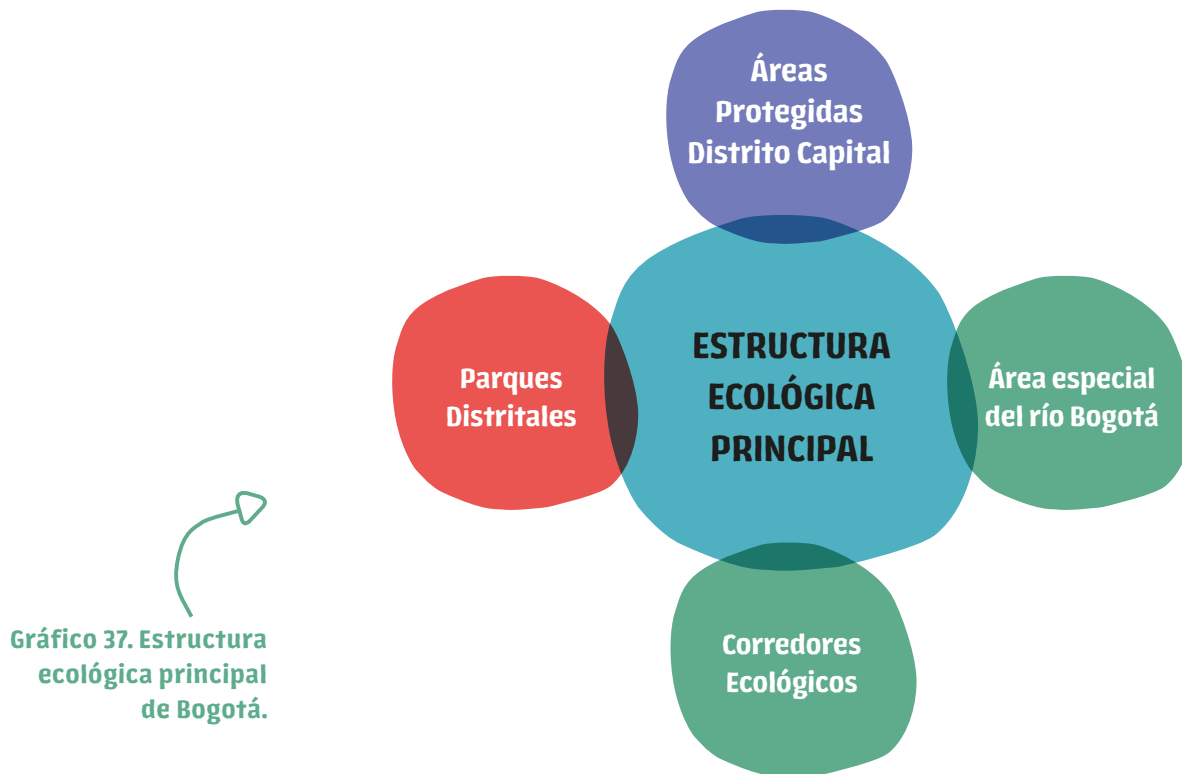
El medio ambiente es, además de lo anterior, la fuente de recursos que abastece a los seres humanos de materias primas para llevar a cabo sus diferentes actividades económicas y sociales. No obstante, solo una pequeña parte de estos recursos son renovables, por lo cual es imprescindible proporcionar un uso responsable y organizado, teniendo en cuenta que la explotación desmedida de los recursos naturales desencadena situaciones irreversibles y hasta catastróficas (como por ejemplo la extinción de especies de fauna y flora y las consecuencias ocasionadas por el cambio climático).

Si se logra cambiar la perspectiva conceptual y entender el ambiente como una construcción social e histórica, que parte de interacciones particulares entre sociedades y ecosistemas, la oposición entre naturaleza y cultura se diluye. "El ambiente no es la ecología, sino la complejidad del mundo; es un saber sobre las formas de apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento" (Leff, 2006: 5).

La visión que se tiene actualmente acerca del ambiente conlleva a contemplarlo como un depósito de mercancías donde los seres humanos se manifiestan de manera dominante, sometiendo al sistema biofísico para el beneficio propio. Por lo tanto, el problema ambiental está en la falta de entendimiento que se tiene de éste; "la crisis ambiental es un problema del conocimiento" (Leff, 2003: 7).

Al hablar de la problemática ambiental se debe comprender y actuar desde su concepción. Para ello es necesario realizar cambios en los modelos actitudinales y procedimentales. Es allí donde la pedagogía ambiental constituye un aporte fundamental, en la medida que promueve y fortalece cambios éticos que impactan en el modelo cultural y social, lo cual se reflejará en la preservación y recuperación de los ecosistemas.

b. Estructura ecológica principal y los territorios ambientales



La Estructura Ecológica Principal (EEP) es un concepto propuesto en Colombia para la ordenación de la Sabana de Bogotá (Van der Hammen, 1998), y luego sugerido como instrumento conceptual a través del cual se buscan integrar territorialmente los suelos de protección y las áreas protegidas, generando una función de valor ambiental de jerarquía superior en el territorio (Van der Hammen y Andrade, 2003). La EEP corresponde a la red de áreas y corredores que generan, sostienen y conducen la biodiversidad y los procesos ecológicos esenciales a través del territorio, brindando servicios ambientales y garantizando la integridad ecosistémica a escala local y regional. De acuerdo con el Plan de Ordenamiento Territorial del 2000 (Decreto 619/00), hacen parte de la EEP de Bogotá:

- 1. Sistema de Áreas Protegidas del Distrito Capital. Conformado por:** a) Áreas protegidas del orden nacional (2) y regional (0) y b) Áreas protegidas del orden distrital (Santuario Distrital de Fauna y Flora (3), Área Forestal Distrital (47), Parque Ecológico Distrital de Montaña (5) y Parque Ecológico Distrital de humedal (14).
- 2. Parques urbanos. Los parques corresponden a espacios verdes de uso colectivo que actúan como reguladores del equilibrio ambiental.** Los parques distritales se clasifican en escala: regional, metro-

politana, zonal, vecinal y parques de bolsillo. De estos hacen parte de la EEP los parques de escala metropolitana -áreas de superficie superior a 10 hectáreas, de usos recreativos activos y/o pasivos, cuya área de influencia abarca todo el territorio de la ciudad- y los parques de escala zonal -áreas libres, con dimensión entre 1 a 10 hectáreas, destinadas a la satisfacción de necesidades de un grupo de barrios-.

3. Corredores ecológicos. Se clasifican en:

a. Corredores Ecológicos de Ronda: abarcan la ronda hidráulica y la zona de manejo y preservación ambiental de todos aquellos cursos hídricos que no están incluidos dentro de otras categorías en la Estructura Ecológica Principal, **b. Corredores Ecológicos Viales:** correspondientes a las zonas verdes y áreas de control ambiental de las vías urbanas y las áreas de control ambiental de las vías principales y regionales en suelo rural y de expansión, **c. Corredor Ecológico de Borde:** correspondiente a una franja de 50 m a 100 m de ancho en suelo rural, continua y paralela al perímetro urbano, de acuerdo con los instrumentos de planeamiento) y **d. Corredor Ecológico Regional:** aquellos que defina la autoridad ambiental competente para la zona rural del distrito, ya sean de ronda, viales o de borde.

4. Área de Manejo Especial del río Bogotá: Incluye la Ronda Hidráulica y la Zona de Manejo y Preservación Ambiental. Se promueve la conservación, la restauración ecológica y el potencial forestal protector.

Además de lo anterior, es importante tener en cuenta que esta estructura ecológica principal a su vez está inmersa en la estructura ecológica regional (EEPR), definida hoy según la jurisdicción de la Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca CAR (CAR, 2006). En correspondencia con ello, es pertinente resaltar las relaciones ambientales regionales con los macizos de Chingaza y Sumapaz, en la medida que estos ecosistemas influyen directamente la dinámica ambiental de la ciudad.

En referencia a la jurisdicción del Distrito es posible identificar, de manera inicial, 8 territorios ambientales, los cuales conforman en su conjunto la EEP: el área rural, el borde norte de la ciudad, los humedales, la cuenca del río Tunjuelo, la cuenca del río Fucha, la cuenca del río Salitre, la cuenca del río Bogotá y los Cerros Orientales. Cada uno de estos territorios se encuentra inmerso en una dinámica social, ambiental e institucional con características y contextos específicos, que se configuran desde los diferentes tipos de intervención antrópica que se han presentado históricamente, bien sea a partir de políticas oficiales o intereses privados, así como desde los procesos de participación locales llevados a cabo por iniciativas comunitarias.

A continuación se presenta la relación de los territorios ambientales y las localidades del distrito:

TERRITORIO	LOCALIDAD
Cerros Orientales	Usaquén, Chapinero, Santafé, Candelaria, San Cristóbal, Rafael Uribe y Usme.
Humedales	Usaquén, Suba, Engativá, Fontibón, Kennedy, Bosa.
Borde norte	Suba y Usaquén.
Salitre	Chapinero, Santafé, Teusaquillo, Barrios Unidos, Engativá y Suba.
Fucha	Candelaria, San Cristóbal, Rafael Uribe, Mártires, Teusaquillo, Antonio Nariño, Puente Aranda, Kenánedy y Fontibón.
Tunjuelo	Tunjuelito, Ciudad Bolívar, Usme, Kennedy, Bosa, Sumapaz, Rafael Uribe, San Cristóbal.
Río Bogotá	Suba, Engativá, Fontibón, Kennedy y Bosa.
Zona rural	Sumapaz (100% rural), Usaquén, Chapinero, Santafé, San Cristóbal, Usme, Ciudad Bolívar y Suba.

Tabla 4. Territorios ambientales por localidades en Bogotá.

c. Patrimonio ambiental y la participación ciudadana

Bogotá. D.C, en la actualidad se piensa, planea y organiza en el marco de la estructura ecológica que constituye el patrimonio ambiental del Distrito, lo cual requiere de la apropiación y empoderamiento de todos sus habitantes, desde las entidades oficiales y organizaciones comunitarias hasta el ámbito familiar y personal. Para ello es crucial promover acciones interdisciplinarias, que aporten en la recuperación de los ecosistemas estratégicos de la ciudad, como una forma de preservación de los recursos ambientales, las cuales están encaminadas a partir de la apropiación participativa y el reconocimiento común del potencial biótico que hace parte de la cotidianidad ciudadana.

La Estructura Ecológica Principal EEP de la ciudad es patrimonio ambiental colectivo de las comunidades que interactúan con estos espacios, por lo cual la construcción de una cultura ecológica que promueva la conservación y el uso responsable de estos escenarios es igualmente compartida. Es fundamental articular las iniciativas que surgen a nivel institucional, comunitario e individual, con el fin de promover políticas públicas acordes con las necesidades específicas de cada uno de los territorios ambientales.

Desde la administración distrital se han logrado avances importantes en esta materia, teniendo en cuenta que se han implementado políticas y programas que aportan en la sostenibilidad ambiental de la ciudad, proponiendo

estrategias para la protección del medio ambiente a través de la armonización de las relaciones entre los seres humanos y su entorno. Algunos de los aspectos que se reconocen en la política distrital son:

- Gestión y conservación de la diversidad.
- Manejo y protección del suelo.
- Educación ambiental.
- Humedales y áreas protegidas.
- Ecourbanismo y construcción sostenible.
- Preservación y mantenimiento de fuentes hídricas.

Con estas políticas se han generado espacios para la participación ciudadana y el fortalecimiento de las comunidades educativas. Por ejemplo, con la creación de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) y los Proyectos Ciudadanos y Comunitarios de Educación Ambiental (PROCEDA) es posible implementar acciones colectivas que aporten en la solución de las problemáticas ambientales que se identifican en el contexto de las localidades, a partir del entorno ambiental próximo donde se encuentran las instituciones educativas y las organizaciones comunitarias.

En el caso del Programa Civinautas es de vital importancia que estos espacios conseguidos políticamente sean consolidados a partir de la cotidianidad de los estudiantes. En este sentido, conceptos como Aula Ambiental¹¹ cobran especial relevancia, en la medida que los escenarios de la EEP se transforman en medios de producción y creación de vivencias ambientales, transformándose así en lugares donde se resignifican y apropian las múltiples interacciones con el territorio. Evidenciar la diversidad, reconocer el patrimonio ambiental y garantizar la apropiación de estos elementos son factores relevantes para consolidar la pedagogía ambiental en la cotidianidad ciudadana, lo cual se constituye en uno de los objetivos principales de la presente propuesta.

En este contexto, las instituciones educativas juegan un papel preponderante, ya que se articulan como eje social que facilita el reconocimiento y la resignificación de la ciudad y sus espacios naturales, permitiendo que las nuevas generaciones vivencien los elementos que conforman aquellos lugares habitados desde la experiencia particular, descubriendo sus entramados culturales y ecológicos, cuya interacción armónica posibilita el buen vivir de las comunidades y los individuos.

Con la formación ciudadana en temáticas afines a los escenarios naturales de Bogotá, D. C., se espera contribuir en el fortalecimiento de la pedagogía ambiental como parte fundamental de la configuración de los procesos educativos en el distrito.

¹¹ En concordancia con el Plan de Educación Ambiental, planteado por la Secretaría Distrital de Ambiente.

El concepto del buen vivir surge como alternativa conceptual y práctica frente al término desarrollo y sus derivaciones tales como desarrollo sustentable. Este término emerge a partir de la cosmovisión ancestral de algunas culturas andinas y amazónicas, donde el humano no es el centro a partir del cual se estructura la organización de los territorios, a diferencia de las concepciones asociadas al desarrollo, en las cuales los seres humanos se ubican en una posición dominante con respecto a la naturaleza y las demás entidades vivientes.

Este concepto ha logrado su integración en los instrumentos estatales de Ecuador, a partir del concepto derivado de la lengua Kichwa “sumak kawsay”, traducido en español “buen vivir”, y de Bolivia, a partir del Aymara “suma qamaña”, traducido en español “vivir bien” (Ticona: 2011).

El buen vivir corresponde a un pensamiento originario en el que los seres humanos somos parte integral de la naturaleza, haciendo referencia a las relaciones de las personas con la sociedad y en armonía con la naturaleza, conviviendo con las comunidades y el ambiente, sin desequilibrios respecto a la riqueza y al poder. Lo más importante aquí es el sentido de pertenencia y la responsabilidad con la comunidad y el entorno. Esto se diferencia de las concepciones modernas del bienestar, el vivir mejor o la calidad de vida, que son concepciones relacionadas con el individualismo y la acumulación de bienes materiales (Ibíd.).

En este camino, los recorridos de la ciudad por los territorios ambientales son herramientas innovadoras que permiten acercar la ciudad a la escuela, como fuente de conocimientos y aprendizajes que complementan la enseñanza en el aula de clase, propiciando así que las comunidades educativas puedan vivir una parte imprescindible de Bogotá, D.C., la cual no es experimentada frecuentemente.

En este sentido, la exploración se configura como un elemento fundamental de los procesos formativos. Como la afirma Enrique Leff, la pedagogía ambiental implica el enlace de prácticas, de identidades, de conocimientos científicos y saberes populares; es la práctica en la que el ser, individual y colectivo, se forja en el saber (Leff, 2003).





Estudiantes del colegio Agustín Nieto Caballero en la fundación Circo para todos. Carlos Lema-IDPC.2019

10. Identidad y ciudadanía: entre la diversidad y la diferencia

La relación permanente entre los individuos y la sociedad, ha dado origen a procesos que configuran las realidades de los diferentes grupos humanos. Entre estos, uno de los más importantes es el proceso de construcción de la identidad individual y colectiva. Esta relación se dinamiza con los diferentes cambios del contexto, trayendo como resultado nuevos desafíos para su entendimiento. De esta forma, la paulatina transformación de las sociedades ha hecho que las relaciones entre unos y otros se complejizan a medida que se construyen en la cotidianidad.

El concepto de ciudadanía cobra un papel importante debido a las dinámicas sociales que la configuran y la manera en que ésta, a su vez, incide en las mismas. Lo que trae como consecuencia que la correspondencia entre identidad y ciudadanía se dé de forma dialéctica, de manera que cada una configura a la otra, de acuerdo con las características del contexto; tal como lo indica Pachano, ambas -identidad y ciudadanía “Han sido objeto de reflexión desde muchos puntos de vista y desde varios enfoques conceptuales, de manera que han terminado por transformarse en conceptos polisémicos, sujetos a tantas interpretaciones cuantos objetivos, intereses y adscripciones teóricas se encuentren en juego” (Pachano, 2003).

Esta multiplicidad de interpretaciones llama a generar algunas precisiones desde las cuales comprender mejor las maneras en que se relacionan las nociones de identidad y ciudadanía, vitales para el desarrollo de este programa. Es necesario empezar identificando sus principales características y el modo en que éstas se apropian, articulan y explican.

a. Identidad

La construcción de identidades es “Un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (Berger y Luckman, 1988: 240). Las identidades se construyen a través de un proceso de individualización, hecho por los propios actores para los que son fuentes de sentido (Giddens, 1995), y aunque se originen en las instituciones sociales sólo logran la institucionalización de las prácticas subjetivas si los “actores sociales” las interiorizan y sobre ellas construyen su sentido.

Se diferencian los roles definidos en la sociedad a través de normas estructuradas por las instituciones, que influyen en la conducta según las negociaciones entre los individuos y dichas instituciones, regulando así las funciones y las identidades definidas como proceso de construcción del sentido; atendiendo a un atributo o conjunto de atributos culturales que organizan dicho sentido, entendido como la identificación simbólica que realiza un ‘actor social’ del objetivo de su acción (Castells 1998: 28-29).

Se puede interpretar que en el desarrollo de las sociedades se han venido reforzando las propuestas tendientes a reconocer los procesos de identificación en situaciones de policulturalismo (Maffesoli, 1990), o en momentos de identificación que se dan en la ‘sociedad-red’ que propician la emergencia de pequeños grupos que en su interconexión generan redes de identidad (Jenkins, 1996). Así dentro de una cultura o práctica cultural existe una identidad común, que busca permanecer en el tiempo. Siendo la identidad un asunto de múltiples aristas, su complejidad se puede enunciar de la siguiente manera:

...la identidad se predica en sentido propio solamente de sujetos individuales dotados de conciencia, memoria y psicología propias, y sólo por analogía de los actores colectivos, como son los grupos, los movimientos sociales, los partidos políticos, la comunidad nacional y, en el caso urbano, los vecindarios, los barrios, los municipios y la ciudad en su conjunto (...) Ningún actor se concibe sino en interacción con otros, sea en términos inmediatos (cara a cara), como en un vecindario; sea a distancia, como cuando me comunico por Internet con colegas que viven en Cambridge o en París. Por consiguiente no podré concebir un actor social urbano que no esté en interacción con otros sea en espacios públicos, sea dentro de un vecindario, dentro de un barrio, dentro de una zona urbana especializada o a escala de toda una aglomeración urbana (...) el concepto de identidad implica por lo menos los siguientes elementos: (1) la permanencia en el tiempo de un sujeto de acción (2) concebido como una unidad con límites (3) que lo distinguen de todos los demás sujetos, (4) aunque también se requiere el reconocimiento de estos últimos (Gimenez, 2005: 6).

A la relación de los cuatro elementos de la identidad expuestos por Gimenez habría que añadirle el hecho que el reconocimiento de los demás sujetos (elemento 4) refiere también a aquellos que no se conocen pero que de múltiples formas interactúan con la persona, siendo también referente de la construcción

personal de la identidad; es decir, que la interacción en la distancia no sólo refiere a las personas que se conocen y se encuentran lejos, con las cuales se mantiene una comunicación, sino que también involucra a otras personas no conocidas con quienes se comparten aspectos identitarios y que aún desde la no aceptación de los aspectos de la identidad, refuerzan la identidad personal y colectiva.

Por ejemplo, en la identidad de una cultura juvenil que puede contar con la existencia de múltiples grupos a lo largo de un territorio nacional, e inclusive en otras latitudes del mundo, en donde puede no haber una interacción de conocimiento de las personas entre sí, pero cuyos códigos culturales identitarios se refuerzan (comparten formas de vestir, discursos, prácticas, ideologías, etc.). De esta manera, la identidad también está atravesada por relaciones que los sujetos tejen con la cultura en la que se desarrollan y desde la que gestan su identidad.

La identidad se construye entonces a partir de un 'otro ajeno' u 'otredad', por lo que las intrusiones de entornos culturales de diversa índole implican la configuración y reconfiguración de la 'identidad', a la vez que presenta el riesgo de su pérdida cuando ésta es opacada por el entorno cultural.

Es así como se presenta la simbiosis cultura-identidad, manifestando su recurrente alimentación mutua, y mostrando que la cultura no existe sin identidad, ni la identidad sin cultura. Al tiempo que la cultura se enarbola como el marco de las relaciones que se tejen en la sociedad que habita un territorio común, la identidad fija, contenidos, límites y formas de conducta en dicho territorio que marcan el devenir social.

Así, "La identidad puede ser definida como un proceso subjetivo y frecuentemente autorreflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo" (Ibíd.: 8); mientras que la cultura tiene la función, casi universalmente atribuida, de diferenciar a un grupo de otros (Wallerstein, 1992: 31), brindando elementos de identidad a las personas y los colectivos.

En este sentido la identidad representa el conjunto de los rasgos compartidos dentro de un grupo, que se presumen no son compartidos (o son parcialmente compartidos) fuera del mismo, y que se articulan desde referentes de mayor envergadura, bien en consonancia de éstos, o en contra de los mismos; de aquí su papel de operadora de diferenciación. Para el desarrollo del Programa Cívico, la identidad ha de ser vista en estrecha relación con lo cultural, pues es en y desde la cultura que la primera se erige.

Al hablar de identidad se está haciendo referencia a aquellos rasgos que caracterizan a las personas, pero también a los colectivos. Toda vez que los grupos sociales pueden también tener identidad, y generar factores identitarios que los unan, es necesario comprender que la identidad personal y colectiva se enmarcan en lo que puede denominarse identidad cultural. Es decir, las personas y los grupos cuentan con un conjunto de valores, tradiciones, creencias, símbolos y modos de comportamiento que son elementos esenciales de integración

dentro de un grupo social y fundamentan el sentimiento de pertenencia de sus miembros.

Las interacciones que se tejen entre la identidad personal, la colectiva y la cultural no son estáticas y tampoco son siempre armónicas. La divergencia de intereses, escalas valorativas, lenguajes y demás pautas desde las que se busca afianzar cada identidad en la cotidianidad, presenta la riqueza y la dificultad que se tiene para hablar de la identidad como algo único y homogéneo. En las sociedades actuales, la búsqueda de la identidad es justamente el llamado a la diversidad, que, paradójicamente, puede presentar procesos de homogenización cuando los rasgos identitarios del colectivo son demasiado fuertes, al punto de borrar la identidad personal.

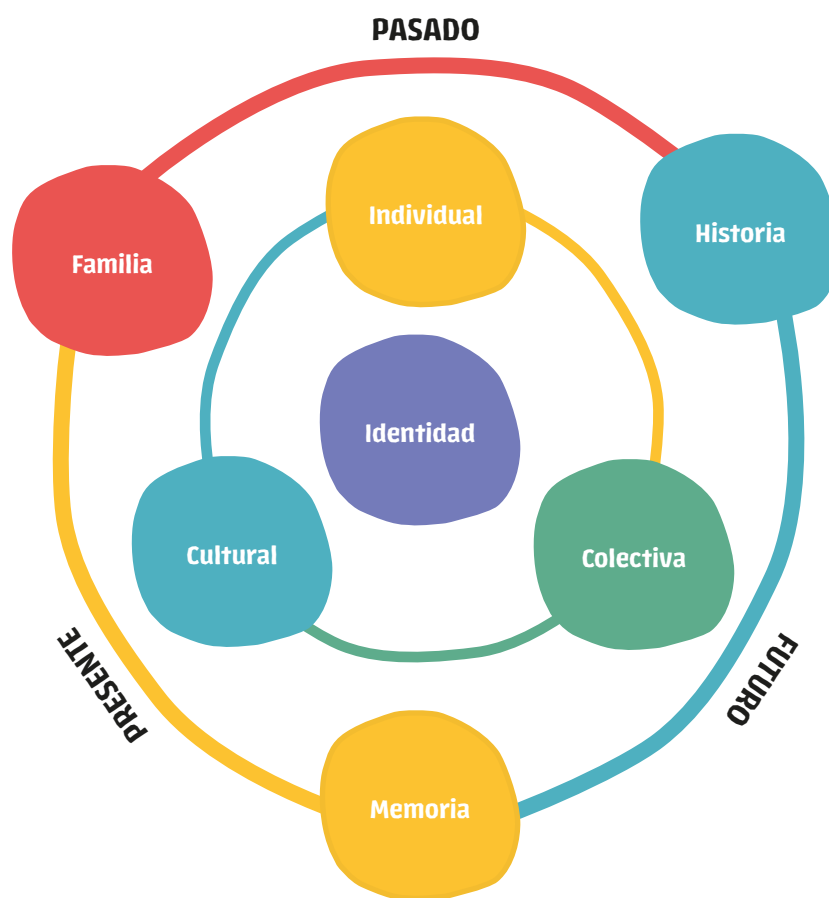
En este sentido, es necesario reconocer que todo proceso de interacción posee unos referentes culturales que delinear marcos de interpretación para la lectura de aspectos identitarios concretos; que son tan diversos y poliformes como las relaciones que en ellos se generan. Esta diversidad data de similitudes y diferencias entre personas, contextos, historias y memorias, pues las identidades posibles de una generación pueden heredar o no sus formas a generaciones posteriores, del mismo modo que en el tiempo presente se pueden compartir o no cosmogonías del pasado, así como de la misma contemporaneidad.

La identidad tiene relación directa con la memoria. Éstas se alimentan mutuamente, ya que “El núcleo de cualquier identidad individual o grupal está ligado a un sentido de permanencia (de ser mismo, de mismidad) a lo largo del tiempo y del espacio. Recordar y rememorar algo del pasado es lo que sostiene la identidad” (Gillis, 1994. Citado en Jelin, 1998: 25). Cada vez que se presentan crisis dentro de un grupo se está ante una reinterpretación de la memoria y una posible redefinición de la identidad, pues “Son los momentos en que puede haber una vuelta reflexiva sobre el pasado, reinterpretaciones y revisionismo, que siempre implican también cuestionar y redefinir la identidad grupal.” (Jelin, 1998: 26). Lo mismo es aplicable a la identidad individual, pues ante las situaciones de crisis las personas suelen llegar a cuestionarse en su existencia misma, en sus acciones pasadas, en sus intereses futuros, en sus relaciones con el mundo en el que se desenvuelven, etc.

Pero en tanto que el colectivo y la cultura requieren de individuos que las apropien y otorgan sentidos de pertenencia hacia éstos, la identidad se constituye en la principal fuente de significación desde lo individual a lo colectivo, ya que, como lo señala Castells (2002)., las instituciones se encuentran deslegitimadas y las organizaciones desestructuradas, y es por esto que la identidad también se ha reconfigurado con las dinámicas actuales, ocupando un lugar preponderante; siendo el motor fundamental en el reconocimiento de las diferencias y diversidades dentro del sistema social.

Así, sin desconocer que las instituciones siguen existiendo y que presentan aún marcos de acción para las personas, son estas últimas quienes dotan de significado la existencia de las instituciones y asignan sentido a las mismas, reconfigurando así los sentidos que pudieron tener tiempo atrás para otras generaciones y contextos o que tienen en contextos específicos de la actualidad.

Gráfico 38. Relaciones en la construcción de identidad.



Escenarios de socialización y construcción de identidad

Uno de los escenarios primordiales en temas identitarios es la familia, la cual se constituye en el primer entorno de socialización en la construcción de identidad, “El yo no puede entenderse adecuadamente si se le separa del contexto social en el que se formó” (Berger y Luckman, 1988: 240), es decir, la identidad personal está fuertemente arraigada a la familia.

El sujeto, según Berger y Luckman (1988), tiene dos formas de socialización, una primaria, la cual se constituye en la niñez y su aprendizaje se basa en temas emocionales y afectivos, pero principalmente en esta etapa el sujeto aprende a diferenciar roles y normas, las cuales se instalan por ejercicios de repetición, a su vez que adquiere la capacidad de nombrarse, de identificar cuando es llamado y empezar a formar su propia identidad. Es este contacto con los otros, lo hace y le convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es la siguiente fase y está basada en el lenguaje y en la construcción de su universo simbólico desde el cual el sujeto se posiciona, reconoce sus intereses y define sus propias formas de participación en él, permeados por los intereses familiares y sociales de formación.

Siendo entonces la familia el principal promotor de la identidad personal, y personaje protagonista en la colectiva, se hace necesario acudir a las definicio-

nes construidas en el contexto colombiano, aludiendo sentencias jurídicas y la constitución política de 1991, las cuales dan luces claras acerca de lo que se entiende por familia en el país.

La constitución afirma en su Artículo 5 que “El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad” y en el Artículo 42 refuerza: “La familia es el núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla. El Estado y la sociedad garantizan la protección integral de la familia. La ley podrá determinar el patrimonio familiar inalienable e inembargable”. (Constitución Política de Colombia). Y para mayor claridad el Código Civil desarrolla en el Artículo 113 el concepto matrimonio: “Es un contrato solemne por el cual un hombre y una mujer se unen con el fin de vivir juntos, de procrear y de auxiliarse mutuamente” (Código Civil Colombiano).

Las leyes colombianas contemplan estas definiciones y se le suma a éstas la Sentencia C-577/11 del Magistrado Ponente Gabriel Eduardo Mendoza Martelo, la cual responde a una demanda al Artículo 113 del Código Civil, en la que se deja claro que es el Congreso de la República quien debe legislar para garantizar la igualdad de derechos entre las parejas del mismo sexo, en sus artículos cuarto y quinto, que dicen:

“CUARTO. - Exhortar al Congreso de la República para que antes del 20 de junio de 2013 legisle, de manera sistemática y organizada, sobre los derechos de las parejas del mismo sexo con la finalidad de eliminar el déficit de protección que, según los términos de esta sentencia, afecta a las mencionadas parejas.

QUINTO. - Si el 20 de junio de 2013 el Congreso de la República no ha expedido la legislación correspondiente, las parejas del mismo sexo podrán acudir ante notario o juez competente a formalizar y solemnizar su vínculo contractual”.

Poco a poco en Colombia se abren espacios que reconocen la diversidad familiar y ésta es destacada en la misma sentencia C-577/11 cuando hace referencia a la flexibilidad familiar,

El carácter maleable de la familia se corresponde con un Estado multicultural y pluriétnico que justifica el derecho de las personas a establecer una familia de acuerdo a sus propias opciones de vida, siempre y cuando respeten los derechos fundamentales, pues, en razón de la variedad, la familia puede tomar diversas formas según los grupos culturalmente diferenciados, por lo que “no es constitucionalmente admisible el reproche y mucho menos el rechazo de las opciones que libremente configuren las personas para establecer una familia.

Las conformaciones familiares en la actualidad muestran una amplia gama de posibilidades, que son reconocidas en dos tipos: a) Matrimonio y b) Uniones de hecho, ambas deben tener la misma protección estatal, así la segunda sólo esté legitimada y sentenciada por la Corte Constitucional, solamente el tiempo dirá si la sociedad y sus leyes avanzan hacia el reconocimiento integral de los derechos de todos sus ciudadanos sin distinción alguna, siendo la familia una realidad que se transforma con el devenir del tiempo, influenciada por las modificaciones sociales, económicas, políticas y culturales que impactan la cotidianidad.

Tipos de familia:

TIPOLOGÍAS DE FAMILIAS POR PARENTESCO	
Unipersonal	Constituida por una sola persona.
Nuclear	Pareja con hijos e hijas.
	Pareja recompuesta con hijos e hijas.
	Pareja sin hijos e hijas.
	Pareja recompuesta sin hijos e hijas.
	Uno solo de los miembros de la pareja con hijos e hijas.
Extensa	Pareja con hijos e hijas, con otros parientes.
	Pareja sin hijos e hijas, con otros parientes.
	Uno solo de los miembros de la pareja con hijos e hijas, con otros parientes.
	Uno solo de los miembros de la pareja sin hijos, con otros parientes.
Compuesta	Una pareja con hijos e hijas y con no parientes.
	Pareja con hijos e hijas, otros parientes y con no parientes.
	Una pareja sin hijos e hijas y con no parientes.
	Pareja sin hijos e hijas, otros parientes y con no parientes.
	Uno solo de los miembros de la pareja con hijos e hijas y con no parientes.
	Uno solo de los miembros de la pareja con hijos e hijas, con otros parientes y con no parientes.
	Uno solo de los miembros de la pareja sin hijos e hijas y con no parientes.
	Uno solo de los miembros de la pareja sin hijos e hijas, con otros parientes y con no parientes.
TIPOLOGÍAS DE FAMILIAS POR PARENTESCO	
Supervivencia	Grupos humanos sin parentesco que por razones estratégicas (económicas, afectivas, de protección y apoyo) se constituyen como familia.
Conyugalidad	Parejas que se constituyen sin intención de tener hijos o hijas. Doble ingreso pero no niños o niñas.
Intención de tener hijos o hijas	Con intencionalidad de tener hijos o hijas.

Tabla 5. Caracterización de las familias en Colombia según el ICBF (2012).

El Instituto Colombiano Bienestar Familiar -ICBF- en búsqueda de la protección de la infancia, reconoce la multiplicidad de familias dentro de la sociedad colombiana, teniendo en cuenta que en ella conviven formas tradicionales -que se fundamentan en el parentesco- y modernas -que se rigen con formaciones actuales correspondientes a la diversidad. (Ver tabla 5).

La familia se constituye en el primer entorno de socialización. La identidad se empieza a forjar allí con el fin de comprender el universo simbólico dentro de su familia (sin importar el tipo que sea) y ser capaz de pasar de la socialización primaria donde se busca el reconocimiento del yo, a lograr trazar una línea del tiempo donde el sujeto logre identificar quienes fueron sus antepasados, quienes hacen parte de su presente, y cuál es el panorama de su futuro. Como bien lo cita Berger y Luckman, el individuo.

“Con respecto al pasado, establece una “memoria” que comparten todos los individuos socializados dentro de la colectividad. Con respecto al futuro, establece un marco de referencia común para la proyección de las acciones individuales. De esa manera el universo simbólico vincula a los hombres con sus antepasados y sus sucesores en una totalidad significativa.” (Berger y Luckman, 1988: 133).

Para ello es necesario que la familia siga siendo esa institución núcleo de la sociedad, que permita el aprendizaje de normas y roles sociales, para que una vez superada esta etapa el sujeto comprenda que también está inmerso en esferas de tipo cultural, político y económico.

b. Ciudadanía

Es muy importante hablar de ciudadanía haciendo claridad sobre un concepto clave como lo es la democracia, la cual se fortalece desde dos conceptos vitales: la libertad y la autonomía, para lo cual Giddens (2000), aporta cuatro elementos democráticos fundamentales:

1. Se requiere de la creación de circunstancias en las que cada individuo desarrolle sus habilidades y potencialidades, y respete las de los demás.
2. Que el uso del poder físico y político no sea arbitrario, que la minoría nunca esté en desventaja.
3. Todos los individuos aceptan lo auténtico y lo razonable de los juicios de los otros.
4. Que se expandan las oportunidades económicas con el fin de desarrollar los recursos disponibles.

Se entenderá autonomía como: “La capacidad de los individuos de reflexionar por sí mismos y de autodeterminarse” (Giddens, 2000, 168) y libertad como las posibilidades de acción que tendrá el individuo para poder desarrollarse; la unión de estas dos categorías con los cuatro elementos mencionados consolidan una democracia abierta y participativa, la cual fortalece procesos de construcción de ciudadanía en dos sentidos: a) Derecho al disfrute de la ciudad, abriendo espacios que sean equiparables para toda la ciudad -parques distritales, bibliotecas, teatros, eventos culturales en todas las localidades de la ciudad, entre otros. b) Goce del deber, la ciudadanía conlleva ejercicios de reconocimiento de la norma y de las propias acciones en la ciudad que benefician al colectivo, que hacen que el sujeto se sienta a gusto y no le cueste cumplir con sus deberes.

Cuando se habla de ciudadanía tradicionalmente se entiende solamente desde espacios de tipo político, sobre todo se relaciona con el ejercicio del voto y la militancia en algún partido; por ejemplo, para Cheresky (2004) significa un status que alude al conjunto de derechos garantizados por la ley y en particular a los derechos políticos que están en la base de la representación legítima. En este sentido la ciudadanía es una categoría abstracta que, con el solo requisito de la nacionalidad, reagrupa los individuos con independencia de sus identidades particulares y los confronta a la sola reclasificación de sus preferencias políticas, que puede permanecer anónima.

Pero lo que aquí se quiere mostrar, sin desconocer lo político que connota el término, es que la ciudadanía es un todo, es decir, que se convierte en el sentido de pertenencia que necesita el sujeto para incidir en su ciudad, barrio, localidad; en general en cualquier espacio, desde los frentes: cultural, social, político y económico, dando valor a lo históricamente construido como en un juego de la memoria, en el que la necesidad de buscar en su pasado, lo lleve a su propia construcción identitaria y ciudadana en el presente.

La ciudadanía también es vista como libertaria y esa libertad se gesta desde la educación, promoviendo que:

“la libertad de pensamiento y expresión es una condición indispensable para la aparición y el desarrollo de auténticas sociedades del conocimiento, lo cual pone de relieve la importancia de la libertad académica (...) Por eso, los nuevos sistemas de enseñanza no sólo deben contribuir a la producción, transmisión y valorización de los conocimientos, sino también a la educación para la ciudadanía” (UNESCO, 2005: 106).

En esta misma línea Noam Chomsky habla de “La combinación de la ciudadanía con la libertad en la creatividad individual, son capaces de dar a la vida humana ese esplendor que puede alcanzar” (Chomsky; 1977: 27). Por ello la pedagogía promovida por Civinautas incentiva el aprendizaje de manera experiencial, en donde confluyen la teoría y la práctica, generando la creatividad y la vivencia-reconocimiento de la ciudad.

Entonces queda claro que la identidad se constituye en aquello que soporta procesos de ciudadanía y que ambas nociones coexisten simultáneamente en

la vida cotidiana de los individuos, permeadas por diferentes factores propios del contexto y que la construcción colectiva de elementos culturalmente identitarios ya sea a través de la memoria, el sentirse parte de y finalmente de la apropiación de estos elementos a la vida cotidiana, hacen que la unión entre estos dos factores, consoliden el proceso de patrimonialización.

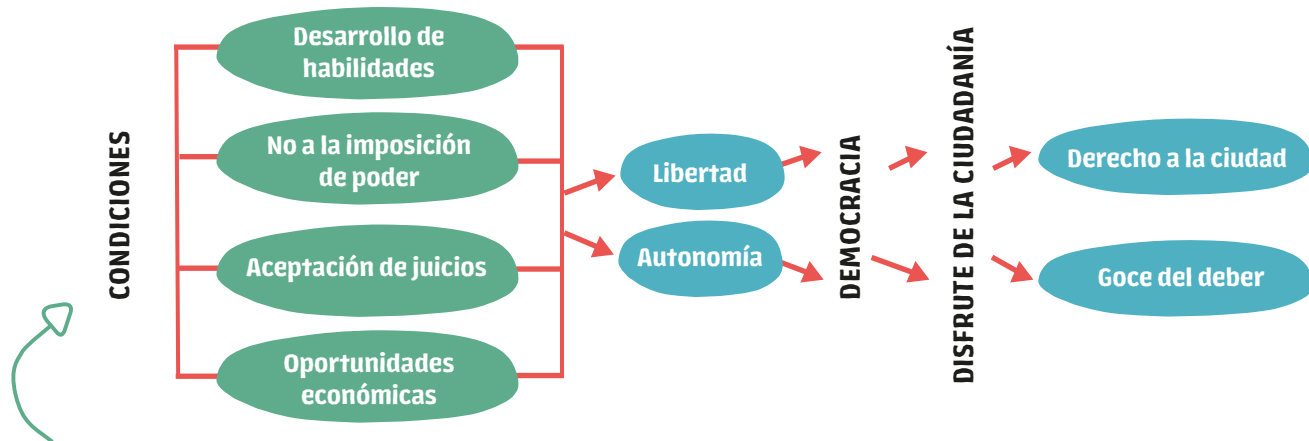


Gráfico 39. Elementos para la ciudadanía en el marco de la democracia.

Juventudes, virtualidad y ciudadanía

Las ciencias sociales han trabajado ampliamente el concepto de ciudadanía, pero el abordaje de la relación juventud-construcción de ciudadanía es relativamente nuevo. Se ha evidenciado la necesidad de ampliar las discusiones que se generan alrededor de los diversos procesos juveniles pues, por un lado, con su accionar los jóvenes impactan la realidad de la ciudad y sus configuraciones propias, y por el otro, manifiestan múltiples y nuevas articulaciones de la cultura, la política y la sociedad, reivindicando procesos políticos propios de las juventudes como formas de vida que operan y se legitiman en la cotidianidad.

Con base en lo anterior, la ciudadanía desde sus múltiples manifestaciones en la vía pública y su relación de los individuos con sus acciones políticas, permiten profundizar el análisis de la ciudadanía, como lo plantea Cherewsky:

“La ciudadanía va de la unidad y la unanimidad a la diferenciación y la diversidad. Al reconocerse la primacía de los derechos se quita a la voluntad política toda pretensión de ser un dato natural para ser considerada como una construcción posibilitada por la autonomía de los individuos y por los clivajes deliberativos” (Cheresky, 2004: 4), es decir, el ejercicio ciudadano se articula desde las acciones concretas de las personas, sin depender tampoco de ellas, ya que existen múltiples factores que las concretan y las modifican.”

En este sentido el concepto de ciudadanía desde el punto de vista de los jóvenes, articula la concepción de ciudadanía la cual reconoce la posibilidad de los actores y permite reconocer nuevos lugares desde lo político, sus diferentes

realidades; ello nos relaciona con su contexto desde el aula y sus acciones no políticas con contenido político (Berck, 2006), que articulan y re-significan las dinámicas propias desde espacios alternos.

La importancia de analizar estos procesos surge porque se evolucionó el modo de ver “La juventud como una categoría social universal, hacia una categoría relativa, construida culturalmente; sin desconocer la base biológica y psicológica se enfatiza en los contextos históricos y socioculturales (...). Los cambios al interior de las sociedades son los que explican las relaciones entre generaciones” (Muñoz & Muñoz, 2008: 221). Es necesario pensar la ciudadanía de los jóvenes como una gran oportunidad para culturizar lo político y hacer política desde la cultura a partir de procesos participativos, como bien lo señala Muñoz; sin reducir lo político al mero ejercicio electoral, sino al poder encontrarse en opiniones diferentes y discutir las dentro del marco del respeto, y que a partir de esto se resignifiquen en acciones concretas desde las cuales buscan dejar huella en sus territorios, barrios y colegios, con expresiones como el graffiti, mural, performance, entre otros.

Uno de los elementos que ha impactado en mayor medida las dinámicas socio-culturales de los individuos, es el desarrollo y avance de nuevas tecnologías, las cuales han llegado para transformar la cotidianidad. En este sentido, es innegable la influencia que el desarrollo de las tecnologías de la información ha tenido en la manera como se configuran las realidades de las personas y lo que a su vez estructura nuevas formas y paradigmas, mientras que rompe con otros. “Esta eclosión tecnológica lleva aparejados profundos cambios socioculturales que afectan de forma sustancial tanto las formas individuales de interpretación de la realidad como las estructuras sociales básicas.” (Viché, 2009).

Por ello es necesario tener en cuenta la manera en que estas nuevas tecnologías han dado origen a que las personas se agrupen, influyendo, a su vez, de forma directa en la configuración de nuevas identidades. “Las identidades son factores de cohesión que permiten estructurar las comunidades desde el sentimiento de pertenencia y la solidaridad recíproca. Las identidades son puntos de inclusión que proporcionan seguridad, empatía e intercambio colectivo” (Ibíd.).

Como resultado de esto, surge el concepto de ciber-ciudadanía o e-ciudadanía, el cual está ligado de forma clara a la manera en que se desarrolla la participación ciudadana a través del uso de la tecnología como herramienta. Esto a su vez, hace referencia a las posibilidades de acceso a las tecnologías, las cuales se configuran en un espacio alternativo, que incide en la realidad sociopolítica.

Reconocer este concepto, permite comprender cómo todos aquellos procesos de ejercicio de ciudadanía, que se ven afectados y transformados por la llegada e implementación de las nuevas tecnologías, las cuales se reflejan en el actuar cotidiano de los estudiantes, se configuran y reconfiguran no sólo desde las relaciones de ellos con el entorno político y cultural material, sino que también generan identidades e identificaciones como individuos y como sujetos políticos, en relación con las dinámicas que la virtualidad enuncia y crea.

La manera en que se hila la ciudadanía de los jóvenes con el espacio virtual es a través de la participación, los jóvenes, alejándose de las formas clásicas,

lo hacen mediante espacios alternativos propiamente contruidos dentro de los cuales elementos como el sentido de pertenencia y la identidad, juegan un papel protagonista; una de esas alternativas es internet; la reconfiguración de las relaciones sociales a través de las redes han modificado el mapa de interacciones, la red se constituye en un espacio de fortalecimiento de nuevas ciudadanías que encuentran voz en estos medios alternativos.



Glosario

Alteridad. Característica que identifica y relaciona la diferencia o lo diferente, en oposición a lo común y lo propio.

Antrópico. Aquello que es generado por la intervención de los seres humanos.

Autonomía. Capacidad que tienen las personas de autodeterminarse a partir de la reflexión, juzgando, valorando, eligiendo libremente y actuando entre posibilidades.

Autorreconocimiento. Proceso que se orienta hacia la comprensión y valoración de la persona misma, a partir de la propia experiencia.

Biodiversidad. Término por el que se hace referencia a la amplia variedad de seres vivos sobre la Tierra, así como a los patrones naturales asociados a ella.

Biofísica. Estudio de los fenómenos vitales mediante los principios y métodos de la física.

Biogeografía. Ciencia que documenta y estudia los patrones espaciales de la biodiversidad, en relación con el tiempo y el espacio.

Carácter. Conjunto de cualidades psíquicas y afectivas que condicionan la conducta de una persona o una comunidad.

Cívico. Relativo a la ciudadanía o a los ciudadanos como colectividad política.

Civonauta. Viajero, explorador de la ciudad. Persona que participa del programa en calidad de estudiante de colegios del Distrito Capital.

Colectivo. Lo que hace referencia a lo grupal y comunitario.

Consenso. Acuerdo al que llega un grupo sobre uno o varios temas de su interés.

Corporeidad. Expresión que refiere al cuerpo y a las formas en que cada persona percibe y construye sus relaciones con lo externo a través de los sentidos, las emociones y los razonamientos sobre sí mismo y el mundo circundante.

Cosmogonía. Percepciones, visiones de mundo, desde las que las personas realizan sus acciones en la cotidianidad. Están ligadas a los marcos culturales de referencias y las experiencias vividas y heredadas.

Deber. Responsabilidad ética y legal, a nivel individual y colectivo.

Derecho. Facultad de hacer o exigir algo que se considera necesario para la construcción individual o colectiva, teniendo en cuenta aquello que la autoridad establece.

Derechos imprescriptibles. Que son siempre vigentes, es decir, no tienen tiempo límite de validez y, por ende, no prescriben.

Derechos inalienables. Que pertenecen de manera permanente e imperecedera, a nivel individual y colectivo.

Derechos incondicionados. En los cuales no deben existir circunstancias previas para hacerlos efectivos.

Derechos indivisibles. Que no se pueden fragmentar y deben ser respetados en su totalidad sin excepción.

Derechos interdependientes. Que están relacionados entre sí, de tal manera que si se incumple o se viola uno, se incumplen y violan los demás.

Derechos universales. Que pertenecen o se extienden a todo el mundo, a todos los países.

Dimensiones escalares. Forma de organización y análisis propia de la geografía en la cual se relacionan diferentes aspectos -sociales, ambientales- a partir de una escala geográfica, normalmente establecida en un orden jerárquico.

Disenso. No llegar a acuerdos en virtud de intereses contrapuestos.

Diversidad. Variedad. Diferencia, manifestación de cosas distintas. En términos culturales hace referencia a las diferentes maneras en que se relacionan los grupos humanos con el entorno social y ambiental, a partir de la conformación cultural, personal y colectiva.

Ecología. Ciencia que estudia la relación de los seres vivos entre sí y con el medio en que viven.

Ecosistema. Conjunto de características y relaciones que comprende a los seres vivos y los entornos que habitan.

Edafología. Ciencia que trata de la naturaleza y las condiciones de los suelos y su relación con los seres vivos.

Eficiencia ecológica. Capacidad para lograr la relación sostenible de los diferentes procesos naturales que caracterizan a los sistemas ecológicos, teniendo en cuenta la intervención antrópica.

Entorno. Conjunto de elementos, culturales y ambientales, que constituyen el espacio de interacción de las comunidades humanas y la biodiversidad.

Escala. Graduación o clasificación jerárquica. Valor por el cual se hace abstracción del espacio, puede ser numérica o social. Unidad de medida que permite establecer distancias o dimensiones de manera proporcionada, a través de un mapa, un plano o un dibujo.

Espacio doméstico. Se entiende como el hogar y todas las relaciones familiares que se manifiestan cotidianamente en este espacio.

Estructura ecológica. Red de áreas y corredores ambientales que generan, sostienen y conducen la biodiversidad y los procesos ecológicos.

Exclusión. Rechazo de una persona o un grupo de personas a raíz de prejuicios sociales o intereses particulares.

Experiencia sensible. Vivencia particular que tiene una persona en relación con su contexto y que refiere a la manera singular de conocer, sentir, actuar, ser y de estar en el mundo.

Familia. Grupo de personas emparentadas entre sí, a partir de la configuración de una estructura social de relaciones.

Género. Identificación sexual a la cual se circunscribe cada persona.

Geología. Ciencia que estudia la constitución y el origen de la tierra y de los materiales que la componen interior y exteriormente.

Guía. Persona que ofrece orientación, consejo y ejemplo sobre una determinada materia.

Herencia. Transmisión de los caracteres biológicos y los conocimientos culturales, bien sea desde los progenitores, la familia o la comunidad.

Heteronormativas. Término que refiere a las normativas o reglas impuestas por la sociedad dominante.

Hito. Persona, cosa o hecho clave y fundamental dentro de un ámbito o contexto, que se hace importante en virtud de las significaciones y valoraciones compartidas por un grupo social que lo consolida como referente. Un Hito enuncia, y se constituye en lugar de tensión simbólica.

Identidad. Conjunto de valores, símbolos, creencias y costumbres que constituyen el referente personal y colectivo de un individuo o una sociedad.

Inclusión. Aceptación o vinculación de una persona o un grupo de personas sin mediación de prejuicios sociales e intereses particulares.

Interdisciplinario. Orientación académica en la cual se trabajan los conocimientos propios de diferentes ciencias o disciplinas de manera conjunta y articulada, a partir de lineamientos y objetivos comunes.

In situ. Expresión latina que indica en el lugar.

Libertad. Término que hace referencia a la posibilidad demandada por la persona de actuar por elección propia. En un contexto ético, dicha posibilidad está siempre limitada por la existencia de las demás personas, es decir, está condicionada por la colectividad social de la cual hace parte.

Local. Refiere tanto a las relaciones de proximidad que se teje con un territorio, como a las localidades de la ciudad.

Localidades. Divisiones políticas administrativas que demarcan límites físicos de la ciudad; Bogotá D.C. tiene 20 localidades.

Museos. Instituciones permanentes que se relacionan con el pasado, el presente y el futuro de las sociedades y que conservan, estudian y difunden el patrimonio material e inmaterial, geográficamente localizado, con fines de educación, investigación y ocio.

Nauta. Navegante, viajero, persona que emprende un viaje.

Nodo. Puntos de convergencia de significaciones, vivencias y experiencias sobre aspectos específicos de la realidad.

Nos-otros. Son las relaciones consecuentes de la interacción entre el yo y la otredad, en las diferentes dimensiones escalares del territorio, en las que no se pierde el yo, no se impone el otro, sino que conviven los dos en una mutua construcción, encontrando lugares comunes.

Otredad. Término que alude a la reflexión sensible y analítica acerca de la diferencia o lo diferente, que son las otras personas, en contraste con lo que pertenece e identifica a cada quién como persona.

Palimpsesto. Escrito que se caracteriza por poseer trazos antiguos que fueron sobrescritos por otros más recientes, en un proceso continuo y sucesivo.

Pausa activa. Es un breve receso en la actividad laboral, en el cual las personas realizan una actividad física o lúdica, propuesta con el fin de reducir las tensiones derivadas de las cargas propias del trabajo.

Personalidad. Conjunto de las características y diferencias individuales que distingue a una persona de otra.

Pertenencia. Identificarse o formar parte de un grupo social o cultural. Acción o derecho que tiene una persona a la propiedad de una cosa.

Pre-saberes. Conocimientos o saberes que poseen las personas de manera anterior a iniciar un proceso educativo o de investigación.

Privado. Relativo a lo personal e íntimo, que corresponde y hace parte de cada individuo.

Propiedad. Derecho a usar un bien de forma exclusiva y absoluta, según lo establece la ley.

Público. Relativo a lo perteneciente al pueblo, a lo que es de conocimiento de todos y pertenece a todos.

Recabar. Pedir, solicitar.

Reconocimiento. Responsabilidad que tienen las personas de dar cuenta tanto de su propia existencia como de la existencia de los otros, y en ello de sus diferencias, similitudes y particularidades.

Recorrido de ciudad. Para el Programa Civinautas, se entenderá como un aula externa a las aulas escolares tradicionales, en la que se promueve la experiencia sensible.

Resignificación. Dotar de nuevo(s) sentido(s) aquello que tenía significado previo, a través de procesos de percepción, interacción y reflexión, que modifican también los modos de relacionarse con el entorno, individual y colectivamente.

Resiliencia. En Psicología: habilidad para afrontar las dificultades o adversidades que se vivencian, tomándolas como oportunidades de crecimiento personal y social; en Física: índice de resistencia al choque de un material.

Síncope. Concepto médico originado en la Edad Media, el cual hace referencia al accionar conjunto y solidario entre los diferentes órganos del cuerpo humano con el fin de mantener sano el conjunto en general.

Sistémico. Referente a la teoría de sistemas. Enfoque académico interdisciplinario que considera el mundo en términos de relaciones y de integración.

Sostenible. Algo que se realiza de forma continua y duradera.

Temperamento. Constitución particular de cada individuo que determina su carácter. Naturaleza general de la personalidad de un individuo. Singularidad e intensidad individual de los afectos y de la estructura biológica dominante.

Topo antropografía. Es la comprensión y la descripción de la casa de los estudiantes entendida como territorio, que se construye desde la relación de lo íntimo y las vivencias en el espacio más próximo; es decir en la vivienda.

Topofilia. Característica psicológica y cultural que propicia el gusto hacia determinados lugares por parte de una persona y/o colectivo.

Topofobia. Característica psicológica y cultural que propicia el rechazo hacia determinados lugares por parte de una persona y/o colectivo.

Topografía. Conjunto de técnicas y conocimientos para describir y delinear un terreno.

Translocalidad. Experiencias, dinámicas y relaciones de la cotidianidad, que transcurren entre una localidad y otra de la ciudad, y con las cuales las personas significan y resignifican su ciudadanía.

Variopintas. Multiforme, que ofrece diversidad de colores o de aspectos.

Vejatorios. Maltratar, molestar, perseguir a alguien, perjudicar o hacerle padecer.

Vórtice. Remolino, centro de un ciclón. Flujo turbulento en rotación espiral con trayectorias de corriente cerradas. Como vórtice se puede considerar cualquier tipo de flujo circular que posee movimiento rotatorio.

Bibliografía

Alba González, María de. "Memoria y representaciones sociales del Centro Histórico de la Ciudad de México: experiencias de nuevos y viejos residentes". Ponencia presentada en el Seminario permanente "Centro Histórico de la Ciudad de México". Distrito Federal, México. 4 de diciembre de 2009.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). Plan de Ordenamiento Territorial POT 2013.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2006). Política pública distrital de ruralidad. Desde un enfoque de garantía de los derechos humanos. Síntesis de discusión y acuerdos del proceso colectivo de construcción.

Alexander, Jeffrey (2008). Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas. Madrid: Anthropos/FLACSO.

Asensio, Mikel y Pol, Elena (2008). Conversaciones sobre el aprendizaje informal en museos y el patrimonio", en Fernández Heredina (Ed.) (2008), Turismo, Patrimonio y Educación. Los museos como laboratorios de conocimientos y emociones. Escuela Universitaria de Turismo: Lanzarote.

Ausubel, David (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.

_____ (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Bachelard, Gastón (1975). La poética del espacio. México: Fondo de Cultura Económica.

Balcázar, Fabricio (2003). Investigación acción participativa (iap). Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades 4 (7-8): 59-77 (Universidad Nacional de San Luis, Argentina).

Barrera, Susana (2009). Reflexiones sobre Sistemas de Información Geográfica Participativos (SIGP) y cartografía social. Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía 18: 9-23 (Bogotá).

Bauman, Zygmunt, (2010 [2003]). Amor líquido, Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Fondo de Cultura Económica México.

_____ (2009 [2008]). Múltiples Culturas, una sola humanidad. Katz Editores, Argentina.

Becerra, Virgilio (2010). Ancestros prehispánicos de Bogotá. Necrópolis de Usme. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Beck, Ulrich (Comp.) (2002). Hijos de la libertad. México: Fondo de Cultura Económica.

Berger y Luckman, 1988, La construcción social de la realidad, Amorrortu Editores

Bloch, Marc (1996). Apología para la historia o el oficio del historiador. México: Fondo de Cultura Económica.

Borja, Jordi. "La ciudad es la calle. Espacio Público y centros históricos como test de la ciudad democrática." Ponencia presentada en el Seminario permanente "Centro Histórico de la Ciudad de México". Distrito Federal, México, 2010.

Brunet, R., Ferras, R., y Théry, H. (Eds.) (1992). Les mots de la géographie: dictionnaire critique. Montpellier: La Documentation Française.

Canter, Larry W. (1998). Manual de evaluación de impacto ambiental. Técnicas para la elaboración de estudios de impacto. Madrid: MacGraw Hill.

Carr, Edward (2010). ¿Qué es la historia? Barcelona: Ariel.

Carrión M., Fernando. "Centro Histórico de Quito: Notas para el desarrollo de una política urbana alternativa". En Centro Histórico de Quito problemas y perspectivas. Ecuador: Series Quito, 1990.

_____. "El centro Histórico como proyecto y objeto de deseo." EURE. 31 (93). (2005). ISSN: 0717-6236. Consultado en febrero de 2012 <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19609306>

Cassirer, Ernest (1989). Esencia y efecto del concepto de símbolo. México: Fondo de Cultura Económica.

Castells. M. 2002. La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

Cázares, Marisa (2008). Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. Cuba:UCF.[http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt1_07_08/biblioteca/3modelos_didacticos/curriculum_enfoques.pdf]

Cheresky, Isidoro (2006). La ciudadanía en el centro de la escena. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires [<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/38/45/PDF/Cheresky.pdf>]

_____. (2004). "La ciudadanía, la opinión pública y los medios de comunicación. Ciudadanía y política en la Argentina de los 90". En Filosofías, Estado Democrático y Ciudadanía en Argentina, eds. Villavicencio S., Quiroga H., Vermeren P. Buenos Aires: Homo Sapiens [<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/Cheresky.pdf>]

Chomsky, Noam. 1977. Conocimiento y libertad, España: Editorial Ariel.

Código Civil Colombiano Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca (CAR) (2006). Áreas Protegidas del Territorio CAR. Bogotá: CAR.

Constitución Política de Colombia

Cyrulnik, Boris (2002). Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik B., Mancieux M., Sánchez E., Colmenares M., Olaya M., Balengo L. (2002). La Resiliencia: Desvictimizar la víctima. Cali: Rafue.

De los Reyes Leoz, José Luis (2009). Mi casa, mi calle, mi ciudad: experiencias sobre el espacio infantil en el Madrid Histórico. Terra Plural 3 (1):9-27 (Ponta Grossa).

Dewey, John (1995). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata.

Dujovne, M (1995). Entre musas y musarañas. Una visita al museo. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.

Enriz, Noelia, (2009). Perspectivas infantiles sobre la territorialidad. Espaço Ameríndio 3 (2): 42-58 (Porto Alegre).

Escobar, Luis Fernando, (2012) Pedagogías de la alteridad, Universidad Pedagógica Nacional, CINDE.

Escovar, Alberto. El centro Histórico de Bogotá. Guía Bogotá, Centro Histórico. Colombia: Gamma, 2005. ISBN: 958-9308-95-3

Fals Borda, Orlando (1990). El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis. Bogotá: Tercer Mundo.

Franco Arbeláez, M. C. y Torres de Cárdenas, R. C. (2003). Identidad y ciudadanía: nuevos territorios para la didáctica de la geografía. Educación y educadores 6: 201-211 (Universidad de la Sabana, Bogotá).

Freire, Paulo (1972). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI

_____ (1971). La educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva.

Forés, Anna y Grané, Jordi (2008). La resiliencia. Crecer desde la adversidad. Barcelona: Plataforma.

Foucault, Michel (2007). El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1994). La ética del cuidado de si como práctica de la libertad. París: Gallimard.

Garcés, L., Lucero, M., Estevez, F., Icazzati, M., Sabeti, K. y De los ríos, C. (2006). Visiones teóricas acerca de la ciudadanía social, Kairos 10 (18). (Universidad Nacional de San Luis, Argentina) [<http://www.revistakairos.org/k18-archivos/Garces%20Laura.pdf>]

García Canclini, Néstor, (2004). Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad, Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

Garfinkel, Harold (2005). Estudios en etnometodología. Barcelona: Anthropos.

Giddens, Anthony (2000). La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas. Ediciones Cátedra

Giménez, G ((2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Gordon, Kimberly (1996). A. Resilient Hispanic Youthsí Self concept and Motivational Patterns. Hispanic Journal of Behavioral Sciences 18 (1).

Guerrero Arias, Patricio (2002). Antropología y cultura: Una mirada crítica a la identidad, diversidad, alteridad y diferencia. Quito: Abya-Yala.

Gutman, Margarita. 1995. "Centro histórico de la ciudad de Lujan, Provincia de Buenos Aires." Revista Eure 21 (62). (1995): 75-98. ISSN: 0717-6236. Consultado en febrero de 2012 <http://www.eure.cl/numero/centro-historico-de-la-ciudad-de-lujan-provincia-de-buenos-aires/>

Halbwachs, Maurice (2004). Los marcos sociales de la memoria. México Anthropos.

_____ (1968). La memoria colectiva. Bergara: UNED. [<http://www.uned.es/ca-bergara/ppropias/vhuici/mc.htm>]

Hernández C., Francesc Xavier. (2005). Didáctica e interpretación del Patrimonio. Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos, Cap.2., pp.36-49. Barcelona: TREA.

Herrera, Martha y Muñoz, Diego (2008). ¿Qué es la ciudadanía juvenil? Acciones e investigaciones Sociales 26:189-206 (Medellín).

Hicira, Equip (2006). Interpretar el patrimoni. Diputació de Barcelona: Barcelona.

Iniesta, Monserrat (2009). Patrimonio, ágora y ciudadanía. Lugares para negociar memorias productivas. En: Vinyes, Ricard (Ed.) (2009) El Estado y la memoria. Barcelona: RBA pp. 467-498

_____ (1994) Tots els gabinets del món. Pagés Editors: Lleida.

Instituto Geográfico Agustín Codazzi (2010). Mapa de Parques nacionales naturales según categoría. [http://sigotn.igac.gov.co/sigotn/PDF/ParquesCategoria_Nal_Am_V2.pdf?]

Jacobs, Jane (1967). Muerte y vida de las grandes ciudades. Madrid: Ediciones Península.

Jaramillo, Samuel. "Reflexiones sobre las políticas de recuperación del centro (y del centro histórico) de Bogotá." Documento CEDE. (2006). ISSN: 1657-7191.

Jelin, Elizabeth (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI.

Jelin, Elizabeth y Langland, Victoria (2003). Monumentos, memoriales y marcas territoriales. Madrid: Siglo XXI.

Kolb, David (1976). The Learning Style Inventory: Technical Manual. Boston Ma.: McBer.

Lefebvre, Henri (1968). Le droit à la ville. Paris: Anthropos.

Leff, Enrique (2003). La Complejidad Ambiental. México: Siglo XXI.

_____ (2006). Aventuras de la epistemología ambiental. México: Siglo XXI.

Levinas Emanuel, (1976). Humanismo del otro hombre. Siglo XXI, México

_____ (1993 [1979]) El tiempo y el Otro. Paidós, España

_____ (1987), Totalidad e Infinito Ensayo sobre la exterioridad. Editorial Sígueme, Salamanca.

_____ (S.F.) El Rostro: Reclamo y Exigencia. (S.D. ed.)

Luhmann, Niklas (1996). Introducción a la teoría de sistemas. México: Anthropos.

Martín, F. (2004). Patrimonios. Revista Cuicuilco 11(30): 1-17. Escuela Nacional de Antropología e Historia de México.

Mertins, Günter. "La renovación de los centros históricos en Latinoamérica: fases - conceptos - estrategias". Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe MEMORIAS (6) (3), (2006). ISSN: 1784-8886. Consultado en marzo de 2012. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/318/146>

Ministerio de Cultura de Colombia (2005). Manual para inventarios de bienes culturales muebles. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Cultura y Universidad Externado de Colombia (2013). Diagnóstico de la Política Pública del Patrimonio Cultural Mueble, Convenio N° 994 de 2003, Otro Sí N° 1.

Mora, Héctor y Jaramillo, Carlos (2003). Aproximación a la construcción de cartografía social a través de la geomática. Ventana Informática 11. Universidad de Manizales.

[http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/ingenieria/ventana_informatica/html/ventana11/CartografiaSocial.pdf]

Moreira, Monica. 2007. "Participatory government for the sustainability of historic centers." En Urban regeneration and revitalization in the Americas: Toward a stable State. Ed. Fernando Carrion M. y Lisa M. Hanley, 203-222. Washington: Woodrow Wilson International Center for Scholars, 2007. ISBN: 1-933549-14-9

Moreira, Marco Antonio. (2000) Aprendizaje significativo: teoría y práctica, Madrid: Visor

Moreno, José y Espadas, María Ángeles (2002). Investigación acción participativa. En Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Madrid: Universidad Complutense. [<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>]

Muñoz, Germán y Muñoz, Diego (2008). Ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: Una aproximación teórica desde los estudios culturales. Revista Argentina de sociología 6 (11): 217-236.

Muñoz, Victoria y De Pedro Sotelo, Francisco (2005). Educar para la resiliencia. Revista Complutense de Educación 16 (1): 107-124.

Navarro, Olivia (2008). El rostro del otro, una lectura de la ética de la alteridad de Emanuel Levinas. En: Contrastes. Revista Internacional de Filosofía. Vol. III pp. 177-194. Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras. España. Documento virtual,

[www.armario.cl/XAutores/IJKL/Levinas/El_rostro_del_otro.pdf]

Nora, Pierre (2008) Entre memoria e historia: la problemática de los lugares. Montevideo: Trilce.

Nora, Pierre. 1984. Entre memoria e historia: la problemática de los lugares. Jumar, F. (Trad.). Documento disponible en comisionporlamemoria.chaco.gov.ar/jovenesymemoria/documentos/pdf/21.pdf

Novak, Joseph (1982). Teoría y práctica de la educación. Madrid: Alianza.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca.

Pachano, Simón (Ed.) (2003). Antología. Ciudadanía e identidad. Quito: FLACSO.

Petras, James (1961). The Death and Life of Great American Cities. New York: RandomHouse.

Ortega, F. (1995). Presentación. En: Durkheim, E. Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas. Barcelona: La Piqueta.

Ortiz, Marielsa y Borjas, Beatriz (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. Espacio Abierto 17 (4):615-627 (Universidad de Zulia, Venezuela)

Pardo, Jordi (1993), "El Museu, un equipament situat entre l'escola i el carrer", en Carbonell Joan-Anton (1993), I Jornades de Recerca Històrica i social del Baix Llobregat. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.

Pastor, Inmaculada (2004), Pedagogía Museística. Ariel, Barcelona.

Quintero, Lucía (2013a). El dolor del otro: ¿por qué las sociedades buscan reparar a sus víctimas? Cuando las sociedades se avocan en un esfuerzo de reparación del dolor: Una interpretación desde las filosofías de Emmanuel Levinas y Michel Henry. Trabajo Inédito. Artículo en proceso de publicación.

Quintero, Lucía (2013b). ¿Quién es el otro?: Aportes teóricos que hacen cognoscible la otredad. Trabajo en elaboración. Capítulo de tesis de grado de Maestría: "Experiencias de Otredad en la Reparación simbólica en Colombia". Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Ricoeur, Paul (1999). Historia y Verdad. Madrid: Encuentro.

Rodríguez, Sandra (2010). La memoria en la investigación histórica. XV Congreso colombiano de historia. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango.

Sarlo, Beatriz (2005). Tiempo pasado, cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. México: Siglo XXI.

Schneider, H. (2006). Relaciones entre patrimonio y territorio urbano. En: Revista Urbano 9 (13): 81-91 (Universidad del BíoBío, Chile).

Schwarzstein, Dora. (2002). Memoria e historia. Desarrollo Económico, Instituto de Desarrollo Económico y Social. Buenos aires pp 471-482.

Schütz, Alfred (1974). El Problema de la Realidad Social. Buenos Aires: Amorrortu,

Serantes, Aracely (2004). Los equipamientos de educación ambiental en Galicia: un recurso para la divulgación del Patrimonio Natural. Ecosistemas 13(2) (Asociación Española de Ecología Terrestre). [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54013213>]

Simmel, Georg (1984). El individuo y la libertad: ensayos de crítica de la cultura. Barcelona: Península.

Tello, César y Gorostiaga, Jorge (2009). El enfoque de la cartografía social para el análisis de debates sobre políticas educativas. Práxis Educativa 4 (2): 159-168. (Ponta Grossa) [<http://www.periodicos.uepg.br>]

Ticona, Esteban (2011). "El Vivir Bien" o el "Buen Vivir". Algunas disquisiciones teóricas. En Leonardo Montenegro (ed.), Cultura y Naturaleza. Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis.

Touraine, Alain (1997). ¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes. Madrid: PPC.

Tuan, Yi-Fu. Topofilia, un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno. España: Melusina, 2007. ISBN: 978-84-96614-17-8

UNESCO (2003). Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. París. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>]

_____ 2005, Hacia las sociedades del conocimiento, UNESCO

_____ (1972). Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. París. [<http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>]

Van der Hammen, Thomas (1998). Plan Regional de Gestión Ambiental de la Cuenca Alta del río Bogotá. Bogotá: CAR.

Van der Hammen, Thomas y Andrade, German Ignacio (2003). Estructura ecológica principal de Colombia. Primera aproximación. Bogotá: IDEAM.

Vélez, Irene, Rátiva, Sandra y Varela, Daniel (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía 21 (2): 59-73 (Bogotá).

Vera Poseck, Beatriz (2004). Resistir y rehacerse: Una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. Psicología Positiva 1. [<http://www.psicologia-positiva.com/resistir.pdf>]

Viché González, Mario (2009). Ciberanimación, identidad y ciudadanía. Quaderns d' Animació i Educació Social 9: 21 pg. [<http://quadernsanimacio.net/marioviche/ciudadania.pdf>]

Wallerstein, Emmanuel, 1992. "Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System". En Mike Featherstone (ed.), 1992, Global Culture. London: Sage Publications.

Weber, Max, (1994). Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.

Yerushalmi, Yosef Hayim (1998). Reflexiones sobre el olvido. En: Yerushalmi, Y., Loraux, N., Mommsen, H., Milner, J. C. y Vattimo, G. Usos del Olvido, pp. 13-26. Buenos Aires: Nueva Visión.

www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Yerushalmi.pdf

Yori, Carlos Mario (2003). Topofilia, ciudad y territorio. Memoria para optar al grado de doctor. Madrid: Universidad Complutense.

[<http://biblioteca.ucm.es/tesis/ghi/ucm-t26725.pdf>]

----- (2013). Del espacio ocupado al lugar habitado: una aproximación al concepto de topofilia, Revista Barrio Taller (en prensa).

Zabala, M. y Roura, I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 11: 233-261. (Mérida-Venezuela).

Zuñiga, Libys y Pérez, Reyner (2013). Los recursos contruidos de valor patrimonial en un modelo de gestión ambiental urbana. *EURE39* (117): 69-90 (Santiago, Chile) [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612013000200004&lng=es&nrm=iso]



