

**LA CALLE DE EL CARTUCHO DE BOGOTÁ: UNA APROXIMACIÓN A LAS
DIMENSIONES OMITIDAS DE LOS ESTUDIOS SOCIALES.**

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

NÉSTOR FABIÁN CORREDOR MEDINA

2011160016

ANGIE LORENA GUTIÉRREZ DAZA

2011160032

Asesor

JORGE ENRIQUE APONTE OTÁLVARO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE PROYECTO PEDAGÓGICO

FORMACIÓN POLÍTICA Y MEMORIA SOCIAL

BOGOTÁ

2015

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Realidad es el fundamento	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La Calle de El Cartucho de Bogotá: una aproximación a las dimensiones omitidas de los estudios sociales.
Autor(es)	Corredor Medina, Néstor Fabián; Gutiérrez Daza, Angie Lorena
Director	Aponte Otálvaro, Jorge Enrique
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2015. 182 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EL CARTUCHO, FENÓMENOS INVISIBILIZADOS, IMAGINERÍA, PARQUE TERCER MILENIO, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS, EDUCACIÓN PÚBLICA, FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN, ROLES DE LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN, LA ESCUELA CÓMO ESCENARIO DE CREACIÓN Y FORMACIÓN POLÍTICA.
2. Descripción	
Trabajo de grado articulado a partir de tres capítulos, el primer capítulo, presenta la revisión documental efectuada sobre la producción bibliográfica de la calle de El Cartucho ubicada en la ciudad de Bogotá, dicha revisión buscó posicionarse sobre las dimensiones invisibilizadas y omitidas sobre la zona. El segundo capítulo, cuenta con dos dimensiones, la primera aborda la caracterización del espacio de práctica, el Colegio Gimnasio Sabio Caldas de ciudad Bolívar, y la segunda dimensión da cuenta de la fundamentación pedagógica construida a partir de los postulados de diferentes vertientes de las pedagogías críticas frente a tres categorías de análisis: Función crítica de la educación, roles y relaciones de los actores desde una perspectiva crítica, la escuela pública como un escenario de creación y formación política. Finalmente, el último capítulo expone la ruta de sistematización utilizada-sistematización de experiencias -, seguido de un análisis de la sistematización de la práctica realizada en el Gimnasio Sabio Caldas.	

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formadora de Educadores</i>		FORMATO	
		RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB		Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 2 de 7	
3.Fuentes			
• Apple, M. (1987). <i>Educación y poder</i>. Madrid: Paidós. • Chaparro, P. (2003). <i>Oficios invisibles. cachivacheros, balasteros, ropavejeros y herramienteros en el espacio social del “Cartucho en Bogotá</i> (Tesis de pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. • Freire, P. (1989). <i>La pedagogía del oprimido</i>. Montevideo: Siglo XXI Editores. • Giroux, H. (1988). <i>Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje</i>. Madrid: Paidós/M.E.C. • Giroux, H. (1992). <i>Teoría y resistencia en educación</i>. México: Siglo XX Editores. • James, F., & Chris, W. (2003). <i>Memoria Social</i>. Madrid: Frónesis Cátedra Universidad de València. • Jara, O. (2006). <i>La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras de pensamiento latinoamericano - una aproximación histórica</i>. Obtenido de Aprende en Línea UDEA: http://www.planificacionparticipativa.upv.es/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/La-sistematizacion-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento-latinoamericano-una-aproximacion-historica.pdf • McLaren, P. (2005). <i>La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación</i>. Ciudad de México: Siglo XXI Editores. • Morris, I. (2011). <i>En un lugar llamado el Cartucho</i>. Bogotá: Milenio Editores. • Navas, M. (2006). <i>El Banquete de las Moscas, Historias de gente como uno atrapada en el Cartucho</i>. Bogotá: Norma. • Ortega, P., Peñuela, D., & López, D. (2009). <i>Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas</i>. Bogotá: Editorial El Búho. • Torres, A. (1998). <i>La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente</i>. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf			

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Revolution in Education	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 7	
4.Contenidos		
El capítulo número uno del presente trabajo de grado, aborda la revision documental que se realizó sobre la producción bibliográfica de la calle de El Cartucho de la ciudad de Bogotá, a partir de ello, se realizó una contextualización historica del Barrio Santa Inés donde es posible posicionar el surgimiento de El Cartucho y su posterior transformación. Sumado a lo anterior, se exponene las dimensiones invisibilizadas u omitidas sobre el fenómeno, donde específicamente se demuestra que en el lugar no sólo se comercializaba productos ilegales y se consumía sustancias psicoactivas, si no que por el contrario, El Cartucho era regido por sus propias normas, en el se desarrollaban actividades legales y convivían diversas formas de vida. Sumado a lo anterior, se hace uso de la categoría analítica de Frenress y Wickham (2003) la imagería, para poder abordar las diversas causas que invisibilizarón los diversos procesos que se llevaron a cabo durante décadas en la zona. Por último, el capítulo aborda el desalojo de los habitantes de la zona por parte de la alcaldía de Enrique Peñalosa (1997-2000) para dar paso a la construcción del Parque Metropolitano Tercer Milenio. El segundo capítulo, se encuentra constituido por dos apartados, el primero de ellos realiza una contextualización del espacio de práctica ubicado en el colegio Gimnasio Sabio Caldas de Ciudad Bolívar, a partir de la lectura y exposición de los principales postulados del PEI de la institución. El segundo apartado, contiene la fundamentación pedagógica que se construyó a partir de los postulados de los principales exponentes de las pedagogías críticas en torno a tres categorías: la función crítica de la educación; roles y relaciones de los actores desde una perspectiva crítica; La escuela pública como un escenario de creación y acción política. Por último, el tercer capítulo cuenta con tres apartados, el primero de ellos expone la línea de sistematización elegida como la más pertinente para el presente trabajo, el segundo apartado desarrolla el análisis de la sistematización de la práctica pedagógica que se llevo acabó en el colegio Gimnasio Sabio Caldas entre los meses de julio – noviembre del 2015 en el curso 9ª. Para finalizar el tercer apartado, recoge la reflexión respecto de los aportes que se extraen de este trabajo para el fortalecimiento de la línea de proyecto pedagógico de formación política y memoria social.		

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Resolución No. 0001/2011	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 7	
5. Metodología		
El presente trabajo se desarrollo bajo el paradigma hermenéutico de enfoque cualitativo, donde se utilizó como metodología la revisión documental para abordar lo concerniente a la investigación expuesta en el primer capítulo frente a la historia del Barrio Santa Inés; la formación y consolidación de la calle de El Cartucho; los procesos invisibilizados u omitidos; el procesos de desalojó y posterior construcción del Parque Metropolitano Tercer Milenio. En el segundo capítulo, la metodología utilizada fue la revisión documental, donde con ayuda de una malla de análisis como instrumento se organizó los contenidos expuestos por los diversos teóricos de las pedagogías críticas frente a las tres categorías establecidas: la función crítica de la educación, los roles de los diversos actores escolares desde una perspectiva crítica; la escuela pública como un escenario de creación y acción política. Por último, para el análisis de la práctica pedagógica llevada a cabo en el colegio Gimnasio Sabio Caldas de Ciudad Bolívar, la metodología utilizada fue la sistematización de experiencias que se trabajo desde los postulados del profesor Alfonso Torres (1998) y Oscar Jara (2006).		

6. Conclusiones	
En función de exponer las conclusiones de la forma más clara posible, se ha determinado mantener la estructura del texto, es decir, las conclusiones que se propongan estarán empatadas con el orden de los tres capítulos que configuran el trabajo de grado. Luego, se expondrán en principio las relacionadas con la investigación sobre la calle de El cartucho, en segundo momento respecto de la fundamentación pedagógica y finalmente las que tengan lugar sobre la práctica pedagógica. La revisión documental que se efectuó sobre una vasta producción bibliográfica respecto de la calle de El Cartucho, posibilitó la concreción de un balance documental que permitió establecer que en la mayoría de reconstrucciones realizadas por la prensa, por organismos institucionales, por literatos y en general en toda la producción sobre El Cartucho, se ubica a este lugar única y exclusivamente como un foco de delincuencia y consumo acentuado, esto en detrimento de la complejidad social, económica y política que supuso El Cartucho para la ciudad de Bogotá. En esa medida, los trabajos escritos sobre El Cartucho, permitieron o estuvieron en función de la demolición arbitraria y carente de planificación de este sector de la ciudad.	

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de la conciencia</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 7	

Ahora, sobre la forma en que históricamente el sector conocido como El Cartucho se yuxtapone al encofetado barrio Santa Inés a principios de la década del sesenta del siglo veinte, es preciso concluir que este fenómeno derivó de las oleadas de campesinos y desplazados por la Violencia política de medio siglo, es decir, los habitantes pobres -en su mayoría campesinos y trabajadores- que se ubicaron en El Cartucho no lo hicieron en forma deliberada sino como su única opción para permanecer vivos. De allí, que para comprender en toda su complejidad a El Cartucho, es necesario darle una mirada a la Violencia de medio siglo que determinó el devenir de buena parte de sus habitantes.

Como se expuso ampliamente, El Cartucho se desarrolló en varias atapas, razón por la cual es necesario precisar y concluir, que el expendio de drogas más grande del país, no se estableció debido a los recicladores y campesinos que habitaron este sector desde la década de los sesenta, sino que las bandas de narcotraficantes que estaban emergiendo desde inicios de los ochenta, generaron un amplio mercado e institucionalizaron al lugar como un escenario de consumo y expendio masificado de drogas. Así mismo, puede concluirse que el expendio de drogas por parte de mafias organizadas (narcotraficantes y paramilitares), les permitió ejercer un estricto control sobre determinados sectores de la ciudad, específicamente los alrededores a El Cartucho.

Dicho lo anterior, una de las conclusiones más relevantes para este trabajo, está relacionada con las dimensiones de la calle de El Cartucho que no circularon ampliamente o que fueron omitidas de las reconstrucciones sobre este sector. En esa medida, es preciso concluir que El Cartucho era en sí mismo un lugar sumamente complejo, en el cual todos sus habitantes no estaban ligados y determinados por el consumo o expendio de drogas, sino que por el contrario, podría calificarse como una pequeña ciudad, en la que sus habitantes se desempeñaban en diversos oficios, entre otros, vale la pena señalar a los cachivacheros, los recicladores y los herramenteros.

En relación a lo mencionado, es imperativo afirmar que debido a los intereses económicos sobre el centro de Bogotá por parte de grandes empresarios y políticos, además del precario reconocimiento por parte de la ciudadanía bogotana de las dinámicas cotidianas de El Cartucho, este sector fue destruido sin ninguna planificación y sus habitantes (seres humanos) tratados como seres desprovistos de cualquier noción de dignidad.

Sin lugar a dudas, El Cartucho fue un lugar que debía ser intervenido y transformado, recuperando el espacio público, de la misma forma que era necesario garantizar condiciones dignas de existencia para sus habitantes, bajo este presupuesto, no fue interés de la tesis esencializar este sector, por el contrario se buscó comprenderlo en todas las dimensiones posibles.

Luego, la conclusión gravita en torno a la forma como se destruyó este sector, pues de acuerdo a la expuesto, fue más el interés económico, específicamente el de empresarios y urbanistas ligados al alcalde

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Excellence in Education</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 7	

de la época Enrique Peñalosa. Es decir, la demolición de este sector no buscó “recuperarlo” en un sentido urbanista o social, sino expropiar el espacio público bajo la excusa de la inseguridad que suponían los habitantes de El Cartucho. De ahí, que la prioridad para demoler el cartucho no sería salvaguardar la vida y la dignidad de sus habitantes, sino construir un parque de cemento y asfalto, el cual, en un futuro no lejano, será el centro de uno de los sectores más exclusivos de la ciudad.

Por otra parte, respecto del colegio Gimnasio Sabio Caldas en el que se desarrolló la práctica pedagógica, es necesario mencionar, que pese a su condición de colegio en concesión no reviste mayores diferencias en relación a los colegios oficiales, es decir, ni los maestros, ni los estudiantes, ni los postulados pedagógicos difieren en absoluto con lo que se podría encontrar en otro colegio del orden oficial. Razón por la cual, debe anotarse que los colegios en concesión, lejos de representar un “avance” educativo, suponen más una forma de exclusión educativa e imposibilitan que la educación pública se conciba como el eje fundamental para la educación de calidad de los sectores populares de Bogotá.

Conforme a lo mencionado, debe ser una conclusión el reconocimiento del estado actual de la educación pública en sus niveles media y básica en Colombia, es decir, es sumamente importante reconocer que la educación pública está atravesando una profunda crisis en tanto a su concepción y fundamento. En esa medida, es necesario que los intelectuales de la educación (profesores) intervengan estructuralmente, proponiendo no solo políticas públicas educativas, sino practicas pedagógicas que permitan que la educación, en efecto sea significativa y aporte a la trasformación de las condiciones de existencia de los habitantes de la ciudad.

En ese sentido, una conclusión de la mayor valía, tiene que ver con las pedagogías críticas como apuesta pedagógica que más que vigente se hace necesaria. El desarrollo de la fundamentación posibilitó concluir que en un mundo en el cual los procesos educativos son transformados en mercancías, es necesario que se postulen y empleen apuestas pedagógicas críticas en las cuales la educación este en función de la dignidad, la intelectualidad y la armonía de los seres humanos con su entorno, de allí que se pueda afirmar con total certeza, que hoy las pedagogías críticas, resultan sumamente necesarias e importantes para la trasformación de la educación pública en Colombia.

Así las cosas, debe concluirse que sin importar los temas que sean abordados en clase, estos deben tener relación directa con el presente, el pasado y el futuro de los estudiantes, luego, es preciso que los modelos educativos que postulan la información y la memorización como el eje fundamental de la educación sean desechados, pues como se evidencia, estas prácticas lejos de formar sujetos que construyan sociedad, han permitido que la explotación, la exclusión y la brecha social se mantengan en Colombia.

Finalmente, la conclusión más importante que emerge de este trabajo de grado está relacionada con el

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formadora de Educadores	FORMATO		
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB		Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 7 de 7	
futuro, pues no hay duda alguna, que para los profesores de Colombia el camino está por hacerse, sé sabe que los retos y demandas que propone este sistema educativo no son menores, en ese sentido, la construcción de una escuela crítica y revolucionaria, al servicio de los históricamente empobrecidos es la conclusión y la tarea fundamental para los educadores que anhelamos la liberación de este país.			

Elaborado por:	Néstor Fabián Corredor Medina Angie Lorena Gutiérrez Daza
Revisado por:	Jorge Enrique Aponte Otálvaro

Fecha de elaboración del Resumen:	24	11	2015
--	----	----	------

Agradecimientos

A mamá y a papá, y por todos los que recorreremos el camino de la educación llenos de esperanza en un mundo donde impere la equidad y la justicia, con mucho amor eficaz.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	14
Una aproximación analítica sobre los fenómenos invisibilizados u omitidos de los estudios sociales sobre la Calle de El Cartucho de Bogotá.....	18
1.1 ¿Qué se ha dicho de El Cartucho?.....	21
1.2. Nacimiento del Barrio Santa Inés	28
1.2.1 Florece El Cartucho, consolidación del expendio de drogas más grande del país.....	33
1.3 Cotidianidad, las dimensiones invisibilizadas de la calle de El Cartucho	40
1.3.1 En la Patria de los ñeros	44
1.3.2 Los Trabajos; más allá del tráfico de mercancías.....	51
1.3.3 El cementerio de El Cartucho.....	55
1.4 Barriendo la ciudad, desaparece El Cartucho.....	58
1.4.1 Proyecto Tercer Milenio, rehabilitación del Centro Urbano.....	67
1.4.2 Plan zonal Centro de Bogotá	70
CAPÍTULO II.....	77
Propuesta y práctica pedagógica: una apuesta por la vigencia de la pedagogía crítica en la escuela pública de Bogotá	77
2.1 Caracterización histórica y pedagógica del colegio Gimnasio Sabio Caldas.....	78
2.1.1 El estudiante como el agente fundamental del proceso educativo	83
2.1.2 Organización académica del Gimnasio Sabio Caldas	85
2.1.3 Caracterización del Área de ciencias sociales	88
2.1.4 Trabajo de observación y caracterización del grupo de implementación de la propuesta pedagógica	93
2.2 Pedagogías críticas; una apuesta por la consolidación del proyecto liberador desde la educación en la escuela pública del sur de Bogotá	96
2.2.1 ¿Crisis en la educación escolar en Colombia?.....	98
2.2.2 Un nuevo futuro, concepción crítica de la educación	102

2.2.3 Roles y relaciones de los actores de la educación para la liberación	117
2.2.4 Subvertiendo el orden: la escuela pública en Bogotá, un escenario de creación y acción política.	132
CAPÍTULO III.....	141
La necesidad de la crítica y la autocrítica: análisis y sistematización de la práctica pedagógica en el colegio Gimnasio Sabio Caldas	141
3.1 sobre la fundamentación para la sistematización de la práctica pedagógica en el colegio Gimnasio Sabio Caldas.....	142
3.2 Una mirada a sí mismos: sistematización de la práctica pedagógica en el Gimnasio Sabio Caldas	152
3.2.1 Extraños en el salón de clase. Observando la cotidianidad.....	155
3.2.2. ¿Qué paso en la práctica pedagógica? Recogiendo la experiencia.	162
4. Conclusiones	180
5. Bibliografía.....	184

Índice de Mapas

Mapa 1. Barrio Santa Inés a mediados del siglo XX. Tomado de: "Del infierno al paraíso, una comedia urbana. Viaje al concepto de bienestar en el sector del Cartucho de Bogotá" (2003:29)

Mapa 2. Ubicación del Plan Zonal de Centro de Bogotá. Tomado de Secretaria Distrital de Hábitat (2007:6)

Índice de Tablas

Tabla 1. Plan de estudios de los grados primero a noveno del Gimnasio Sabio Caldas para el año 2015. Tomada de: PEI Nuestra escuela una opción para la vida (2015:68)

Tabla 2. Plan de estudios de los grados décimo y undécimo del colegio Gimnasio Sabio Caldas para el año 2015. Tomada de: PEI; una educación para la vida.(2015:69)

Tabla 3. Planeación Práctica Pedagógica Grado Noveno A.

Índice de Imágenes

Imagen 1. En este ejercicio los estudiantes ubicaron las causas, las consecuencias inmediatas y las implicaciones del Bogotazo para el presente. 166

Imagen 2. Este instrumento tuvo como intención caracterizar y reconocer el surgimiento de las guerrillas liberales y la naturaleza del gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla. 168

Imagen 3.Respuestas de los estudiantes para socializar y discutir en plenaria. Aquí se evidencian las características de las guerrillas liberales y del gobierno de Rojas Pinilla 169

Imagen 4.Este registro da cuenta del taller propuesto por los practicantes y las respuestas desarrolladas por una estudiante 171

Imagen 5.Exposición gráfica sobre las causas que generaron la configuración de la calle de El Cartucho en Bogotá. Elaborado por un estudiante 173

Imagen 6. Esta imagen da cuenta del taller que fue aplicado a los estudiantes del grado noveno A, respecto de las dimensiones omitida de los estudios sociales sobre la calle de El Cartucho 176

Imagen 7.Análisis sobre la el papel de los medios de comunicación en la configuración de imaginarios sobre la calle de El Cartucho realizado por un estudiante. 177

Imagen 8.Gráfica sobre fronteras invisibles constituidas en la calle de El Cartucho. Realizada por una estudiante. 178

INTRODUCCIÓN

Bogotá, ha experimentado diversos cambios a lo largo del siglo XX y junto a esto han sido diversos los problemas que ha tenido que enfrentar, el crecimiento de la ciudad de forma desordenada acompañado de una falta de planificación urbana, insuficiencia en la atención de las necesidades básicas, y la inseguridad, son algunos de los tópicos comunes al momento de hablar de las dificultades que acosan a la capital del país. El último de ellos, es un problema que tomo fuerza en la segunda mitad del siglo XX y por ello, es posible ubicarlo en un escenario preciso que existió en la capital, la calle de El Cartucho.

A finales del año 2000 Bogotá veía construir un enorme parque ubicado en el centro histórico de la ciudad, una construcción que prometía solucionar el caos que se había desatado desde los años 70´ en el antiguo barrio Santa Inés, lugar que fue llamado por la OMS durante 1997 como la calle más peligrosa del mundo, pero que empezaba su proceso de rehabilitación con la llegada del nuevo milenio. Desafortunadamente, ante los ojos de los bogotanos el problema se solucionaba al demoler los 602 predios ubicados en las 16 hectáreas que constituían el mayor temor de Bogotá, El Cartucho, como ahora era llamado el antiguo Santa Inés desaparecía no sólo del espacio geográfico sino también de la memoria de los ciudadanos.

Aquel lugar, El Cartucho, se posicionó durante décadas en la mente de los capitalinos como un espacio vetado, en el que solo había cabida para las peores pesadillas de un transeúnte que debió por desgracia cruzar cerca a la zona, el antiguo Santa Inés representó un sinónimo de peligro y por ende de exclusión. Este escenario, se constituyó como uno de los mayores territorios del miedo de la ciudad de Bogotá gracias a los imaginarios negativos contruidos por los medios de comunicación, El Cartucho se posiciono en la mente de los ciudadanos como un espacio dantesco donde sólo habitaban seres que no poseían humanidad y por ende, ahora sólo merecían ser catalogados como desechables.

Sumado a lo anterior, es posible entender cómo se configuró uno de los imaginarios del miedo que existió en la mente de los bogotanos durante los últimos años del siglo XX, ubicado en un lugar específico y atribuido a sujetos determinados, El Cartucho. El presente trabajo, se propuso entender y exponer los fenómenos que allí se vivenciarón, concebir que el lugar no fue sólo un centro de consumo, expendio y venta de estupefacientes, sino que por el contrario, diversos procesos de organización, trabajo legal y formas de vida se gestaron en el interior de las calles de El Cartucho.

En ese sentido, el análisis y reflexión sobre el fenómeno particular de El Cartucho parte por establecer el contexto nacional en el que se desarrolló, con ayuda de ello, la calle del El Cartucho, puede entenderse, como una de las expresiones o dimensiones del conflicto armado, social y político que ha tenido lugar en Colombia luego de la década de 1950.

De igual forma, es objetivo central del presente trabajo poner en evidencia los fenómenos invisibilizados que se desarrollaron y tuvieron lugar en este escenario durante más de cuatro décadas con ayuda de los estudios de la memoria de sus ex habitantes.

Así las cosas, el capítulo número uno aborda la revisión documental que se realizó sobre la producción bibliográfica de la calle de El Cartucho de la ciudad de Bogotá, a partir de ello, se realiza una contextualización histórica del Barrio Santa Inés donde es posible posicionar el surgimiento de El Cartucho y su posterior transformación.

Sumado a lo anterior, se exponen las dimensiones invisibilizadas u omitidas sobre el fenómeno, donde específicamente se demuestra que en el lugar no sólo se comercializaba productos ilegales y se consumía sustancias psicoactivas, si no que por el contrario, El Cartucho contaba con una fuerte organización, era regido por sus propias normas, en el se desarrollaban actividades legales y habitaba una enorme cantidad de personas que se consideraban una familia.

Junto a lo anterior, en el primer capítulo se hace uso de la categoría analítica de los teóricos Frenress y Wickham (2003) la *imaginería*, para poder entender y abordar las diversas causas que invisibilizaron los diversos procesos que se llevaron a cabo durante décadas en la zona. Por último, el capítulo aborda el desalojo de los habitantes de la zona por parte de la alcaldía de Enrique Peñalosa (1997-2000) para dar paso a la construcción del Parque Metropolitano Tercer Milenio, demostrando la falta de planificación y atención que se brindó a los ex habitantes.

El segundo capítulo, se encuentra constituido por dos apartados, el primero de ellos realiza una contextualización del colegio Gimnasio Sabio Caldas de Ciudad Bolívar, a partir de la lectura y exposición de los principales postulados del PEI de la institución se describe la propuesta educativa de la institución, sus características, historia fundacional y particularidades pedagógicas y administrativas. Junto a ello, se realiza la respectiva caracterización del grado 9 A, donde se llevó a cabo la práctica pedagógica.

El segundo apartado, contiene la fundamentación pedagógica que se construyó con ayuda de los postulados de los principales exponentes de las pedagogías críticas: Giroux, Freire, McLaren, Apple y a nivel nacional los aportes teóricos de Ortega, Peñuela y López frente a tres categorías de análisis: la función crítica de la educación; roles y relaciones de los actores desde una perspectiva crítica; La escuela pública como un escenario de creación y acción política.

Por último, el tercer capítulo cuenta con tres apartados, el primero de ellos expone la línea de sistematización elegida como la más pertinente para el presente trabajo, la sistematización de experiencias apoyada en los aportes del profesor Alfonso Torres y Oscar Jara. El segundo apartado, desarrolla el análisis de la sistematización de la práctica pedagógica que se llevó a cabo en el colegio Gimnasio Sabio Caldas entre los meses de julio – noviembre del 2015 en el curso 9^a.

Para finalizar el tercer apartado, recoge la reflexión respecto de los aportes que fueron posibles de extraer del presente trabajo frente a la discusión y el fortalecimiento de la línea de proyecto pedagógico de formación política y memoria social.

Capítulo I

Una aproximación analítica sobre los fenómenos invisibilizados u omitidos de los estudios sociales sobre la Calle de El Cartucho de Bogotá.

Hay lugares que se posicionan como escenarios de importancia o de rechazo en las ciudades y campos de Colombia, paradójicamente, la Calle de El Cartucho en Bogotá combinó ambos calificativos durante buena parte del siglo XX. Este lugar que se desarrolló en el centro de la ciudad entre las calles doce y sexta, y las carreras catorce y decima; marcó la historia de Bogotá, no solamente por los mitos urbanos que allí se engendraron, sino por la importancia estratégica que revistió para el proyecto urbanístico y económico, que cobraría relevancia entrado el siglo XXI.

El carácter general por el que fue conocido El Cartucho a nivel nacional e internacional, estaba ligado básicamente al consumo masificado de drogas y la concentración de actividades delincuenciales de toda índole, en esa medida, El Cartucho, para los bogotanos que no habitaban, frecuentaban o se relacionaban con este sector de forma accidental, no era otra cosa que un centro del hampa y de degradación humana. Esta lectura básica y miope de El Cartucho se generalizó y popularizó en todos los sectores de la sociedad, cuestión por la cual este espacio de Bogotá fue muy reconocido a nivel mundial, pero negado u omitido de la mayor parte de los habitantes de la ciudad.

La calle de El Cartucho toma forma pasada la década de 1950, en su configuración es de la mayor importancia el desplazamiento campesino producto de la época conocida en Colombia como la Violencia, durante este periodo, millares de campesinos desposeídos se ubicaron en el otrora prestigioso barrio de Santa Inés (Luego conocido como El Cartucho), las primeras actividades desarrolladas en el sector se relacionaron con el mercado de frutas y verduras,

luego el reciclaje se impuso como actividad primaria para los habitantes y visitantes del lugar.

Ahora bien, es preciso señalar que el mercado de las drogas a pequeña escala estuvo presente en este sector desde inicios del siglo XX, cuando este lugar fungía como terminal de transportes, pero que solo entrada la década de 1970 el comercio de drogas, armas y un sinnúmero de mercancías ilegales se estabilizó y se institucionalizó en la calle de El Cartucho. Existen diversas hipótesis respecto de la forma en que la comercialización de drogas se concretó en el sector; por una parte se manifiesta que la caída de los mercados de consumo de drogas en el norte del planeta obligó a generar escenarios de comercialización y consumo al interior del Colombia; así mismo, hay versiones que proponen que el grado de adicción producidas por sustancias como el bazuco y los inhalantes permitió que traficantes de departamentos como Nariño, Meta y Santander concibieran a Bogotá como un mercado en potencia.

Innegable es que con la masificación del expendio y consumo de droga, al sector se sumaron actividades delictivas que incluían desde el secuestro y la extorsión de personas, pasando por la venta de todo tipo de armas o mercancías robadas, hasta la desaparición de seres humanos en este lugar de la ciudad. Luego, las décadas de 1980 y 1990 representan para la calle de El Cartucho su cúspide en términos de concentración y foco de las actividades delictivas de la ciudad de Bogotá.

Importantes relatos urbanos se configuraron frente a El Cartucho, entre otros, vale la pena mencionar que existía en la ciudad alguna especie de consenso sobre la forma en que en este lugar desaparecían personas; según los relatos explorados en El Cartucho los sujetos que fueron asesinados eran echados por las alcantarillas o enterrados en el mismo sitio. En ese mismo sentido, muchos de los habitantes de Bogotá asumían que cualquier tipo de mercancía que se había hurtado en la ciudad podría ser comprada de nuevo en El Cartucho.

De la misma manera en que centenares de relatos se configuraron sobre el mítico lugar de más de 10 hectáreas, los programas y políticas gubernamentales se encargaron de generar cordones de seguridad para “vigilar” el sector y propiciar procesos de individualización o judicialización para algunos de los expendedores, sin lugar a dudas estas medidas carecían de la dimensión y planeación que el fenómeno de El Cartucho demandaba. Así las cosas, podría afirmarse que El Cartucho de Bogotá se constituyó por más de cuatro décadas como una ciudad paralela, regida por sus códigos instaurados desde la violencia o la coerción explícita.

En síntesis, La Calle de El Cartucho fue desde la década de 1950 un lugar en el que se masificó el expendio y consumo de todo tipo de drogas legales e ilegales, así mismo, supuso uno de los lugares que marco la memoria de muchos de los habitantes de esta ciudad, además, es necesario señalar que en ninguna administración existió una solución política, con fundamentación estratégica para resolver este problema, cuestión por la cual, el final de El Cartucho en las postrimerías del siglo XX está signado por la destrucción arbitraria y carente de planificación social efectuada por la alcaldía de Enrique Peñalosa.

La calle de El Cartucho, es uno de los fenómenos más sobresalientes y representativos en la historia del siglo XX en la ciudad de Bogotá, razón por la cual es necesario ubicar dicho fenómeno en un contexto nacional que le dé sentido y posibilite su justa y acertada comprensión histórica, social, política y cultural. Bajo este presupuesto, es de la mayor importancia develar fenómenos o hechos cotidianos que fueron omitidos por los relatos comunes debido a que no revestían el morbo mediático o académico que suponía cualquier aproximación analítica ligada a la calle de El Cartucho.

En ese sentido, es necesario proponer algunas precisiones de orden metodológico e investigativo que fungan como derroteros en el desarrollo de los postulados que se exponen a lo largo del texto. En primer lugar, este trabajo parte de una premisa que por ser obvia pasa por poco relevante la mayoría e las veces, es decir,

analizar y reflexionar sobre un fenómeno particular no supone necesariamente omitir el contexto general o nacional en el que se desarrolla, en esa medida, la calle del El Cartucho, debe entenderse, sin lugar a dudas como una de las expresiones o dimensiones del conflicto armado, social y político que ha tenido lugar en Colombia luego de la década de 1950.

Así mismo, es imperativo comprender que la calle de El Cartucho no se puede reducir exclusivamente a las dimensiones asumidas socialmente como violentas, peligrosas, repulsivas o parasitarias, es decir, se hace necesario poner en evidencia los fenómenos *otros* que se desarrollaron y tuvieron lugar en este escenario durante más de cuatro décadas. Como resultado, es objetivo central de este trabajo, revelar aquellas dimensiones que arbitrariamente han sido omitidas en los relatos sobre la calle de El Cartucho, luego, los estudios desde la memoria de los sujetos que vivenciarón la experiencia cobra relevancia en esta importante y necesaria tarea.

Finalmente, vale la pena señalar que el estudio y análisis de otras dimensiones de la calle de El Cartucho supone una apuesta política importante en términos de la disputa por la configuración de la ciudad, es decir, comprender la importancia económica, política y social de la calle de El Cartucho en la actualidad es una necesidad de primer orden para todas aquellas personas que asumen la ciudad como un lugar de tensiones y conflictos constantes.

1.1 ¿Qué se ha dicho de El Cartucho?

El balance bibliográfico efectuado da cuenta de la existencia de gran variedad de producción investigativa, literaria, institucional y académica como lo son los trabajos monográficos y tesis sobre la calle de El Cartucho, así las cosas, los trabajos existente sobre el fenómeno del que se ocupa este trabajo da cuenta de los principales momentos o de los acontecimientos más generales de El Cartucho en Bogotá; entre ellos vale la pena señalar la investigación de *“Emergencia del sujeto excluido, aproximación genealógica a la no-ciudad en Bogotá”* (2008)

realizada por las Licenciadas de la Universidad Javeriana Ángela María Robledo Gómez y Patricia Rodríguez Santana, quienes exponen a través de una aproximación genealógica la reconstrucción de las vivencias de Bogotá, su división espacial, las prácticas y saberes en torno a: la salud, los fenómenos punitivos, la seguridad, la administración y gestión local al interior de El Cartucho y finalmente la exclusión / resistencia de sus habitantes.

Robledo Gómez y Rodríguez, establecen cuatro tipos de categorías para hablar de ciudad; I) *ciudad dual* II) *ciudad mestiza* III) *ciudad compactada* IV) *ciudad fragmentada*. En cada una de estas categorías insertan fenómenos o hechos particulares ocurridos en El Cartucho, así mismo, dan cuenta de momentos históricos de la ciudad de Bogotá en relación a la producción de subgrupos de habitantes excluidos; en la ciudad dual será el perezoso y suelto; la ciudad mestiza el inútil y subversivo; en la ciudad compacta vago e improductivo y en la ciudad fragmentada ñero – desechable. (Propiamente los habitantes del Cartucho). En su estudio, buscan analizar la ciudad de Bogotá desde los nichos de exclusión, esto con la intención de ubicar con precisión la procedencia y naturaleza de la exclusión social.

Las conclusiones expuestas por Robledo Gómez y Rodríguez en su estudio, centran la atención en el plano urbanístico-social, esto se traduce en que, el parque Tercer Milenio funge como una gran cortina de cemento bajo la cual se encubre las tensiones sociales relacionadas con la pobreza extrema, la exclusión social entre otros. Así pues, los discursos institucionales sobre seguridad y renovación urbana permiten consolidar un programa sistémico de reconstrucción del centro de la ciudad, esto en detrimento de la dignidad, salud, y bienestar de miles de habitantes de calle y usuarios del sector de El Cartucho. A su vez, las autoras ven -desde una perspectiva Foucaultiana- el fenómeno de la renovación del centro de la ciudad como un ejercicio de disciplinamiento y control de poblaciones al margen del régimen policivo de Bogotá. El Cartucho como lugar simbólico; es hogar de los sujetos urbanos excluidos (aislados de los derechos sociales, económicos, políticos y civiles) que son visibilizados como peligro y ante

ellos se busca su encierro, aislamiento, una constante vigilancia y atención especial.

En el plano literario, es preciso reseñar los siguientes textos; *“Los fantasmas de las calles del cartucho”* de Carlos Sanabria “Cajuso”(2009), *“La vida de Ercal en el Cartucho”* de José Ernesto Calderón Soto (2000), *“La calle del cartucho: picaresca del arrabal”* de Mario Palacios Baena (1999), *“Scorpio City”* de Mario Mendoza (1998), *“Comanche El Comandante del Cartucho”* de José Darío Herrera y María Antonia Zarate (1995) y *“El último Cartucho”* de Guillermo Bustamante (2002). En este tipo de producción literaria puede ubicarse los relatos y narraciones que habitantes de El Cartucho en primera persona realizan sobre su experiencia en el lugar, exceptuando el texto *Scorpio City* que es una construcción fantástica ubicada en la Bogotá de los noventa, en ese sentido, este tipo de aportes son de la mayor valía en tanto permiten reconocer las miradas, perspectivas y memorias en general de los habitantes del sector sobre el fenómeno objeto de este trabajo.

De otra parte, respecto de los estudios institucionales, es necesario reseñar dos textos, el primero de ellos producido por la Alcaldía Mayor de Bogotá, titulado *“En un Lugar llamado el cartucho”* (2011). En este trabajo la crónica es empleada como forma de exposición por su autora, Ingrid Morris, quien expone de manera detallada la consolidación histórica del Barrio Santa Inés y su derivado El Cartucho. Mediante entrevistas con ex habitantes del sector construye un relato en torno a lo que fue, es y será este espacio de la ciudad. Señalando a forma de conclusión que El Cartucho no ha desaparecido, en realidad se dispersó hacia la periferia de la ciudad, razón por la cual es de suma importancia reconocer el fenómeno en su complejidad, pues solo bajo esta condición este tipo de contradicciones sociales se resolverán.

El segundo texto, *“El Cartucho, del barrio Santa Inés al callejón de la muerte”* (2010) auspiciado por la Secretaría de Integración social de Bogotá donde sus autores Ingrid Morris y German Garzón trabajan en torno a la memoria histórica y urbana del barrio Santa Inés y posteriormente de la calle de El Cartucho, en este

indagan sobre las formas de vida y la cotidianidad de los habitantes de la calle de El Cartucho, así mismo, proponen una relación entre la calle de El Cartucho y las “nuevas” expresiones de lugares de consumo y habitantes de calle en la ciudad. En conclusión, advierten que El Cartucho es muestra del deterioro social, humano y urbano que se genera en Bogotá debido al conflicto armado y la incapacidad o negligencia de las diferentes administraciones de Bogotá para asumir el fenómeno.

Por otra parte, en el campo académico se reconocer la existencia de una cantidad considerable de trabajos de grado, monografías y tesis que abarcan temas puntuales sobre El Cartucho, sus habitantes o su desaparición en el escenario de la ciudad desde diferentes miradas disciplinares como la antropología, el derecho, la sociología y el periodismo. De los trabajos de grado de la disciplina antropológica, se encuentra el texto de Alejandra Millán, *“Parque tercer milenio: Laboratorio donde se transforma el espacio y se redefine la memoria del Cartucho bogotano”* (2007). Dicho estudio, se sustentan desde la Antropología Urbana ubicando el cambio urbano desde el uso del suelo y las prácticas sociales antes de la construcción del Parque Tercer Milenio. A su vez, desarrolla el impacto sobre su población (habitante de calle) y la relación entre memoria y espacio. Entre sus conclusiones, vale la pena advertir que el modelo de organización del espacio público que rige en Bogotá no tiene en cuenta las características locales del espacio o de la cultura; por otro lado El Cartucho sigue vigente como un “estilo de vida”. Finalmente, en este trabajo se propone a forma de reflexión final que la construcción del parque Tercer Milenio podría entenderse como manifiesto de un “olvido selectivo” gestado por la administración de la ciudad de Bogotá y asimilado por todos los habitantes.

En el campo del Derecho, el trabajo de Juanita León *“El derecho y la Marginalidad; interacción entre los principios modernos normativos de la calle del Cartucho y el Derecho Oficial”* (1994) desarrolla la estructura Física y ecológica de la zona, las dinámicas socioeconómicas, la estructura sociocultural, buscando definir el sistema normativo del lugar y la marginalidad que allí existe. Uno de sus aportes

es la puesta en escena de la interacción existente entre la ley oficial como instrumento del aparato de Estado y las reglas que rigen en El Cartucho. Sus conclusiones giran en torno a exponer que la nueva legalidad que se instauró en El Cartucho obedece a una situación de pluralismo jurídico y la falta de presencia del Estado en el sector, además los habitantes de la calle que viven en la zona (nómadas de la ciudad) generan una máquina de guerra, es decir un proceso social de ruptura con proyección de creación, de descodificación y desterritorialización que busca inhibir la aparición del Estado en la zona, y por último, el habitante de calle, constituye el afuera del Estado y por lo tanto, la ley refuerza la marginalidad de este grupo.

Un trabajo a destacar, en el campo sociológico es el realizado por Chaparro Borja *“Oficios invisibles. cachivacheros, balastreros, ropavejeros y herramienteros en el espacio social del Cartucho en Bogotá”* (2003), donde se expone los diferentes oficios que se realizaban en las calles de El Cartucho, que no eran exclusivamente el reciclaje y venta de drogas, sino diversos trabajos relacionados con la venta de ropa o mercancías de segunda, arreglos de balastos y comercio de herramientas. Este estudio, se realizó durante el periodo de reubicación por parte de la alcaldía de Bogotá de la población que vivía en la zona; entre sus conclusiones destaca la existencia de otros oficios que fueron invisibilizados en el procesos de recuperación del sector y por ello no contaron con una reubicación en la zonas dispuestas por la alcaldía.

Por último, en las monografías analizadas de periodismo, el trabajo de Natalia Romero *“Material no desechable, nuevas ollas cocinan los desechos de el Cartucho”* (2004) se realiza una contextualización histórica de la zona, se diferencia en torno a la categorías: espacio Urbano / espacio público; se desarrolla el espacio público en Bogotá y sus respectivas políticas. A través de un reportaje, la autora busca comprobar que la destrucción del Cartucho propició el surgimiento de nuevas ollas como: El cinco Huecos, el Bronx, “Voto Nacional” y una ubicada en el caño del Arzobispo. Son varias las conclusiones que se destacan entre ellas:

1. La construcción del Parque Tercer Milenio como respuesta para contrarrestar el

fenómeno de ilegalidad y mendicidad que se padeció en la calle de El Cartucho, 2. la creación de programas de rehabilitación y reubicación de sus ex habitantes, aparece como una solución desacertada más de tipo arquitectónico y estético y no, de tipo social como el caso de la indigencia lo requiere, 3. el problema de la indigencia y tráfico de sustancias alucinógenas se ha replegado a los barrios aledaños del sector, lo que genera la creación de nuevas ollas, venta y consumo de drogas, en distintos lugares de la capital.

La calle de El Cartucho se transforma de acuerdo a las modificaciones que tuvo Bogotá en su proceso de reorganización urbana. La negligencia del gobierno, frente a no otorgar una respuesta de reconstrucción rápida y efectiva, luego de los hechos ocurridos el 9 de abril de 1948, así como el abandono de los propietarios de los predios del sector contribuyeron a la degradación de ésta zona. Por otra parte, arguye que en Bogotá, la lógica de lo local y lo global se va imponiendo como esquema del modelo neoliberal a través de mecanismos económicos, políticos, culturales, lo que produce una fragmentación socio espacial de la ciudad, con procesos como el fraccionamiento del interés colectivo y la privatización de la vida, fenómenos que repercuten en la pérdida de las grandes identidades colectivas.

Al mismo tiempo, asegura que los sujetos marginales, encuentran en un sector como El Cartucho lazos de identidad y protección. Aquí se forma un ghetto en la ciudad, con un estilo de vida propio que se amolda a las condiciones del lugar. El miedo aparece como un sentimiento coercitivo que se ejerce sobre el resto de la ciudad, con el fin de mantener un grupo poblacional propio de El Cartucho. Así mismo, pone en evidencia como los medios de comunicación contribuyen a mantener un estigma. Sus productos audiovisuales tipifican decisivamente los imaginarios urbanos, no sólo en cuanto al nivel de consumo, sino en las formas de mirar, de ser y de estar que producen.

Otra de sus conclusiones gravita en torno al narcotráfico, asegura que en la década de los ochenta, con la aparición del narcotráfico, no sólo surge un problema de violencia, sino también un incremento en el consumo de la droga. La población adicta como secuela de fenómenos como el “hippismo”, que tuvo sus repercusiones en Colombia y que el gobierno jamás considero como un problema, son los primeros en recibir el impacto de la droga. Por causa del fenómeno de la drogadicción masificada, producto del narcotráfico, se construye un imaginario que tipifica a el otro como amenaza, el que corresponde al estigma con el cual se representa a ese otro; sucio y maloliente. Por causa de dicha tipificación, en las últimas dos décadas se volvieron frecuentes los operativos de **limpieza social**, bajo el calificativo de la connotación: “**El desechable**”, se convalida así la eliminación física de ese otro. Finalmente, Romero refiere el término habitantes de la calle conceptualmente a un determinado grupo de seres humanos, que han establecido con la calle una relación de identidad y pertenencia. Conformado por personas o familias de distintas edades, sexo, raza y condiciones mentales y físicas; en situación de extrema pobreza.

A forma de síntesis, la revisión bibliográfica permitió reconocer de primera mano que existe una diversa producción sobre la Calle de El Cartucho, en muchos de los trabajos examinados se pone en evidencia una visión despectiva sobre el fenómeno, optando por describir los aspectos vistosos y desagradables. Así mismo, se encuentran producciones importantes que tratan de explicar el fenómeno históricamente, haciendo énfasis en los proceso de consolidación del sector en la ciudad; por último, es posible ubicar los importantes trabajos que se han elaborado desde la antropología y la sociología, los cuales dan cuenta de la impresionante complejidad que supuso este sector en la ciudad de Bogotá. A continuación, se expone de manera detallada la configuración histórica que se desarrolló en del barrio Santa Inés, escenario que se transformaría en la calle de El Cartucho.

1.2. Nacimiento del Barrió Santa Inés

Sin temor a equivocaciones, es acertado afirmar que el hecho histórico conocido como el Bogotazo fracturó o modificó muchos de los órdenes establecidos en la primera mitad del siglo XX en Colombia; una de las consecuencias producidas por el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948 fue el desafortunado proceso conocido como la Violencia. Durante este periodo en gran parte del país la violencia partidista acentuada modificó y reorganizó todas las dimensiones o esferas de la vida social.

Lo que siguió fue el estallido de motines masivos de protesta, conocido fuera de Colombia como el *bogotazo*, al que los colombianos simplemente se refieren como *el 9 de abril*. El último término es preferible, porque *bogotazo* se refiere específicamente a los disturbios ocurridos en la capital, cuando en realidad lo que se presentó fue un estallido que abarcó a casi toda la nación, [Tras el 9 de abril se] aumentó el número de incidentes violentos hasta el punto de que grandes porciones del país se vieron atrapadas en una guerra civil no declarada entre los seguidores de ambos partidos, que duraría hasta comienzos de la década de 1960 (Busnhell, 2004:278-279)

La ciudad de Bogotá durante la primera mitad del siglo XX suponía un centro urbano de pequeña dimensión que no superaba los 720.000 habitantes, la mayoría de estos habitantes pertenecían a clases medias industriales y comerciales, cuestión que determinaría en forma directa la organización espacial o urbanística de la ciudad. Sectores como la candelaria, Santa Inés y los lugares aledaños a la plaza de Bolívar eran destinados para las familias de ingresos medios y altos.

Uno de los lugares de mayor importancia en Bogotá desde la época republicana, hasta mediados del siglo XX fue el barrió Santa Inés. Ubicado a pocas cuadras de la plaza de Bolívar, se caracterizó por sus importantes hoteles de lujo, casas de arquitectura colonial habitadas por personajes sobresalientes en la política local y nacional, así mismo, albergó congregaciones religiosas, además del terminal de transporte de mayor importancia a mediados del siglo XX para Bogotá. Vale la

pena señalar que el nombre que adquirió este barrio se debe a la ubicación de un convento religioso que se fundó en este lugar en el siglo XVII (Morris, 2010:17)

Así mismo, la Antropóloga Ingrid Morris (2010) Ofrece un interesante panorama sobre la forma en la que se estructuró esta parte de la ciudad desde el siglo XVII;

Hacia 1600 esta zona era un arrabal. En 1645 se construyó la iglesia que llevaría como blasón el nombre de Santa Inés y se encargaría de custodiar esta parte de la ciudad que rápidamente se fue poblando y urbanizando. En 1663, hacia el norte de la iglesia, en San Victorino, se levantó la primera carnicería pública y hacia 1718, la iglesia San Juan de Dios y el hospital de Jesús, María y José, ubicado en la carrera 10 con calle 11 (ya desaparecido); y en el extremo noroeste, en 1823, se construyó una de las primeras dos fuentes públicas de agua de la ciudad. (Morris, 2010:8)

Dado esto, se hace expreso que el barrio Santa Inés, al igual que otros barrios que circundaban la plaza de Bolívar desde la época colonial hasta mediados del siglo XX, fueron lugares destinados para las elites criollas. Por otro lado, Morris (2010) advierte que en uno de los mapas elaborados por el geógrafo Agustín Codazzi en 1849, este barrio aparece reseñado como “El Cartucho”, y su ubicación esta (dirección de la época) entre las calles 10 y 12.

Algunos historiadores, formulan importantes hipótesis sobre la función histórica y política del barrio Santa Inés, de allí, que se propongan posibles relaciones entre el barrio conocido como Santa Inés del siglo XIX y El Cartucho de mediados del siglo XX; Se llegó a decir que el nombre provenía de las reuniones secretas gestadas antes del 20 de Julio para planear la revuelta.

Se dio el uso de armas que se alimentarían de la pólvora que empacaban en pequeños paquetes de papel y pasarían a ser distribuidas de mano en mano el día del mercado. No se tenía para 1810 el concepto de Cartucho (bala - munición) como lo comprendemos ahora, sino el del empaque (cartucho de papel) (Gómez y Rodríguez, 2008:156).

Pero el término, posee varias versiones, otra de ellas se encuentra en el texto de Morris y Garzón:

Santa Inés en particular fue escenario de la gestación de movimientos sociales y revolucionarios en tiempos de la Independencia. Para tales días, en el extremo occidental de Santa Inés, donde confluían los ríos San Francisco y San Agustín, y a consecuencia del riego en época de lluvias, se producía y cultivaba una especie de jardín público de bellos y blancos cartuchos. (Morris y Garzón, 2010:20)

El lustro final del siglo XIX, marcó importantes cambios en el barrio Santa Inés, en términos generales se transformó de un barrio eminentemente residencial a uno un poco más comercial, luego, se establecieron colegios, boticas, restaurantes y joyerías. En 1891, se construyeron más de 30 edificaciones comerciales, entre chicherías y algunas fábricas (de instrumentos de cuerda, de máquinas, de cerveza, velas, jabón); herrerías y ebanisterías. Esta renovación permitió que el lugar fuera más visitado y transitado por la población, y a su vez, las viviendas se transformaron en torno a las nuevas necesidades y funciones incorporadas a la vida del barrio. Para 1894, la construcción de hoteles que prestaban su servicio a los turistas provenientes de otras partes del país y que arribaban a Bogotá gracias al nuevo servicio del ferrocarril fue fundamental en la modificación del Barrio.

Ya en el siglo XX, Santa Inés se reafirmó como una zona comercial y de vivienda para familias de la elite Bogotana, se construyeron importantes hoteles auspiciados por arquitectos Europeos – principalmente franceses- que tenían como función albergar las grupos pudientes de diversos lugares de Colombia y el mundo, sobre esto apuntan Morris y Garzón (2010)

En 1910 se levantó sobre la calle 6ª, a la moda de la arquitectura republicana, el Palacio de Higiene, en su momento una de las edificaciones más altas de Bogotá. En 1922 se construyó el edificio de la Policía Nacional frente a la iglesia. Y entre 1919 y 1925 se abrió la Avenida Jiménez de Quesada hasta la Plaza de San Victorino, con la canalización del río San Francisco. También se construyó la Escuela Santa Inés y se instaló en el barrio la línea del tranvía por la calle 8ª, la carrera 11 y San Victorino. (Morris y Garzón, 2010:24-25)

Además de esto, la ampliación de la carrera décima concebida desde la misma década, y acometida en los cincuenta, implicó la demolición de varias edificaciones antiguas como la Iglesia de Santa Inés que posteriormente fue

reconstruida con sus partes originales en el barrio la Soledad (Av. 28 con calle 37). Se considera que éste fue un gran hito estructural de transformación del barrio, propuesto en la segunda mitad del siglo XX por el arquitecto y urbanista Karl Brunner en su plan de reformas que terminó separando el barrio Santa Inés del centro de la ciudad y marcó el inicio de un proceso de lumpenización del sector.

Para 1947, el deterioro de la zona y su sobrepoblación llamó la atención del arquitecto Corbussier quien propuso el proyecto “La ciudad del Empleado” como una vía para generar las condiciones adecuadas para sus habitantes, los transeúntes y las actividades que se desarrollaban en el barrio; el proyecto nunca se realizó y en su lugar la Plaza Central de mercado de Santa Inés se convirtió en el centro de abastos y de múltiples servicios, debido a su inicio de expansión desbordada se convirtió el lugar en un caos visual, económico, social y comercial, al respecto apunta Morris :

Una zona de la ciudad donde se enfrentaban la arquitectura republicana y las familias de grandes apellidos contra la adecuación de locales comerciales y el paisaje un tanto rural representado por los campesinos y vendedores de alimentos mediante el comercio informal. Modificaciones del espacio y de la imagen del sector que molestaron a las familias opulentas residentes en la zona. (Morris, 2011:30-31)

Cabe señalar, los cambios acaecidos desde inicios del siglo derivaron en que las familias pertenecientes a las elites criollas se mudaran del sector, puede hablarse entonces del inicio del proceso de descentralización de la Bogotá residencial, es decir, muchos de los grupos que habitaban el centro de la ciudad trasladaron sus lugares de residencia para sectores como Teusaquillo y Barrios Unidos. Luego el centro de la ciudad, fue visto y asumido como un lugar comercial y de convivencia de personas desplazadas, campesinas, trabajadores, entre otros representantes de las clases populares.

Es necesario aclarar que el punto fundamental de inflexión histórico para el centro de Bogotá en general y para el barrio Santa Inés en particular fue el Bogotazo. En esa medida, a partir del 9 de abril de 1948, el crecimiento migratorio rural hacia la

capital tuvo como epicentro el barrio Santa Inés, producto de la violencia partidista dicho escenario decepciono a miles de campesinos y trabajadores empobrecidos que buscaban en la ciudad una oportunidad para resguardar y reiniciar sus vidas. En ese sentido, la modificación del barrio se concretó con el fenómeno del desplazamiento, siendo de lleno un barrio comercial de naturaleza popular, lejos del otrora opulento y elitista sector. (Morris, 2011:30)

Sumado a lo anterior, el hecho que marco y sello la transformación del barrio Santa Inés a mediados del siglo XX fue la consolidación de la terminal de transportes en este sector; varias empresas de transporte se ubicaron en la avenida caracas entre calles sexta y doce. Por ello, se popularizaron inquilinatos en las antiguas mansiones del barrio que ahora seria albergues temporales para la gran cantidad de campesinos desplazados a causa de la violencia que buscaban una nueva vida en la ciudad. Señala Morris

Las personas que llegaban de los diferentes lugares, traían artículos típicos de las regiones que hacían pintorescos los pasajes y los andenes de Santa Inés. Los pequeños que estudiaban en el colegio de la zona verían la transformación del barrio a la par de su crecimiento; asombrándose al observar cómo rápidamente su gente ya no estaba enmarcada en el prototipo de cachaco conservador, sino también en el negociante paisa con carriel, en los llaneros con sus sombreros al igual que los boyacenses y los migrantes de todas las regiones. (Morris, 2011:31)

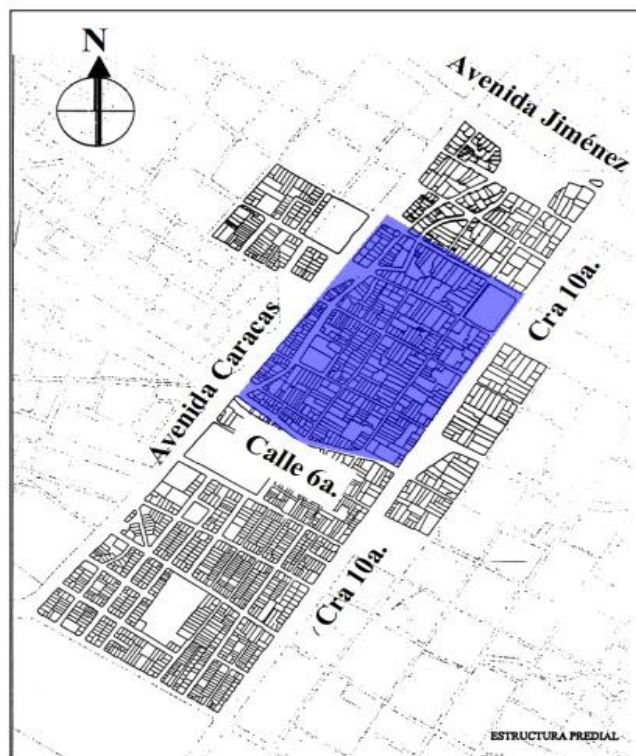
El hecho de que se ubicaran varias empresas de transporte sobre el límite occidental (la avenida caracas entre la calle sexta y la calle doce), entre 1950 y 1960 generó la consolidación de, “Una zona comercial, [que] era el eje central de la llegada de los campesinos a la ciudad; campesinos de Choachí, Cáqueza, Chía, que de afán se aposentaban en la carrera 8, 13 y 9.” (Olga Pico, 2009, 18 de septiembre, citado en: Morris, 2011:35) Como expone, Carlos Alberto Garzón, “Con el tiempo la dinámica fue muy fuerte [...] todos los que llegaban y salían de la ciudad tomaban esa zona de Santa Inés como dormitorio; eso permeó la vida y la cotidianidad de la zona” (2009, 10 de julio, citado en: Morris, 2011:43)

En síntesis, el esplendoroso barrio Santa Inés, se modificó por completo durante la primera mitad del siglo XX debido a fenómenos como la Violencia bipartidista, el Bogotazo, el desplazamiento de campesinos y la instauración de negocios comerciales de toda índole. Esto constituyó, a la postre las bases socio-económicas que derivaron en la conocida Calle de El Cartucho.

1.2.1 Florece El Cartucho, consolidación del expendio de drogas más grande del país.

En la década de 1980 el barrio o sector de El Cartucho es conocido nacionalmente, este se ubica espacial y geográficamente en el centro histórico de Bogotá, entre la calle sexta, al oriente la carrera décima, al occidente por la avenida Caracas y al norte por la calle décima, contaba con un total de 17 manzanas sobre 20 hectáreas. En términos de una referencia específica a la naturaleza del lugar, vale la pena retomar los postulados de Morris.

Centro de mitos y leyendas en la ciudad, un espacio entre la ficción y la realidad desconocida, un sub mundo o bajo mundo. Paradójicamente a la intemperie, coloquialmente dicho “en las narices” de todos y al igual ignorado por todos los ciudadanos, mandatarios y señores de ley que legislaban y ejercían el poder a escasas cuadras de aquel laberinto. Un espacio lleno de enigmas y con el tiempo cargado de estigmas, a donde “los valores” no permitían el acceso, y para el que la gente “de bien” y la moral oficial creaban un manto de prevención que impuso una especie de sordina para que de este lugar no se escuchara nada, no se hablará mucho, ni tampoco se escribiera. Se subestimó su importancia, hasta que lentamente aquel barrio notable y sus habitantes desaparecerían. (Morris, 2011:32-33)



Mapa 1. Barrio Santa Inés a mediados del siglo XX. Tomado de: "*Del infierno al paraíso, una comedia urbana. Viaje al concepto de bienestar en el sector del Cartucho de Bogotá*" (2003:29)

Sobre la génesis de este espacio, el periódico el Tiempo en un documento del año 1992, referencia espacialmente su ubicación y propone algunos de sus rasgos generales. En esa medida, advierte que “la Calle del Cartucho en Santa Fe de Bogotá. Un universo de miseria, hambre y delincuencia que nace de la transversal 9 hacia el oriente, y se extiende por la carrera 12, hasta la calle 10ª” (El Tiempo: 1991). Así mismo, El Espectador en el año 2011, hace referentica al inicio de este mítico lugar:

Como ya es bien sabido, que el sector que nació a fines de los cuarenta como una terminal de transportes informal terminó convertido en zona de toda clase de estupefacientes, escondedero de armas, de secuestrados, de muertos en pedazos, de guerrilla, de paramilitares, de delincuentes de todo tipo, de niños abandonados, de niños adictos; lugar de ratas, de perros, de hacinamiento. Doce mil personas llegaron a vivir ahí. Catorce millones de pesos diarios movían en promedio una economía de la ilegalidad y otra basada, principalmente, en el negocio de las bodegas de reciclaje (El Espectador ,2011).

Ahora bien, una de las actividades que se desarrolló desde la década de 1960 en el sector fue el acopio de materiales reciclables, cuestión por la cual las basuras y desechos de todo tipo hicieron del lugar un escenario lúgubre, mórbido y despreciable para la mayoría de la población bogotana. Así las cosas, puede aseverarse que las condiciones materiales, sociales y ambientales del lugar se pusieron en función de la concreción del Cartucho como centro de pillaje, expendio de drogas y demás actividades repudiadas –pero no atendidas- por parte del grueso de los bogotanos. Al respecto apuntan Morris y Garzón.

Desde el siglo XIX la separación “voluntaria” de vagos, borrachos o gaminos del centro de la ciudad, inexorablemente fue nutriendo el imaginario de una pequeña cuadra del barrio Santa Inés, esa calle enortijada en forma apropiada para el escondite de malhechores o para actividades ilegales, fue tomando el nombre de El Cartucho entre los capitalinos, nombre que evitaban pronunciar para no profanar los labios. Era la calle del diablo, según las beatas señoras: ¡A saber qué cosas pasaban allí! (Morris y Garzón, 2010:36)

Por todo esto, durante los años iniciales de la década de 1980 El Cartucho es percibido y asumido administrativa y socialmente como un lugar sucio, peligroso y en general como un espacio no deseado, de ahí que la atención estatal sobre el caso se centrará en la dimensión de la higienización, luego, los esfuerzos institucionales no pretendieron contener los fenómenos ligados a la venta y consumo de drogas, sino que muy por el contrario buscaban garantizar un espacio “limpio” de habitantes de calle, es decir, la prioridad fue la dimensión estética. Obsérvese el postulado de Morris y Garzón (2010) al respecto

La vida en la calle se complicaba por el frío bogotano, y más aún para vagabundos, mendigos o gaminos y otras personas que dormían en la calle [...] Llegó la orden de “limpiar”, desalojar el centro en horas de la noche. Dicen que la orden provino de “arriba”, pero nadie daba razón de la procedencia; ningún papel o decreto la respaldaban. Lo cierto era que ninguna persona podía dormir en el centro de la ciudad. (Morris y Garzón, 2010:47)

Sin embargo, debido al proceso histórico mismo en el que se desarrolló la evolución de la calle de El Cartucho, es improbable y poco acertado proponer un momento histórico específico en el que se inicia la distribución masificada de estupefacientes, pero si es posible traer a colación varias de las versiones que se han tejido al respecto.

En primer momento se debe ubicar la versión que circula sobre la llegada de grandes cargamentos de marihuana al sector, según esta reconstrucción un grupo de agentes de la policía, tras incautar un laboratorio de cocaína y procesamiento de marihuana trasladan la droga a la ciudad, en consecuencia, es el naciente Cartucho el centro de expendio de este cargamento, uno de los habitantes de El Cartucho entrevistado por Morris y Garzón dice que “La historia que se repetía entre los que habitábamos allí da cuenta de seis policías que se encontraron en los Llanos Orientales con un cargamento de marihuana. Luego de evadir la vigilancia de sus superiores, llegaron a la ciudad, directo al Cartucho”. (Morris y Garzón, 2010:67)

Vale la pena examinar con detenimiento esta versión, pues involucra dos elementos de la mayor valía para la reflexión; por un lado, el momento histórico en el que se ubica esta hipótesis sobre la masificación del expendio de drogas en El Cartucho, coincide temporalmente con el auge marimbero en el país, en esa medida, es muy posible que el cargamento incautado por el grupo de policías o agentes estatales haya pertenecido a alguno de las nacientes redes de narcotráfico que tenían sus mercados en Estados Unidos y Europa principalmente.

De otro lado, es interesante e ineludible como son los agentes de la policía nacional quienes figuran como actores centrales en esta versión, si bien, es arriesgado aseverar que la institución de policía en sí misma controlara la totalidad de los expendios de droga y tráfico de armas en El Cartucho, si es verídico que estaban íntimamente involucrados en dichos negocios. En una entrevista realizada

por Morris y Garzón esta afirmación es respaldada por una de las personas que habito en ese momento el lugar.

A la fuerza pero sin mucho aspaviento al principio [los agentes de la policía nacional] se fueron instalando y apropiando del espacio para crear en 1968 puntos de venta de marihuana. Estos constituyeron la famosa banda de “Los Bayona”, que tomó el monopolio de su venta. Tendrían luego enfrentamientos con la banda de los “Los Chinchos” que llegaron a instalarse allí en los años setenta, pues, como recuerdan los compañeros con los que “parchaba” en el Cartucho, se robaron otro cargamento de marihuana. (Morris y Garzón, 2010:67)

En consecuencia, la inserción de marihuana y otras drogas con mayor grado de adicción como el bazuco, las anfetaminas o *pepas*¹, derivan en importantes conflictos por la posesión de expendios (conocidos popularmente como ollas). Durante la década de 1970, las bandas empiezan a llegar al Cartucho, una de ellas “los Bayona” introdujeron con fuerza el bazuco, en los setenta, la búsqueda de dominio en la zona generó una oleada de nuevas bandas criminales quienes se disputaban entre sí el derecho a comercializar en la zona; una de esas bandas había robado un cargamento de estupefacientes y a través de la violencia, desapareció a “los Bayona”. Poco tiempo después llegan a escena el grupo de “Los Chinchos”, quienes fueron considerados los dueños de El Cartucho.

El micro tráfico, trajo consigo la llegada de una extensa población de habitantes de calle quienes encontraban refugio en los improvisados cambuches² que se construían como lugar de habitar y consumo. Tras ellos, en la zona se consolidó la prostitución y en poco tiempo El Cartucho comenzó su historia como centro del horror de la capital. A su vez, el micro tráfico se convirtió en la única fuente económica de las cientos de familias desplazadas que habían llegado al sector,

¹ El concepto de pepas, es una referencia popularizada en los centros de consumo sobre los productos psicoactivos o píldoras a base de anfetaminas, así mismo, se le dice pepas a los medicamentos que son usados como alucinógenos pero que inicialmente son producidos legalmente para tratamientos médicos, el Rivotril o 2mg es ejemplo de ello.

² Se conoce como cambuche a pequeñas casas ubicadas en las aceras o calles, estas edificaciones se realizan con cartones, maderas y toda clase de materiales reciclados.

era común que se emplearan en una de las bandas ya fuera encargándose de la seguridad de los “territorios” o vendiendo las drogas.

Vale la pena señalar que muchas de las bandas que se posicionaron en el sector de El Cartucho consolidaron regímenes de control mediante la coerción explícita, “Los nombres de las primeras bandas fueron inolvidables para todo el que habitó Santa Inés. Jorge, Bayona y Parada crearon un régimen de dependencia y terror a través de la venta de estupefacientes. Si bien en un principio fue la marihuana, después llegaron la cocaína y, por supuesto, su majestad: el bazuco”. (Morris y Garzón: 67), de este modo, es preciso traer a colación a Morris y Garzón en extenso con intención de ilustrar el fenómeno:

En medio del proceso de destrucción entre bandas para monopolizar el negocio, la que se tomó el poder a sangre y fuego a mediados de los ochenta fue la de “Los Llaneros”, que inauguraron una época en la que se inició el expendio [en grandes volúmenes] de bazuco. Ya no eran policías sino *jíbaros* los distribuidores, que, de acuerdo con las élites de poder del narcotráfico, empezaron suministrando unos kilitos de bazuco que después se convertirían en camiones.

‘Los Llaneros’ eran tres hermanos, que instauraron el régimen del terror replicando las dinámicas de los caciques antecesores de la zona, pues el poder estaba allí, determinado por el incremento de la población consumidora de marihuana que sólo tenía como centro de abasto El Cartucho. (Morris y Garzón, 2010:67)

De esa forma, El Cartucho se convirtió en una zona de conflicto entre bandas que asesinaban a diestra y siniestra en pro de mantener el negocio; entre los relatos obtenidos por Morris (2011), es común encontrar historias en torno a la desaparición, asesinato, descuartizamiento y violación de cualquiera que se atreviera a robar o “zapear”. Se hizo frecuente otro tipo de acciones ilegales como el secuestro y la prostitución infantil que seguían enriqueciendo a los delincuentes que se instalaron en El Cartucho.

En la década de 1980, era común presenciar el deterioro de las calles, las fachadas de las casonas hechas ruinas, la falta de atención de la administración de la ciudad, el extendido imperio criminal y una exorbitante sobrepoblación sumergida en el mundo del consumo; como explica Morris (2011), se generan

nuevas dinámicas: la desesperación, la miseria, la pobreza y la depresión hacían que la gente se refugiara en el consumo, produciendo una situación social peculiar y muy propia del lugar. Los valores, el sentido de la vida, el sentido de pertenencia, del amor; todo se trastoca, se cruza y se mezcla como aquellas calles, al experimentarse desde el nublado panorama del consumo. (Morris, 2011:48)

Durante años, las bandas dominaron el lugar, una explicación detallada de los diversos grupos que expedían la droga en el sector se encuentra en el texto de Morris y Garzón (2010), razón por la cual es necesario citarlos en extenso para reconocer dichas tensiones.

El Cartucho se empezó a conformar como un espacio de trincheras. “Los Paisas”, por su lado, se imponían en la carrera 11, aunque el punto de operación era la 9ª entrando por la 12ª. Ellos eran aliados de la familia Cruz, a la que “pertenecía” el Callejón de la Muerte.

“Los Cruz” llegaron con don Jorge, uno de los primeros caciques, “de los duros”, que poco a poco fue trayendo a toda su familia: mamá e hijos. Don Jorge Cruz, que empezó con la marihuana y un negocio menos violento a diferencia de Parada y Bayona, trató de defender a los habitantes de calle para que no fueran carne de cañón de las peleas entre *jibaros*. Sin embargo, al ser asesinado en los años noventa, sus hijos se tomaron El Cartucho y sus “ollas” a sangre y fuego. La antigua “dinastía” creada por Jorge Cruz desde los años setenta permaneció allí, y paralelamente crecieron otras, o crecieron sus herederos. Ante casos así, la hegemonía de los Cruz, y en nombre de su padre, no se detuvo para emprender la matanza de toda la banda de “Lo Llaneros”, con el pretexto de considerarlos sospechosos de la muerte de su padre. De esta violenta manera los borraron a ellos y desterraron a “Los Boyacos”. (Morris y Garzón, 2010:73)

En conclusión, desde la década de 1970 el barrio Santa Inés desaparece del radar de los habitantes de la ciudad y el país, en su lugar la calle de El Cartucho se posiciona como un centro comercial en el que se distribuían drogas, armas y confluían toda clase de actividades al margen de la ley. Ahora bien, la calle de El Cartucho, como muchos otros fenómenos urbanos pasan en el tiempo y se diluyen

con rapidez, cuestión por la cual en la memoria colectiva de los habitantes de Bogotá existe una noción plana y unívoca de este hecho, es decir, se reduce tan importante aspecto de la historia urbana a un simple lugar del crimen, consumo y expendio de drogas, prostitución, delincuencia y todos los calificativos peyorativos que se le quieran sumar.

Bajo este presupuesto, es necesario dedicar parte importante de este trabajo a poner en evidencia las dimensiones sociales, políticas, culturales y económicas que se escapaban o se desligaban del comercio de drogas ilícitas. Esto con la intención de posibilitar la comprensión compleja de la calle de El Cartucho y sus implicaciones en la configuración, política, social y económica de la ciudad.

1.3 Cotidianidad, las dimensiones invisibilizadas de la calle de El Cartucho

Hasta el momento se ha propuesto una exposición amplia de algunas de las etapas del proceso histórico que se desarrolló en la calle de El Cartucho, sin embargo, pareciera que dicha elaboración responde a los marcos institucionales, políticos y académicos con los que común y frecuentemente se han reconstruido las memorias e historias de este lugar, es decir, se puede observar la construcción de una imaginaria negativa en torno a los recuerdos sobre El Cartucho, podría considerarse que responde a la forma en que los medios y demás agentes externos al lugar posicionaron una sola conmemoración³ sobre El Cartucho, y como se ha podido demostrar, solo satanizó y excluyó los demás procesos que allí se gestaron.

Como se mencionó con anterioridad, El Cartucho era visto como el lugar donde el lumpen de la ciudad se aglomeraba, el espacio donde se materializaban diversos actos dantescos, se desaparecía gente y se comercializaba todo tipo de drogas ilícitas. Se puede decir que los recuerdos que posee el ciudadano que no conoció El Cartucho se inscriben bajo los relatos que organizaron una imaginaria del

³ Se entiende por Conmemoración, a partir de los postulados de Fentress y Wickham, la acción de hablar y escribir sobre los recuerdos, así como la representación del pasado.

rechazo, de esta manera, la memoria transmitida sólo giraba en torno a las construcciones de desagrado y temor.

Para entender la imaginaria que se construyó en torno a El Cartucho, es necesario destacar la forma en que los relatos son representados y transmitidos, a su vez, exponer el uso que tiene la imagen como un posibilitador de los mismos, para ello resulta de vital importancia señalar los postulados de Fentress y Wickham.

Un relato puede describirse o representarse. Puede ser realizado con el acompañamiento de imágenes visuales o auditivas o por la representación del narrador. Pero no es preciso que sea nada más palabras llanas. [En los relatos] La imaginaria visual es un aspecto de la memoria narrativa. (Fentress y Wickham, 2003:73)

De lo anterior se desprende que, la memoria solo puede ser social si es capaz de transmitirse, para ello, los relatos hacen uso de imágenes, es decir, por medio de la oralidad las narraciones avanzan con apoyo de sucesiones de imágenes visuales que posibilitan la construcción del relato de una manera más precisa, lógica y semántica. De esta manera, el relato se posiciona en la memoria y al utilizar las imágenes como ayuda o posibilitador construye imaginarias que se subscriben en los sujetos, dando así pautas para interpretar dichos relatos, como exponen Fentress y Wickham

Un relato es una especie de recipiente natural para la memoria; un modo de secuenciar un conjunto de imágenes a través de conexiones lógicas y semánticas en una forma que es en sí misma fácil de retener en la memoria (Fentress y Wickham, 2003:73).

A esto se añade, expresado por Fentress y Wickham “los relatos hacen más que representar acontecimientos particulares: conectan, aclaran e interpretan hechos de forma general. Nos proporcionan un conjunto de explicaciones de reserva subyacente en nuestras predisposiciones para interpretar la realidad de las formas en que lo hacemos” (Fentress y Wickham, 2003:74). Entonces, se podría entender que los relatos contruidos sobre El Cartucho por quienes vivieron durante los años setenta y noventa se construyeron a partir de imágenes negativas que

posibilitaron una interpretación sesgada de la realidad que se desarrollaba en El Cartucho, de esta forma, se puede deducir el continuo rechazo e invisibilización de los demás procesos que se gestaban en la zona.

Para aquel ciudadano ajeno a El Cartucho, los relatos a los que tenía acceso se encontraban cargados de imágenes negativas, un ejemplo de ello se puede encontrar en la siguiente descripción que otorga la prensa sobre El Cartucho.

Es un mundo de miseria donde el cartón, el bazuco y la marihuana lo son todo. Viven en carros de balineras o en la calle. Comen una mezcla de sobras que una mujer vende a 200 pesos a la que llaman combinado. Impera la ley del más fuerte. La carrera once es un sector vedado hasta para ñeros y cartoneros en la madrugada. Allí se congrega el hampa del bajo mundo, los colgadores. (El Tiempo, 1991)

Adviértase que el anterior relato se encuentra cargado de imágenes deprimentes de la cotidianidad de El Cartucho, para el habitante externo a la zona, su imaginiería sobre este lugar se construiría con ayuda de este tipo de relatos amarillistas que no solo se quedarían en su memoria sino que serían transmitidos y dotados de más connotaciones apáticas. La imaginiería sobre El Cartucho para los agentes externos siempre transmitió rechazo y deseo de culminación, pero para quienes si habitaban El Cartucho, sus recuerdos no están cargados de una imaginiería negativa, por el contrario sus recuerdos exponen otra cara de El Cartucho que no es compatible con la imaginiería que ha dominado a lo largo de los años, aquí es posible encontrarse ante las memorias vividas versus las memorias transmitidas sobre el lugar.

La memoria puede entenderse como un proceso activo de construcción y elaboración simbólica que permite otorgar sentidos sobre el pasado (Jelin, 2002), dicho proceso comprende las maneras en que las personas se relacionan individualmente con lo acaecido y a su vez, las modalidades en que una sociedad construye elaboraciones y negocia interpretaciones colectivas sobre el pasado. La memoria no es homogénea y por ello la construcción de sentido del pasado

siempre se enfrenta a varias versiones, configurando así una memoria dividida que abarca varias interpretaciones de un acontecimiento.

Al ser la memoria un acto de representación selectivo del pasado, este nunca pertenece sólo a un individuo porque los sujetos están insertos en contextos familiares, sociales y nacionales, por tanto la memoria posee en realidad un carácter colectivo. Como expone Halbwachs (2011) todo recuerdo se produce en un contexto social y necesita de conceptos elaborados socialmente para registrarse y, posteriormente evocarse. En síntesis, siempre que se recuerda se hace desde el punto de vista de uno o varios grupos a los que se siente pertenencia o relación, amplia Aguilar (2008) afirmando que son “los individuos los que recuerdan, pero gracias a su abscripción social; cada recuerdo constituye un punto de vista respecto a la memoria colectiva”. (Aguilar, 2008:46) Como la memoria es de carácter difuso, en constante transformación y movilidad constante, es claro que, cada vez que se evoca un recuerdo , éste es atravesado por los filtros del presente y cómo expone Halbwachs, la memoria colectiva de un episodio particular dura lo que la vida de la generación que lo experimento.

Dado lo expuesto con anterior, el transmitir las memorias hace parte clave de las relaciones entre generaciones, ya que “el vínculo que une la sucesión entre ellas es la difusión de historias, tradiciones y normas, las cuales garantizan niveles de continuidad y cohesión en las sociedades a través de las identificaciones/desidentificaciones que se construyen entre predecesores y descendientes.”(Mendoza, 2011:43) De esta forma, se puede entender el proceso de transmitir de generación en generación la memoria propia de cada comunidad. Agregado a lo anterior, se puede considerar que la memoria vivida por los habitantes de El Cartucho, tuvo una duración propia a la generación que allí habito, claro esta, que no sólo dejo de conmemorarse dicha memoria vivida por el carácter generacional sino que tambien influencio en terminos de Traverso (2007) la memoria fuerte, que se sobrepone a la memoria débil que en esta caso representaria la memoria impuesta por la imaginaria negativa entregada por los medios y la memoria vivida de los ex habitantes ignorada o sobrevalorada.

En concreto, las anteriores precisiones cobran relevancia para entender que las memorias de El Cartucho que se han transmitido hasta la actualidad están dotadas de la imaginaria de la que se habló con antelación y por ello generaron la continuación del olvido y la invisibilización de las demás caras de El Cartucho; pero se debe recordar que otras memorias existen, las memorias de quienes si habitaron la zona son un punto de disputa contra el olvido y la segregación.

En este sentido, alejando la memoria fuerte que ha construido la conmemoración sobre El Cartucho, uno de los postulados de este trabajo es evidenciar las diversas dimensiones que se han invisibilizado y ocultado en los recuerdos sobre El Cartucho. Para dar solución a esta tarea, son los relatos de sus habitantes los mediadores que permiten sacar a la luz las demás dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas que acontecieron al interior de El Cartucho. Dado lo anterior, en los relatos de los habitantes se han identificado tres hitos sobresalientes sobre las dinámicas omitidas de la zona. El primero de ellos, aborda los personajes sobresalientes y sus procesos en la consolidación de una posible patria de los ñeros; el segundo hito se construye a partir de las dinámicas de supervivencia que no se inscribían sólo bajo las lógicas de la ilegalidad como lo han mostrado los discursos dominantes, sino por el contrario, diversas labores que se realizaban en la zona, y por último, el tercer hito expone el carácter de cementerio que se apoderó de los relatos de sus habitantes.

1.3.1 En la Patria de los ñeros

La patria de los ñeros es una de muchas de las ideas que emergen de Comanche, un hombre Caleño que debido a todo tipo de problemas familiares y sociales, se vio obligado a desplazarse a Bogotá en la segunda mitad de la década del ochenta, ciudad en la cual, el único lugar que tenía las puertas abiertas para los desplazados era la calle de El Cartucho. La patria de los ñeros es un tanto de fantasía y un tanto de esperanza, o sea, es la pretensión de muchos habitantes de

calle de hacerse dueños absolutos del territorio en que la administración local y la ciudadanía los excluyó.

Jerónimo, ese era el nombre desconocido de Comanche, un caleño de 68 años que llegó al Cartucho cuando tenía 18 años y después de tocar fondo y recibir varias puñaladas, decidió convertirse en el líder y el consejero de una comunidad, que según algunos puede alcanzar 100.000 personas en Bogotá. Que los niños que se crían en ese mundo apocalíptico pudieran aspirar a algo distinto, era su anhelo (El Tiempo, 1996)

Así pues, Comanche constituye un ejemplo importante de ese otro Cartucho omitido por los relatos morbosos y mediáticos en los que la muerte, las drogas y el crimen son los referentes fundamentales. Su idea de la patria de los ñeros, derivó del trabajo cotidiano en el cual pudo evidenciar que la posibilidad de hacerse una vida tranquila y medianamente “digna” en la calle era factible. Pues como él mismo afirmaba, El Cartucho, era más un lugar de consumo que de expendio; “Pasaba lo siguiente: muchos la conseguían en otra parte donde no la podían consumir y se la venían a consumir acá, entonces el mito era que todo el que consumía allí era porque la compraba allí. Pero no, por ahí un 70 por ciento que la conseguía en otro sector” (Herrera, 1995:76).

Las afirmaciones de Comanche, permiten ver que en él existe una visión diferente de lo que es la calle, es decir, la exclusión total por parte del Estado a un grupo de habitantes determinados, en su concepción se traduce en libertad, de ahí la posibilidad de una patria independiente. Señalaba Comanche que:

En la calle se piensa con una libertad diferente [...] en una gran libertad (sic), uno no tiene qué lo sujete ni responsabilidades de ninguna especie, lo principal es que uno se siente independizado, se siente que este donde este, le da lo mismo, porque a la final no tiene por qué responder. Uno en la calle piensa y dice: la calle es mi cama, la calle es mi abrigo, la calle es mi cobija (Herrera1995:86)

En la misma lógica de Comanche, la concepción de la calle de El Cartucho como una sociedad independiente se encuentra en Martín, un administrador de

empresas de la Universidad Externado de Colombia que por el azar de la vida se hizo consumidor de bazuco en la calle de El Cartucho, este advierte que “Lo que tenemos en este barrio es una sociedad completa, e incluso mejor que las demás, y por más que traten, por más que intenten, no van a lograr que se acabe, ¿sabe por qué? Porque El Cartucho es un lugar, sí, pero también es una forma de ser.”(Navas, 2006:39).

Más que un disparate, los postulados de Comanche suponían un importante acto de rebeldía frente al Estado, pues sus afirmaciones daban cuenta de la incapacidad gubernamental de asumir las crisis humanitarias que se desarrollaban en El Cartucho, en ese sentido, la concepción de soberanía se integró en su pensamiento como eje fundamental, al respecto apuntaba que “La mejor solución es un barrio de Ñeros [...] yo hablo de la república independiente ciudad Cartucho y, para mí, sería en este sector” (Navas, 2006:110). Así mismo, Comanche reconoció explícitamente la incapacidad gubernamental.

El Estado, por una parte, ante la impotencia de poder solucionar los problemas sociales generados por la miseria y la pobreza extrema de los indigentes, termina por aceptar que ocupen algunas zonas de la ciudad. Así los integra a la estructura económica por medio del narcotráfico y el reciclaje, a la vez convierte zonas urbanas en “cárceles abiertas” e donde la ley formal muy poco puede hacer, y donde, se reconoce, impera otro orden social. (Navas, 2006:20)

De la misma manera, Ercal “el loco”, uno de los personajes que habitó la calle de el Cartucho, da cuenta de cómo el Estado y la indiferencia son en gran medida responsables de la vida de los habitantes de calle y del fenómeno denominado El Cartucho,

Porque la comunidad los desprecia marginándolos del derecho a la vida, porque la misma sociedad en acopio de poder y riqueza, se ha encargado de crear este grupo de seres humanos antagónicos a su misma debilidad en las suntuosidades del mundo, camuflados en sentimientos veleidosos, en expresiones despectivas contra quienes el poder y la vanagloria arrinconaron contra los farallones de la ignominia. ... si las basuras no son desechables porque nosotros mismos trabajamos para que vuelvan a ser útiles, menos serán desechables los seres humanos. (Calderón, 1998:15)

Es interesante ver como muchas de las concepciones de Comanche no se quedaron en el plano de las reflexiones personales, sino que tuvieron acogida entre el grueso de los habitantes de El Cartucho, muestra de ello es un grafiti pintado en la entrada de la carrera 12. El periódico el tiempo reseña de esta manera el hecho, “la calle de El Cartucho [se resume en] el grafiti pintado burdamente sobre la pared blanca de una bodega de la carrera 12, lo que es: La patria de los ñeros. A Dios rogando y” (El Tiempo, 1991).

Sin embargo, las concepciones sobre El Cartucho que se encuentran en el pensamiento de Comanche pueden entenderse como una sarta de locuras, pero muy por el contrario, lo que se pone de presente es la fuerte tensión que se producía en este escenario debido a la disposición estatal y social de reducir el espacio a un lugar de pillaje, en relación a lo mencionado, vale la pena rescatar una de las muestras de radicalidad en el pensamiento de Comanche, en una oportunidad, sobre la necesidad de la patria de los ñeros, este afirma que: “he pensado mucho, he pensado incluso en las armas peor a veces me pongo a ver que nosotros tenemos solo la mugre para combatir, no tenemos con qué, o sea nosotros solo la fácil nos aplacan”.(Herrera, 1996:109).

Finalmente, Comanche murió en el 4 de octubre de 1996, este personaje sin lugar a dudas marco un importante hito al interior de la calle del El Cartucho. Su entierro fue reportado por el diario el tiempo como un hecho sumamente transcendental para El Cartucho “como la ley de la calle ordena que uno no se puede ir sin despedirse de sus parces, al momento de bajar el féretro de Comanche en el Cementerio Central, sus compañeros decidieron llevárselo a dar una vuelta por el Bronx y por El Cartucho” (El Tiempo, 1996), así mismo, el reportaje daba cuenta de lo transcendental del hecho, “muy pocos pudieron ir hasta el entierro. Saliendo del Cartucho dejaron un montón de gente botada, la falla fue de la Policía que no mandó un camión así como los que mandan para recogernos dijo Abel Antonio Chamberlain”. (El Tiempo, 1996)

Como Comanche, existieron otros personajes representativos en la calle de El Cartucho, entre ellos es necesario reconocer a José Ernesto Calderón Soto, alias el “Loco”, un hombre que habito el sector del Cartucho desde su nacimiento en el año de 1952, y que dedico su vida al reciclaje y la organización de recicladores, es preciso señalar que uno de los logros más importantes del “Loco”, fue configurar una cooperativa de recicladores, organización sin precedentes en el país. Sobre este hecho se encuentra una crónica en el diario el Espectador en el año 2001.

El aroma a cigarrillo se mezcla con el de cientos de recicladores, mientras los peatones se detienen y miran con asombro el “Ñeropaseo”. A la vanguardia del séquito sobresale un hombre alto y de cabello ensortijado; porta una hoja de marihuana en su solapa y la sigla MRI (Movimiento de Recicladores Independientes) adorna el blanco impecable de su camiseta: es José Ernesto Calderón Soto, más conocido como ‘el Loco’ Calderón por su facilidad para convocar y organizar a las multitudes. Y porque “solo a un loco se le ocurre empuñar las banderas y ser el defensor y vocero de una comunidad marginada que habita uno de los lugares más peligrosos del mundo (El Espectador, 2001)

Señala el periódico El Tiempo sobre la vida de Calderón “Lo vi por primera vez hace dos años [...] me pareció un tipo ordinario, terco y desafiante. Después supe que se trataba del líder de las tres protestas más violentas que ha vivido Bogotá en los últimos años. Su nombre completo era José Ernesto Calderón” (El Tiempo, 2001)

De otro lado, actividades del orden comunitario como el “ñeropaseo” permitieron entre ver el complejo sistema de organización comunitaria – que en cabeza del Loco- buscaba modificar significativamente las condiciones de los habitantes de la calle del Cartucho, esto es importante en la medida en que se ponen en evidencia una serie de actividades que se desarrollaron con el objetivo de proteger la población habitante de calle, así como también resguardar el Cartucho de los planes urbanísticos y poco favorables a la población que allí habitó. A continuación se expondrán algunos de los escenarios de movilización de los habitantes de calle liderados por “El loco”. Como ya se ha mencionado el objetivo fundamental del “Loco” de El Cartucho era

Crear un espacio donde los “artesanos de la basura” [como él los llamaba] vivieran y trabajaran dignamente, con colegios, casinos, restaurantes, servicios públicos; todo dispuesto para que los habitantes de calle no afectara la cotidianidad de la otra Bogotá. Por eso desde sus primeros años en el negocio del reciclaje creó varias cooperativas, como las del Garcés Navas, la de Gibraltar y la ya mencionada MRI(El Espectador,2011)

Bajo esta perspectiva se concretaron ideas como el apoyo a Pastrana para la alcaldía de Bogotá en el año de 1998, señala El Espectador “Para las elecciones de 1988, el ‘Loco’ Calderón junto con su cooperativa de reciclaje pusieron las esperanzas en el candidato a la alcaldía de Bogotá Andrés Pastrana Arango” (El Espectador, 2011).

Es de la mayor importancia advertir cómo, la organización de habitantes de calle llegó a reclamarse como “revolucionaria” con el objetivo de defender el cartucho, sobre este interesante episodio el periódico El Espectador reseña:

La alcaldía de Enrique Peñalosa decidió demoler la calle de El Cartucho para dar paso al parque Tercer Milenio y al Centro Internacional Mayorista, que le cambiarían la cara al centro de la ciudad. “Por esa época, el MRI se cambió el nombre a Movimiento Revolucionario de Indigentes para frenar las pretensiones del alcalde y evitar la construcción del parque. (El Espectador, 2011)

Otro evento en el marco de las contradicciones que planteaban la demolición arbitraria de El Cartucho por parte del Alcalde Peñalosa, puso en relieve los niveles de organización y participación de los lugareños de El Cartucho, buena parte de los habitantes del lugar, organizados y dirigidos por el movimiento revolucionario de indigentes (MRI) desarrolló importantísimas actividades que daban cuenta de su complejidad organizativa; el MRI se tomó por asalto una estación (conocida localmente como bomba) de gasolina con la intención de volar todo el sector si la policía no se retiraba, el diario el Espectador reseña este hecho de la siguiente forma:

El 1º de marzo del 2000 los recicladores se tomaron la estación de gasolina de la calle 6ª con carrera 24 y amenazaron con volar todo el sector si la Policía no se retiraba; el

enfrentamiento terminó con un muerto, Mauricio Fonseca Cantor, y 19 heridos. Los medios de comunicación registraron la noticia y destacaron la ira del 'Loco' Calderón. (El Espectador, 2011)

Personajes como Comanche y El Loco, dan cuenta, con base en su trabajo organizativo en la calle del Cartucho, de la dimensión de los procesos políticos, sociales y comunitarios, además de los actores sociales que han sido silenciados. Cuestión que obliga a examinar con detenimiento y rigurosidad muchos de los procesos que acaecieron en la última década en la calle del Cartucho, pues fenómenos como el denominado MRI debe ser explicado y comprendido en toda su dimensión.

Finalmente, es necesario mencionar que algunos eventos de alguna importancia se desarrollaron con base en programas institucionales, sobre este hecho en particular existen referencias del periódico el Tiempo y el Espectador:

Pero en ese territorio disputado por cuatro bandas criminales, con enfrentamientos violentos entre líderes y seguidores, también había lugar para la diversión. El 16 de septiembre del 2000 se realizó el primer festival artístico de El Cartucho, en el que hubo alimentación gratuita para todos los habitantes del sector, y que fue coordinado por la Policía. Durante tres días se realizaron reinados, comparsas, desfiles de carrozas, carreras de zorras y de carritos de madera. Además, se adelantó una campaña de aseo para los habitantes de la calle; así pudieron bañarse e incluso algunos recibieron ropa limpia, y todos celebraron con tamal y chocolate. La Alcaldía adelantó una jornada para identificar a la población y fue así como muchas familias se reencontraron luego de años de separación (El Espectador, 2011).

Sobre los reinados en la calle del Cartucho, apunta el periódico el Tiempo:

Pese a lo singular de este reinado, los nervios de las candidatas fueron los mismos que se perciben en los grandes certámenes de esta naturaleza. Por esa razón, los policías bachilleres, que sirvieron como edecanes, les brindaron aplausos y palabras de aliento en los momentos preliminares a su presentación oficial en ese evento organizado por la Policía Metropolitana y que hace parte del Plan policial por la dignificación de la calle del Cartucho (El Tiempo, 1997)

A causa de ello, los procesos y personajes descritos ponen en cuestión las miradas unidimensionales que se han construido sobre El Cartucho, pues fracturan el supuesto que reducen este fenómeno a una zona ligada únicamente a las diversas expresiones de la delincuencia.

1.3.2 Los Trabajos; más allá del tráfico de mercancías

La exposición de otras dimensiones de El Cartucho da cuenta de la complejidad misma de este escenario, respecto de las ocupaciones o los trabajos cotidianos es necesario precisar que gran parte de estos estaban ligados de alguna forma al reciclaje de materiales. En ese sentido, la indagación bibliográfica efectuada comprueba y reafirma que no todos los habitantes o visitantes frecuentes de El cartucho se encontraban vinculados -laboralmente- a los negocios de la droga y el tráfico de mercancías, muy por el contrario muchos habitantes se ocuparon en variadas e ingeniosas formas de garantizar el sustento diario; entre otros, vale la pena mencionar a los *recicladores*; personas que acopiaban y clasificaban materiales producidos en la línea de consumo humana; *los cachivacheros*, sujetos que se ocupaban de revender artículos encontrados en la basura que aún tenían una vida útil, así mismo *los herramenteros*, se encontraban en el panorama como aquellos sujetos encargados de vender y comprar herramientas de segunda. A continuación algunos relatos de oficios invisibles, (Chaparro, 2003) que existieron en el interior de la calle de El Cartucho.

En entrevistas realizadas por Chaparro (2003) en los años posteriores a la desaparición de la calle de El Cartucho algunos de sus habitantes ponen en evidencia la naturaleza y característica de sus ocupaciones cotidianas, en ese sentido, un cachivachero señala que su labor consiste en “darle vida a aquellos artículos que de pronto, ciertas casas, ciertas familias, lo dan por, por artículos ya desechados ¿sí?, ya fuera de eso, aquí uno los, les da manejo, si hay que refaccionarlos y se dan nuevamente a la venta.” (Chaparro, 2003: 32) Durante años, estuvieron ubicados en las calles de El Cartucho, no todos contaban con

locales, tenían puestos de venta improvisados donde llevaban su mercancía y compraban más. Para ellos, El Cartucho era su lugar de trabajo, su fuente de ingresos y forma de subsistencia. Algunos apartados de esta entrevista ponen de manifiesto las reflexiones de un cachivachero sobre su cotidianidad.

El común o las *gentes* del común ve eso como el sitio más horrible, el sitio mejor dicho, el que toda persona que este allá es porque es delincuente o no puede estar, no allá tú ves de todo, gente sana, gente mala, gente de simple paso, de todo se ve allá, entonces es de [...] es un mundo como el cuento, un zona pues un poquito delicada pero donde tú ves de todo, de todo, gente bien, gente regular, gente mala y gente remala pero mientras cómo te decía, mientras tú no te metas con nadie ni nada, trata uno de sobrevivir ¿no?, es lo que hacía uno allá, llevar, tratar de llevar el diario y una mejor manutención al hogar, pero no(...)de todo de todo se ve y ya estando por allá, a diario ve muchas cosas, ve.. o sea ve uno el mundo de otra forma, siempre teniendo en cuenta como fue creado uno, como fue levantado en su hogar, con respeto a los demás y hacerse respetar uno mismo, pero se ve de todo” (Chaparro, 2003:34)

Por otro lado, uno de los oficios invisibilizados era el de los balastreros, estos eran conocidos por trabajar en la reparación y venta de Balastros, es decir, los equipos metálicos que sirven para mantener estable y limitar el flujo de energía eléctrica para las lámparas o bombillos fluorescentes. Quienes se dedican a esta labor, tenían locales en El Cartucho, muchos de estos trabajadores no vivían en la zona y para ellos este solo era su lugar de trabajo. En el examen de las entrevistas realizadas por Chaparro en el 2003, se encuentra como realizaban su trabajo y el gremio que consolidaron. Tras la destrucción de El Cartucho, este fue uno de los grupos de trabajadores que no fueron reubicados.

Así mismo, Los herramenteros consolidaron su nicho comercial a partir de la venta de herramientas usadas, este oficio combinaba la compra y venta de herramientas nuevas o de segunda. Los herramenteros, se ubicaban en puestos ambulantes en las esquinas de El Cartucho, en realidad este grupo de vendedores no era muy grande así que al desmantelar El Cartucho muchos se convirtieron en vendedores ambulantes. Otro gremio importante; los ropavejeros, estos no tenían locales

determinados al interior de las calles de El cartucho, pero gracias a la reubicación ahora cuentan con una zona exclusiva para su labor, cerca de la plaza España, antes de llegar a este lugar contaban con pequeños puestos en las calles de El Cartucho donde vendían ropa que les regalaban en otras zonas de la ciudad o habían comprado a los habitantes de calle.

Otro de los oficios; los papeleros, quienes trabajaban en las tipografías, contaban con una gran fama antes de que se popularizara el uso de los computadores. Miryam Franco, expone en su entrevista a Ingrid Morris como se desempeñaba en este oficio: “En las papelerías uno hacía tarjetearía, el pliegue para pegar cajas, haciendo lingotes de acero que eran unas barras donde usted mandaba hacer unas tarjetas [...] sellos que con el texto que usted iba hacer se grababa” (2009, 28 de Julio, Citado en: Morris, 2010:63).

Por último, y quizá el oficio más importante al interior de la calle de El Cartucho era el reciclaje, la definición más específica sobre este trabajo la propone José Ernesto Calderón, fundador del MRI (Movimiento de Recicladores e Indigentes) conocido entre todos los habitantes de El Cartucho como “El loco Calderón” es:

La expresión marginal del proceso social ligado a las actividades del manejo y disposición de residuos, es el trabajo de los basurieros, cartoneros y otras especialidades del proceso de recuperación. Esta función la realizan como la única opción de tener un trabajo productivo a partir de los basureros, que sirgué en las diversas zonas de la ciudad, o en los rellenos sanitarios. En sentido estricto, un basuriero o reciclador es una persona de extrema pobreza cuya falta de oportunidades sociales lo ha llevado a convertir la basura en su única fuente de ingreso. Generalmente se les asocia con delincuentes y actividades que generan desprecio social. El reciclador tiene que trabajar en condiciones inseguras y riesgosas. El contacto con los diferentes materiales se realiza sin ninguna protección y no tiene acceso a ningún tipo de seguridad social ni de salubridad. A medida que el gobierno ha venido incorporando el reciclaje en los programas económicos, los desechos se han convertido en una rica alternativa que permite convertir los desechos en importante fuente de materias primas de los procesos productivos de la industria colombiana (Calderón, 2000:83)

Para otros habitantes de la zona, los recicladores cuentan con diversas variaciones en su gremio, como lo explica Ariel Juvenal, se encuentran los paqueros, los esferados y los zorreros:

Los paqueros son los que usted ve recogiendo material con un costal al hombro; los esferados, pues los que tiene carro de rodachinas y los zorreros, adivine: los que tiene *zorra*, que es una volqueta de madera con eje de carro de veras y llantas, que cuando se pone muy lisas, se llenan de pasto para que si se pinchan, no se vayan al piso totalmente. Son volquetas porque para descargarlas no es sino quitarle la cincha al caballo y se voltean solitas. El paquero puede ser dos cosas: un reciclador venido a menos porque la policía le ha quitado el carro, por ejemplo, o un ñero que recicla por lo de la traba, a la vez que puede dedicarse a robar por ahí cualquier chucería que se le atravesase. Son los menos serios y a esos son lo que se les conoce vulgarmente como ñeros. Un reciclador de verdad no roba ni hace cagadas a no ser que sea muy necesario. Los de los carros esferados también son dos que se dividen en dos: los que se traban y los que no; que puede ser dueño de su propio carro o que se los ha prestado el administrador de la bodega (...) los zorreros, son familias finas, no personas solas que trabajan para sí mismas". (Navas, 2006:45)

Evidentemente, los relatos expuestos dan cuenta de la complejidad y el micro-mundo que suponía la calle de El Cartucho, particularmente, es interesante advertir como Juvenal (Navas, 2006) permite identificar la específica división del trabajo que se generó al interior de los recicladores, esto pone en relieve que lejos de ser grupos marginales o esporádicos, los diferentes gremios en El Cartucho desarrollaron y consolidaron importantes estructuras organizativas. De allí que los niveles de organización política y comunitaria no fueran menores en momentos coyunturales en la historia de este sector. Finalmente, vale la pena resaltar que muchos de las ocupaciones y trabajos mencionados en este apartado persisten en inmediaciones del parque Tercer Milenio, ahora como vendedores ambulantes o callejeros, pero existe un mercado que se resiste a desaparecer en este sector.

1.3.3 El cementerio de El Cartucho

Cuando se abordan estudios o reconstrucciones sobre El Cartucho es recurrente encontrar relatos sobre personas que fueron asesinadas y sus cuerpos arrojados a las alcantarillas, descuartizados y metidos en bolsas o en ocasiones lanzados al gran contenedor que se encontraba en el centro de las calles de El Cartucho. El cementerio de cientos de personas que cometieron el error de preguntar o mirar lo que no debían y así consiguieron un final dantesco.

La tenebrosa vida que se vive en este sector la traemos a la memoria como un episodio más de lo que es una forma de vida en el centro de la capital. Sin embargo, crímenes de personas descuartizadas y enmaletadas siguen apareciendo. Aún hay otros crímenes cuyos cuerpos son arrojados a los caños de los ríos canalizados en este sector. Estos son grandes túneles que en los sesentas y setentas se convirtieron en el cementerio de muchos colombianos desaparecidos. (Calderón, 2000: 19-20)

Para sus habitantes, la muerte era el pan de cada día, desde bebés recién nacidos arrojados a la basura hasta personas que entraban a consumir y nunca salían, son historias que se encuentran en la memoria de los miembros de El Cartucho; para algunos sinónimo de terror y castigo por habitar en ese pequeño infierno, para otros una práctica común y corriente que no generaba ninguna perturbación.

A mí me impactó mucho el Cartucho aunque ya me había metido ahí, esporádicamente en los ochentas; hacía unos diez meses entré a vender “merca”, droga, porque yo vendía también en la novena con once, en el propio corazón del Cartucho, más o menos una cuadra más abajo. Le vendía a *Bayona*, que era muy conocido, le vendía a todos estos hombres, al *descuartizador*, a un tipo llamado *Andrés*. Así conocí también *La reja* que es donde mandaba *el descuartizador número uno*, porque había dos *descuartizadores* (...) *Cuando* entré para quedarme, me impactó del Cartucho no tanto el descuartizador, ni *Bayona*... porque Bayona es un asesino que podía matar en una noche, un viernes o un Sábado mataba 8, 10 o 7 personas simplemente para ensayar el revólver o la pistola. A mí eso no me impacta porque yo vengo de la guerra, yo vengo de la muerte. (Eduardo Betancourt, 2009, citado en: Morris, 2010:45)

Al preguntar por las desapariciones y muertes en de El Cartucho a alguno de sus habitantes, resulta común apreciar como cada uno tiene un relato que le marco la vida, es decir, al recordarlo genera en ellos de nuevo la sensación de temor, lastima y angustia que al verlo por primera vez sintieron y suele ser la historia que siempre relatan frente a esa pregunta. Por ejemplo, el relato de Benjamín Rengifo donde asegura que:

Una de las atrocidades que yo viví y me marcó para toda la vida y cuando me acuerdo de vez en cuando me pongo a llorar. Fue ver a 4 niñas de la “jai”, “elegantitas”, entre 15 y 17 años. De buena familia, como ahí se conseguían las “pepas”, la “baretica” y eso... ellas no encontraron en ninguna parte y al parecer por eso llegaron al Cartucho un día como a las 7 de la noche a buscar su “baretica”. Yo estaba soplando arriba al pie de una bodega de reciclaje... Yo me di cuenta cuando ellas asustadas preguntaron, ¿tienen bareta? Y alguien salió y les dijo si vengan, vengan... ahí “perdieron el año” porque las violaron como 60 hombres. Porque esta misma persona salió y empezó a gritar, quien quiere pagar, acá hay “¡¡carne fresca!!” Ahí se desaparecieron y con una motosierra las mataron y las picaron o descuartizaron después. ¡Créame! A mí me chispeó la sangre y todo. (2009, Citado en: Morris, 2010:48)

En las historias que se relatan sobre las desapariciones en El Cartucho, destacan las ideas sobre tuneles secretos, alcantarillas que se convierten en ataúdes, mazmorras y cárceles en el interior de los centros de expendio, zonas especiales para deshacerse de los cuerpos y sus respectivos encargados. Estos son algunos de los relatos que confirma o desmienten esos imaginarios sobre cómo se moría en el Cartucho. Jairo, un habitante oriundo de Medellín le confirma a María Navas cómo se desasían de los cuerpos:

Cuando se morían las tirábamos a los ríos y qué sorpresa al saber que justo debajo nuestro corría el San Francisco. Sólo había que levantar la tapa de una alcantarilla en La Playa y ya, agua que no has de beber, déjala correr [...] que se pudre. (Navas, 2006:166)

Eduardo Betancourt, en su entrevista a Ingrid Morris describe el lugar donde habito que tenía en su interior un lugar donde se enterraban los cadáveres:

Yo vivía en la *Ancheta*, que al parecer fue un colegio, eso le pertenecía a *Doña Gilma* y *Moiso*. *Moiso* fue muy conocido por ser el dueño de este lugar que era una casa grande, grande y vieja, tenía unos patios centrales inmensos. Decían que había en ese patio un tanque o cisterna, esas casas tenían como una especie de fuente en los patiecitos, y en uno de esos patiecitos donde estaba la llamada cisterna, en esa fuente decían que había abajo un tanque y que posiblemente había cincuenta muertos metidos ahí. (2009, Citado en: Morris, 2010:47)

En su entrevista, Eduardo Betancourt también le explica a Morris otros lugares donde desaparecían los cuerpos y encerraban a los secuestrados:

Me impactó que en la reja de *Andrés* había una especie de hueco y en ese hueco era donde metían los muertos por partes, los metían y los arrastraban en pedazos, eso era como una quebrada antigua de las que pasan por el centro de Bogotá, de esas cloacas (...) la *Reja dos*, también era tenebrosa, había dos paredes antiguas y era como una especie de túnel, ahí también metían muertos o metían secuestrados [...] en el Cartucho secuestraban mucha gente [...] eran dos paredes con su buena entrada, y ni siquiera *los tumba puertas* de la policía, conocían ese lugar (2009, Citado en: Morris, 2011:47)

Martin fue asistente contable del jibaro que administraba uno de los más grandes expendios de bazuco del barrio, se graduó como administrador de empresas de la Universidad Externado de Colombia pero se radicó en El Cartucho, en su entrevista a María Navas, comenta la frialdad con que se maneja los cadáveres en la zona:

Deje así, maestro, que le sale más barato- me aconsejo con frialdad- no se preocupe, que a más tardar mañana o pasado por la noche, cuando empiece a estorbar, el mismo que se lo llevó lo saca para que lo encuentre los del CTI de la Fiscalía o, si es buena persona, hasta es capaz de llevarlo hasta Medicina Legal, aquí abajito [...] y allá lo lavan y lo ponen presentable para a familia. (Navas, 2006: 30)

Para los líderes de los lugares de expendio o mejor conocidos como los caciques, matar era sinónimo de su poder y autoridad, como resalta Ariel Juvenal en su entrevista con María Navas, “El grado de dureza se mide en *muñecos* y un *muñeco* todo el mundo sabe lo que es.” (Navas, 2006:47). No se puede asegurar

con exactitud que todas las muertes ocurridas en El Cartucho no tuvieron una investigación por parte de las entidades correspondientes como el CTI o la policía, pero según las respuestas en las entrevistas que se realizaron a los habitantes, la justicia en la zona no la impone el Estado:

Debido a que los muertos son los mismo indigentes del sector nadie pregunta quién es o porque lo mataron. Lo arrestan a una esquina y allí lo dejan hasta cuando la policía o la fiscalía los recoge sin hacer preguntas, sin investigar algo sobre el occiso. Durante siete años en este sector he visto hacer más de mil levantamientos de personas descuartizadas, envueltas en una paca o talego plástico o los dejan tirados en una caneca. La justicia es corrupta y se deja sobornar por las personas que venden el vicio y asesinas sin piedad. (Calderón, 2000:100-101)

Otro tipo de muertes también se presentaban en El Cartucho, no todas se debían a las peleas, ajuste de cuentas, caprichos de quien tenía un arma, secuestros o frivolidad humana; los habitantes de calle se morían por el hambre, frío y enfermedades que los asechaban, el desinterés de los transeúntes del lugar y de la ciudad que los veía como seres humanos desechables.

1.4 Barriendo la ciudad, desaparece El Cartucho.

Complejidad, es el concepto central que se debe tener en cuenta cuando se pretende explicar y comprender fenómenos de la naturaleza e importancia de la calle de El Cartucho en la ciudad de Bogotá. De la forma multicausal, endógena y compleja en que se configuró y desarrolló El Cartucho, así mismo pereció, cierto es que la característica general fue la inoperancia y falta de planeación de la administración de Enrique Peñalosa, quien omitió importantes detalles al momento de ejecutar la “reconfiguración” del centro de la ciudad. En este apartado se presentaran versiones institucionales además de las concepciones de los habitantes de El Cartucho sobre la forma y las implicaciones de la demolición arbitraria de la calle de este lugar.

Los habitantes de El Cartucho avizoraban el final de este lugar desde la posesión del alcalde Enrique Peñalosa en los últimos años del siglo XX (1998), la llegada del siglo XXI marco el final del proceso histórico centralizado que se conoció como la calle de El Cartucho. Paradójicamente, uno de las razones por la cual se postergó la demolición de este sector no fue la planeación y proyección para la reubicación de los más de 30.000 habitantes de calle, sino el miedo o pavor que estos revestían si eran dispersados por toda la ciudad, es decir, la naturaleza peligrosa que hacía famoso al barrio, lo protegía de los intentos de desalojo.

Corría el mes de septiembre del año 1998, cuando estrepitosamente y luego de más de un año de planeación administrativa para la demolición, le llegó el fin a la Calle de El Cartucho, centenares de policías se tomaron por asalto el barrio; con gases lacrimógenos, tanquetas, bolillos y armas de fuego pretendieron desalojar los habitantes de calle con la supuesta intención de iniciar un plan de remodelación del centro de la ciudad y salvaguardar la vida de muchos de sus habitantes, esta quimera fue reproducida por los medios de comunicación. El Tiempo asegura que “para el alcalde Peñalosa, se trata de una acción judicial que el sector requiere con urgencia por el deterioro de las edificaciones, que podrían derrumbarse en cualquier momento; la proliferación de venta de droga y la permanencia de niños en condiciones de indignidad” (El Tiempo, 1998).⁴

Así las cosas, el año de 1998 marcaba políticamente la caída de la calle de Cartucho tal cual como se había conocido en las últimas décadas, sobre el particular en la prensa de la época puede ubicarse un balance inicial sobre el cartucho en los años finales de la década de 1990, Gilma Jiménez en la revista Semana asegura que:

Esas dinámicas [consumo masificado de droga, comercialización de mercancías ilegales, falta de atención gubernamental para población empobrecida y víctima del

⁴ Sobre el momento específico en el que la policía y los habitantes de Calle se enfrentaron por el control de El Cartucho, es imperativo dirigirse al documental *Infierno o paraíso*, producido por el canal Capital, en este documental se narra la vida de José Antonio, un ciudadano español que habito en este sector por más de dos décadas.

conflicto] terminaron por atrapar a los 10.000 habitantes que, según el censo hecho por Renovación Urbana, en 1999 'vivían' en 602 inmuebles del barrio. Además cerca de 3.000 personas, por diferentes razones, pasaban diariamente por allí. Convivían en El Cartucho los niños y maestros de un colegio oficial, los comerciantes de artes gráficas, los vendedores de una plaza de mercado, ancianos abandonados, mujeres solas con sus hijos y familias de recicladores que llegaban a vender su basura recolectada. (Revista Semana, 2003)

Sumado a ello, Jiménez aporta una concepción importante sobre la demolición del Cartucho, en la medida en que se desfigura la concepción generalizada sobre la precaria planeación en la demolición y conclusión de dicho sector. En su publicación advierte que la intervención consistió en dos momentos, a saber.

La intervención de El Cartucho tuvo dos niveles. Por un lado, fue la renovación urbana que culminó este año. Implicó adelantar muy complejos censos de la población, identificar los inmuebles y sus propietarios, presentar ofertas de compra y compensaciones, y proyectar y construir el Parque Tercer Milenio. El otro nivel fue un ambicioso programa de intervención social y humanitaria, sin antecedentes por la diversidad de los fenómenos sociales que debían ser atendidos. En un marco de cero tolerancia con el delito, de respeto a los derechos y de exigencia en el cumplimiento de los deberes, se inició un acercamiento a la población, con total transparencia de lo que se iba a hacer. (Revista Semana, 2003)

De otro lado, en contradicción con las versiones altruistas que se esgrimían desde la Alcaldía de Enrique Peñalosa aparecen los postulados de líderes sociales y habitantes de El Cartucho, quienes aseveraron que el Alcalde les engaño, dice el Loco Calderón:

Además de los problemas que todos los días se presenta entre nosotros mismos el Gobierno, el Alcalde concretamente, se puso contra nosotros. Cuando él fue elegido no dijo que El Cartucho no se acabaría sino que esto se iba a renovar y que nosotros íbamos a quedar aquí en el sector, en mejores condiciones El vino aquí, nos pidieron votos. Aquí le dimos los votos a Enrique Peñalosa y ahora nos van a echar. Lo mismo hicieron (sic) en San Victorino y traiciono a todos los vendedores ambulantes. (Calderón, 2000: 143)

En Relación a los postulados de El Loco Calderón, Comanche en la víspera de su muerte aseguraba que era necesario concertar la forma de modificar o transformar El Cartucho “La solución no es como nuestra sociedad, como nuestro gobierno lo cree, matando la gente, quemando a la gente o metiéndola a la cárcel, esa no es la solución”, bajo esta lógica de la concertación, continuaba Comanche “El gobierno puede empezar por el albergue de los de la calle, yo creo que ese, yo creo que ese es el punto principal. Sin el albergue, así a los ñeros los corran de un sitio y los saquen para otro, ñeros son y están en la calle” (Herrera, 1996:108)

El proceso de demolición fue gradual, los choques entre habitantes de calle y policías fue constante, para algunos residentes de El Cartucho, solo quedaba la resignación y la espera de la llegada de la maquinaria que acabaría con las edificaciones, “Hacia el 2000 ya estaban los rumores de que iban a empezar a tumbar (demoler con maquinaria pesada las edificaciones), a propósito de esta coyuntura, señala un habitante del sector “yo antes de entrar al Cartucho me arrodillé y lloré y lloré y me di cuenta que habían tumbado la primera casa, que era donde quedaba el centro de rehabilitación cristiano[...] de ahí para abajo empezaron a meter máquinas” (Carlos Vargas, Citado en: Morris,2010:106).

Sobre este particular Ingrid Morris propone un importante panorama

Algunos querían sangre. Su objetivo era sacar a los 33 obreros, los "tumbacartuchos", las 22 volquetas y la oruga que manejaba Isidro. Mientras la demolición se acercaba a la manzana 23, al corazón del Cartucho, con la decisión de desaparecer los 40 predios de la zona dedicados a inquilinatos, cacharrerías, bodegas y venta de drogas, el Loco Calderón y su socio impartieron nuevamente la orden de joder a los demoledores. El ambiente estaba caliente. El polvo de las demoliciones parecía ser más sicodélico que el bazuco, porque tenía locos a los señores de la droga. (Morris, 2011:106).

Helena Parejo, relata una de las confrontaciones entre la policía y los habitantes que se negaban a desalojar lo que quedaba de El Cartucho:

Estoy encerrada en el MRI, en un baño del cuarto piso. En el primero queda la bodega y en los restantes los dormitorios de los ñeros [...]En la pared del lavamanos, arriba,

falta un ladrillo y si me empino puedo ver lo que sucede, afuera aunque también por allí se está filtrando el gas lacrimógeno que la policía está disparando para disuadir a los revoltosos. [...] Afuera amenazan con hacer estallar la estación de gasolina que está ubicada frente al edificio, si la policía no se retira. La TERPEL. Dicen que es la segunda bomba que hubo en Bogotá y que aunque sea vieja tiene dos tanques con diez mil galones de combustible, suficiente para hacernos explotar a todos. Alguien grita ¡libertad! , y yo pienso que el Loco Calderón querrá ser el héroe de la emancipación de los ñeros. Él pide que la Alcaldía aumente los precios que se están pagando por los predios, y las compensaciones a los desalojados; exige una reubicación digna para los ñeros, con casa, trabajo y estudio y de repente que le den el manejo del relleno sanitario de Doña Juana un basurero inmenso que mueve todos los millones del alto y del bajo mundo. [...] El loco está envenenado. Lo oigo ordenar que le casquen a los periodistas por faltones: graban una cosa y presentan otra y en el desorden le prende candela a una buseta. [...] Están armados con bombas “hechizas” que preparaban cuando entré al edificio a resguardarme en el último minuto y la puerta ya estaba más cerrada que abierta. Compraron la gasolina temprano en la misma bomba que iban a hacer explotar. Desde por la mañana se oyó hablar de lo que Calderón pensaba hacer, pero yo no, no me imaginé la magnitud y los alcances de la piedra que se cargaba. (Navas, 2006:17-119)

Dado que, el proceso de desalojo de El Cartucho fue gradual, la policía, debido a la acción organizada de habitantes de calle, expendedores de droga y habitantes del sector en general se vio en la obligación [con la intención de desalojar a sangre y fuego de efectuar en diversas ocasiones acciones de intentos de incursión y toma del sector, sobre este hecho, un habitante que vivencio la experiencia relata a Morris (2011)

Hubo varias veces que intentaron desalojarnos a punta de bala en ese último pedazo que quedaba del Cartucho. Una vez fue cuando mataron al Loco Calderón. Otra vez fue cuando intentamos hacer una protesta pacífica y el gobierno mandó policía por debajo de cuerda, con gases lacrimógenos o entraban disparando a todas partes. Incendiamos un bus en retaliación. Otra vez entre ejército y policía entraron disparando a todo el mundo, no se sabía si estaban detrás de alguien específico. (Morris, 2011:106-107)

Luego de resistencia por parte de la población de El Cartucho, y la incursión constante de la policía, los segundos se impusieron, el sector iba siendo demolido paulatinamente y sus habitantes disgregados por toda la ciudad, un relato de uno de sus habitantes pone en evidencia uno de los últimos momentos de este lugar:

En el último reducto de EL Cartucho Allí yo vivía y también fui testigo de diez camiones que llegaron por esa época [...] porque nos habían estado avisando que nos iban a meter a todos a la URI 34, de los diez buses no llegaron todos a la URI [...] Él entró y al llegar no encontró ni a la mitad de compañeros que había visto montarse a los buses –No los volví a ver en la vida, porque en la URI no le daban razón. (Sandro, 2009, Citado en: Morris, 2010:117)

Los pocos habitantes que aún se negaban a salir fueron llevados al Matadero Municipal según afirmaciones de Carlos Vargas a Ingrid Morris: “nos daban garrote, nos botaban la comida que guardábamos, nos quitaban los costales, eran actuaciones inhumanas, nos desbarataban los cambuches, nos quitaban la ropa y la quemaban, nos dejaban descalzos, eso no es la manera, porque no nos ayudaban” (2009, Citado en: Morris, 2010:108). Sin un lugar a donde ir, se fueron alejando del centro de la ciudad y terminaron instalándose en diversas zonas de la ciudad (los futuros cartuchitos).

Este último hecho, en el cual los habitantes de calle son desalojados del sector de El Cartucho es sumamente interesante en tanto genera importantes repercusiones en toda la ciudad, especialmente repulsión por parte de habitantes de otras zonas de Bogotá. El periódico el Tiempo abre una de sus columnas señalando que en Bogotá existen habitantes de calle con actitud “nómada” es decir, el desalojó sin planificación de la calle de Cartucho generó la circulación masiva de este tipo de población por toda la ciudad, Todo empezó al amanecer del jueves 21 de abril, cuando esta población de indigentes fue sorprendida con la última operación de desalojo de El Cartucho” (El Tiempo, 2006).

En relación a este fenómeno de desplazamiento, el tiempo continua: “Ayer, su presencia generó la protesta de vecinos y comerciantes, quienes incluso cerraron

la carrera 30 y la calle 19, y se enfrentaron con la Policía para tratar de impedir que aquellas personas se instalaran cerca de sus vecindarios” (El Tiempo, 2006).

Por otra parte, uno de los hechos más sobresalientes en el proceso de demolición de la calle del El Cartucho fue el bombardeo accidental que acaeció durante el periodo en que desalojaban a los habitantes del sector. La calle del Cartucho fue protagonista en los medios de comunicación en el año 2002 por un desafortunado hecho. El 7 de agosto, en el marco de la posesión del entonces presidente Álvaro Uribe Vélez tres rockets que fueron disparados por una estructura urbana de las FARC-EP, causaron la muerte a varias docenas de personas. Algunos medios de comunicación referencian el hecho en la siguiente forma.

Al menos dieciséis personas morían ayer en Bogotá y otras veintinueve resultaban heridas en nueve ataques de la guerrilla en el día que juraba el cargo el nuevo presidente de Colombia, Álvaro Uribe [...] En el momento en que leía su discurso, una bomba estallaba en el marginal barrio de El Cartucho, en el centro de la ciudad, y mataba al menos a once personas, además de causar un número indeterminado de heridos (El Mundo, 2002).

Como se ve, por infortunio o coincidencia, muchos habitantes de calle fueron asesinados en el año 2002 en la calle de El Cartucho, en ese sentido, El periódico el tiempo referencia el acontecimiento de la siguiente forma “Ese 7 de agosto del 2002, un total 21 personas murieron, entre ellas tres niños, y 70 quedaron heridas por las explosiones. Algunas sufrieron mutilaciones y siguen sin recibir la ayuda del Gobierno” (El Tiempo, 2006).

Una interesante entrevista a una persona que vivencia el hecho, permite reconocer en primer plano lo importante y definitorio que resultó este acontecimiento para muchos de los habitantes del Cartucho en particular y de los Bogotanos en general, por esa razón es necesario citar completa la parte central de la narración, pues allí se ubica una versión producida en las entrañas del hecho.

Eran como las tres cuando unos chinos aparecieron por allí donde quedaba la entrada. Los chinos venían dizque por bareta. Yo ya les había comprado varias veces y me regalaban la *luca*. Entonces yo me paré del costal y me fui pa' allá. Preciso, lo chinos venían por cinco *lucas* de bareta y les cobré dos mil por la traída. Porque estaba caliente y era festivo. Los chinos sacaron la plata y me les entré a conseguirle la remesa. Yo les compré cuatro lucas no más, pa' sacarme otro mil más pa' repelar por la noche [...] Pues cuando le llevé la trabitá a los chinos y les di el encargo, ¡hermanito!... se escuchó como un silbido durísimo por el cielo. Los chino se azararon y yo también. Ahí mismito dijeron los chinos que *eso era como un cohete*, pero yo no me imaginaba que era verdad. Ahí mismito cayó uno en de la calle, y los que se pisan pa'dentro. Cuando arranqué en pique pa'l cambuche, eso había un alboroto el hijuemadre. Había una humareda la berraca que no me dejaba ver. Yo buscaba era a Gerardo, cuando otro totazo se escuchó ahí no más. ¡Jueputa nos estaban era bombardeando!, (2009, 19 de Agosto. Citado en: Blanco, 2009)

Así pues, el bombardeo a la calle del cartucho constituyó un hecho sumamente relevante para los habitantes que aún permanencia en este sector, a tal punto que personajes de la política distrital participaron de una misa que se realizó tiempo después, en el diario El Tiempo esta noticia aparece referenciada de la siguiente forma

Cerca de 1.500 habitantes de la calle de El Cartucho, jóvenes de las diferentes escuelas de formación comunitaria de la policía, junto con personal del Departamento de Bienestar social (Dabs), rindieron ayer un homenaje póstumo a las 22 víctimas que dejó la oleada terrorista ocurrida durante la posesión presidencial de Álvaro Uribe Vélez el 7 de agosto del 2002. (El Tiempo, 2003)

En síntesis, según lo relatado, se deben extraer varios elementos de análisis importantes sobre la forma en la que concluyó el sector de El Cartucho. En principio es de suma importancia reconocer que más allá de promesas falsas, el gobierno distrital desconoció los grados de organización que los habitantes de ese sector hicieron respecto de la forma sobre cómo se debería darse terminación de este fenómeno, es decir, la alcaldía de Enrique Peñalosa actuó de forma arbitraria e improvisada en términos de reubicación, atención y promoción de nuevas alternativas para los habitantes de calle de El Cartucho.

Un segundo elemento, se relaciona con la interpretación del sector para la sociedad Bogotana en general y la administración distrital en particular, esto se traduce en que para los ciudadanos El Cartucho representaba un problema simplemente de seguridad y degradación, por su parte la alcaldía lo leyó como un fenómeno de inseguridad acentuada, esto supone que si no hay una comprensión rigurosa del hecho y sus implicaciones muy seguramente las soluciones planteadas poco modifiquen el escenario. Así las cosas, la demolición de El Cartucho condujo exclusivamente a que el fenómeno se dispersara por la ciudad o se escondiera en lugares menos estratégicos de Bogotá.

El proceso de demolición de El Cartucho no se culminó durante el mandato de Peñaloza, en su lugar fue el alcalde Lucho Garzón (2004-2007) quien tuvo la tarea de continuar con el desalojo, como se mencionó con anterioridad Peñalosa no generó medidas de reubicación y Garzón, por el contrario, decidió encontrar una solución más humana, es decir, implemento un albergue temporal en el antiguo matadero distrital pero este sólo conto con un periodo de duración de dos meses. Señala Wradio “el mandatario capitalino anunció que el albergue temporal que se instaló en el antiguo matadero distrital, conocido como “El indulto”, estará abierto únicamente por dos meses, mientras se lleva a cabo la reubicación definitiva.” (Wradio, 2005), culminados los dos meses, los ex habitantes de El Cartucho nunca fueron reubicados en centros que apoyaran su reinserción en la sociedad.

A causa de ello, empezaron a disiparse por diversas zonas de la ciudad y de esta forma se dio inicio al surgimiento de nuevos cartuchitos, “‘Cinco Huecos’, los alrededores de la plaza de mercado de Corabastos, el caño del barrio 12 de Octubre, debajo de algunos puentes vehiculares específicos, como el de Fucha, y el Bronx ubicado detrás de la iglesia del Voto Nacional.” (Omarquez, 2012)

Como resultado, es necesario advertir sin temor a equivocaciones que El Cartucho no desapareció, simplemente se disgrego por toda la ciudad. Esta afirmación cobra sentido bajo la hipótesis de que “los Cartuchos” son producidos sistemáticamente por grupos de poder y control como bandas criminales,

empresarios de la tierra y sectores políticos, esto con la intención de mantener negocios de mayores cuantías como las centrales de abastecimientos de alimentos, subvalorar el precio real de los suelos en puntos específicos de la ciudad y ejercer control militar en algunos territorios.

Baste decir, que el parque Tercer Milenio, lugar que ocupó El Cartucho, se inscribe como el punto de inflexión de la remodelación urbana para Bogotá; en esta la tesis central es configurar un centro financiero y universitario en función de la reproducción de los capitales de las elites tradicionales de Colombia. Para entender esto, es necesario observar la transformación urbana que se enmarca en el Plan Zonal de Centro de Bogotá desde los 90’.

1.4.1 Proyecto Tercer Milenio, rehabilitación del Centro Urbano

Para Gerard Martin y Miguel Ceballos (2004), los problemas del Distrito capital en la década de los noventa, se reflejaban en cuatro frentes: El primero, un sistema de transporte público poco regulado y controlado por “la guerra del centavo” que llevaba a la competencia permanente entre los conductores de los buses por recoger pasajeros; el segundo, la contaminación sonora y ambiental producida por un parque automotor en crecimiento y con pocos controles medioambientales efectivos; el tercero, la creciente privatización de espacios públicos ante la mirada pasiva de las autoridades y en contra del interés general y por último, la degradación creciente del centro de la ciudad, cuyos problemas eran evidentes en El Cartucho.

Durante, esta época, Bogotá era caracterizada por el caos, sobrepoblación, falta de gestión pública, violencia e inseguridad. Pero se encontraba en la puerta de lo que se conocería más adelante cómo “el milagro Bogotano”, donde los mandatos de los alcaldes Mockus y Peñalosa darían un nuevo giro a la caótica capital. Entre 1995 y 1997, la primera administración de Antanas Mockus gestó una redefinición ciudadana, fundamentada en la corresponsabilidad y la autorregulación de los habitantes de la ciudad; entre 1998 y el 2000, durante la

alcaldía de Enrique Peñalosa se orientó una redefinición espacial, gracias al nuevo modelo de transporte público inaugurado con Transmilenio y a los avances en materia de espacio público. Los cambios gestados en la ciudad, fueron el resultado de una serie de estrategias educativas que en cada alcaldía potenciaron la transformación de Bogotá, el simbolismo de los mandatos de Mockus donde se reconocía tres sistemas reguladores del comportamiento de las personas: la ley, la moral y la cultura. Brindaron elementos para que las personas organizaran sus formas de actuar al estar en espacios públicos, con este avance en materia de cultura ciudadana los logros de creación y disfrute de espacio público del mandato de Peñalosa fueron recibidos y adoptados por la ciudadanía.

Durante la administración de Enrique Peñalosa, se gestó un proyecto encaminado a regenerar el El Cartucho, mediante la construcción de un parque metropolitano que abarcaría las veinte hectáreas del viejo Barrio Santa Inés; la construcción de una gran zona verde daría solución a uno de los dolores de cabeza más grandes de la ciudad, a su vez, se promovería urbanización en las zonas colindantes introduciendo nuevos usos del suelo y mejoraría la calidad de vida de los habitantes del sector. La gestión y construcción continuó con la Administración del alcalde Antanas Mokus (2001-2003), y termino su ejecución con la Administración del alcalde Luis Eduardo Garzón (2004-2007).

Cómo señala César de la oz (2011):

Desde un principio, el nuevo parque se convirtió en una iniciativa pública-privada que unía dos procesos relacionados, pero con implicaciones diferentes. Por una parte, representó la “regeneración urbanística” -implementada en otras capitales del mundo como México DF o Barcelona,- que buscó la restauración de una zona urbana estratégica que con el paso del tiempo se han deteriorado, y por consiguiente, disminuido sus atractivos en términos sociales, arquitectónicos y comerciales. (De la Oz, 2011: 16-17)

Es importante señalar, los intentos que se gestaron antes de Peñalosa para dar solución a las problemáticas que nacían en el barrio Santa Inés; la arquitecta Claudia Carrizosa (2008) explica:

En 1946 se identificó y definió la necesidad de intervenir 16 manzanas ubicadas a sólo dos cuadras de la plaza de Bolívar —entre la carrera 10 y la Avenida Caracas; la calle 10 y la calle 6—. Se identificaron condiciones críticas de deterioro social y urbano. La revista PROA, en su momento describió la zona como un sector en el que prevalecían condiciones de miseria, abandono y desaseo, que ameritaban una pronta intervención urbana. Los urbanistas formularon entonces el “Proyecto Urbano para la Reurbanización de la Plaza Central de Mercado y las 16 manzanas vecinas” y propusieron adelantar un proyecto llamado “La ciudad del empleado”. (Carrizosa, 2008: 62)

De manera intermitente, cada nueva administración de la ciudad diagnosticó las consecuencias que estaban emergiendo fruto del abandono social y constante deterioro urbano de la zona, pero los proyectos planteados nunca se llevaron a cabo. Con la llegada de Enrique Peñaloza a la Alcaldía de Bogotá en el año de 1998, se gestarían nuevos planes que cumplirían el propósito de campaña del nuevo alcalde, “Por la Bogotá que queremos” impulsaría políticas de recuperación y renovación del espacio público; en busca de la inclusión de la población vulnerable y el freno al creciente deterioro, se propusieron diferentes proyectos y acciones de recuperación y transformación de espacios públicos para el centro histórico de la ciudad

Para la pieza urbana del “Proyecto Tercer Milenio”, se propuso consolidar y renovar el sector comercial de San Victorino, generar el espacio público del Parque Santa Inés, desarrollar vivienda en San Bernardo y generar un sector institucional al borde de la carrera 10, frente al Parque. (Carrizosa, 2008: 64)

El proyecto se trabajó desde tres ejes: 1. Desarrollo de la normatividad urbana que se concretó en Plan De Ordenamiento Territorial, acuerdos, resoluciones y decretos que formaron el marco y herramientas de gestión. 2. Creación de la Oficina de Renovación Urbana (Acuerdo 33 de 1999), la cual estructuró, concibió y coordinó la gestión del proyecto, y movilizó y lideró un equipo interinstitucional e interdisciplinario, donde participaron más de veinte entidades del distrito y profesionales de diferentes disciplinas y 3. Se desarrollaron acciones específicas

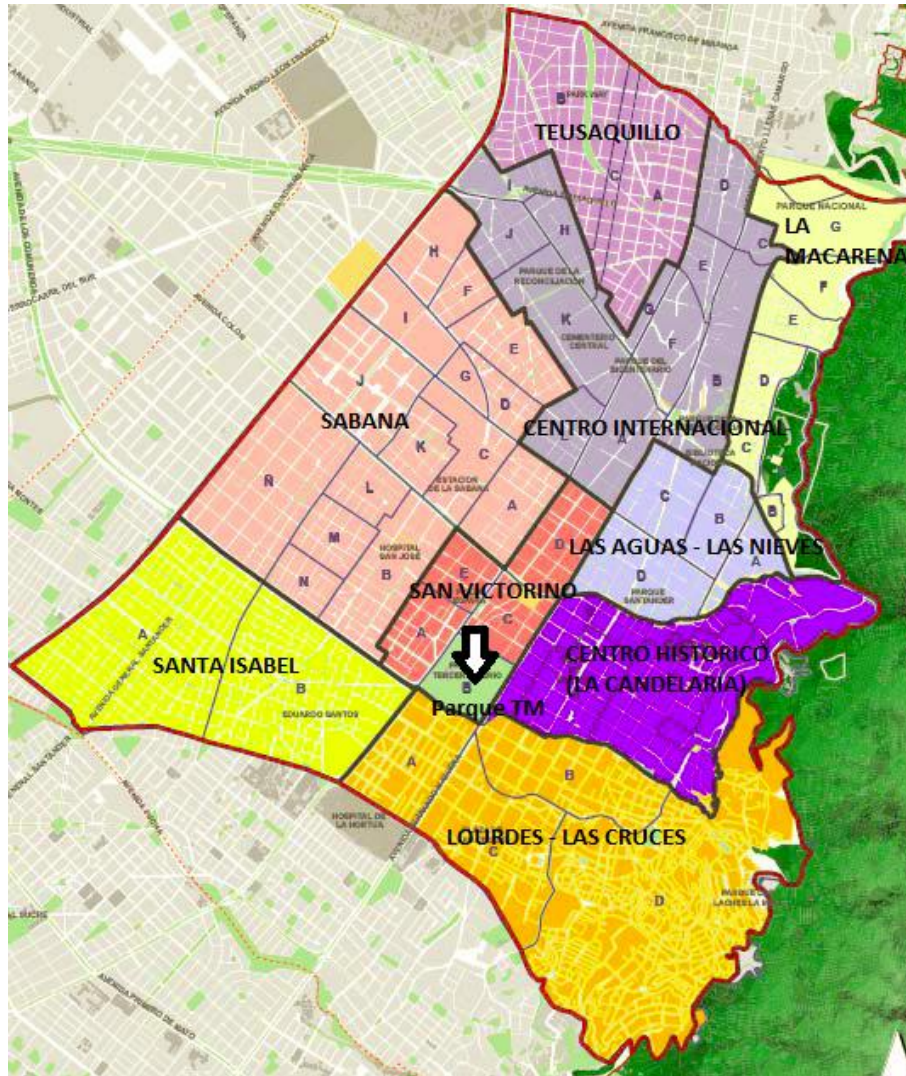
de recuperación de espacio público, que dieron confianza a la ciudadanía sobre la decidida intención de renovar e invertir en el centro. Señala Carrizosa (2008):

La primera tarea consistió en dar cambio al uso del suelo, la recién creada Oficina de Renovación Urbana no estaba constituida como una empresa estatal para esto y para construir el espacio público del parque, se creó la gerencia del “Parque Tercer Milenio” en el Instituto de Desarrollo Urbano (IDU) y se generó un rubro especial desde la Secretaría de Hacienda para financiar el proyecto. Desde aquí, se abordaron los frentes de gestión: compra de predios, acciones de sostenibilidad y desarrollo del proyecto arquitectónico, temas que fueron inseparables en el proceso. No se compró suelo, sin acometer previamente la gestión social. Se compraba manzana por manzana en áreas “controlables” desde la periferia hacia adentro, con el fin de conseguir gobernabilidad del territorio y evitar la invasión de los predios, o tener al final dispersión de predios adquiridos por toda la zona, donde sería imposible realizar un proyecto. Quedó para el final, la zona más deteriorada, habitada por la población de difícil integración social. (Carrizosa, 2008: 65)

En mayo de 1999, el censo a la población de la zona concluye, el 3 de julio del mismo año se producen la primera demolición, durante este periodo de tiempo los enfrentamientos entre la población y la policía son el pan de cada día, ya que muchos de los habitantes se negaron a desalojar sus viviendas; en diciembre del año 2000 se da inicio a la primera fase de construcción del parque y en abril del mismo año se inicia la segunda fase.

1.4.2 Plan zonal Centro de Bogotá

En los objetivos que el POT plantea para el Plan Zonal del Centro de Bogotá, destacan el deseo de fortalecer y posesionar el Centro como nodo internacional, nacional y regional; proteger el patrimonio cultural y promover la renovación urbana. El tiempo de duración del PZCB está enmarcado en un lapso de treinta años y trabaja en una zona que comprende la Avenida 1ª de Hortúa, las calles 39 a la 45, la Avenida Circunvalar y la Carrera 30. Cubre las localidades de: Teusaquillo, Santa Fe, Candelaria y Mártires.



Mapa 2. Ubicación del Plan Zonal de Centro de Bogotá. Tomado de Secretaria Distrital de Hábitat (2007:6)

El PZCB, busca integrar el centro con la ciudad y la región mediante el mejoramiento de las condiciones urbanas, incremento de la oferta de vivienda, otorgar aliento a nuevas actividades productivas, mejoras en la seguridad y preservación del patrimonio cultural. El PZCB, se adoptó en octubre del 2007 por medio del decreto 492 y es liderado por la empresa de Renovación Urbana, entidad vinculada a la Secretaria del Hábitat.

El instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal IDPAC expone el PZCB como:

Un Plan integral que involucra aspectos territoriales, ambientales, urbanísticos, sociales, culturales, económicos y financieros, políticos legislativos y físico-espaciales. Parte del respeto a los derechos de los propietarios y residentes actuales del Centro, reivindica para su funcionalidad la participación activa de la ciudadanía y su interacción con los sectores público y privado. El PZCB, quiere conservar el patrimonio histórico y favorecer la habitabilidad del centro atrayendo nuevos residentes de los diferentes estratos sociales. Un Plan que quiere potenciar la oferta cultural del centro y convertirlo en punto focal del turismo. Se propone optimizar la movilidad y el acceso al centro, respetará y favorecerá la sostenibilidad y fortalecimiento del comercio a nivel vecinal, zonal y metropolitano. (Que es el Plan Centro para Bogotá, 2010:1)

Pero en realidad son diversas las críticas que se han adjudicado al PZCB, una de ellas es el gran desplazamiento forzado que generó hacia la región periférica de la ciudad, ya que cientos de los habitantes originarios del sector se vieron obligados a migrar tras vender sus predios a costos muy bajos (los predios de la zona se devaluaron); quienes se negaron a vender tuvieron que dejar de igual forma sus dominios ya que el nuevo modelo que se implantará en la zona exige costos elevados en las tarifas de los servicios públicos e impuestos que hacen imposible continuar costear su vida allí.

Por otra parte, se considera que es un acuerdo entre los asesores nacionales e internacionales para comprar predios, demoler edificaciones y de este modo poder realizar mega proyectos; sustenta esta hipótesis las modificaciones que se generaron en los estratos y el cambio en el avalúo de los terrenos; por otro lado, el diseño, la maquinaria y la interventoría son realizadas por consorcios extranjeros y corporaciones Multinacionales que orientan y financian el desarrollo del “Plan Estratégico Centro” fundamentalmente, porque su implementación es la base de la innovación comercial y de servicios que les abre mayores posibilidades de acumulación y monopolio financiero.

Cabe resaltar, entre las críticas del PZCB el llamado que realizó la comunidad en torno a la falta de información que poseían sobre el proyecto; el PZCB es presentado en el año 2007 pero otros agentes ya estaban enterados de las dinámicas que se estaban gestando en el centro de la ciudad (ejemplo de ello la

nueva cara que se quería dar al Centro con el PTM) y por ello la compra de grandes cantidades de terreno no se hicieron esperar. En los compradores, se postulan universidades privadas que se encuentran en expansión gracias a dichas adquisiciones.

Para finalizar, resulta importante exponer las diversas conclusiones que surgen a raíz de la presente investigación sobre la calle de El Cartucho. En un primer momento, se puede señalar que los diversos trabajos consultados sobre El Cartucho presentan una mirada externa del fenómeno, es decir, están contruidos desde miradas ajenas y por ello excluyen las experiencias reales de quienes si habitaron la zona. Ante esta afirmación, se descarta el trabajo de Ingrid Morris, quien si realizó su investigación con ayuda de los ex habitantes de la zona y los texto literarios realizados por los residentes: Carlos Sanabria “Cajuso”, José Ernesto Calderón Soto y Mario Palacios Baena, quienes presentan un panorama diferente de las vivencias en El Cartucho.

De otra parte, se puede afirmar que los diversos cambios sociopolíticos que acontecieron en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX tuvieron fuertes repercusiones en la reconfiguración de la ciudad de Bogotá, un ejemplo de ello, se puede observar en las grandes olas migratorias causadas por la violencia partidista que obligo a los campesinos desplazados a buscar alojamiento en las grandes casonas del barrio Santa Inés, ahora convertidas en inquilinatos , ya que se encontraban en abandono debido a que las familias de elite criolla habían dado inicio a un proceso de movilización hacia zonas como Teusaquillo y Barrio Unidos. A su vez, se debe sumar el hecho de que en el barrio Santa Inés se estableció una terminal de transporte, en la avenida caracas entre calle sexta y doce, lo que permitió que la zona se que se convirtiera en el punto de llegada directo a la capital.

Sumado a esto, la nueva configuración que se gesto en el barrio Santa Inés iniciada en los años cuarenta tuvo un fuerte momento de transformación que se puede ubicar entre los años setentas y ochentas, dando así inicio al surgimiento

de la calle de El Cartucho. Son diferentes factores los que influenciaron dicha transformación, entre ellos destaca, el aumento del narcotráfico a nivel nacional que permitió la llegada de grandes cantidades de drogas como la mariguana a la ciudad y posteriormente la cocaína y el bazuco, unido a la creciente comercialización de estupefacientes, el aumento del consumo y la delincuencia tuvieron cómo punto de acogida las calles de El Cartucho. Al instaurarse diversas bandas en la zona, cómo los Bayona o los Chinchés, el micro tráfico se incremento y la violencia por mantener el dominio sobre el sector propició el desencadenamiento de fuertes conflictos que lograron posicionar El Cartucho cómo espacio de muerte y desaparición. Pero es de vital importancia resaltar que El Cartucho, se convirtió en el refugio de cientos de personas y familias de escasos recursos que ajenas al mundo del consumo sólo encontraban en este escenario una opción para sobrevivir y dadas las precarias circunstancias encontraban en el roba y la venta de estupefacientes una posibilidad de subsistencia.

Junto a lo expuesto anteriormente, se debe resaltar que es posible observar diversas dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas invisibilizadas y ocultas sobre El Cartucho. Son tres los ejemplos claves que permiten dar cuenta de la afirmación anterior, el primero de ellos es el papel organizativo de los diversos personajes que existieron en la zona, Comanche, quien se posicionó cómo un fuerte líder de la comunidad y que tenía por apuesta la creación de una patria de los ñeros, donde se establecería una sociedad independiente que posibilitaba una vida tranquila y digna para todo aquel que habitaba El Cartucho; su Patria de los ñeros representaba una fuerte crítica a la incapacidad gubernamental que tenía el Estado para asumir la crisis humanitaria que se gestaba en la zona . Sumado a las ideas de Comanche, es posible encontrar los postulados de José Ernesto Calderón Soto o mejor conocido como “el loco Calderón” quien configuro la cooperativa de recicladores MRI –movimiento de recicladores independientes posteriormente Movimiento Revolucionario de Indigentes como resistencia al desalojo de la alcaldía de Peñalosa- quien soñaba

con constituir un espacio digno para quienes habitaban y trabajaban en El Cartucho. Estos dos líderes, ponen de manifiesto las bases del trabajo organizativo, los procesos políticos, sociales y comunitarios que se gestaron durante años en El Cartucho pero que no poseen reconocimiento por parte de los agentes externos a la zona.

A esto se añade como segundo ejemplo, la existencia de diversos oficios inscritos en los márgenes de la legalidad: los cachivacheros, recicladores, ropavejeros, balastreros y herramienteros que durante años se ubicaron en las calles del viejo Santa Inés, demuestran los diversos tipos de trabajos legales que desarrollaban los habitantes del sector, estos oficios a su vez ponen en evidencia la diversidad de gremios que en El Cartucho se consolidaron y presentan un panorama diferente de las actividades que se ejercían en el lugar. Como tercer ejemplo, se destaca la percepción de El Cartucho como un cementerio no sólo para quienes ingresaban a consumir, realizaban algún tipo de afrenta o eran atrapados robando, sino de cientos de habitantes de calle que ante la indiferencia de los demás ciudadanos terminaban sucumbiendo bajo los improperios del hambre y el frío.

Por último, se concluye que El Cartucho fue invisibilizado por parte de las diferentes alcaldías de Bogotá, ya que nunca se buscó prestar una atención humanitaria y oportuna sobre los diversos conflictos que se desarrollaban en la zona, por el contrario, se ignoró y no fue hasta la alcaldía de Peñalosa que se pretendió solucionar la decadencia que se había apoderado de todo el sector. La solución de Peñalosa, dista de contener un carácter humanitario para con los habitantes de El Cartucho, pues es evidente que el proceso de desalojo no trabajo a favor de reubicar a todos los habitantes de la zona, si bien los comerciantes y dueños de terrenos fueron debidamente informados, reubicados y recompensados, los verdaderos sujetos que vivían en El Cartucho fueron llevados a otros espacios de la ciudad donde fueron rechazados y quienes se negaron a desalojar sólo fueron expulsados de manera violenta y de esta forma obligados a dejar atrás sus cambuches. La solución, fue embellecer a la ciudad entregando un

enorme parque, el Parque Tercer Milenio que se enmarco en el Plan de Desarrollo “La Bogotá que queremos” que a su vez hacia parte del mega proyecto Plan Zonal del Centro que tenía como finalidad valorizar el centro de Bogotá y a si atraer el uso residencial de esta zona. Bajo esta lógica, resulta claro el porqué construir un parque y no viviendas para los ex habitantes de la zona. Ninguna de las alcaldías noto que la verdadera tarea radicaba en apoyar, ayudar y garantizar posibilidades de una mejor calidad de vida para los cientos de seres humanos que habían sido catalogados como recursos desechables y arrojados a las fauces de las calles de El Cartucho.

CAPÍTULO II

Propuesta y práctica pedagógica: una apuesta por la vigencia de la pedagogía crítica en la escuela pública de Bogotá

Desarrollar la propuesta pedagógica del proyecto de grado, supuso un importante esfuerzo en tanto la apuesta pedagógica debió guardar unos mínimos de armonía o relación con el modelo pedagógico del colegio donde se desarrolló la práctica, y de la misma forma, responder a los postulados políticos y éticos de los autores. En ese sentido, en este capítulo se abordan fundamentalmente dos apartados.

En primer lugar, con base en el proyecto educativo institucional del Colegio Gimnasio Sabio Caldas, se realiza una caracterización histórica y pedagógica del modelo educativo que se ha implementado en este colegio durante los 15 años que ha funcionado. Vale la pena señalar que de la indagación y caracterización realizada, emergieron elementos importantes para el análisis pedagógico e histórico de la educación pública en Bogotá; entre ellos, la implementación del modelo de la escuela activa derivada de colegio Gimnasio Moderno en instituciones de educación ubicadas en sectores periféricos y empobrecidos de la ciudad, específicamente en la localidad de Ciudad Bolívar.

El segundo apartado reúne el grueso de la propuesta pedagógica, donde se abordaron tres sub apartados, estos específicamente intentaron recoger los que a juicio de los autores constituyen las bases de la pedagogía crítica como una apuesta vigente para la educación pública del país. Es imperativo precisar que cada uno de los sub apartados no suponen por sí mismos categorías de análisis específicas, sino que por el contrario en cada uno de ellos se integran varias de las categorías y postulados de autores como Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire, Peter McLaren entre otros.

En ese orden de ideas, el primer sub apartado hace mención a la función de la educación crítica en clave de la transformación de la sociedad que conocemos,

luego las teorizaciones recogidas de los diferentes autores dan cuenta de sus postulados respecto del deber ser de la educación en el marco de un proyecto revolucionario. De la misma forma, el segundo sub apartado aborda la manera en que en la escuela tradicional ha configurado o perfilado determinados roles para cada uno de los sujetos del proceso educativo, de tal suerte que cada uno de los autores examinados expresan desde sus teorizaciones versiones alternativas o contradictorias de dichos roles en dirección de la estructuración de la educación como un ejercicio de liberación colectiva de los sujetos oprimidos en las sociedades capitalistas.

Por último, el tercer sub apartado, tiene como intención poner en relieve la manera en que la escuela debe ser concebida como un lugar de producción o creación política, es decir, que la escuela constituya en sí misma un escenario de reflexión y debate sobre las políticas educativas además de las contradicciones mismas de la sociedad contemporánea, esto en detrimento de la escuela como un lugar pasivo en el que se reproducen los órdenes del sistema capitalista.

En relación a los tres sub apartados, en el final de cada uno de ellos se encuentra la síntesis y el postulado de los autores respecto de los ejes propuestos como base de la pedagógica crítica entendida como una apuesta política, ética y académica vigente para la educación pública colombiana, dicha síntesis supone un ejercicio de la mayor valía, en tanto ubica de forma específica los centros teóricos que dan viabilidad a la propuesta pedagógica como practica de liberación y empoderamiento educativo en Colombia para los desposeídos.

2.1 Caracterización histórica y pedagógica del colegio Gimnasio Sabio Caldas

El colegio Gimnasio Sabio Caldas es una institución de orden oficial que se encuentra en concesión con el colegio Gimnasio Moderno de Bogotá, esto quiere decir que administrativamente y pedagógicamente responde a las directrices del operador o concesionario, en este caso el colegio Gimnasio Moderno de Bogotá.

Según el Ministerio de Educación Nacional la concesión “[...] consiste en entregar, para su administración, colegios construidos y dotados por la administración local, a particulares que demuestren experiencia y calidad en la gestión educativa y administrativa” (Ministerio de Educación Nacional, 2008)

En ese sentido, el colegio Gimnasio Sabio Caldas ha implementado y puesto en marcha una serie de propuestas pedagógicas que lo diferencian de muchos colegios del orden oficial, haciendo hincapié en modelos de educación donde prima la confianza por el educando. En este apartado se realiza una caracterización histórica, social y pedagógica del Gimnasio sabio Caldas, esto con intención de ubicar y reconocer con precisión el contexto en el que se desarrolló la practica pedagógica que involucró el trabajo de grado.

En términos históricos, el Gimnasio Sabio Caldas abre sus puertas a la comunidad -de la localidad de Ciudad Bolívar y específicamente al sector de Arborizadora Alta iniciando el siglo XX- esto luego de un intenso proceso de concertación entre la SED y el Gimnasio Moderno, institución que mostró gran interés en exportar su propuesta pedagógica a lugares “vulnerables” de la ciudad. En la alcaldía de Enrique Peñalosa, se inaugura el colegio el día 27 de abril del año 2000, presupuestado para ofertar básica primaria a los habitantes y estudiantes de este sector, con un horario de clases diferente al tradicional de media jornada (6 horas), y se instaura una jornada extendida de 8 horas.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se encuentra una referencia clara al proceso de concesión, este señala que “en diciembre del año 2000 se firma el contrato de concesión por un periodo de 15 años, de tal manera que pueda darle estabilidad al proyecto pedagógico que se desea transferir” (Gimnasio Sabio Caldas, 2015). De la misma forma, la concesión supuso algunos acuerdos que se proyectaron en beneficio de los estudiantes del Sabio, entre otros pueden destacarse la jornada única, educación desde preescolar hasta media vocacional, mejoras estructurales en la planta física del colegio y evaluación procesual de la intervención pedagógica (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 22)

A forma de anécdota, vale la pena mencionar que en el momento en que el proyecto echo a rodar, muchos de los habitantes del sector especularon acerca de la naturaleza de este colegio, proponiendo hipótesis temerosas sobre los costos educativos, la administración y la cobertura de la institución. Se rumoró mucho respecto de la naturaleza de este colegio, asumiendo a priori que sería del orden privado y para los estudiantes más “pudientes” del territorio. (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 23)

Asimismo, muchos de los caracteres históricos del colegio como el uniforme y su nombre fueron determinados por la administración distrital mediante decretos públicos. La construcción del PEI se desarrolla bajo la tutoría de 12 maestros propuestos por el Gimnasio Moderno, una trabajadora social especialista en intervención pedagógica en sectores “vulnerables” y el rector asignado para esta institución. La primera promoción que se graduó del Gimnasio sabio Caldas fue en el año 2003, esta promoción responde a la ampliación en la cobertura de básica primaria a media en el año 2001, es decir los graduandos del año 2003 ingresaron a 9° grado en el 2001. En los primeros años de funcionamiento del colegio se atendió a cerca de 2000 estudiantes.

Ahora bien, como ya se anotó, el Gimnasio Sabio Caldas reviste varias particularidades, no solo por ser un colegio en concesión sino por el modelo pedagógico que aplica, éste derivado de la experiencia del operador; el Gimnasio Moderno. Luego, esto demanda examinar con detenimiento el PEI con el objetivo de reconocer las características propias de esta institución de educación escolar.

El primer elemento que caracteriza al Sabio Caldas está estrechamente ligado con el Gimnasio Moderno de Bogotá, pues como concesionario de esta institución, heredó al Sabio mucho de su modelo pedagógico; razón por la cual el Sabio, difiere radicalmente con la mayoría de modelos o apuestas pedagógicas desarrolladas en los colegios oficiales de Ciudad Bolívar. La parte introductoria del PEI del Sabio Caldas incluye una reducida caracterización del modelo pedagógico

que históricamente ha aplicado el Gimnasio moderno, un apartado de esta caracterización da cuenta de su enfoque pedagógico:

El Gimnasio moderno fue la primera institución educativa que en Colombia se orientó bajo los preceptos de la pedagogía activa, y una de las pioneras en América Latina. La escuela Activa o la escuela nueva, como se le conocería a todo el movimiento que desde el Gimnasio se irradiaba, se alimentaba de un principio luminoso: los niños son interlocutores válidos en el proceso de enseñanza, y por lo tanto la escuela toda está en el deber de respetar y valorar su singularidad: en una palabra, son personas, y no pequeños seres a los que hay que domesticar. (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 16)

Bajo esta presupuesto, la lógica que se impone en muchos de los colegios oficiales de Ciudad Bolívar y del Distrito se fractura en el Sabio Caldas, pues el objeto de la educación no gira solamente en torno al maestro o docente como centro del saber, sino que ubica al estudiante como un agente activo y propositivo en el proceso educativo. Esto como ha de suponerse es una de las concepciones que se han insertado como base en el Sabio Caldas por orientación del Gimnasio Moderno.

De la misma forma en que el Gimnasio sabio Caldas integra un modelo pedagógico divergente a los tradicionales, propone tres ejes o derroteros fundamentales sobre los que estructura su objetivo misional; el primero de ellos responde a la cobertura integral de los derechos de los estudiantes. En este caso, el colegio integra a sus políticas de funcionamiento la prestación de servicios de salud constantes como odontología, medicina general y psicología, estas apuestas integrales se implementan con el objetivo de garantizar calidad de vida en los estudiantes, asumiendo que solo mediante la garantía de algunos mínimos vitales los estudiantes podrán desarrollar su proceso académico. Sobre este derrotero se encuentra una explícita e importante reflexión en el PEI.

Los derechos de nuestros estudiantes son reconocidos, protegidos y defendidos por su colegio. El sabio tiene una decidida acción contra la violencia, el abandono, el

abuso y la negligencia de la que en algunos casos son víctimas nuestros jóvenes, así como fueron víctimas sus padres (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 25)

El segundo derrotero que ha trazado el Sabio Caldas para el desarrollo del proyecto educativo, tiene que ver con la concepción pedagógica que se ha integrado, esta es considerada desde que se inauguró el colegio como un experimento que busca demostrar que la escuela activa como enfoque pedagógico puede ser efectivo y viable en diversos contextos, y no solo en escenarios educativos de elite. Así lo referencia el Plan de Estudios Institucional del Sabio cuando menciona que “[...] la escuela activa, tenía en el Sabio la misión de probar sus postulados, tal como los entendemos en el gimnasio moderno, son vigentes para otros contextos y podrían beneficiar a una comunidad distinta” (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 25)

Según la referencia del PEI del Sabio, puede decirse que la implementación del enfoque pedagógico de la escuela activa ha generado importantes transformaciones académicas, sociales y culturales en los estudiantes, pues conforme los resultados humanos y académicos medidos periódicamente, los educandos de esta institución han ganado en criticidad, responsabilidad, autonomía y conciencia de su entorno. Este aspecto de la escuela activa, busca “rescatar” el componente humano de los estudiantes, debido a que en la educación tradicional –según critica encontrada en el PEI- se ha perdido el lado humano de los estudiantes por medio de procesos educativos mecánicos, memorísticos e insensibles.

En ese sentido, la propuesta pedagógica desarrollada en el Sabio se propone como una apuesta educativa versátil en la cual los deportes, las humanidades, las artes y el emprendimiento potencian a los estudiantes en su desarrollo humano, social, cultural y político. Así las cosas, el componente que se ha denominado como educación experimental, cobra importante relevancia en la cotidianidad del Gimnasio Sabio Caldas.

Finalmente, el tercer derrotero que guía la propuesta educativa del Gimnasio Sabio Caldas está relacionado con la profesionalización de sus egresados, para ello, se han generado importantes esfuerzos por permitir y garantizar el acceso de los estudiantes a la educación superior, ya sea técnica, tecnológica o profesional. Es necesario mencionar que la política del Sabio Caldas respecto de la integración de los egresados a la educación superior se ha estructurado con base en dos pilares, por un lado, el “proyecto grulla” que se desarrolla mancomunadamente con la Fundación Monseñor Emilio de Brigard; esta consiste en garantizar a los estudiantes con mejores resultados académicos becas universitarias en instituciones de alta calidad de la ciudad.

De la misma forma, la totalidad de los estudiantes del Gimnasio Sabio Caldas son titulados al finalizar su proceso educativo como técnicos profesionales, esto con base en una alianza estratégica entre el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y el colegio. Las tres líneas o énfasis de la alianza son I) Patronaje y escalado industrial II) Asistencia administrativa e III) Instalación básica de redes. Estos tres énfasis buscan que el estudiante del Sabio pueda integrarse con facilidad en el mundo laboral si esa es su determinación al finalizar el proceso educativo.

2.1.1 El estudiante como el agente fundamental del proceso educativo

Otra de las particularidades del Sabio Caldas está ligada al tratamiento que se le da a las fallas o faltas de los estudiantes en lo concerniente a la convivencia y la disciplina. Como ya se mencionó, la política que emplea el Gimnasio sabio Caldas para el tratamiento de las relaciones personales, académicas y sociales de los estudiantes está sustentada en la confianza, razón por la cual las faltas al reglamento por parte de los estudiantes se dirimen como posibilidades de crecimiento personal y humano. Es decir, se abordan con base en criterios reflexivos, demostrativos y autocríticos y no en forma represiva o impositiva para los estudiantes.

Parte de la apuesta pedagógica que se fundamenta en la confianza por el estudiante busca que este reconozca, asuma y transforme sus falencias, en el componente de formación del PEI se encuentran la siguiente reflexión sobre la concepción de la confianza como método:

No pretendemos que no ocurran situaciones difíciles en el Sabio, pero si es nuestro propósito contar con estudiantes más reflexivos ante sus acciones y que puedan asumir sus errores de la mejor manera, procurando no volverse a equivocar de la misma manera y teniendo presente las distintas rutas a las que puede acudir para resolver sus diferencias. (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 57)

En el mismo sentido de la concepción de la confianza como forma de conseguir disciplina y criterio en los estudiantes, se ha configurado un programa de convivencia denominado CERO, este programa de convivencia está sustentado en el conocimiento, el desarrollo y la vivencia de valores humanos, y cuenta con seis líneas de acción: Afectividad y responsabilidad sexual; prevención del abuso de sustancias psicoactivas; valores para la convivencia; Orientación para la vida; Higiene - salud y Hábitos de estudio. (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 56-57)

En síntesis, la disciplina de confianza que se desarrolla en el Sabio Caldas puede resumirse en el siguiente párrafo:

La disciplina de confianza, entendida como un “sello y a la vez un sentimiento de actitud, de comportamiento y compromiso, que está en el diario accionar de nuestras vidas. Por ello aprendemos a aceptar al otro: aprendemos a mirar de frente; aprendemos a respetar a las personas, aun cuando no comulguemos con sus ideas y opiniones: aprendemos a creer en la sinceridad de sus palabras y sus actos; aprendemos a sustentar nuestros criterios; aprendemos que en la solidaridad y en el servicio se encuentra el crecimiento intelectual y humano, que amplía el horizonte del individuo, aprendemos también que siendo de confianza es una disciplina que se opone a todo brote de anarquía o a cualquier acción que vaya en contra de la decencia y el decoro.(Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 59)

La disciplina de confianza se propone como el elemento fundamental para la convivencia, el desarrollo académico, social y humano de los estudiantes. Vale la pena advertir que la disciplina de confianza que se propone en el sabio se aplica a partir de criterios determinantes del contexto, luego por estas variables contextuales se distancia de la disciplina de confianza que se desarrolla en el Gimnasio Moderno.

Ahora bien, reconocida la importancia del diálogo fluido y constante con el estudiante para la efectiva resolución de conflictos, hay un elemento de suma importancia en la apuesta educativa del Gimnasio Sabio Caldas; la familia es considerada como el primer lugar para la educación o el centro de la educación de los estudiantes, razón por la cual desde todas las instancias educativas, partiendo del docente o director de grupo debe establecerse un dialogo fluido y preciso con los padres de familia, pues solo desde la sinergia entre padres y escuela podrá garantizarse una educación basada en valores humanos para los estudiantes.

2.1.2 Organización académica del Gimnasio Sabio Caldas

El Gimnasio Sabio Caldas responde en sus componentes académicos a los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, razón por la cual tiene una organización académica que se divide inicialmente en dos secciones, estas a su vez están fraccionadas en núcleos temáticos y de afinidad etaria, de interés y necesidad; la primera sección involucra a primaria, la segunda sección corresponde a bachillerato.

En la sección número uno se agrupa los núcleos número 1, 2 y 3. El núcleo número 1 corresponde a los grados de transición y primero; el núcleo número 2 integra al grado segundo y tercero; el núcleo número 3 hace referencia a los grados cuarto y quinto. Así mismo, la segunda sección que corresponde a bachillerato esta subdividido de la siguiente forma; el núcleo número 4 integra a

los grados sexto y séptimo; el núcleo número 5 recoge a los grados octavo y noveno, finalmente, el núcleo número 6 corresponde a los grados décimo y undécimo (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 65).

El concepto de núcleo es considerado como la integración de dos niveles en el cual estos se caracterizan por reconocer el desarrollo cognitivo, psicológico y socio-afectivo de los estudiantes, así mismo desde el núcleo se busca establecer las influencias contextuales para los estudiantes, esto con intención de rastrear las fortalezas, interés y aspectos a mejorar en cada uno de los estudiantes. Los maestros tienen un papel fundamental para el desarrollo del núcleo, pues estos en reunión por núcleo a inicio de año determinan una “carta de navegación” que permita orientar y potenciar el proceso educativo de cada uno de los estudiantes que pertenecen al núcleo. (Gimnasio Sabio Caldas, 2015:65).

En el mismo sentido, la formación académica en el Gimnasio Sabio Caldas responde en forma precisa a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional con respecto a las dimensiones humanas que debe involucrar todo proceso educativo institucionalizado, luego el plan de estudios esta permeado de siete dimensiones educativas: comunicativa; cognitiva; socio afectiva; corporal; estética y espiritual.

A esto se añade, que el plan de estudios del Gimnasio Sabio Caldas es configurado a partir de la división inicial que se hace por secciones y su consecuente subdivisión en núcleos. En el programa académico que se desarrolla en el Gimnasio Sabio Caldas se integran las dimensiones que se mencionaron con anterioridad, cada grado tiene una intensidad promedio de 34 horas de clase semanales. Ver tabla número 1.

ASIGNATURA		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
MATEMÁTICAS		7	6	6	6	6	6	6	5	5
HUMANIDADES	LENGUA CASTELLANA	7	6	6	6	6	6	6	5	5
	IDIOMA EXTRANJERO				2	3	4	4	4	4
CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL	BIOLOGÍA	5	6	6	4	4	4	4	2	2
	QUÍMICA								2	2
	FÍSICA								2	2
CIENCIAS SOCIALES	HISTORIA	5	6	6	6	5	4	4	4	4
	GEOGRAFÍA									
	CONSTITUCIÓN POLÍTICA									
	DEMOCRACIA									
ED. FÍSICA RECREACIÓN Y DEPORTES		3	3	3	3	3	3	3	3	3
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	MÚSICA	2	2							
	ARTES	2	2	2	2	2	2	2	2	2
TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA				2	2	2	2	2	2	2
EDUCACIÓN ÉTICA Y EN VALORES ED. PARA LA VIDA/SENA		2	2	2	2	2	2	2	1	1
CONTABILIDAD									2	2
TOTAL HORAS		33	33	33	33	33	33	33	34	34

Tabla 1. Plan de estudios de los grados primero a noveno del Gimnasio Sabio Caldas para el año 2015.
Tomada de: PEI Nuestra escuela una opción para la vida (2015:68)

Para el caso específico de los grados décimo y undécimo (Tabla número 2), la carga horaria y académica en las áreas disciplinares se ve alterada en la medida que por ejemplo en el área de ciencias sociales se ven ciencias económicas, filosofía y ciencias políticas en las cuatro horas, además, son en estos grados donde se desarrolla la formación técnica que garantiza el grado de bachiller como técnico-profesional. Este espacio de formación es denominado como ética y valores y formación para la vida /SENA; la formación en ética y valores es una cátedra que está a cargo del rector de la institución, mientras que las sesiones SENA hacen referencia al énfasis que cada estudiante ha determinado iniciar con base en sus preferencias, gustos e intereses profesionales.

ASIGNATURA		10º	11º
MATEMÁTICAS		5	5
HUMANIDADES	LENGUA CASTELLANA	5	5
	IDIOMA EXTRANJERO	3	3
CIENCIAS NATURALES	QUÍMICA	3	3
	FÍSICA	3	3
CIENCIAS SOCIALES		4	4
CIENCIAS ECONÓMICAS			
CIENCIAS POLÍTICAS			
FILOSOFÍA			
ED. FÍSICA RECREACIÓN Y DEPORTES		2	2
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	MÚSICA		
	DANZAS		
TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA		2	2
EDUCACIÓN ÉTICA Y EN VALORES ED.PARA LA VIDA/SENA		10	10
CONTABILIDAD		1	1
TOTAL HORAS		38	38

Tabla 2. Plan de estudios de los grados décimo y undécimo del colegio Gimnasio Sabio Caldas para el año 2015. Tomada de: PEI; una educación para la vida.(2015:69)

2.1.3 Caracterización del Área de ciencias sociales

La enseñanza de las Ciencias Sociales en El Gimnasio Sabio Caldas, se encuentra inscrita bajo la Ley General de Educación: la ley 115 de 1994 y la resolución 2343 del Plan Decenal del M.E.N. que estipula la enseñanza de la Constitución Nacional en todos los cursos y de las Ciencia Sociales integradas en la Educación Media de manera obligatoria, expone el PEI de la institución que: “Se hace necesario extender las Ciencias Sociales a los grado 10º y 11º, porque en

esa edad el estudiante ha adquirido la madurez suficiente para acceder a los niveles superiores de las competencias sociales.” (Gimnasio Sabio Caldas, 2015:75)

Aparte de las disposiciones legales que estipulan los contenidos a tratar, el Gimnasio Sabio Caldas considera que las Ciencias Sociales deben rescatar los contextos de los estudiantes cómo escenarios potenciales de aprendizaje y sólo de esta manera se conseguirá dotar de valor las enseñanzas construidas en y con las Ciencias Sociales:

Sólo con unas ciencias sociales desde y para la vida, que rescaten los distintos contextos a los que asisten cotidianamente nuestros estudiantes y que los aprovechen como escenarios de referencia para un aprendizaje significativo; tendrá sentido aprender en y con las ciencias sociales. Sin olvidar que dicho aprendizaje no debe perder de vista la formación de sujetos autónomos, críticos frente al mundo (Gimnasio Sabio Caldas, 2015:54)

Son varias las apuestas que se buscan desde la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Gimnasio Sabio Caldas, una de ellas cómo se infiere del apartado anterior es potenciar los contextos de los estudiantes cómo escenarios claves para desarrollar aprendizajes significativos, otra de las apuestas es la formación de estudiantes independientes y críticos frente a la realidad. Para conseguir desarrollar la segunda apuesta, el Gimnasio Sabio Caldas en su PEI expone las herramientas que se confieren a los estudiantes:

Proveer a los estudiantes de los saberes, capacidades y herramientas críticas – reflexivas que les permitan comprender, explicar y reconstruir las realidades sociales actuales promoviendo la formación de sujetos íntegros que lideren transformaciones positivas de la sociedad y buscando la construcción de niveles de bienestar y convivencia junto a mayores niveles de justicia e igualdad. (Gimnasio Sabio Caldas, 2015:74)

Por otra parte, el Gimnasio Sabio Caldas comprende que en las Ciencias Sociales converge un entramado de disciplinas y saberes sociales, así que para poder entender determinado fenómeno social desde una postura crítica es imperativo

analizarlos desde la transdisciplinariedad propia del área. De esta manera, el Gimnasio Sabio Caldas ha definido tres ejes de trabajo con los que considera se logra articular las distintas disciplinas. I) Eje histórico, político y cultural, II) Eje espacio, sociedad y ambiente, y, III) Eje ético y formación política.

El eje histórico, político y cultural, articula los saberes propios de la disciplina histórica, la antropología, la ciencia política y la sociología. Busca entender las implicaciones y significaciones que se asigna a los diversos sucesos y acontecimientos históricos a través del tiempo, para ello, un lugar de análisis importante en este eje es la construcción de la memoria y la identidad, ya que estas posibilitan reflexiones en torno a la relación pasado-presente-futuro.

[...] abren el umbral de análisis hacia la configuración de un sentido para el pasado con referencia al presente pero sobre todo buscando construir expectativas de futuro. [...] este eje busca las relaciones entre los acontecimientos y hechos del pasado a nivel local o global con el presente, permitiendo que los estudiantes logren situarse en los diferentes periodos de tiempo, haciendo análisis tanto de lo producido por las culturas a lo largo de la historia así como los procesos políticos, económicos y culturales del presente (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 76)

El eje espacio, sociedad y ambiente, incorpora la ecología, la geografía, la sociología, la historia y la economía. Este eje se construye desde la noción de relación existente entre el espacio y la sociedad, “el espacio geográfico es construido por la sociedad, son los miembros de la comunidad quienes configuran, crean y recrean sus entornos en la medida que habitan y hacen uso de ello.” (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 76) Dicha relación, expone las problemáticas actuales que agobian el espacio geográfico en la actualidad, ejemplo de ello la contaminación y deterioro ambiental.

La escuela no puede ser ajena a las problemáticas ambientales y por ello, en este eje se defiende que el “pensar en construir una sociedad justa, es consustancial a pensar en relaciones diferentes con el medio. Relaciones inherentes a cuidado de los entornos, la sostenibilidad, sustentabilidad ambiental y soberanía de los recursos y los ecosistemas”. (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 77) Es decir, que se

empeñan en generar la comprensión de los fenómenos propios de la naturaleza y su incidencia en la sociedad, el abordar las relaciones que establecen y han establecido las sociedades con sus entornos y de esta manera construir formas que permitan una convivencia respetuosa con el medio.

Por último el eje ético y formación política, articula saberes propios de la filosofía, la ciencia política, la sociología y la historia. En este, se apuesta por llevar a cabo un trabajo que potencie la formación humanista y solidaria en los estudiantes que agencie un análisis de las condiciones éticas del presente, “Por ello en este eje se aborda la identidad y el pluralismo como conceptos fundamentales para comprender y asumir el estudio de las instituciones y organizaciones sociales y políticas, en diferentes épocas y espacios geográficos.” (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 77)

Este eje porta cómo objetivo la “formación de sujetos sociales éticamente correctos; incluyentes, justos y críticos; esto implica la formación en ciudadanía activa que trasciende del saber disciplinar; al ser y actuar de acuerdo a proyectos individuales y colectivos en la búsqueda del bienestar humano”. (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 77) Los estudiantes del Gimnasio Sabio Caldas se potencian como agentes críticos y activos que logran responder a la necesidad en las sociedades actuales de mayores niveles de comprensión y respeto entre seres humanos.

Por otra parte, el Gimnasio Sabio Caldas cuenta con tres proyectos en el área de Ciencias Sociales: I) Formación política, competencias ciudadanas y derechos Humanos, II) Memoria e identidad, y III) Modelo de sesión de la ONU. El primer proyecto, busca fortalecer la comprensión y niveles de apropiación de los temas políticos, los derechos humanos y la ciudadanía de manera crítica en sus estudiantes. El proyecto trabaja la transversalidad de los contenidos de todos los núcleos curriculares incorporando en el plan de estudio los aspectos relacionados con la ciudadanía crítica y los derechos humanos, a su vez cuenta con el apoyo del Gobierno Escolar, que es ejecutado a lo largo de todo el año escolar y acompañado de manera permanente por la diferentes instancias de dirección de la

institución. Por otra parte, se organizan actividades como conferencias, simposios, charlas informativas y debates que cuentan con la participación de invitados internos y externos a la institución, un ejemplo de ello es el Foro de Derechos Humanos y Paz que se lleva en el Sabio Caldas, en relación con universidades que ofrecen espacios de participación para los estudiantes.

El Proyecto, *memoria e identidad*, tiene como finalidad “fortalecer el proceso de aprendizaje y comprensión de los acontecimientos histórico-culturales significativos y configuradores de nuestra identidad como colombianos” (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 79) A partir de las diferentes celebraciones propias de la institución educativa cómo lo son las izadas de bandera o días patrios, se quiere realizar un análisis crítico del ¿por qué son esas fechas celebradas y no otras? Y a su vez ¿por qué son consideradas hitos en la formación identitaria de los colombianos? Para responder a estas preguntas en el Gimnasio Sabio Caldas se realiza el Festival de Carnavales y Fiestas Populares que trabaja de manera crítica otros eventos en pro de la construcción identitaria colombiana.

El último proyecto, *modelo de sesión de la ONU*, pretende involucrar a los estudiantes y la comunidad educativa en una dinámica diferente que le permitan abordar las problemáticas internacionales- Los estudiantes que participan en el proyecto se caracterizan por mejorar sus habilidades comunicativas, discursivas y argumentativas convirtiéndose en delegados o embajadores de los diferentes países miembros de la ONU-. La sesión de la ONU, hace parte de un proyecto gestado desde el año 2013 por parte la Secretaría de Educación y el Centro de Información de las Naciones Unidas para Colombia, Ecuador y Venezuela (CINU), donde se busca que la Simulación de las Naciones Unidas -SIMONU BOGOTA- cuente con la participación de estudiantes de colegios públicos y privados.

El área de Ciencias Sociales en el Gimnasio Sabio Caldas cuenta con un proceso evaluativo caracterizado por una permanente retroalimentación por parte de los maestros, para ello se realiza “de manera permanente un registro de la evolución académica de los estudiantes a través de las actividades durante las clases”

(Gimnasio Sabio Caldas, 2015:81) A su vez, “se realizarán dos momentos de balance, estos son a mitad de trimestre y antes de finalizarlo. Para lo cual se aplicará una prueba escrita teniendo en cuenta los tres ejes que articulan nuestro plan de estudios” (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 81) Si bien es el conducto regular a seguir, los maestros pueden hacer otro tipo de actividades cómo exposiciones o debates en lugar de la prueba escrita. El objetivo es evidenciar los avances y dificultades que posee cada estudiante para así tener referentes sobre su avance en el proceso educativo.

En lo que respecta a las actividades propias del la “Recuperación”, entendida está para el Gimnasio Sabio Caldas cómo un proceso por el cual el estudiante fortalece una competencia, se permite al estudiante presentar pruebas escritas o trabajos que serán calificados cuantitativamente en un máximo de 8.0. Para poder presentar alguna de las opciones de la recuperación, el estudiante debe contar con el aval del profesor y en caso de ser producto de una inasistencia presentar la respectiva excusa.

Para finalizar, el área de Ciencias Sociales comprende a sus estudiantes como seres heterogéneos que poseen diversos ritmos de aprendizaje debido a sus condiciones, necesidades, interés y capacidades individuales. (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 84) Por ello, cómo área se comprometen a generar procesos educativos que permitan formar “seres humanos que se logren comprender como sujetos sociales, históricos y políticos transformadores de su contexto.” (Gimnasio Sabio Caldas, 2015: 84)

2.1.4 Trabajo de observación y caracterización del grupo de implementación de la propuesta pedagógica

El colegio Gimnasio Sabio Caldas posee dos grupos por cada grado escolar, el grado noveno en el cual se adelantó la práctica está dividido en los grupos A y B. Luego de algunas consideraciones de orden temático, metodológico y de coordinar los horarios con la profesora titular del área de ciencias sociales, fue

asignado el grado noveno A para la realización de las prácticas pedagógicas del trabajo de grado. A continuación se presenta la caracterización general del grupo, además de las observaciones realizadas al curso en el periodo inicial que se denominó “acompañamiento a las sesiones ordinarias de clase”. El periodo de observación tuvo lugar desde el jueves 16 de Julio hasta julio 30 de 2015.

El grupo noveno A esta conformado por 42 estudiantes; 23 mujeres y 19 hombres, el rango de edad fluctúa desde los 14 a los 18 años de edad. En términos de estratificación social todos los estudiantes pertenecen a los niveles 1 y 2, habitan en los barrios de Arborizadora Alta, Potosí y Caracolí. Esta primera observación da cuenta de su condición popular, la cual no difiere de los estudiantes de colegios oficiales que no se encuentran en instituciones concesionadas por el gobierno distrital. En uno de los diálogos iniciales con los estudiantes, se logró constatar que la mayor parte de sus familiares llegaron a la localidad de Ciudad Bolívar entrada la década de los años setenta y ochenta, cuestión que pone en evidencia que estas familias son producto de la urbanización acelerada que derivó del conflicto social, político y armado que sufre Colombia hace más de cincuenta años.

Además de esto, es imperativo mencionar que en general existe una concepción común (aparente) de lo “fácil” que resulta el área de ciencias sociales, cuestión por la cual los estudiantes realizan el ejercicio simple, mínimo o escueto de las actividades propuestas por la docente. Vale la pena advertir que puede que esto se deba a diversos factores, entre otros; la exigencia académica moderada por parte de la docente, la rutina escolar que hace del estudiante un sujeto que únicamente responde a las demandas del educador, o simplemente la apatía generalizada por el estudio de las ciencias sociales y específicamente la historia.

Otro de los comportamientos evidenciados, tiene que ver con el ejercicio reflexivo y crítico por parte de los estudiantes, vale la pena mencionar que se pudo evidenciar que un importante número de estudiantes responden en forma reflexiva los planteamientos realizados en clase. Así mismo, es importante señalar que el

trabajo realizado en clase está determinado por dos variables, por un lado, la docente se encarga de hacer exposiciones en forma magistral sobre los temas abordados y de otra parte, los estudiantes desarrollan talleres grupales, que por lo general están sustentados en libros de texto (Editorial Santillana) y buscan que los estudiantes respondan a preguntas formuladas por la docente.

Otro elemento de importancia que se pudo rastrear en la observación inicial, está ligado a la forma en que los estudiantes se relacionan con la docente; existen vínculos de confianza y fraternidad que hacen del espacio de clase un momento afable. Sobre esta situación es imperativo realizar algunas consideraciones. En primer momento, es necesario saludar y reconocer la importancia que reviste generar lazos de confianza y fraternidad con los educandos, pues como se desarrollará en el apartado de la fundamentación pedagógica, reconocer la humanidad y la singularidad de los estudiantes en la fraternidad es una premisa de la mayor importancia para las apuestas pedagógicas contra hegemónicas. La afirmación anterior, no es equiparable a que el docente se convierta en amigo íntimo de cada estudiante y se desprenda de su función como educador.

Atendiendo lo mencionado, es necesario cuestionar la viabilidad o funcionalidad de las relaciones tan próximas con los estudiantes, pues en la observación pudo establecerse que mucha de la confianza brindada por parte de la docente se traduce en que el estudiante asuma una actitud “relajada” frente a los escenarios de trabajo académico. Así las cosas, la tensión de fondo se encuentra en cuál o cuáles deben ser las formas precisas, acertadas y necesarias para que los estudiantes reconozcan los espacios de construcción del conocimiento como propios en condiciones de fraternidad, solidaridad y respeto, asumiendo que ello no implica que la carga académica, la disposición reflexiva y el compromiso por los temas abordados pasen a un segundo plano o se les reste importancia.

Es necesario afirmar que a partir de conversaciones informales con los estudiantes, su comprensión en cuanto a los temas de las ciencias sociales se encuentran inscritos bajo la lógica de lo fácil, es decir, los contenidos trabajados

no representan para ellos dificultad o algún grado mayor de complejidad que les impida apropiarse de ellos. En síntesis, en el plano general el curso noveno A presenta las características que le son asignada a buena parte de los grupos de educación básica de los sectores populares, pero de la misma forma hay que advertir que son un grupo con disposición general para el trabajo, en el cual los estudiantes demuestran un inmenso potencial e interés por discutir y reflexionar sobre historia y sociedad cuando los temas son abordados desde perspectivas relacionadas con la actualidad.

2.2 Pedagogías críticas; una apuesta por la consolidación del proyecto liberador desde la educación en la escuela pública del sur de Bogotá

Diversas apuestas, prácticas y concepciones pedagógicas circulan en los escenarios educativos colombianos y en los diferentes espacios que se ocupan de la educación, entre ellos, es necesario advertir que las concepciones tecnocráticas, las cuales son funcionales al sistema político y económico capitalista, emanan desde los escritorios del Ministerio de Educación Nacional, razón por la cual, la educación pública en los niveles básica y media carece de elementos suficientes que le permita establecerse como un ejercicio de formación relevante para el proyecto individual y colectivo de los ciudadanos de este país.

Dicho de otra forma, se afirma que la educación en Colombia está sumida en una profunda crisis en todas sus dimensiones, entre otras, las políticas educativas responden a intereses de sectores y grupos sociales específicos, esto se traduce en que la educación básica y media no propenda por la dignificación de la vida de los ciudadanos, sino que contrariamente, la educación escolar se inscriba como un complejo entramado el cual es funcional al orden, político, económico y social establecido desde hace más de doscientos años en Colombia. Así mismo, otra de las dimensiones en la crisis que se anuncia, está relacionada con el hacer cotidiano en la educación escolar.

El hacer educativo, o las practicas pedagógicas en aula revisten la misma importancia en un sistema educativo como las condiciones materiales-físicas, en ese sentido, es de la mayor trascendencia advertir que las practicas pedagógicas que se desarrollan en muchas de las instituciones de educación escolar en Colombia, y específicamente en la ciudad de Bogotá, generan que las relaciones sociales de clase y las condiciones materiales, culturales, además de las políticas en una sociedad se fosilicen o se mantengan intactas en el tiempo, es decir, las practicas pedagógicas, sumadas a las restantes dimensiones de la educación se hacen necesarias para contener fuerzas sociales que amenacen con irrumpir el orden político y económico establecido.

Reconocer este complejo panorama en la educación pública en Colombia, demanda asumir posiciones políticas, éticas y académicas frente al fenómeno, además de ubicar puntos o nichos específicos de análisis y acción frente al tema. En ese sentido, más allá de proponer elementos que puedan fungir como reflexiones críticas sobre el sistema educativo colombiano o la política pública de educación, se ocupara, en particular, de proponer algunos elementos que postulan las pedagogías críticas como enfoque pedagógico necesario en la transformación de la educación pública del país.⁵

Dado este panorama, en las siguientes líneas se presenta el producto de la reflexión pedagógica sobre el hacer cotidiano educativo, es decir, se postularán los que se consideran son los elementos más relevantes o fundamentales en las pedagogías críticas entendidas como una concepción política y ética de carácter revolucionario para la educación pública en Colombia. Sustancialmente, el texto involucra tres núcleos fundamentales; la función social de la educación, los roles

⁵ La referencia plural a las pedagogías críticas deriva de los postulados de Ortega, Peñuela Y López quienes argumentan que no existe una sola línea de pensamiento crítico respecto de la pedagogía, esto debido a dos elementos; por un lado debido a que la pedagogía crítica es un nicho de pensamiento y acción que aún está consolidándose. Y de otro lado, debido a que existen corrientes de pensamiento crítico sobre la pedagogía en diversas latitudes del planeta, con diversas orientaciones, tensiones y especificidades. Ver. (P. Ortega, D. Peñuela, D. Lopez, 2009)

de los actores en la escuela transformadora, y finalmente, la escuela como un escenario de creación y acción política.

Esto se traduce en que las pedagogías críticas, entendidas como enfoque pedagógico pensado para la escuela pública en Colombia reconocen y abordan la necesidad de consolidar los procesos educativos escolares en función de la equidad social, la justicia y el bienestar material para el grueso de la población del país. Así mismo, a forma de imperativo, las pedagogías críticas reclaman la necesidad de transformar las formas cotidianas bajo las que se desarrollan los procesos educativos, es decir, le asignan roles diferentes a los actores educativos, descentrando al docente como el sujeto exclusivo del saber al tiempo que posiciona al educando como sujeto activo y propositivo en la construcción del conocimiento escolar.

En últimas, desde la perspectiva del enfoque pedagógico crítico, se hace una revisión y reestructuración de las escuelas como lugares inmersos en los contextos sociales, políticos y económicos en los que se ubica, esto deriva en que se constituye una visión integradora de la escuela como escenario de producción de sujetos críticos de su entorno inmediato y general, constituyendo de esa forma a esta institución como un espacio de disputa para la transformación social.

2.2.1 ¿Crisis en la educación escolar en Colombia?

Reconocer y argumentar que la educación escolar en Colombia se encuentra sumida en una profunda crisis implica dar cuenta del tipo de crisis, en ese sentido, se hace necesario darle respuesta a la pregunta ¿por qué está en crisis la educación escolar en Colombia, qué es lo que anda mal en ella?

Lograr una explicación fundamentada, seria y que atienda a las dimensiones reales de la crisis de la educación escolar en nuestro país, supone analizarla desde dos puntos de vista; de una parte es imperativo mencionar que en términos académicos y de producción de conocimiento la escuela en Colombia se

encuentra en unos niveles sumamente preocupantes, es decir, el nivel académico y de conocimiento que construyen los estudiantes por el paso en la escuela es insuficiente o deplorable, sobre esto vale la pena observar algunos datos relevantes sobre una de las pruebas técnicas que miden la educación a nivel mundial. Señala la Revista Semana “Este test era una prueba optativa del informe del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés), en el que Colombia quedó de 61 de 65 países al ser evaluado en lectura y matemáticas” (Semana, 2014)

Según los resultados obtenidos en las pruebas Pisa, -que no son ni más ni menos que la herramienta técnica que emplean los países “desarrollados” para medir sus niveles educativos- Colombia ocupa los últimos lugares, esto quiere decir en términos de pruebas estandarizadas en relación a los contenidos disciplinares los estudiantes de Colombia carecen de conocimientos estructurados al respecto. Vale la pena advertir, que en concepto propio las pruebas Pisa, Icfes y demás herramientas técnicas de orden estadístico no suponen elementos reales de medición del conocimiento en los estudiantes, pero se hace necesario referenciarlos con intención de poner en evidencia que las herramientas que emplea el gobierno para medir sus resultados en términos de calidad educativa dan cuenta de la precariedad de esta en las escuelas.

Ahora bien, si en el plano internacional, la educación escolar en Colombia aparece como una de las de menor calidad, vale la pena preguntarse por los matices y diferencias que hay al interior del país. En este sentido es importante recalcar que este tipo de herramientas no dan cuenta de los saberes reales de los estudiantes, pero si miden destrezas, relación del estudiante con los contenidos disciplinares y capacidad de lectura y escritura. En un reciente informe por el portal de opinión nacional las 2 Orillas, se hace un panorama general de los resultados, estos son sumamente sintomáticos.

Las pruebas Saber 11 arrojaron, después de evaluar once mil planteles públicos y privados en todo el país un resultado que deja por fuera a los colegios de muchas

capitales de departamento. No entra en el ranking ninguno colegio público [...] entre los diez primeros lugares se encuentra colegios privados de Bogotá (Zorillas, 2015)

Así las cosas, los resultados de las herramientas que emplea el aparato estatal para medir la calidad de la educación en Colombia, ponen en relieve una importantísima brecha entre la educación escolar pública y la de orden privado, esto la mayor parte de las veces es un fenómeno que está ligado a la capacidad de pagar por educación, es decir, los colegios privados de alta calidad están dispuestos y proyectados para estudiantes con familias con capacidad adquisitiva importante, luego, la calidad estará determinada por la clase social a la que se pertenezca en Colombia. A esto se puede agregar que las pruebas de Estado, funcionan como filtros para el acceso a la educación superior, razón por la cual gran parte de la población de escuelas públicas no accede a la educación profesional, quedándose en formaciones técnicas o simplemente ocupándose en diversos oficios operativos.

En síntesis, en términos de calidad – medida por los herramientas propuestas por el Estado- la educación en Colombia si se encuentra sumida en una profunda crisis, esto se debe a un sinfín de factores, entre otros se pueden ubicar; la precaria formación de los docentes, los malos salarios a los funcionarios de la educación, la corta jornada escolar y la concepción de la educación que existe en buena parte de los sectores populares.

De otra parte, el segundo nivel de análisis propuesto para develar la crisis de la educación en Colombia, se relaciona con la concepción de la educación que existe en buena parte de los estudiantes de escuelas públicas. Análisis empíricos y la experiencia escolar propia, dan cuenta de algunas de las formas de entender y asumir la educación en los sectores populares. El primer aspecto que vale la pena mencionar está relacionado con la relación que existe entre los contenidos pedagógicos y académicos que circulan al interior de las escuelas, estos contrario a ser atractivos o interesantes para los estudiantes, se transforman en algún tipo de castigo o de “deber” que debe ser cumplido en determinada etapa de la vida.

Así las cosas, los modelos y proyecciones educativas que son desarrolladas en las escuelas se distancian de las necesidades inmediatas y estructurales de los estudiantes, cuestión que imposibilita que la educación sea percibida por el estudiante como algo fundamental y necesario para el proyecto individual y colectivo de cada sujeto. Así mismo, la implementación de programas institucionales que promueven la competitividad en los estudiantes, hacen de la escuela un lugar para la individualización de los sujetos y no para la creación de proyectos colectivos sustentados en las áreas del conocimiento que se abordan en el proceso educativo.

En el mismo sentido, es clave recordar que el papel de la educación en cualquier Estado nacional moderno debe tener como intención mejorar la calidad de vida, avanzar científicamente, promover la cultura como expresión de humanidad y garantizar la armonía y la convivencia en las diferentes sociedades. En Colombia parece que la educación escolar generará precisamente los efectos contrarios a los esperados, pues los estudiantes y maestros se petrifican en procesos educativos larguísimos que no posibilitan el conocimiento científico, la participación social y mucho menos la autonomía intelectual que demanda Colombia. El proceso como ya se anotó, supone más el cumplimiento de un deber que el ejercicio de un derecho de vital importancia.

En conclusión, es necesario asegurar sin temor a dudas que la educación en Colombia se encuentra sumida en una profunda crisis en todas sus dimensiones, razón que obliga a los intelectuales de la educación a proponer estrategias, enfoques y modelos educativos que trasformen la concepción no solo de la educación escolar sino de la sociedad colombiana en su conjunto, es decir, revisar los fundamentos y funciones de la educación implica proponer alternativas a las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales que hacen de Colombia lo que es hoy.

Así mismo, es preciso advertir que dicho estado de cosas en la educación escolar, es percibido, vivenciado y reconocido nacionalmente como una fuerte crisis, pero

desde perspectivas hegemónicas no es más que el orden natural de las cosas. Esto se traduce en que la educación escolar en su estado actual es completamente funcional y válida para los intereses de grupos dominantes en la sociedad colombiana, que ven en la naturaleza de la educación escolar la posibilidad de mantener el orden de cosas imperante sin temor a modificaciones o transformaciones.

2.2.2 Un nuevo futuro, concepción crítica de la educación

Las pedagogías críticas, como apuesta política y ética para una sociedad alternativa a la actual, integran y constituyen por sí mismas posibilidades educativas para la construcción de una sociedad anticapitalista, que se sustente en el bienestar general y la dignidad humana. Por esta razón, es preciso establecer en forma específica las concepciones sobre la educación escolar que se postulan desde diferentes perspectivas críticas, en ese sentido, en este apartado se abordaran las diferentes concepciones que se han elaborado sobre la función de la educación desde una perspectiva crítica y revolucionaria.

Abocarse al estudio de las concepciones críticas o contra hegemónicas de la educación, implica de entrada abordar la obra del filósofo y educador latinoamericano Paulo Freire, pues es desde su producción académica y práctica donde se ubican los gérmenes de las concepciones revolucionarias de la educación. En primer término, es preciso señalar que la concepción de Freire desborda el nivel escolar-institucional de la educación y lo inscribe en un marco mucho más amplio, al cual vincula todas las expresiones educativas (formales y no formales), es decir, la educación como una práctica política que abarca un campo mucho más amplio que los escenarios escolares estructurados.

La concepción de la educación en Freire es sumamente compleja y diversa, involucra matices de orden filosófico, político, cultural y económico. En un primer momento, Freire ubica una relación estrecha e inseparable entre la educación y el hombre, entendiendo que la educación es la práctica que le permite al ser humano

combatir su inacabada naturaleza. Señala Freire “no es posible hacer una reflexión sobre lo qué es la educación sin reflexionar sobre el hombre mismo” (Freire, 2002:17), en ese sentido, la educación para Freire se constituye como la acción que posibilita a los seres humanos realizarse en sociedad.

Analizando en forma detenida el postulado anterior, se encuentra que la concepción que vincula al hombre y a la educación como un núcleo inseparable se matiza de diversas formas, una de ellas, desde la perspectiva de Freire, consiste en la necesidad de modificar el mundo, es decir, la educación como práctica reflexiva sobre el entorno implica indudablemente transformarlo, luego la educación será efectiva en tanto permita que los hombres se reconozcan a sí mismo y reconozcan el mundo que los rodea. Asevera Freire “la educación problematizadora hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que están*” (Freire, 1989: 34)

Así mismo, Freire entiende que la función específica de la concepción crítica de la educación involucra la conciencia de los seres humanos como motor para la liberación, es decir, en esta concepción revolucionaria es necesario que los sujetos de dicho ejercicio tengan plena conciencia derivada de procesos reflexivos que le posibiliten comprender que su acto es deliberación desde la educación.

Ahora bien, la concepción crítica de la educación no solamente demanda la relación reflexiva y dialéctica entre el hombre y el mundo, así mismo implica que los sujetos -docentes- que se inscriben en esta concepción desarrollen prácticas diversas en el aula de clase, esto se traduce en que la concepción liberadora de la educación se aparta y se encuentra en contradicción con prácticas pedagógicas tradicionales como la educación denominada bancaria.

De otra parte, se observa que en Freire la educación se reestructura respecto de las concepciones tradicionales. Esto deriva en que las prácticas de sujeción o de explotación de clase, género y raza que son legitimadas en las escuelas y en los círculos educativos son objeto de reflexión y transformación. En ese sentido, la

educación crítica desde la postura de Freire, se ubica como un complejo entramado que vincula al hombre en el sentido ontológico del concepto, pero que al mismo tiempo lo vincula a su realidad física-material, razón por la cual – específicamente la escuela estructurada- debe ponerse en función de la transformación de los sujetos en clave del reconocimiento de su entorno y de las relaciones sociales en las que se desenvuelve y determinan su vida. Sobre el particular anota Freire

Al tiempo que para las posiciones dogmáticas, mecanicistas, la conciencia que vengo llamando crítica toma forma como una especie de epifenómeno, como resultado automático y mecánico de cambios estructurales, para la conciencia dialéctica la importancia de la conciencia está en que, no siendo la fabricante de la realidad, tampoco es, por otro lado y como ya he dicho, su puro reflejo, es exactamente en este punto, donde reside la importancia fundamental de la educación, como acto de conocimiento, no solo de contenidos, sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que explican en mayor o menor grado de “interdicción” del cuerpo consiente a que estamos sometidos (Freire,1998: 97-98)

En ese sentido, la concepción general de la educación que reposa en Freire tienen tres funciones específicas, por un lado se encuentra la posibilidad que brinda la educación a los hombres de ser *mas* o de combatir su inteligencia finita, así mismo, posibilita que los seres humanos se relacionen con el mundo y con los otros hombres en sociedad, finalmente, y quizá el punto de mayor riqueza en esta concepción educativa se encuentra en la función liberadora, pues es esta la que le permite al educando reconocer las tensiones, contradicciones y estructuras sociales, políticas y económicas que determinan su realidad.

Del mismo modo, más recientemente en concordancia con muchas de las posturas de Freire, algunos pensadores estadounidenses han propuesto concepciones pedagógicas radicales o críticas, entre otros, es necesario revisar los postulados de Peter McLaren (1998) respecto de la función social de la educación. En ese sentido, el primer elemento que debe ser examinado tiene que ver con el objeto del cual se ocupa en su trabajo; “desarrollar un lenguaje

mediante el cual los educadores puedan desmadejar y comprender la relación entre la escuela, las relaciones sociales más amplias que la conforman y las necesidades y competencias históricamente construidas que los estudiantes traen a la escuela.” (McLaren, 2005: 33)

Esta afirmación permite reconocer que en McLaren existe una preocupación constante por las relaciones que se tejen al interior de la escuela, esto en clave de comprender por qué la educación pública estadounidense genera sujetos en conflicto o resistencia para la educación institucionalizada, pero sin visos de transformación. Así mismo, una de las preocupaciones éticas y políticas de McLaren circula alrededor de la relación de la escuela y la sociedad, es decir, por qué los estudiantes en la educación pública desconocen los contextos y estructuras que determinan su historia, y a su vez las razones que imposibilitan que los educandos se apropien de su devenir. Vale la pena advertir que en Freire esta es una de las funciones prioritarias de la educación; permitir que los sujetos reconozcan sus contextos y los transformen en función de “un mundo menos feo”.

En ese sentido, la pedagogía crítica en McLaren se inscribe como una apuesta teórica y práctica aplicada a la escuela que permite modificar esta institución en detrimento del ordenamiento social, racial, político y económico capitalista, es decir, desde la concepción crítica de McLaren los sujetos dejan de ser pasivos en las relaciones y estructuras de poder que erigen la sociedad contemporánea, para hacerse sujetos críticos y transformadores. Apunta McLaren “La pedagogía crítica está diseñada para servir al propósito tanto de dar poder a los maestros como de enseñar a dar poder.” (McLaren, 2005: 37)

La última afirmación, pone en relieve la preocupación de este autor por hacer de las escuelas escenarios de poder para los educadores y los educandos, emerge entonces la pregunta sobre ¿por qué la necesidad de dar poder a los estudiantes y profesores de las escuelas públicas? A esto responde McLaren “las escuelas han sido un lugar clave para la producción de los atributos y la conducta de los ciudadanos, así como para conferir legitimidad a las obras de los círculos oficiales

y de las políticas occidentales” (McLaren, 2001: 137). Respecto del último postulado, debe decirse entonces que es necesario concebir la educación y la pedagogía desde perspectivas alternas a las tradicionales, esto en contradicción de las formas inequitativas, injustas y excluyentes bajo los que se edifica el sistema social, político y económico contemporáneo.

Así mismo, Peter McLaren considera que “la educación debería dar a cada quien una oportunidad de tener éxito.” (McLaren, 2005: 205) pero en su lugar, el sistema educativo capitalista sólo permite que se continúe legitimando la exclusión social y se mantenga en pie el *statu quo* que ha prevalecido durante décadas en la sociedad excluyente y polarizada que conocemos, sobre esto refiere:

Hemos aprendido a creer que la meta formal de nuestro sistema educativo -que es el "gran igualador" de nuestra sociedad- ayudará a los estudiantes marginados a salvar el abismo de las oportunidades que los divide de los niños de medios solventes. Desafortunadamente, este tipo de convenciones esconde más de lo que revela. Creo que esta noción de la igualdad es falsa; de hecho, refutaría el argumento diciendo que la función latente del sistema educacional es la de mantener el *statu quo*, incluyendo las desigualdades sociales. (McLaren, 2005: 244)

Con intención de hacer frente a la idea errada, que sustenta que la escuela es una institución que funge como un centro de igualdad o un “gran igualador”, McLaren considera que la educación debería ser un proceso de comprensión de cómo son producidas las subjetividades y a su vez, estas como determinan la esteticidad del sistema mundo en función de los más poderosos. En esa medida, la educación – según este autor- debe ser un proceso de examen de cómo hemos sido conformados según las ideas prevalecientes, los valores y la visión del mundo de la cultura dominante.

En relación al postulado anterior, para McLaren la función social de la educación y específicamente de las escuelas está en que estas se configuren como “espacios de posibilidad, en donde los salones de clase proveen las condiciones para dar poder al estudiante.” (McLaren, 2005: 335), y de esta manera posibilitar que la reproducción de las desigualdades se diezme o se afecte negativamente, pues

solo mediante el empoderamiento consciente de los sujetos que configuran la educación podrá desestabilizarse el orden social y económico propuesto por el capitalismo.

Así mismo, es perentorio que los maestros se involucren como actores reflexivos en la construcción de poder para los estudiantes, pues como señala McLaren: los “maestros, debemos enfrentar nuestra propia parte de culpa al reproducir la desigualdad con nuestra enseñanza y luchar por el desarrollo de una pedagogía equipada para oponer resistencia intelectual y moral a la opresión” (McLaren, 2005: 89). Así las cosas, se pone de presente que en McLaren, la educación debe desbordar la simple transmisión de conocimientos y técnicas, para ello es preciso que el maestro apueste por una construcción teórica que le permita generar en su práctica un discurso político que le garantice una oposición intelectual e íntegra sobre las ideas capitalistas impuestas en la escuela.

Se puede evidenciar que para McLaren, la escuela es una institución dirigida por las lógicas capitalistas, una forma de luchar contra ello, radica en que los maestros se apropien de una conciencia de clase como trabajadores intelectuales, ya que “es su capacidad laboral lo que actualmente está siendo mercantilizado por el capital y, en consecuencia, está en su posibilidades desafiar la producción de valor mediante la lucha de clases y generar nuevas formas de trabajo no enajenado” (McLaren, 2005: 295). Sobre este presupuesto, el maestro debe entender que no adherir su labor bajo la conciencia de clase le genera ignorar la manera cómo su práctica se encuentra inmersa en las lógicas del mercado, si logra dirigir su labor en torno a esta concientización podrá resistir y desafiar dichas lógicas, cuestión que posibilitará incentivar en sus estudiantes el pensamiento crítico y una serie de aptitudes políticas e intelectuales que le permitan dimensionar, comprender y cuestionar el dominio del capital sobre los escenarios educativos.

McLaren apuesta de manera constante por demostrar la forma en que la escuela está inscrita cómo mecanismo de reproducción de las lógicas del sistema capitalista, un ejemplo de ello se encuentra en el siguiente apartado:

A las escuelas se les encarga la tarea de educar una forma determinada de capital humano, la tarea de producir socialmente energía en forma de mano de obra, y así, ampliar ciertos atributos específicos de la mano de obra que sirven a los intereses del capital. (McLaren, 2008: 421)

Esta afirmación, demuestra que las escuelas en la actualidad se encargan de educar a los estudiantes de sectores populares como potencial mano de obra para la reproducción de los mercados. Luego la escuela desde esa visión se inscribirá como una institución que garantiza el contingente constante de trabajadores que requiere el capitalismo para reproducirse. Contrario a estas ideas, McLaren considera que la educación dista de la función que es asignada por el sistema capitalista y por el contrario se inscribe en una lucha por el poder para los empobrecidos y contra la dominación social, política y económica que tiene lugar en gran parte del planeta y somete a millones de seres humanos.

Dado lo anterior, la educación en la concepción de McLaren, “aparte de nutrir la energía que hay en la mano de obra para cumplir el objetivo de todo lo que sucede en la sociedad capitalista [...] *condicionan* [la cursiva es del original] la energía de la mano de obra en los diversos intereses del mercado”(McLaren, 2008: 421-422), pero se debe recordar que la mano de obra está compuesta por sujetos que si bien han visto reducir su identidad humana por la de simples mercancías, poseen la capacidad de reeducarse y lograr entender el papel creador que poseen para gestar nuevas oportunidades para su emancipación y dejar atrás su rol servil e ingenuo.

A forma de síntesis, se puede señalar que la visión de Peter McLaren es amplia y refinada en tanto la función social de la educación, esto conforme las prácticas educativas están completamente ligadas al desarrollo y estabilización del modo de producción capitalista, es decir, la escuela y los sujetos que en ella se relacionan

deben estar en capacidad de reconocer las estructuras de poder que mediante la educación se reproducen en función del ordenamiento socioeconómico imperante. Luego, la función social de la educación no es otra que permitir a los estudiantes empoderarse sobre su momento histórico y transformarlo para beneficio de los empobrecidos y explotados.

Ahora bien, en el mismo sentido que Freire y McLaren han configurado importantes trabajos que permiten estudiar, reconocer y cuestionar el estado y función actual de la educación, algunos otros autores que se inscriben en la corriente de pensamiento de la pedagogía radical o crítica han realizado análisis desde diferentes disciplinas. Un caso específico de este ejercicio se ubica en el trabajo del educador norteamericano Michael Apple (1987) quien ha desarrollado una crítica sociológica y pedagógica de la educación pública contemporánea, a continuación se abordarán algunos de los elementos de mayor valía en su reflexión respecto de la función de la educación crítica.

En primer momento, es preciso establecer que el fundamento de la crítica al sistema educativo contemporáneo que realiza Apple se erige como una reflexión profunda sobre el ordenamiento excluyente que propone el capitalismo actual. En ese sentido anota Apple que esta crítica educativa se “ha ido haciendo más patente al tiempo que nuestras instituciones educativas se hacían menos útiles en el proceso de democratización” (Apple, 1987: 25). En esa medida, puede advertirse que la crítica sobre la función social de la educación tradicional, deriva del fracaso para un gran número de habitantes de naturaleza popular que supone la educación en los términos que la propone el capitalismo.

En esa dirección, Apple, en sintonía con Freire y McLaren reconoce la importancia que reviste el sistema educativo en cualquier sociedad, asumiendo que el control de la educación permite estabilizar los sistemas y garantizar su permanencia en el tiempo. Esto quiere decir que pretender la transformación de las estructuras de poder ubicando el bienestar social de las mayorías implica indudablemente reestructurar la función de la educación, pues como anota Apple “hemos afirmado

repetidamente que el sistema educativo [...] es un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las actuales relaciones de dominación y explotación en estas sociedades” (Apple, 1987: 25).

Así las cosas, Apple en su compleja y amplia reflexión sobre la función social de la educación ubica dos ejes de análisis que le permitan aproximarse al fenómeno desde dos perspectivas complementarias; por un lado, desestructura la institución educativa escolar como el centro del problema y lleva la reflexión sobre la educación a un plano más amplio denominado “entramado de relaciones estructuralmente opresoras” (Apple, 1987: 26). Por otra parte, señala una postura de corte fatalista que apunta que la educación simplemente está en función de las estructuras sociales que la determinan, luego la educación es el ejercicio que posibilita que las sociedades produzcan lo que “necesitan” para salir de las crisis, razón por la cual, el fenómeno de la función social de la educación es inocuo o estéril, pues simplemente es reflejo de las demandas de las estructuras de poder.

Respecto del primer eje de análisis que plantea Apple, es de la mayor importancia la reflexión que desarrolla respecto de la función de la educación, pues a diferencia de las críticas que ubican a la educación como la forma de reproducir y mantener las estructuras de poder de manera mecánica y utilitarista. (Segundo eje de análisis), Apple involucra a su reflexión los postulados gramscianos de dominación y consenso, arguyendo que el Estado y las clases dominantes, comprendiendo con claridad la función de la educación han optado por hacer de los procesos educativos -escolares principalmente- escenarios en los que se vincula al estudiante en forma ingenua en los propósitos clasistas, sexistas y de explotación en general (Apple, 1987: 44).

Así las clases dominantes que controlan el Estado, han enmascarado o encriptado la función que estos asignan a la educación, pues anota Apple “El Estado hizo posible que fuera más lejos en mis argumentos contra las teorías educativas dominantes, teorías que actuaban como si la educación fuese una iniciativa esencialmente neutral” (Apple, 1987: 44). La educación como una práctica neutral,

es el núcleo de esta reflexión, debido a que pareciera que en las escuelas los agentes de la educación superponen el proyecto personal y subjetivo asumiendo en forma ingenua que el éxito o el fracaso social (económico) deriva exclusivamente del “esfuerzo” individual. Luego, en Apple, la función de dominancia de la educación se encuentra canalizada mediante el conceso social que se ha desarrollado por parte de las clases que controlan el Estado.

Sumado a esto, Apple hace una referencia específica de cómo la educación escolar está en función de legitimación del Estado y al orden impuesto por el capitalista pero no en un sentido estrictamente economicista, esto se traduce en que la educación posibilita que los sujetos se adecuen a sus formas de vida en las dimensiones culturales, políticas y sociales. Ante este panorama su propuesta crítica sobre la función social de la educación se bifurca en dos sentidos.

Por un lado, en el plano general Apple hace referencia a la necesidad de poner en contradicción al Estado asumiendo que la educación propuesta por este, más allá de sus supuestos matices de pluralidad, diversidad y “neutralidad” está en función del ordenamiento macroeconómico que la determina. Ahora, reconocer estas contradicciones y pretender transformarlas se constituye como el elemento fundamental en los escenarios educativos críticos, pues comprender el ordenamiento que posibilita que la escuela legitime al Estado y las clases dominantes permitiría avanzar hacía conceptos educativos alternativos que permitan transformar política, económica y socialmente el Estado. En este campo se incluye la función social de la educación (Apple, 1987: 75).

De otra parte, Apple hace unas propuestas sumamente pragmáticas que se pueden integrar en una función crítica de la educación, a saber; la educación en ingenierías y tecnologías le permitiría a los trabajadores o habitantes de sectores populares hacerse menos dependientes económica y políticamente, cuestión por la cual la tecnificación de los obreros no estaría en función de los mercados calificados sino en el desarrollo de las comunidades, sobre la propuesta refiere:

Es necesario detenerse en las escuelas de ingeniería, donde en ultimo termino se genera gran parte del conocimiento técnico, deben establecerse centros de ingeniería democrática, esto puede hacerse creando nuevas escuelas, o a través de un trabajo político en las industrias establecidas [...] Esto proporcionaría grandes oportunidades a estas personas para demostrar lo que *son* alternativas laborales y educativas a los modos de control social existentes (Apple, 1987:77).

Bajo este presupuesto, la educación desde la perspectiva de Apple podría permitir procesualmente que los trabajadores y explotados se cualifiquen y dejen la dependencia al sistema educativo y laboral que los sujeta a condiciones poco dignas de vida. Si bien, esta propuesta es simplemente uno de los elementos que integran la función critica de la educación, vale la pena considerarlo en tanto apuesta practica ya que en el corto plazo supone una importantísima medida educativa para hacer productivo cualquier sistema alternativo al capitalismo.

En la misma dirección, y con base en el presupuesto sostenido de que la escuela no puede ser únicamente un escenario de reproducción del sistema, Apple ahonda su propuesta para la educación, es decir la función critica de la misma. “[...] cuando el trabajo educativo penetra cada vez más en el terreno político y económico como predigo sucederá, aumenta la posibilidad de una acción organizada de auto concienciación” (Apple, 1987:101). Sobre la afirmación anterior, se pueden establecer dos apreciaciones; la primera de ellas está relacionada con la necesidad de vincular desde las bases de la educación (escenarios escolares) las reflexiones pedagógicas y educativas a campos más amplios del Estado como la política y la economía.

La segunda, refiere a la concepción de Apple de la *acción educativa*, esta no es otra cosa que la organización de la sociedad en torno a una educación de calidad propuesta desde y para la clase obrera, vale la pena retomar su argumento: “se puede emplear un proceso de educación política utilizando elementos como posibilidades reales de recuperar- al menos parcialmente- el control de las condiciones del propio trabajo[...] y para clarificar las determinaciones estructurales que limitan la actividad pedagógica progresista” (Apple, 1987: 101)

Así las cosas, el análisis propuesto por Apple sobre la relación Estado-Educación-Economía, decanta en la propuesta sobre la transformación de la educación obrera en función de la no dependencia y la desalienación de las nociones de Estado sobre la función de la educación, en esa medida, la propuesta de la función social crítica de la educación deriva en un concepto de educación propia – que le pertenece a la clase obrera- y que a la postre le permitiría subvertir los órdenes sociopolíticos que subyacen al sistema capitalista. De la misma manera en que se limita la dependencia económica y se fractura el consenso hegemónico propuesto desde el Estado, la educación obrera, desde las luchas, trabajos y formas de resistencia cotidiana permitiría emancipar a los históricamente oprimidos. Apunta Apple.

Porque los estudiantes tienen que conocer la historia obrera rica, seria, organizada en torno a las controvertidas normas, llevadas a cabo por mujeres y hombres que han sobrevivido al currículo oculto, podría ser una estrategia eficaz para la acción educativa. Como Raymond William nos recuerda, la superación de lo que se ha dado en llamar “tradición selectiva” es fundamental para la práctica de la emancipación cotidiana (Apple, 1987: 102).

Reconociendo este presupuesto, se pone en evidencia que la postura de Apple frente a la educación crítica apunta no solo a la educación que se imparte en las escuelas sino que involucra los diferentes actores que se agrupan en los movimientos sociales y que enarbolan las banderas de los explotados y segregados en diversas esferas (sexo, género, etnia, clase). En ese sentido, el objeto de la consolidación de una apuesta educativa por la liberación y la transformación del sistema capitalista constituye el centro de reflexión de Apple, vale la pena reseñar como este autor vincula a todos los estamentos en su concepto de educación crítica.

Los padres y la juventud de la clase obrera, los grupos organizados de trabajadores etc. [...] estarían implicados en la articulación y la crítica de estas propuestas. En el proceso, los educadores pueden educar estos grupos, al tiempo que ellos (los educadores) se educan. Después de todo, sería absurdo negar que los profesores saben cosas que suelen ocurrir en las aulas. De este modo, trabajando con otros, la

práctica del desarrollo de métodos y contenidos también incluiría los compromisos sociales que aceptemos (Apple, 1987: 187)

Evidentemente, en esta concepción de la función de la educación crítica, Apple se preocupa no solo por posibilitar que los estudiantes encuentren sentido a la realidad que los rodea (pero que en el mayor de los casos desconocen estructuralmente) sino que al mismo tiempo, desarrolla elementos que conducen a la organización social en clave de la construcción del socialismo. Así, la función esencial de la educación sería posibilitar que los oprimidos y explotados en todas sus vertientes se organicen mediante el conocimiento y diferentes formas de educación popular para revertir los efectos económicos, culturales y sociales del sistema que privilegia a un restringido grupo de ciudadanos.

A forma síntesis, debe señalarse que la manera en la que Apple propone la armonización de los diferentes componentes de la clase obrera en detrimento de la educación impartida en las escuelas por parte del Estado es sumamente interesante, esto en tanto le permite no solo a los educandos comprender las estructuras de poder que los determinan, si no que – como apuntaría Freire- los inserta en la dimensión de la lucha por la libertad, cuestión en la que coinciden los autores que hasta acá se han examinado. Sin lugar a dudas, la función social de la educación crítica es optar por la liberación de los pueblos, y la dignificación de la vida en todas sus esferas.

Así mismo, otro de los pensadores claves de los cuales se puede extraer importantes postulados sobre el papel social que cumple la educación es el estadounidense Henry Giroux, quien entre sus diversos trabajos apuesta por una pedagogía fronteriza o pedagogía de los límites, que desarrolla formas de transgresión a partir de las cuales es posible desafiar y redefinir los límites existentes en la educación, desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir en y en contra de los códigos culturales existentes y a su vez, crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Su pedagogía fronteriza se nutre, básicamente de dos fuentes teóricas: el posmodernismo crítico y la pedagogía crítica. El posmodernismo crítico plantea la necesidad de desterritorializar el plano de la comprensión cultural dominante y a través de ello rechazar la idea de un sujeto unificado y racional usando como estrategia central la crítica de todas las formas de representación y significados que reclaman un estatus trascendental y transhistórico. Por otra parte, la pedagogía crítica ve la educación como una práctica política, social, y cultural donde se apuesta por cuestionar y rechazar las formas de subordinación que ha planteado el proceso de escolarización bajo consideraciones meramente económicas.

En su apuesta pedagógica, Henry Giroux, ve la educación como una esfera pública democrática, es decir, “considerar a las escuelas públicas como sitios democráticos dedicados a la adquisición individual y social de facultades críticas.” (Giroux, 2006: 280) Esto quiere decir, que ver las escuelas bajo este postulado acarrea entender que son lugares públicos donde los estudiantes adquieren los conocimientos y habilidades necesarias para crear una democracia crítica. “Las escuelas son sitios sociales y políticos que intervienen en la lucha por la democracia” (Giroux, 2006: 296)

Al igual que McLaren, Giroux critica la idea de ver a la escuela como simple reproductor del sistema capitalista y expone la forma en que se han configurado como centros punitivos para los estudiantes pertenecientes a las minorías:

Las escuelas se han convertido cada vez más en campos de prueba para desprofesionalizar a los docentes y restarle poder a los estudiantes. También han sido reconfiguradas como centros de castigo donde los jóvenes de las minorías pobres de bajos ingresos son duramente disciplinados bajo las políticas de tolerancia cero de forma tal que a menudo dan lugar a que sean detenidos y acusados de delitos que, en la superficie, son tan triviales como el castigo severo (Giroux, 2013: 1).

Bajo esta crítica de la educación en servicio del sistema capitalista, Giroux resalta la importancia de entender a las escuelas como esferas públicas democráticas, lo que posibilita que “los estudiantes se les da la oportunidad de aprender el discurso

de la asociación pública y de la responsabilidad cívica” (Giroux, 2006: 280). Este discurso, recaptura la idea de crítica que reclama respeto por la libertad individual y la justicia social; además ofrece un razonamiento para defender la escuela y la labor docente como centros de la reforma social.

Es preciso que defendamos las escuelas, porque son un importante servicio público donde se educa a los alumnos para que sean ciudadanos críticos que pueden pensar, retar, correr riesgos, y creer que sus acciones marcarían una diferencia en la sociedad más amplia. (Giroux, 2006: 322)

Entender la educación como vía que posibilite la transformación social por medio de estudiantes participativos que se arriesgue a cuestionar su realidad, “tener también la valentía de correr riesgos, de mirar hacia el futuro y de imaginar un mundo que pudiera ser, a diferencia del que simplemente es.” (Giroux, 2006: 323). Para Giroux, la meta del siglo XXI debe girar en torno a luchar a favor de la educación pública, ya que este es uno de los escenarios donde se puede apostar por construir los ideales de la izquierda, así mismo, esta espacio posibilita la movilización de aspiraciones formativas a favor de beneficios para todos los sectores sociales.

La lucha por la educación pública es la lucha más importante del siglo 21, ya que es una de las pocas esferas públicas donde la izquierda puede hacer preguntas, desarrollar pedagogías, construir modos de acción y movilizar deseos, en las que se puede desarrollar las culturas formativas que nutren el pensamiento crítico, la disidencia, el conocimiento cívico y los movimientos sociales capaces de luchar contra esas fuerzas antidemocráticas. (Giroux, 2013: 9).

Giroux apuesta por una educación centrada en la ciudadanía que tiene como objetivo la emancipación, una educación que no busca moldear a los estudiantes para que continúen siendo entes pasivos sino por el contrario hagan uso de su intelecto e imaginación como motores de transformación social.

Si la educación ciudadana ha de ser emancipatoria, debe comenzar con la suposición de que su finalidad principal no es la de “ajustar” a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso su propósito principal debe estimular sus pasiones,

imaginaciones e intelecto para que sea movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas. (Giroux, 1992: 254).

En otras palabras, la educación que se entrega a los estudiantes debe apostar por reconstruir, en palabras de Giroux, un coraje Cívico, es decir “la voluntad de actuar *como si* estuvieran viviendo en una sociedad democrática. Esta forma de educación es esencialmente política y su meta es una sociedad democrática genuina” (Giroux, 1992: 254). Una educación que dé respuesta a las penurias de todos y no sólo de unos pocos predilectos.

Se puede concluir, que para Giroux la escuela, “no es ni lugar de apoyo de la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución; por lo tanto, contiene los espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pedagogías radicales” (Giroux, 1992: 153), ya que en ella se legitima la explotación de clase, de género y de raza, pero al mismo tiempo contiene pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para actuar como para rechazar a las ideologías y prácticas de dominación. Visto así, la escuela es uno de los diversos espacios donde se puede luchar por intereses emancipatorios, a través de una actitud contestataria, la escuela es el lugar de lucha y contradicciones, por lo tanto queda claro que la educación no puede ser neutral, es definitivamente un espacio de formación política en la cual los maestros y sus estudiantes se forjan como miembros activos y críticos de la sociedad.

2.2.3 Roles y relaciones de los actores de la educación para la liberación

En el apartado anterior se han abordado con detenimiento algunas de las posturas más significativas respecto a la función social de la educación desde una perspectiva crítica, esto supone que se han planteado los elementos y consideraciones necesarias que permiten reflexionar con seriedad, vigencia y esperanza que la educación crítica es uno de los caminos más importantes para la transformación de la sociedad que conocemos. En ese sentido, examinar las reflexiones que durante más de cuatro décadas se han desarrollado desde la

teoría y la práctica sobre la posibilidad real y latente de concretar procesos revolucionarios mediante la educación, demanda preguntarse por las transformaciones individuales y colectivas que deben generarse para que dichos proyectos se hagan cada vez más posibles y cercanos.

Ningún proceso que pretenda la transformación radical de las estructuras de dominación, puede pretenderse eficaz o coherente si sus comportamientos cotidianos permanecen intactos o similares a los modelos de ser y hacer que ha impuesto el capitalismo para los seres humanos. Luego, el primer paso hacia la transformación de la educación y la sociedad es desestructurar todos los roles, jerarquías y divisiones que se esgrimen como válidas y legítimas en las relaciones sociales en la actualidad. Dicho de otra forma, es necesario que la individualización depredadora a la que se han sometido por décadas hombres y mujeres deje de tener lugar y se configuren nuevas formas de ser y hacer, estas deben coincidir con el proyecto democrático y emancipador.

Con base en el presupuesto anterior, en este apartado se abordarán en forma sistemática las diferentes reflexiones, posturas y teorías sobre los roles que los estudiantes y los docentes deberían poseer en escenarios de educación que se propongan como objetivo la transformación de la sociedad. Sin lugar dudas, más allá de pretender formular un entramado de reflexiones a forma de verdad absoluta, el interés gravita en torno a las reflexiones críticas de diferentes académicos de la educación, en dichas reflexiones se esbozan algunas de los caracteres que deberían estar presentes en los sujetos que agencian los procesos de transformación desde la educación.

En principio, abordar las dinámicas y los roles que han asumido los actores en la educación pública en nuestro país, implica revisar con suma atención las reflexiones que planteó Paulo Freire (1998) en el conocido texto *la pedagogía del oprimido*, en este trabajo desarrolla de manera minuciosa las contradicciones que existen entre los educadores y los educandos en las aulas de clase, arguyendo que precisamente la opresión y explotación del hombre por el hombre que se

configura a gran escala germina desde los centros educativos, pues se establecen jerarquías y modelos relacionales que impiden que los sujetos tengan la posibilidad de *ser más*.(Freire,1989:46).

Sobre la forma en la que se constituyen las relaciones educativas en la escuela de la actualidad, Freire inicia su reflexión proponiendo el carácter general de esta: “Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles, más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante, el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva y disertadora” (Freire,1989: 51).

La afirmación final, en la que se etiqueta a la educación de narrativa, discursiva y disertadora se traduce en la forma en que los sujetos de la educación (educador y educando) se asumen en el escenario escolar, esto quiere decir que tradicionalmente, -quizá desde que la educación se ha formalizado en América Latina- se han configurado unos roles determinados. Específicamente Freire señala que hay dos tipos de rol definidos, el del educador que por lo general asume la narración o disertación y el del educando que es oyente, este en forma pasiva. Ahora, estos dos roles iniciales ubican a los actores de dos posiciones estáticas y determinadas, el sujeto educador que posee el conocimiento, y el sujeto educando que en forma pasiva, poco reflexiva y acrítica recibe el “conocimiento” que “emana” del educando.

Ahora bien, en esta compleja relación que advierte Freire, el rol del educador consiste básicamente en recortar la realidad, extraer algunos fragmentos o hechos aislados y narrarlos en forma deliberada a los estudiantes. En esa medida, el proceso educativo deriva y está determinado por el conocimiento que el docente posea o decida brindar a los estudiantes, luego el centro de dicho proceso no está en que los estudiantes desarrollen en forma reflexiva conocimientos contextuales, académicos y filosóficos estructurados, sino que asimilen y reproduzcan los contenidos que el educando ha determinado importante o relevante de ser narrado.

Respecto de la naturaleza del rol del docente, en el que su figura como autoridad es el imperativo y su narración se traduce en educación, Freire esgrime que es verbalismo vacío cuando afirma que “en esas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienante y alienado, de ahí que sea más sonido que significado y como tal, sería mejor no pronunciarla” (Freire, 1989: 51). Así las cosas, el docente en la educación tradicional es básicamente un “radio” que replica información vacía a los estudiantes, cuestión que lo determina como un agente que reproduce las condiciones de opresión en tanto no posibilita su reconocimiento y transformaciones.

En correspondencia al rol mecánico y narrador que asume el educador, el educando se adecua a esta situación y se imprime a sí mismo algunas características, entre otras, una de las más importantes es la de asimilarse a una vasija vacía que debe ser llenada, es decir, mientras que el educador está dedicado a narrar y replicar información, el educando se caracteriza por recibir en forma acrítica esta información y memorizarla, assimilarla sin reflexión alguna, adquiriendo un cúmulo de datos, cifras y fechas sin comprender realmente la relevancia y el vínculo con la realidad de dicha información.

En esa medida, el educando es equiparable a una caja vacía que en forma pasiva le permite al educador determinar y clasificar que retazos de información debe poseer, luego el rol del estudiante estará signado por la pasividad, la carencia de reflexión y la permisividad, al posibilitar que otro determine y asuma como verdadero el conocimiento que es transpolado a la memoria del estudiante. En ese sentido, la carga simbólica del “buen educando” se configura, pues su rol no es únicamente recibir pasivamente lo narrado por el educando, sino que es necesario que el estudiante se haga servil, dócil y no plantee cuestionamientos al modelo y los contenidos de la educación, luego ser sumiso hace parte del rol del estudiante.

Así las cosas, en forma esquemática Freire propone a manera de caracterización, un listado de atributos de los roles de educadores y educandos en la denominada

educación bancaria, que asume básicamente el modelo que se reproduce en la mayoría de las escuelas públicas de Bogotá. Señala Freire sobre los roles que se asumen en la escuela:

- a) El educador es siempre quien educa; el educando el educado.
- b) El educador es quien sabe, los educandos no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso, los educandos son los sujetos pensados.
- d) El educador es quien habla, los educadores escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina, los educandos son disciplinados.
- f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción
- g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tiene la ilusión que actúan, en la actuación del educador
- h) El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quien nunca se escucha
- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que se opone antagónicamente a la libertad de los educandos, estos son quienes deben adaptarse a él. (Freire, 1989:53)

Con base en la caracterización propuesta por Freire sobre los roles que asumen educadores y educandos en lo que él ha determinado el enfoque de la *educación bancaria*, se pone de manifiesto que la educación tradicional está en función de la perpetuación de la sujeción de los históricamente oprimidos. Esto en tanto se configuran jerarquías que propician que los estudiantes interioricen una forma determinada de ser en la vida, pues como señalará Freire “lo que pretenden los opresores, es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime” (Freire,1989: 54).

Transformar las condiciones de opresión y explotación a que son sometidos la mayor parte de los estudiantes de colegios públicos es imperativo, de ahí la importancia que revisten las transformaciones en términos de los roles que se han configurado tradicionalmente en el aula, pues como ya se ha puesto en evidencia, la sujeción y mecanización de los educandos esconde un ejercicio de dominación y preparación mental que busca perpetuar el capitalismo en el tiempo.

Ahora bien, habiendo empleado el análisis de Freire sobre los roles que se configuran en educadores y educandos en la educación bancaria o en la forma educativa tradicional, es necesario establecer cuáles prácticas coinciden o se hacen imprescindibles para la educación por la liberación y emancipación de los oprimidos. Como es conocido y validado ampliamente, la crítica sin propuesta se transforma en reflexión vacía, cuestión por la cual es de la mayor importancia traer a colación las teorizaciones realizadas por Freire de cara a los roles que deberían asumir los estudiantes y maestros sujetos de la educación para la revolución.

En ese sentido, el postulado inicial de Freire respecto de los roles, gravita justo alrededor de la necesidad de fracturar el orden vertical que se ha impuesto en la educación tradicional, pues esto deriva en que los educadores dejen de ser el centro del proceso educativo y se constituyan en parte complementaria, en este caso educando crítico, y reflexivo comprenderá que la contradicción entre educadores y educandos no puede tener lugar en un escenario donde el conocimiento es producto de la reflexión y discusión en doble vía, y no emana de un centro determinado. En esa medida, el docente o educador se desnuda de su investidura de narrador onnipotente y el educando rompe el silencio que otrora lo caracterizó.

Fracturar o desestructurar la verticalidad que sustenta la educación tradicional implica realizar ejercicios y prácticas que reconozcan al grueso de los sujetos que participan en la educación como conscientes de su realidad y sus contradicciones. Luego la dialogicidad como práctica transversal implica que los educadores modifiquen su rol en beneficio de la educación como constructo conjunto; de tal forma que la dialogicidad como práctica de la educación liberadora obliga al educador y al educando a modificar los roles que la educación tradicional les había impuesto. (Freire, 1989: 61) sobre este aspecto apunta Freire:

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse

como practica de libertad sin superar la contradicción entre educador y educando.

Como tampoco sería posible al margen del dialogo. (Freire,1989: 62).

Si bien, la dialogicidad es una práctica que permite que los estudiantes y educadores se eduquen mutuamente y por consiguiente modifiquen sus roles en el proceso educativo, es preciso señalar que Freire asigna una característica sumamente importante al educador, el cual ya no será educador por reconocer parcialmente algunos aspectos aislados de la realidad, sino que está encargado – como intelectual de la educación- de preparar en forma sistemática, contextual y consensuada la disposición temática de la clase, pues a diferencia del educador tradicional, el educador en su nuevo rol “en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase” (Freire,1989: 62).

Si el maestro en el rol critico está en la obligación de generar procesos cognoscentes que le permitan estudiar e investigar la realidad de la mano con los estudiantes, el educando debe modificar su comportamiento frente al proceso educativo, es decir, dejar al lado su actitud pasiva para convertirse en un sujeto crítico y propositivo, apunta Freire “Estos [los estudiantes] en vez de ser dóciles receptores de los depósitos se trasforman ahora en investigadores críticos en dialogo con el educador” (Freire,1989: 63).

En síntesis, en la concepción de Freire el rol del educando y el educador responden a un proyecto amplio de liberación económica, política e intelectual, en ese sentido, es necesario que las características que en forma sistemática este expuso en la caracterización de los roles en la educación bancaria se modifiquen en función de la dialogicidad, la investigación y la crítica de la sociedad contemporánea. De la misma manera, es de suma importancia advertir que en Freire, el sujeto en primera persona es el artífice en colectivo del proceso educativo, cuestión por la cual, el empoderamiento personal resulta de la mayor valía en el proceso emancipatorio.

Se aludió con anterioridad a los postulados de Freire, ahora se examinarán las concepciones que expone Peter McLaren respecto de los roles de maestros y estudiantes en la educación crítica. Este, en coincidencia con Paulo Freire, inscriben las prácticas educativas -las escolares en este caso- como parte intrínseca de un proyecto amplio de transformación social, política y económica, de allí que desarrolle reflexiones tangenciales sobre el papel de estudiantes y docentes en el proyecto educativo revolucionario.

Para McLaren, el docente inscrito en la pedagogía crítica revolucionaria debe generar un método dialéctico de enseñanza, que inicia con el reconocimiento de las experiencias de sus estudiantes “toma los problemas y necesidades de los estudiantes como el punto de partida” (McLaren, 2005: 317), ya que de esta forma, se invita a los estudiantes a reconocer y analizar las formas de dominación de conocimiento que componen sus experiencias, así mismo, el docente crítico está en la obligación de proporcionar a los estudiantes los medios y condiciones analíticas para examinar sus experiencias particulares y conceptos del conocimiento que los subyugan social, académica y políticamente.

En ese sentido, el docente crítico funge como un catalizador que permite a los estudiantes analizar sus propias experiencias de vida, pues en estas se ubica la expresión primaria de la explotación, en términos de McLaren, ilumina los procesos por medio de los cuales esas experiencias fueron producidas, legitimadas o negadas. De la misma forma, arguye McLaren que el maestro debe tener claro que el conocimiento debe ser significativo para sus estudiantes, si no lo es, nunca podrá ser crítico, es a través de la experiencia que traen al salón de clases los estudiantes, que se pueden analizar las dimensiones ideológicas y culturales que se inscriben en la realidad de cada estudiante. (McLaren, 2005: 229).

Dicho esto, se pone en evidencia que McLaren reviste al docente crítico de unas competencias que están ausentes en el educador tradicional, es decir, el docente

como agente de transformación no se limita a desarrollar contenidos académicos distantes de la realidad, sino que por el contrario vincula la experiencia de cada uno de los estudiantes con las dinámicas externas que determinan la condición de explotación de la que es sujeto.

Sobre lo anotado, señala McLaren “Ignorar las dimensiones ideológicas de la experiencia estudiantil es negar los conocimientos, experiencias y antecedentes previos a partir de los cuales aprenden, hablan e imaginan los estudiantes.” (McLaren, 2005: 232) Por otra parte, desconocer las experiencias individuales de cada estudiante es legitimar el papel del docente como portador del único saber valido ya que niega la importancia de los conocimientos previos de sus estudiantes e impide que juntos construyan posibles respuestas, convirtiendo su práctica en una simple trasmisión de ideas verdaderas y concretas.

Para McLaren, el rol del docente parte de alentar a sus estudiantes a desarrollar un “negativismo pedagógico”, es decir, cuestionar todo, no creer por completo lo que escucha y a partir de ello, tratar de identificar aquellas formas de poder y control que operan sobre sus propias vidas sociales. Seguido a ello, ayudar a los estudiantes a realizar juicios en torno a esas formas de poder y control, al respecto ejemplifica McLaren, “¿Qué es lo que puede usarse para promover la toma de poder, y qué debe ser descartado?” (McLaren, 2005:329). A partir de este tipo de preguntas, el docente posibilita que sus estudiantes afirmen sus juicios pero en especial ubica un lenguaje que registra y da nombre propio a las formas dominantes de poder que a lo largo de la historia han controlado y negado el conocimiento de los grupos oprimidos.

En esa medida, McLaren apuesta porque el maestro en su práctica en el salón de clases realice el acto de *Nombrar* -toma está categoría de Michelle Fine- entendido esto como identificar y definir las relaciones sociales y económicas que afectan la vida de los estudiantes, en especial la distribución desigual del poder y los recursos. El maestro que logra nombrar dichas desigualdades sociales,

proporciona un paso inicial para que sus estudiantes analicen sus propias situaciones y consigan entender desde su experiencia las formas en las que se legitima y construyen las divisiones sociales de clase, raza, etnia y género. Al nombrar, los docentes consiguen, en palabras de McLaren, proporcionar “conocimiento útil y directo para la vida diaria de los estudiantes.” (McLaren, 2005: 331) les permite alentar a los estudiantes a trabajar a partir de sus experiencias y así entender las forma cómo ellos experimentan la opresión y la injusticia social.

En relación a lo mencionado, el rol docente asignado por McLaren tiene como intención “convertir los salones de clase en espacios críticos que verdaderamente pongan en peligro [...] la forma en que es usualmente construida la realidad como una colección de verdades inalterables y relaciones sociales incambiables.” (McLaren, 2005: 238). El docente permite así que sus estudiantes realicen análisis críticos de la realidad y se posicionen bajo el negativismo pedagógico que se menciona con anterioridad.

Otra de las concepciones de McLaren, gravita en torno a cómo el maestro realiza una función social que nunca es inocente, es decir, el maestro reconoce que la enseñanza “está comprometida con las posibilidades de la vida humana y la libertad.” (McLaren, 2005: 239). Los docentes son más que agentes de crítica social, por ello su rol apunta en dirección a nuevas formas de relaciones sociales y materiales atentas a los principios expuestos con anterioridad.

En ese sentido en McLaren, el docente apuesta por construir un discurso crítico que esté más allá de una simple formar de disonancia cultural, debe trabajar con ayuda de los estudiantes en “crear una comunidad democrática construida sobre un lenguaje de asociación pública y un compromiso con la transformación social.” (McLaren, 2005: 339) El docente, debe posicionar una nueva narrativa que imagine un mundo cualitativamente mejor y debe animar a sus estudiantes a luchar en pro de él. Expone McLaren,

Debemos [los docentes] estar unidos frente a las desigualdades abrumadoras, y la pedagogía que usemos debe ser capaz de ampliar la capacidad humana para lidiar con las fuerzas de la dominación a una escala que nos haga rechazar la desesperación y rehusar la capitulación al statu quo. La enseñanza está de antemano enraizada en una lógica dialéctica que hace a la crítica y a la transformación sus desafíos centrales. (McLaren, 2005: 339)

De esta manera, se puede observar que el rol de docente para Peter McLaren se inscribe bajo la figura de un mediador y posibilitador de procesos emancipatorios del pensamiento, es decir, el papel del docente se manifiesta en la intención de generar en los estudiantes preguntas que los lleven a cuestionar los procesos de opresión bajo los cuales se encuentran inscritas sus subjetividades. El docente, es un guía que construye a partir de las experiencias de sus estudiantes las rutas para entablar diálogos que funden conocimientos útiles para sus estudiantes, pero su finalidad no es posicionar su saber cómo el único verdadero y válido, ya que esto relegaría su papel al de un maestro inscrito bajo la “educación bancaria”, en realidad, apuesta por despertar la curiosidad y el deseo de lucha en cada estudiante a favor de construir una sociedad más justa, en palabras de McLaren:

El propósito global del educador crítico es revelar a los estudiantes las fuerzas que están detrás de sus propias interpretaciones, para cuestionar la naturaleza ideológica de sus experiencias y para ayudarlos a descubrir las interconexiones entre la comunidad, la cultura y el contexto social: para comprometerse con la dialéctica del yo y la sociedad. (McLaren, 2005: 333-334)

En síntesis, McLaren afirma que el rol del docente y el estudiante se caracterizan por la esperanza de desarrollar una nueva clase de discurso crítico, que inspiraría el poseer un papel más activo en la vida de la escuela y del salón de clase. “Desde mi punto de vista, tal discurso es vital para que los educadores y otros comprendan lo específico de la opresión y las posibilidades de lucha democrática y la renovación de nuestras escuelas.” (McLaren, 2005: 334). Para McLaren, en el rol del estudiante es indispensable la participación continua para posibilitar una

verdadera transformación en su accionar frente a la sociedad, a través de esto adquiere un compromiso público de participación.

Desde otra perspectiva, Henry A Giroux, propone algunos elementos respecto de los roles de educadores y educandos para la educación crítica, estas reflexiones se acercan a las expuestas por Freire y McLaren. Ejemplo de ello, son las aproximaciones a los planteamientos Freirianos respecto del docente como un sujeto intelectual y reflexivo en relación a la importancia de los contenidos programáticos, Henry A. Giroux (1988) desarrolla un interesante y sugestivo trabajo sobre el rol del docente crítico. La propuesta que gravita en torno a los docentes como sujetos intelectuales, tiene como intención evidenciar las dos variables que han posibilitado que la educación pública permita la reproducción de las estructuras políticas, sociales y económicas del capitalismo contemporáneo: las variables son I) La proletarización docente y II) el maestro como un técnico operativo para la educación.

Las dos dimensiones que han posibilitado la crisis en la educación pública, y que son abordadas por Giroux en *“Los profesores como intelectuales; hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”* responden básicamente al rol que el docente desempeña en la elaboración de los objetivos, las formas y las proyecciones que tiene la educación en la actualidad, de allí que se examine la importancia del docente como un sujeto intelectual, reflexivo y propositivo, esto en detrimento de la proletarización docente o del docente “técnico” que es propuesto y funcional para los tecnócratas que asumen la educación como lugares de reproducción social.

Sobre el rol que le es asignado al docente desde las esferas de poder que determinan el proceso educativo, Giroux menciona que “los docentes son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas del aula” (Giroux,1988:171). En esa

medida, el diagnóstico inicial de Giroux sobre el rol que desempeñan los docentes en la escuela tradicional, lo ubican como un reducto intelectual que está condicionado a la simple reproducción de temas estructurados que emanan de grupos de expertos o científicos que distan del contexto educativo.

Así mismo, Giroux asevera que el docente no solo está en necesidad de ocupar el espacio intelectual y creativo que le ha sido arrebatado por los tecnócratas de la educación, sino que debe permitirse la organización sindical y política en defensa de su profesionalización, esto deriva en que los docentes como sujetos reflexivos, creadores y conscientes de las estructuras de poder que los determinan, están en el deber de optar por la organización política del profesorado, señala Giroux

Por otra parte, el debate ofrece a los profesores la oportunidad de organizarse colectivamente para mejorar las condiciones de su trabajo y para demostrar a la opinión pública el papel central que debe reservarse a los profesores en cualquier intento viable de reforma de la escuela pública (Giroux, 1988: 171)

Dicho esto, se hace manifiesto que la concepción de Giroux sobre los profesores como intelectuales transformativos, tiene dos objetivos estratégicos ligados a las variables detectadas como catalizadoras de la crisis de la educación pública. En primer lugar, el docente crítico está encargado de diseñar e implementar sus planes de estudio, teniendo en mente la formación crítica y reflexiva de los estudiantes, esto supone que debe desprenderse del rol asignado por los tecnócratas de la educación a los maestros de escuela pública. Apunta Giroux:

La necesidad de defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos (Giroux, 1988: 172)

Conforme la exposición de Giroux, la intelectualidad del maestro crítico se inscribe como una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, es decir, no responde a lo que algunos académicos o científicos sociales asumen como “ser intelectual”, esto

debido a que dichos intelectuales desarrollan teorizaciones al margen de la cotidianidad educativa, luego la concepción de Giroux se encuentra ligada al postulado Gramsciano del intelectual orgánico. Este rol esbozado, tiene como intención central configurar la escuela como un escenario de lucha y resistencia al capitalismo.

Sobre lo mencionado, Giroux manifiesta que “la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control” (Giroux, 1988: 177). Esta afirmación pone de presente que los docentes al momento de desprenderse de los roles tradicionalmente establecidos, fungen como catalizadores para los procesos de transformación radical de la sociedad.

Dicho lo anterior, es preciso mencionar que en Giroux hay referencias tangenciales al rol del educando o del estudiante en la educación para la transformación social. Esto no supone que de tajo se omita al estudiante de la reflexión, por el contrario, es posible inferir que bajo los presupuestos de criticidad y reflexividad que se le exijan al docente, se encuentre el rol del educando.

Esto se traduce en que las transformaciones demandadas al docente crítico y por ende en su proyecto educativo, no son posible si se pretende mantener un educando dócil, pasivo y mecánico, luego la transformación política, académica e intelectual del docente requiere de estudiantes críticos y reflexivos, de otra forma, el empoderamiento del docente en la escuela carecería de sentido. Esto debido a que el ejercicio de empoderamiento debe involucrar a educadores y educandos, de otra forma, o con solo un grupo de los mencionados seria un proceso esteril y carente de elementos para la transformación radical de la escuela y la sociedad.

De otra parte, un trabajo de indagación mucho mas reciente sobre el rol del docente crítico en la educación, ha sido desarrollado por las profesoras Ortega, Peñuela y Lopez (2009) quienes se han abocado a resolver preguntas como ¿cuál es el deber ser del maestro en el mundo contemporaneo?, este y otros

interrogantes desde una perspectiva colombiana son de la mayor relevancia para los fines de este apo, razón por la cual en las líneas que siguen se expondrán los postulados de las profesoras mencionadas.

El primer elemento que se hace necesario subrayar, deriva de la transformación comportamental que algunos maestros han desarrollado debido a los escenarios de discusión sobre el deber ser de los docentes en Colombia y diferentes espacios de investigación y acción pedagógica, dicho cambio está ligado a la concepción del docente como un sujeto político, es decir, un agente conciente de su práctica política y ética desde el aula. De esta forma, desde la perspectiva de las pedagogías críticas, el docente transformador de realidades se ha desnudado de los caracteres que le eran impuestos por la educación tradicional.(Ortega, Peñuela, López, 2009: 91)

Dicho esto, se pone en evidencia que en la concepción de Ortega, Peñuela y López, el docente debe entenderse como un sujeto reflexivo sobre su práctica y sobre su entorno, esto quiere decir que el sujeto político que mencionan las autoras, dista del sujeto mecánico que es propio de concepciones educativas tradicionales y conductistas. Luego comprender que los docentes son sujetos políticos implica reconocer la importante tarea que estos tienen para la construcción de una sociedad alternativa, pues en el desarrollo de su práctica educativa cotidiana se desarrollará sistemáticamente una lucha por la emancipación.

Es necesario precisar que en la concepción de los maestros como sujetos políticos, las autoras proponen una interesante visión de la acción política, pues arguyen que reconocerse como sujeto de acción política no supone por sí mismo incidencia en escenarios determinantes para la educación, esto debido a que:

Considerar al maestro como sujeto político es reconocer que el maestro tiene la potencia para ser. Sin embargo, el ejercicio político no es posible si no existen otros que nos reconozcan como sujetos, somos en la medida en que existe un mundo para relacionarnos(...) de esta manera entendemos y asumimos no el maestro sino los maestros como sujetos políticos, en el sentido que construyen una esfera en donde

aparecen los sujetos con discursos (lexis) y acciones (praxis). (Ortega,Peñuela, Lopez, 2009: 91)

Resulta bastante significativa esta concepción de la política que realizán las autoras, pues ubican al maestro crítico no como sujeto individual, sino en el marco de una esfera de acciones y discursos que estan motivados por unas posiciones políticas específicas, en este caso, la transformación de la educación y de la sociedad. En esa medida, en esta concepción del rol de los docentes, estos son enmarcados como sujetos colectivos que estan en constante relación, debate y reflexión con los demás agentes educativos, cuestión que los separa de las visiones tradicionales de la educación.

A forma de conclusión, advierten las autoras respecto del rol de los docentes que “las pedagogias criticas asumen a los maestros como unos trabajadores de la cultura y como intelectuales criticos, en la pluralidad de subjetividades y saberes, en la perspectiva de tranformar las condiciones de desigualdad y desequilibrio social” (Ortega, Peñuela, López, 2009: 93).

A forma de síntesis, es valido afirmar que la escuela pensada como un escenario en la cual los sujetos reconocen, estudian y transforman sus condiciones de existencia, demanda un cambio sustancial en los roles que asumen los sujetos de dicho proceso, es decir, es necesario que estudiantes y docentes modifiquen sus formas de ser y hacer en los escenarios educativos, esto como parte del proceso de transformacion esturctural que debe partir de la concienzación en las escuelas.

2.2.4 Subvertiendo el orden: la escuela pública en Bogotá, un escenario de creación y acción política.

Habiendo examinado diferentes postulados respecto de la importacia de modificar los roles bajo los que se desarrollan los procesos educativos tradicionales en la escuela pública de Bogotá, además de reconocer teorizaciones de importantes pensadores de la educación crítica sobre dicho tema, es necesario aproximarse a algunas reflexiones sobre la escuela como un escenario de creación y acción

política. Es decir, en lo que resta del capítulo se expondrán en forma sintética varias de las más importantes teorizaciones sobre la escuela como un escenario que no se limita a la reproducción de los ordenes establecidos por el sistema capitalista, sino como un escenario de creación y acción política estruenda que se contrapone al orden establecido.

En principio, vale la pena establecer algunas consideraciones estructurantes sobre la concepción de la escuela como una institución que no se puede limitar a la reproducción mecánica de los valores, concepciones y aspectos que le son funcionales al sistema político, social y económico que impera en la actualidad. Si bien, la educación impartida en las escuelas públicas responde a los intereses y lógicas del modelo de Estado concebido por la clase que hegemonicamente ha controlado el devenir del país, también es cierto que se han desarrollado importantes esfuerzos por concretar desde las escuelas proyectos políticos y académicos -liderados por estudiantes y maestros- que hacen frente a la utilización mecánica de las instituciones.

Dicho esto, la premisa que orienta la reflexión que acá se expone, gravita en torno a la escuela como un escenario complejo, diverso y con las posibilidades para generar espacios de discusión, debate y decisión sobre los temas que le son propios, es decir, la escuela en Bogotá debe ser entendida no como un lugar de reproducción pasiva de las orientaciones y deseos de las clases dominantes, sino como un lugar en el que los sujetos están en capacidad de comprender y enfrentar la complejidad que resulta ser la educación pública bogotana y la sociedad colombiana en general.

Así las cosas, partir del reconocimiento de la escuela bogotana como un escenario cargado de las posibilidades para configurarse como centro de pensamiento y acción crítica ante la realidad, demanda aproximarse a algunas de las teorizaciones realizadas por pensadores que coinciden con la tesis en cuestión, en esa medida, es preciso abocarse al reconocimiento de dichas propuestas en relación a la escuela como escenario de creación y acción política.

Ahora bien, una de las concepciones mas interesantes sobre la escuela como lugar de creación y acción política producida en Colombia, emana del trabajo de las profesoras Ortega, Peñuela y Lopez (2009) quienes postulan la categoria de *ciudadanias* como una forma novedosa y precisa de comprender la acción del sujeto en comunidad, esto se traduce en que todas las dimensiones de la vida de los sujetos de la educación escolar en Colombia pueden modificarse con base en la formación en ciudadanias, esto en tanto permitirá al sujeto reconocerse a si mismo desde su particularidad y contextualidad, así como reconcer las relaciones con *lo otro* que lo rodea, en este caso con las estructuras sociales, politicas y economicas que determinan su existencia. Sobre lo anotado señalan las autoras:

Por ello , *la ciudadanía*, leída desde el ámbito educativo y en espacios escolares, se asume como una instancia de producción cultural, política y ética, implicada en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas sociales. Desde estas intenciones, comunidades e instituciones le apuestan a trabajar desde la pedagogía crítica, como desencadenante de procesos socioeducativos, que posibilite mayores y mejores cuotas de autonomia, participación, el respeto por la alteridad, espacio para la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en nuestros procesos colectivos.(Ortega, Peñuela, Lopez, 2009: 116)

Con base en lo mencionado, se puede advertir que en la propuesta de la educación en *ciudadanias* desarrollada por las tres autoras se encuentra un potencial sumamente importante de cara a la escuela como lugar de acción y creación política, específicamente, en lo que respecta a la formación de los estudiantes más allá de los contenidos disciplinares, entendiendo esto como la formación en aspectos contextuales, relacionales y ciudadanos, es decir, hacer frente a la educación mecanicista, memorística y funcional que plantea el modelo clasico y hegemónico.

De esta forma, la escuela y la educación en su acepción crítica tiene como opción inicial, crear o construir nociones de vida diversas y adversas al capitalismo, entendiendo la particularidad de cada uno de los agentes que allí convergen. Conforme a este planteamiento señalan las autoras que “los discursos y prácticas

de la ciudadanía deben reconocer trayectorias y dinámicas propias de la escuela[...] problematizando los poderes instituidos en estos, así como insertarse en los procesos de producción de conocimiento” (Ortega, Peñuela, Lopez, 2009: 118).

En esa medida, la propuesta acerca de la construcción de ciudadanías al interior de las escuelas supone una reflexión importante en tanto descentra el papel de la escuela como motor de la reproducción social, luego este tipo de prácticas formativas contrahegemónicas derivan en escenarios de acción política organizada en las instituciones educativas, cuestión que posibilita la subversión de los dictámenes e imposiciones bajo los que se ha configurado y desarrollado la escuela pública de la ciudad.

Más allá de lo mencionado, es de la mayor importancia señalar que prácticas como la formación de ciudadanías posibilitan que estudiantes y maestros se cualifiquen en temas que desbordan los contenidos de clase, esto en la medida en que la escuela como institución y los estudiantes como sujetos de ella, reconocerán y actuarán sobre los determinantes antipopulares de la educación. Esto se traduce en que la escuela se constituye como un lugar en el que los contenidos académicos regulares se encontrarán estrechamente ligados al accionar político cotidiano, dicho de otra forma, al ejercicio de participación de estudiantes y profesores en la construcción de la educación pública.

De la misma forma en que se integra la formación en ciudadanías como un mecanismo que permite transformar la escuela, las autoras proponen una visión de la escuela como escenario de creación y acción política antagonica a la escuela tradicional, a saber.

En la perspectiva de la pedagogía crítica se leen estas realidades y se asume a la escuela como un espacio social institucional para la formación en contextos de diferencia y desigualdad, se hace referencia a una escuela de carácter pública en los niveles de educación media secundaria situada en los sectores populares. La escuela se asume desde un proceso de negociación cultural, que permite reconstruir una pedagogía de la confianza y de la recepción, que sea capaz de negociar con lo

diferente y enfrentar las desigualdades y las exclusiones sociales presentes en los barrios y en los mismos espacios institucionales. ” (Ortega, Peñuela, Lopez, 2009: 119).

La afirmación realizada, da cuenta de una concepción de escuela pública que se reclama como un escenario de transformación, es decir, como un lugar complemente diferente a la escuela actual, la cual se “torna pasiva, inmovilizada, con dificultades para entender las transformaciones que se están operando en el escenario político, económico y cultural de la sociedad” (Ortega, Peñuela, Lopez, 2009: 104) Así las cosas, las autoras ubican la escuela como un escenario complejo en el cual los estudiantes, maestros y agentes del proceso en general no solo configuran lazos sobre los contenidos académicos, sino que se constituyen todo tipo de relaciones, memorias, identidades y proyecciones sobre el devenir social.

Esto supone que la escuela pública reviste una importancia en los procesos de transformación social, en tanto lugar de producción de estructuras y agentes políticos contradictorios al orden de cosas establecido, es decir, es un lugar complejo que no está limitado a la reproducción social de los valores, visiones y formas de sociedad propuestas por los ordenes hegemónicos que han determinado esta institución. Las autoras esbozan una interesante y concreta visión de esta institución en función de la transformación radical de las condiciones de existencia de los habitantes y estudiantes de los sectores populares de la ciudad. Ellas señalan que:

La escuela es algo más que un lugar de reproducción social y cultural, este discurso es políticamente inmovilizador. La escuela constituye una esfera pública democrática. La visión de democracia que propone [H. Giroux] apunta a una doble lucha. En el primer caso, acentúa la idea de potenciación pedagógica y consiguientemente, apunta a la organización, desarrollo y puesta en marcha de formas de conocimiento y prácticas sociales dentro de las escuelas. En el segundo caso, acentúan la idea de transformación pedagógica, en el sentido de que maestros y estudiantes deben educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad. (Ortega, Peñuela, Lopez, 2009: 105).

Con base en lo expuesto, puede afirmarse que la escuela concebida como un lugar de creación y acción política parte del reconocimiento de las condiciones de existencia de los estudiantes, asumiendo su pluralidad y heterogeneidad. Comprendido esto, la escuela, lejos de pretender insertar pasivamente a los estudiantes en el sistema mundo establecido, pretende constituirse desde la perspectiva crítica como un foco que estimula la reflexión y el pensamiento crítico entre estudiantes, docentes y agentes propios del proceso educativo.

En últimas, esta concepción de la escuela pública tiene como objeto la cualificación política, académica y humana de sus agentes, lo anterior en clave de la transformación de las condiciones de vida de los habitantes de los sectores populares en los cuales se insertan dichas instituciones. Vale la pena advertir, que en esta concepción, la escuela no se asume como una burbuja al margen del contexto en el que se inscribe, muy por el contrario el contexto hace parte del abanico de variables que se suman a la reflexión y acción que emerge de esta.

En la exposición desarrollada sobre la propuesta de escuela que se encuentra en el trabajo de Ortega, Peñuela y López (2009) se hace referencia al texto de McLaren y Giroux (1988) *“sociedad, cultura y educación”*, uno de sus capítulos aborda específicamente el papel de la escuela desde la perspectiva de la pedagogía crítica, cuestión por la cual es de la mayor importancia, reconocer de primera mano la reflexión que estos teóricos críticos desarrollan sobre la escuela como un escenario de creación y acción política.

Para entender la escuela como un escenario de creación y acción política estructurado que se contrapone al orden establecido, se exponen los postulados de Giroux y McLaren (1998), quienes realizan una fuerte crítica en torno a la inhabilidad para moverse más allá del lenguaje de crítica y dominación que han establecido los teóricos educativos radicales. Para Giroux y McLaren, la investigación educativa tradicional despolitizó la escolarización y en esa misma medida legitimó las ideologías capitalistas, es decir, desde este enfoque, las escuelas sólo se entendieron como instrumentos de reproducción social donde “el

conocimiento escolar fue generalmente puesto a un lado por una forma de ideología burguesa, y los maestros con frecuencia fueron concebidos como atrapados en los aparatos de dominación, que funcionan con una implacable precisión y certeza absoluta.” (Giroux y McLaren, 1998:139) En cambio de concebir las escuelas como espacios de contestación, de negociación y de conflicto, los educadores radicales produjeron una simplificada versión de la dominación que apunta a ver las escuelas cómo escenarios ajenos frente a las posibilidades de intervención y cambio constructivo.

Sumado a lo anterior, en el discurso de los teóricos críticos radicales existe una falta en torno a “cómo el significado y la naturaleza de la educación pública puede estar situada dentro de los más vastos contextos de lo que significa ver a las escuelas como fundamentales para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida” (Giroux y McLaren, 1998:141), es decir, invisibilizar a la escuela como espacio social donde se organizan en palabras de Giroux y McLaren, “las energías de una visión moral en el orden de retar al instrumentalismo estéril, al egoísmo, y al menosprecio de la comunidad democrática” (Giroux y McLaren, 1998:141). De esta manera, los teóricos educativos radicales ignoraron el desarrollo de una teoría ética que justifique su lenguaje y a su vez, legitime las prácticas sociales indispensables que defiendan el enfoque de los que las escuelas deberían llegar a ser.

Giroux y McLaren (1998), consideran que la incapacidad de los teóricos educativos radicales para desarrollar formas de análisis que cuestionen a las escuelas como espacios en los cuales se producen y legitiman formas privilegiadas de subjetividad y modos de vida, es decir, en su lenguaje no hay espacio para entender el cómo son instruidas las subjetividades, cómo el poder organiza el espacio, el tiempo, y el cuerpo, de cómo el lenguaje es utilizado tanto para legitimar como para marginar diferentes posiciones de sujeto, o cómo el conocimiento no sólo mitifica, sino también cómo funciona para producir las identidades, los deseos y las necesidades (Giroux y McLaren, 1998:142).

En efecto, no existe un discurso moral y político en la teoría educativa radical que interroge cómo las formas de existencia social causan alteraciones, desorganizaciones y marginaciones que posibiliten a los individuos vivir en una sociedad y en un mundo verdaderamente democrático. La apuesta de Giroux y McLaren (1998), en torno a entender la escuela cómo espacios de contestación, conflicto, cambio y como una esfera pública de carácter democrático es posible si se desarrolla una pedagogía que reconozca la noción de poder cultural que implica “asumir seriamente las formas de lenguaje, las formas de razonamiento, las disposiciones, y las historias que dan a los estudiantes una voz activa en la definición del mundo.” (Giroux, 1998, 83) Esto indica, que se debe trabajar con base en las experiencias que constituyen las vidas de los estudiantes, sus formas culturales deben ser examinadas críticamente, esto significa, enseñar a los estudiantes adueñarse en formas crítica del vocabulario y códigos de las diferentes experiencia culturales, de forma que, en palabras de Giroux, “proporcione las habilidades que necesita para definirse, más que para servir simplemente al mundo moderno” (Giroux, 1998: 83) De esta forma, se lograría terminar con el silenciamiento que la escuela suele generar sobre sus estudiantes al ignorarlos como sujetos sociales portadores de deseos, derechos y saberes.

Dicho esto, lo que se encuentra en el fondo de la discusión sobre la escuela como un escenario de creación y acción política, implica de entrada a los maestros como agentes fundamentales para dicho propósito. Esto sustentado en que las posturas éticas y políticas del educador deben obligarle a actuar en contra de las concepciones que califican a la escuela como un escenario neutro para la formación de los sujetos. Pues como anota la profesora Piedad Ortega.

En esta perspectiva, la ciudadanía [uno de los elementos vinculantes en la escuela como escenario de acción política] escolar puede ser recreada como un ámbito de construcción ética, articulada a la formación de subjetividades y de las identidades, representa unas formas de vida social [...] con estas implicaciones la ciudadanía no es neutral, ella contiene una ideología determinada.(Ortega, Peñuela, Lopez, 2009: 121)

De ahí que la ética del docente, entendida como el empleo de los conocimientos, valores y proyecciones, incida en la estructuración de una escuela que se ponga al servicio de las necesidades materiales, políticas y culturales de los históricamente oprimidos. Es decir, que el maestro como sujeto histórico se reconozca en su dimensión intelectual y política, de tal suerte que su práctica esté orientada a la transformación radical de los órdenes sociales que han sido impuestos por el capitalismo.

Siguiendo a Giroux, es necesario apuntar que los intelectuales de la educación deberán dejar a un lado la concepción de la escuela como un escenario que se oriente única y exclusivamente a la formación académica de los educandos, pues como se ha reseñado, es preciso reconocer la escuela en todo su contexto y con las implicaciones de ello, luego proponer las instituciones de educación como un escenario de creación y acción política, deriva de la lectura ética y política que los docentes hagan de la realidad. Esto quiere decir que involucrar la escuela como una institución activa políticamente no es un deseo de soñadores utópicos, sino un ejercicio propio de la democracia que debe ser estimulado desde los saberes y la ética docente.

A forma de síntesis, la concepción de la escuela por la que se aboga en este apartado debe partir de la premisa de la no neutralidad, esto debido a que el reconocimiento de esta institución como un lugar que refleja no solamente los proyectos políticos y económicos del mercado, sino también las vivencias, experiencias y necesidades de estudiantes y docentes, debe movilizar a todos sus actores para la configuración de proyectos contra hegemónicos desde la educación que posibiliten cambios reales en la sociedad colombiana.

CAPÍTULO III

La necesidad de la crítica y la autocrítica: análisis y sistematización de la práctica pedagógica en el colegio Gimnasio Sabio Caldas

En lo expuesto se han abordado las dos partes constitutivas del trabajo de grado: el capítulo número uno da cuenta de la revisión documental realizada sobre la producción bibliográfica de la calle del El Cartucho en la ciudad de Bogotá, en este ejercicio el énfasis está puesto en las dimensiones que son poco conocidas de este fenómeno, específicamente se demuestra que El Cartucho no solo fue un lugar de comercialización de productos al margen de la ley y consumo masificado de sustancias psicoactivas, sino que por el contrario, se constituyó como una ciudad paralela, regida por sus propias normas, en la cual se desarrollaron todo tipo de actividades y formas de vida. En esa medida, la imaginación (Fentress y Wickham, 2003) negativa sobre la calle de El Cartucho se relega a un segundo plano, dando paso a una visión ampliada y compleja del fenómeno, posibilitando explicaciones más estructuradas y acertadas.

El segundo capítulo, se estructura con base en dos dimensiones, la dimensión inicial da cuenta de la historia, características, particularidades pedagógicas y administrativas del colegio Gimnasio Sabio Caldas de Ciudad Bolívar, es decir, se propone una caracterización transversal del colegio, dicha tarea se realizó con base en el material bibliográfico dispuesto en el Sabio Caldas. La segunda dimensión está vinculada a la fundamentación pedagógica per se, es decir, con base en los postulados éticos y políticos de los autores se estructura una propuesta sustentada en los postulados de diferentes vertientes de las pedagogías críticas. Sustancialmente, el capítulo aborda tres categorías generales: Función crítica de la educación; roles y relaciones de los actores desde una perspectiva crítica; La escuela pública como un escenario de creación y acción política.

Así las cosas, el capítulo número tres supone una suerte de sinergia de los dos anteriores, este está constituido por tres apartados, en el primero se expone el perfil o la línea de sistematización que se ha determinado más apropiada de acuerdo a los propósitos del trabajo; en el segundo apartado se desarrolla el análisis de la sistematización del proceso de práctica pedagógica en colegio Gimnasio Sabio Caldas; el apartado número tres, responde a la reflexión de los autores respecto de los aportes que puedan extraerse de este trabajo para el fortalecimiento de la línea de investigación de formación política y memoria social del Departamento de Ciencias Sociales.

3.1 sobre la fundamentación para la sistematización de la práctica pedagógica en el colegio Gimnasio Sabio Caldas

En el presente apartado, se plantea el proceso de análisis que se desarrolló en torno a la práctica pedagógica que se llevó a cabo con los estudiantes del grado noveno A del Gimnasio Sabio Caldas durante el tercer trimestre del año 2015. Con intención de iniciar el análisis de la práctica pedagógica desarrollada, se utilizó la metodología de *sistematización de experiencias* propuesta por el profesor Alfonso Torres carrillo (1998), Oscar Jara (2006) y las contribuciones de Barnechea y Morgan (2010). En esa medida, resulta de la mayor importancia puntualizar sobre las características, aportes y limitaciones que se encuentran consignadas en la sistematización de experiencias.

En un primer momento, es imperativo reconocer que la sistematización de experiencias como metodología, responde y se inscribe en lo que algunos investigadores contemporáneos han llamado paradigma de investigación “socio-crítico”. En ese sentido, el objeto de la sistematización de experiencias es permitir que los procesos comunitarios, educativos y en general los que son objeto de la sistematización se evalúen y transformen procesualmente, es decir, es una herramienta que posibilita que los diversos ejercicios se modifiquen en la medida en que se desarrollan.

Ahora bien, las primeras referencias sobre la sistematización de experiencias en América Latina datan de los años setenta, en el marco de corrientes renovadoras “que buscan redefinir, desde la particularidad de la experiencia latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención de la práctica social” (Jara, 2006:10) Si bien, los avances en materia de teoría y metodología en torno a la sistematización de experiencias durante las últimas décadas han sido favorables, varios de los autores coinciden en afirmar que “ su lugar e impacto sobre las prácticas educativas y sociales concretas todavía es marginal” (Torres, 1998:2) debido a la simplicidad, en algunos casos, con que se asume la sistematización como por ejemplo, llenar formatos sobre las tareas y roles de los participantes o el limitarla a ser parte final de la investigación cómo herramienta que posibilita el organizar y describir las acciones realizadas.

La afirmación que desarrolla Torres sobre la simplicidad o facilidad con la que se asume la sistematización de experiencias, no supone que el ejercicio como práctica investigativa sea inocuo o estéril, por el contrario resulta ser una suerte de cuestionamiento a la ligereza con la que algunos de sus practicantes la desarrollan, pues se entiende que sistematizar se reduce a consignar información con bases de datos. Contrario a esto el ejercicio reviste un importante poder en tanto permite que los actores del proceso educativo en su conjunto evalúen y transformen su práctica con intención de potenciar, enriquecer o fortalecer dicho proceso.

Luego, es interés de la sistematización de experiencias, analizar la práctica que se desarrolló en el marco de toda investigación o proyecto, esto implica, indagar frente a lo que, en palabra de Barnechea y Morgan, “sucede realmente en la ejecución del proyecto” (Barnechea y Morgan, 2010:4), la práctica o experiencia es un proceso que se encuentra en constante transformación dado su carácter o dimensiones objetivas y subjetivas: las condiciones propias del contexto, las acciones de los personas que intervienen, las sensaciones, emociones, percepciones e interpretaciones de cada actor, junto a las relaciones que se

generan entre ellos son diversos factores que dotan de posibilidades o limitaciones la práctica.

Como expone Barnechea y Morgan, los cambios que se dan durante la práctica no son accidentales; “expresan descubrimientos que van emergiendo en la práctica: *conocimientos nuevos* sobre el contexto o una profundización de lo que ya se sabía sobre los problemas y las personas involucradas” (Barnechea y Morgan, 2010: 5), visto de esta manera, la práctica está llena de conocimiento y en ocasiones la transformación que demanda el accionar del proyecto es consecuencia de los saberes que se van adquiriendo, es intención de “la sistematización de experiencias [...] explicitar, organizar y, por tanto, hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia” (Barnechea y Morgan, 2010: 5), convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica.

Ver la sistematización de experiencias con ayuda de los aportes de Barnechea y Morgan, conduce a entender que esta se sustenta en dos bases epistemológicas que cuestionan y alteran los fundamentos centrales de la concepción clásica del conocimiento: lo racional-objetivo y lo subjetivo- afectivo. Por un lado, se asume que quienes producen conocimientos sobre una práctica son, a la vez, actores de ésta. Por lo tanto,

se parte de la *unidad entre sujeto y objeto del conocimiento*: el sistematizador pretende, producir conocimientos sobre su propia práctica, sobre sí mismo y su acción en el mundo (que transforma su entorno y lo transforma a él); forma parte, de aquello que quiere conocer y desarrolla una acción intencionada que busca la transformación.
(Barnechea y Morgan, 2010:7)

Esto quiere decir que quien sistematiza, debe entenderse como ser actuante, concebir los motivos de la acción y al mismo tiempo, reconocerse a sí mismo y a otros dentro de ella. La complejidad de la relación del “ser actuante”, que busca entender los motivos de la acción, a sí mismo y otros en ella, “ubica la búsqueda del

conocimiento en un campo en que intervienen elementos subjetivos” (Barnechea y Morgan, 2010: 7), lo que cuestiona la objetividad del conocimiento producido.

En segundo lugar, la sistematización de experiencias se basa en palabras de Barnechea y Morgan, en la *unidad entre quien sabe y quien actúa*, lo cual otorga un carácter particular a los conocimientos producidos. “Mediante la sistematización no se pretende sólo saber más sobre algo, entenderlo mejor; se busca, de manera fundamental, ser y hacer mejor: el saber está al servicio de ello” (Barnechea y Morgan, 2010: 7). Estas bases epistemológicas rompen las distancias y contradicciones entre lo racional-objetivo y lo subjetivo-afectivo. En la sistematización de experiencias, existe unidad entre quien sabe y quien actúa, y entre el objeto y el sujeto del conocimiento, los procesos de reflexión y los productos de ésta, incluyen ambas dimensiones.

A forma de síntesis, la sistematización es una interpretación crítica de una o varias experiencias, donde a partir del ordenamiento y reconstrucción de ella, es posible descubrir o hacer explícita la lógica que se desarrolló durante el proceso vivido. La sistematización de experiencias posibilita develar los conocimientos y aprendizajes significativos que surgieron en la práctica, permite comprender teóricamente dichos conocimientos y orientarlos hacia el futuro bajo una perspectiva transformadora.

Con la intención de comprender en forma específica el ejercicio de sistematización de experiencias, es fundamental aproximarse a los postulados de Jara (2013) quien expone una “propuesta metodológica en cinco tiempos” y Alfonso Torres (1998) quien desarrolla de manera clara y sucinta siete características que, en su criterio, debería tener un proceso de sistematización de experiencias.

La propuesta metodológica en cinco tiempos de Jara, se resume en el siguiente cuadro:

A. El punto de partida	1.Haber participado en la experiencia 2.Tener registros de las experiencias
-------------------------------	--

B. Las preguntas iniciales	1.¿Para qué queremos hacer esta sistematización? <i>(Definir el objetivo)</i> 2.¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? <i>(Delimitar el objeto a sistematizar)</i> 3.¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? <i>(Precisar un eje de sistematización)</i> 4¿Qué fuentes de información vamos a utilizar? 5¿Qué procedimientos vamos a seguir?
C. Recuperación del proceso vivido	1. Reconstruir la historia 2.Ordenar y clasificar la información
D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?	1. Analizar y sintetizar. 2 Hacer una interpretación crítica del proceso
E. Los puntos de llegada	1.Formular conclusiones 2.Comunicar los aprendizajes

Así las cosas, el punto de partida cómo su nombre lo indica es iniciar el proceso a raíz de la práctica que se realizó, donde los actores de la experiencia serán los principales protagonistas del proceso de sistematización. En la misma medida, llevar un registro de la práctica permitirá dar inicio a la sistematización: diarios de campo, fichas, informes, actas, documentos que se van produciendo, fotografías, grabaciones, vídeos, dibujos, entre otros.

Posteriormente, plantear las preguntas iniciales dará sentido y orientación a la sistematización. El *¿para qué queremos hacer esta sistematización?* define el

objeto de dicha sistematización, su utilidad, los intereses y posibilidades de los participantes. *¿Qué experiencia queremos sistematizar?* delimita el objeto a sistematizar, el lugar, el tiempo y permite seleccionar lo más relevante de la experiencia. *¿Qué aspectos de la experiencia nos interesan más?* permite precisar un eje de sistematización, un hilo conductor que atraviesa la experiencia, “referida a los aspectos centrales que nos interesan sistematizar en este momento (normalmente no es posible sistematizar *todos* los aspectos que estuvieron presentes en una experiencia)” (Jara, 2013:9) permite concentrarse en algunos elementos y evitar dispersiones en el análisis y reflexión crítica. *¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?* posibilita identificar y ubicar dónde se encuentra la información que se necesita para recuperar el proceso de la experiencia y ordenar sus principales elementos, debe estar sujeta al objeto y eje de sistematización delimitado. Por último, preguntar *¿Qué procedimientos vamos a seguir?* realiza un plan de operación, define las tareas a realizar, los responsables, los lugares, los tiempos, las actividades los instrumentos y técnicas a utilizar.

En este orden, continuar con la reconstrucción de lo vivido en la experiencia es el punto a seguir en el proceso de sistematización. De una parte, *reconstruir la historia* cómo lo llama Jara, es exponer de forma ordenada lo que sucedió en la experiencia, tal como ocurrió de manera cronológica y gracias a ello, obtener una visión global de los principales acontecimientos significativos. Además, *ordenar y clasificar la información*, teniendo por guía el eje de sistematización, expone Jara

Determinar con claridad las variables y las categorías para ordenar y clasificar. En este momento se trata de ser lo más descriptivo posible, buscando no emitir conclusiones o interpretaciones adelantadas, aunque sí pueden irse anotando ya temas a profundizar o preguntas críticas que se trabajarán en la fase interpretativa. (Jara, 2013: 10)

Continuando con lo anterior, en la exposición del proceso de sistematización de experiencias de Jara (2013) debe seguir *las reflexiones de fondo ¿Por qué pasó lo que pasó?*, aquí se da inicio a la fase interpretativa sobre lo que se ha descrito y reconstruido previamente de la experiencia, se busca “Mirar las particularidades y

el conjunto; lo personal y lo colectivo.” (Jara, 2013:11) junto a la *interpretación crítica*, donde se retoman los interrogantes sobre las causas de lo sucedido, se identifican las tensiones y contradicciones, buscando entender, explicar o descubrir la lógica que ha sucedido en la práctica.

Por último, la formulación de conclusiones y recomendaciones es el punto de culminación de la sistematización de experiencias, ya que aquí se sintetizan las enunciaciones teóricas, los nuevos aprendizajes e interrogantes conseguidos durante el análisis crítico de la experiencia. Como se menciona con anterioridad, la sistematización de experiencias busca comunicar los conocimientos adquiridos por ello Jara (2013) plantea *elaborar productos de comunicación* que “Permite compartir las lecciones aprendidas, a la vez que dialogar y confrontarse con otras experiencias y aprendizajes.” (Jara, 2013:12)

De otra parte, las siete características del proceso de sistematización de experiencias desarrollado por Torres (1998), recogen de manera más amplia las interpretaciones que resultan posibles de extraer de la práctica. Así las cosas, a forma de enunciado se pueden exponer dichas características:

- Es una producción intencionada de conocimientos
- Es una producción colectiva de conocimientos
- Reconocer la complejidad de las prácticas educativas y de intervención social
- Busca construir la práctica en su densidad
- Interpreta críticamente la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia
- Busca potenciar la propia práctica educativa y social
- aporta a la teorización de las prácticas educativas y sociales.

En primera instancia, se destaca que la sistematización de experiencias busca generar una *producción intencionada de conocimientos* ya que supone reconocer

y superar las representaciones y saberes cotidianos presentes en las prácticas, es decir, exige una posición consiente sobre el lugar, la intensión y el cómo son producidos los saberes y conocimientos sociales. Demanda ser explícitos frente a cómo se entiende la realidad que se está sistematizando y el carácter del conocimiento que se produce a partir de ella, expone Torres (1998) “ello nos permite salir de lugares comunes – acrílicos- desde los cuales interpretamos y participamos de estas prácticas”. (Torres, 1998: 3)

A partir de lo anterior, la intencionalidad explícita de producir conocimientos sobre la práctica reclama una fuerte dedicación de tiempo, en palabras de Torres (1998), un “alto en el camino” que debe permitir especificar las preguntas y ejes temáticos en torno a los que se articulará la sistematización, “para diseñar una estrategia para reconstruir, analizar e interpretar la experiencia común, para llevar a cabo el plan de trabajo y para ir socializando los avances del mismo.”(Torres, 1998: 3).

Sumado a lo anterior, un segundo elemento es reconocer y contribuir a formar como sujetos de conocimiento a los propios actores participantes en la experiencia, es decir, la sistematización de experiencias apunta por demostrar que la investigación es *una producción colectiva de conocimientos* donde las principales decisiones investigativas son tomadas por todos los miembros de la organización.

Otra de las características a las que aspira la sistematización de experiencias, es reconstruir la totalidad concreta que constituye la práctica, es decir, a partir de *reconocer la complejidad de las prácticas educativas y de intervención social*, se puede razonar la forma en que está condiciona la práctica por el contexto político, social y cultural donde surgen, se formulan y ejecutan, además, la manera en que se relacionan los actores, la forma en que dan sentido y significado a su pertenecía al espacio social investigado.

Continuando, como cuarta característica se encuentra la intención de producir un relato descriptivo de la experiencia, es decir, una reconstrucción de la trayectoria y complejidad a partir de las diferentes miradas y saberes de los protagonistas (Jara, 2006) (Torres, 1998), Torres lo llama “Perspectivas del actor”, donde

mediante técnicas cómo la entrevista o la observación se desean reconocer las diversas lecturas y significados que permiten construir un relato amplio de la práctica objeto de sistematización. La perspectiva de actor, posibilita el reconocimiento de los significados que articulan la experiencia a partir de las diversas lecturas que realizan los protagonistas, que si bien, pueden ser parcializadas, fragmentadas o contradictorias construye un macro relato que permite iniciar la descripción de la práctica objeto de la sistematización.

Junto a lo expuesto con anterioridad, la sistematización de experiencias aspira a *interpretar de manera crítica la lógica y sentidos que constituyen la experiencia*, es decir, tratar de producir una lectura que vaya más allá de los relatos de los actores, donde se “involucre elementos y factores no “previstos” o “vistos” por ellos”(Torres, 1998: 5) al dar cuenta de la lógica particular de cada práctica interpreta los sentidos que la constituyen, aquí, quien realiza el proceso de sistematización asume un rol interpretativo al intentar de develar, en palabras de Torres, la gramática subyacente que estructura la experiencia; busca identificar los factores influyentes, las relaciones estructurales y las claves culturales que otorgan unidad o fragmentación.

Otra de las características propias de la sistematización de experiencias, gira en torno a *potenciar la propia práctica de intervención social*, la sistematización así, tiene por interés mejorar la propia práctica, buscar los cambios necesarios y ajustes que posibiliten que el proyecto o investigación tenga eficacia social. De igual forma, cualifica a los actores involucrados ya que se entregan herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas que permiten producir conocimiento sobre la práctica, dicha cualificación, posibilita que en la medida que se amplía la mirada sobre las dinámicas, relaciones y lecturas de la práctica, se vaya reorientando las acciones de los actores.

Por último, el *aportar a la conceptualización de las prácticas sociales en general*, se inscribe en la preocupación por el alcance de los conocimientos que se producen a raíz de reflexionar sobre la práctica, cómo expone Torres, “Los

conocimientos producidos por la sistematización – en la medida en que son comunicados- amplían el conocimiento que se posee sobre uno o varios campos de la realidad social” (Torres, 1998: 5) de esta forma, realizar un balance de varias sistematizaciones sobre un mismo campo de prácticas permite que se generen reflexiones teóricas de mayor envergadura.

A partir de las siete características expuestas con anterioridad, se puede definir la sistematización de experiencias como una auto reflexión que debe realizar los sujetos que promueven una experiencia de acción social o educativa, donde a partir del reconocimiento de los saberes que ya poseen se realiza un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruir, comprender los contextos, factores y elementos que configuran la práctica de intervención que se desarrolla y así, poder transformarla en beneficio de la comunidad donde es llevada a cabo. Es la sistematización de experiencias una reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Por tanto, ésta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica.

Ahora, habiendo reconocido las características y finalidades del ejercicio de sistematización de experiencias en los más diversos y variados procesos y escenarios, es necesario perfilar la importancia de la aplicación de esta metodología en lugares estructurados de educación; en este caso, en el desarrollo de la práctica pedagógica en un colegio público del sur de Bogotá

El primer elemento que se hace susceptible de mención, está relacionado con la naturaleza misma de la sistematización de experiencias. En lo expuesto se ha postulado a este ejercicio como una práctica dirigida a potenciar procesos educativos no estructurados o practicas comunitarias, es decir, la sistematización de experiencias como metodología de evaluación y sistematización tiene como objeto prácticas educativas del orden de la educación popular y comunitaria.

Dicho lo anterior, la sistematización de experiencias no se concibe como una práctica exclusiva de la educación no formal, razón por la cual se aplica a la educación estructurada del orden oficial, esto conforme sus postulados son funcionales y apropiados para el examen y la transformación de los procesos educativos que se configuran en centros de educación formal. Luego, la sistematización de experiencias como un ejercicio desarrollado en aula plantea importantes oportunidades para los procesos escolares críticos.

En esa medida, la sistematización de la práctica pedagógica que se expondrá, integra o involucra muchos de los elementos constitutivos de la propuesta metodológica de Oscar Jara y Alfonso Torres Carillo, pues luego de estudiarlas y evaluarlas es posible concluir que no riñen en lo absoluto, simplemente hacen énfasis en diferentes momentos del ejercicio de sistematización, cuestión que no resulta problemática en tanto los ejercicios de sistematización no suponen camisas de fuerza o recetarios inflexibles.

Dicho esto, es preciso advertir que la forma en la que se plantea la sistematización de la práctica no corresponde linealmente con alguna de las dos propuestas, es decir, involucra elementos existentes en las dos, pero no se responde estrictamente a ninguna, luego podría entenderse como una suerte de síntesis de las dos propuestas, que se acoge a las necesidades propias o las demandas del ejercicio realizado en el Gimnasio sabio Caldas durante el periodo de desarrollo de la práctica pedagógica.

3.2 Una mirada a sí mismos: sistematización de la práctica pedagógica en el Gimnasio Sabio Caldas.

En los postulados de Jara, la sistematización de las experiencias educativas parten de un imperativo, que el sujeto que desarrolla la sistematización haya participado del proceso en cuestión. En esa medida, nuestra participación en el desarrollo de la práctica se dio desde la creación de condiciones para la construcción de unos saberes determinados, estos especialmente vinculados a los

contenidos históricos abordados en el grado noveno de la educación media en Colombia (historia de la segunda mitad del siglo XX), además de los contenidos específicos sobre la calle de El Cartucho en la ciudad de Bogotá, tema de reflexión propuesto desde nuestra investigación.

Es necesario sumar a esto, que la participación en la experiencia no se dio solamente como agentes creadores de condiciones sobre contenidos específicos, pues iniciado el proceso asumimos un rol de observadores participantes, desde el cual, nos ocupamos de analizar y comprender algunas de las lógicas cotidianas que se generaban en las sesiones de ciencias sociales que estaban a cargo de la profesora titular del Gimnasio Sabio Caldas. Luego, vale la pena reseñar que durante el proceso los estudiantes siempre nos asumieron como participantes de sus clases en la condición de *practicantes*, esto supone, que en las jerarquías escolares, fungimos como un punto medio entre el docente y el estudiante.

Esta participación, permitió interactuar, reconocer y entablar discusiones o reflexiones colectivas con los estudiantes desde lugares de relación diversos a los normalizados en las instituciones de educación media (docente-estudiante), pues nosotros desde la perspectiva de los estudiantes no fuimos el habitual contendor que en muchos casos supone el profesor titular. De la misma forma, nuestra participación como practicantes nos exoneró de la desafortunada economía pedagógica, desde la cual los estudiantes responden únicamente a la clase conforme la nota que les sea asignada, es decir, su proceso educativo se reduce a alcanzar determinadas notas que les permita aprobar el año lectivo, y seguir cursando el bachillerato sin contratiempos.

Así las cosas, nuestra práctica pedagógica pretendió generar algunos resultados, por un lado, buscó proponer las pedagogías críticas como apuestas y praxis pedagógicas apropiadas y vigentes para los procesos educativos en los colegios públicos de Bogotá. De otro lado, buscamos posicionar los contenidos abordados en clase como significativos para explicar el presente de cada uno de los sujetos y del orden, político, social, económico y cultural de la ciudad de Bogotá, poniendo

el acento en algunos de sus fenómenos urbanos, específicamente la calle de El Cartucho.

Ahora, los resultados que pretendimos en términos de la vigencia de las pedagogías críticas como apuestas para la construcción de la escuela pública en Bogotá, además de la perspectiva crítica como se abordaron los contenidos propios para las sesiones en clase, constituyeron por si mismos los medios y las formas en las cuales asistimos al espacio como participantes-practicantes docentes, esto quiere decir, que más allá de los roles asignados por la práctica, el colegio o la profesora titular, nuestra intención, en clave de la pedagogía crítica, fue transgredir un espacio cotidiano, desde la reflexión, el debate, la discusión y sobre todo, la crítica sobre la sociedad en que vivimos.

Con base en este presupuesto, este ejercicio tiene como intención recoger o consignar en forma sistemática la manera en que los estudiantes del curso noveno A del Gimnasio sabio Caldas abordaron los contenidos trabajados sobre la historia de la segunda mitad del Siglo XX y sobre el objeto de esta investigación: las dimensiones omitidas en los estudios sociales sobre la calle de El Cartucho. El objetivo mencionado resulta estéril para nuestros propósitos, si no es abordado desde los ejes analíticos que estructuraron la propuesta pedagógica, es decir, el ejercicio de sistematización estará visto en perspectiva desde las tres categorías que se propusieron en la fundamentación pedagógica, solo así se podrá consignar el ejercicio en su complejidad e involucrando todos los actores (estudiantes, practicantes y docentes) que asistimos a la experiencia educativa.

Reconociendo la importancia de la reflexión y la crítica sobre la realidad y los contenidos de clase, se determinó que en aras de poder evaluar constantemente el proceso, era necesario generar elementos o resultados a forma de evidencias del trabajo, esto suponía que en cada sesión los estudiantes, más allá de sus reflexiones, debates u opiniones deberían consignar en diferentes instrumentos sus postulados, sentires o reflexiones sobre los temas abordados. Estos registros

de clase, constituyen un insumo sumamente poderoso, esto en la medida en que son producto de la reflexión y creación colectiva de estudiantes y practicantes.

En ese sentido, los registros realizados en las sesiones que constituyeron la práctica, fueron abordados y examinados desde una matriz de registro que nos permitió reconocer el proceso desde una visión específica, la descripción del desarrollo de las sesiones en conjunto con los productos del trabajo de los estudiantes. Realizada esta matriz, se perfiló como uno de los más importantes nichos de información y evidencia sobre el proceso.

Así las cosas, la redacción de la sistematización está constituida por tres aspectos fundamentalmente, la propuesta realizada desde los practicantes en términos de los contenidos trabajados en cada sesión, esto analizado a la luz de las tres categorías que dieron sentido a la fundamentación pedagógica y finalmente, las evidencias de clase que dan cuenta de las reflexiones de los estudiantes sobre la apuesta de la pedagogía crítica y los contenidos per se.

3.2.1 Extraños en el salón de clase. Observando la cotidianidad.

En la caracterización realizada del colegio Gimnasio Sabio Caldas y específicamente del curso noveno A, que se desarrolló en el capítulo número dos, se expuso algunos elementos generales de la forma en que se desarrollaron las clases de ciencias sociales en las que acudimos al aula en calidad de observadores. Con este presupuesto, es imperativo que la sistematización no reitere o insista sobre lo mencionado, por el contrario, resulta sumamente interesante analizar estas sesiones a las que asistimos con base en las tres categorías que estructuraron la práctica. Así mismo, es necesario precisar que este ejercicio inicial no tiene como intención agredir o violentar prácticas particulares como la de la docente titular o la de los estudiantes, pues el objeto central es realizar un análisis desde nuestra fundamentación sobre la cotidianidad de la clase de ciencias sociales del grado noveno del colegio Gimnasio Sabio Caldas.

En aras de hacer lo más explícito posible el análisis, vale la pena recordar los tres ejes orientadores de la sistematización: I) La función de la educación desde una perspectiva crítica II) Roles de educadores y educandos en el marco de las pedagogías críticas III) La escuela pública de Bogotá como un escenario de producción y acción política.

Respecto del eje de análisis inicial: La función de la educación desde una perspectiva crítica, es necesario precisar que las consideraciones que acá se exponen, surgen de las afirmaciones realizadas por la docente titular en el espacio de clase de ciencias sociales, además de las concepciones de los estudiantes al respecto. Las afirmaciones de la docente se registraron en las notas de campo construidas en el tiempo de la observación, y las concepciones de los estudiantes se recolectaron con base en la discusión o “charla” directa e informal con algunos de ellos

Dicho esto, encontramos en el periodo de observación que las afirmaciones de la docente sobre la pregunta ¿para qué la educación?, estaban ligadas a una concepción individual de progreso, es decir, entre sus afirmaciones podía leerse que la función de la educación era permitir que los estudiantes se cualificaran en términos de manejar determinados conocimientos e información, esto en clave de permitirles o posibilitarles mejores oportunidades en el campo laboral o en la educación superior.

Sin lugar a dudas, es de la mayor importancia que los estudiantes tengan claridad y control sobre los contenidos que son estudiados en las sesiones de clase, pero no puede afirmarse que esto constituya por sí mismo el fin de la educación, pues pareciera que, siguiendo a Freire, los estudiantes se conviertan en depósitos o vasijas para llenar con información. Así mismo, es necesario señalar que la concepción de la educación expuesta por la docente a lo largo de las sesiones involucró un componente “humanístico”, es decir, se pretendía que los estudiantes configurarían formas amables, fraternas o tranquilas de relacionarse y resolver sus conflictos dentro y fuera del colegio.

Ahora bien, de la misma forma en que se advirtió la importancia de que los estudiantes tengan certezas sobre sus conocimientos, es preciso mencionar que la resolución pacífica y dialogada de los conflictos es de suma importancia, por lo cual es muy válido este componente en la concepción de la docente. Habiendo reconocido estos elementos, es imperativo anotar cómo la concepción de la docente titular de ciencias sociales se encuentra en completa contradicción con la que hemos expuesto en los ejes de fundamentación. En primera instancia, hemos anotado que la educación tiene como función permitir que las clases populares y explotadas reconozcan y transformen las estructuras de poder que los determinan y configuran sus condiciones materiales, políticas y culturales de existencia. Para ello es necesario que se desestructure la visión individualista de la sociedad.

Reconocer que las posibilidades de transformar la realidad en el largo plazo y garantizar condiciones de existencia dignas para los habitantes de los barrios populares, demanda, sin la menor duda, que los sujetos se agrupen y desarrollen prácticas colectivas en detrimento del individualismo caníbal. Luego, la visión que pretende cualificar y potenciar las aptitudes de los estudiantes, para permitirles competir en el mercado laboral y educativo, supone una visión que se aleja de los postulados sobre la función de la educación desde una perspectiva crítica. Pues, conforme a lo afirmado, el individualismo, y la competencia son premisas del sistema capitalista.

De otra parte, respecto de la noción de la educación como un espacio para la formación en valores, que expuso la docente a lo largo de su clase, vale la pena afirmar que la fraternidad o el diálogo como principios para la resolución de conflictos son sumamente importantes, pero que es necesario incorporar dichos valores a discursos y prácticas desde las cuales se conciba al otro no como un posible contendor laboral o educativo, sino como un aliado para la emancipación colectiva, de este modo, la perspectiva crítica de la educación, posiciona los valores como la fraternidad, la solidaridad, el afecto y el amor eficaz como principios universales y no como simples valores que todos deben poseer, pues más que un deber ser, se inscriben como una necesidad.

Del mismo modo en que la profesora concibe la educación como un mecanismo que permita cualificar a los estudiantes para su vida laboral o académica, buena parte de los estudiantes asumen que el bachillerato tiene como objetivo posibilitarles el acceso al trabajo o a las carreras técnicas y tecnológicas que son ofertadas por entidades de capacitación como el SENA. No es extraño encontrar respuestas como “salir a delante”, “encontrar un buen trabajo”, o “no ser bruto” a preguntas relacionadas a la función de la educación pública. En esa medida, la educación desde la visión de un buen número de estudiantes está ligada a la necesidad de capacitarse o poder ingresar a una institución de capacitación para el mundo laboral. Luego esta visión, responde estrictamente a la lógica mercantilista y utilitarista que tecnócratas y neoliberales le han asignado a la educación pública.

De este modo, en el marco de la concepción crítica, los procesos educativos distan de ponerse en función de la reproducción del capitalismo mediante la manutención de un cuerpo de trabajadores provenientes de las escuelas, pues se asume que la educación no tiene un objetivo diferente al de permitir que los estudiantes se cualifiquen en todas las dimensiones que implica *ser humano* y trasformen sus condiciones materiales, políticas y culturales de existencia.

En síntesis, pareciera que en el grupo noveno A, del colegio Gimnasio Sabio Caldas, en las sesiones de clase de ciencias sociales, circula una concepción utilitarista, mecánica y funcional de la educación. Es decir, se puede evidenciar que se mantiene el carácter que el sistema educativo colombiano ha asignado a la educación: un espacio que provea de trabajadores cualificados, dóciles y serviles al mercado laboral, esto en detrimento de la formación crítica y reflexiva sobre la sociedad.

De otra parte, sobre los roles que asumieron los estudiantes y la docente en las clases a las que asistimos como observadores, es necesario advertir que se mantuvieron las formas propias de la educación tradicional, es decir, la docente se encargó de determinar y perfilar los contenidos abordados en clase, mientras que

los estudiantes se limitaron a atender las orientaciones de la profesora. Es necesario mencionar que las jerarquías verticales y rígidas que fueron mencionadas en el eje de fundamentación, no se presentaban en el aula en forma exacta, es decir, se mantienen los roles propios de los procesos educativos tradicionales pero en forma más flexible.

La referencia a la forma más flexible en que se configuran los roles del docente como poseedor absoluto del conocimiento y los estudiantes como receptores pasivos de información, está relacionada con el grado de participación e intervención de los estudiantes en los espacios de clase, esto quiere decir, que la estructura rígida en la cual se desarrollan clases magistrales y los estudiantes simplemente escuchan y consignan en sus cuadernos no se evidenció en forma nítida, pero esto no supone por sí mismo, que los estudiantes se reconozcan como sujetos con conocimiento y planteen transgredir las determinaciones conceptuales y teóricas que la maestra determina como importantes.

Lo anterior, no constituye una crítica particular a los comportamientos de los estudiantes o de la docente de ciencias sociales del grado noveno A, pues la pretensión es reafirmar que en la escuela pública y específicamente en el Gimnasio sabio Caldas, permanecen prácticas tradicionales como la jerarquía entre docentes y educandos. Durante el periodo de observación, una constante que se evidenció fue la clase orientada por talleres que fragmentaban parcialmente la lógica magistral, pero que desafortunadamente los estudiantes asumían en forma mecánica, es decir, se limitaron a responder las preguntas formuladas con base en el libro de texto.

En relación a lo mencionado, algunos de los autores abordados en el capítulo de la fundamentación pedagógica, postularon la necesidad del maestro como intelectual en el proceso educativo, desde nuestro punto de vista, insistir en el uso de libros de texto producidos por editoriales tradicionales, supone ceder la posibilidad de crear contenidos teóricos y pedagógicos que se hagan interesantes y significativos para los estudiantes. Esto no quiere decir que se esté cuestionando

la intelectualidad de la profesora titular de ciencias sociales, pues el objeto es señalar que entregar pasivamente buena parte del proceso educativo al libro de texto, está en contradicción con el intelectual pedagógico que han mencionado diversos autores como parte del rol del docente.

Sumado a ello, los estudiantes, durante el periodo de observación se caracterizaron por mantener un lugar de comodidad respecto de las clases, es decir, hubo una tímida participación y reflexión sobre los temas abordados, los cuales fueron asumidos bajo la lógica de la información transmitida, es decir, la mayoría se limitaron a recibir y consignar la información, sin mayor cuestionamiento o crítica al respecto.

A forma de síntesis, se puede concluir que durante el periodo de observación se ratificó que en el colegio Gimnasio Sabio Caldas, y específicamente en el grado noveno A, el rol del estudiante pasivo y el docente como centro del conocimiento se mantiene, pues aunque se presenten pequeñas transformaciones en términos de la forma en que se genera la relación jerárquica entre los actores, estos no se han apartado de las formas tradicionales bajo las que se desenvuelven las relaciones en el aula, cuestión que imposibilita que se consoliden modelos y prácticas pedagógicas alternativas.

Finalmente, respecto de la escuela como escenario de creación y acción política en relación al periodo de observación, existen importantes elementos que deben ser referenciados. En principio, se hace fundamental señalar que el modelo pedagógico del Sabio Caldas inspirado en los postulados de la escuela activa pretende generar en los estudiantes principios como la autonomía, la responsabilidad y el compromiso con la comunidad entre otros, pero esto no representa en sí mismo, un ejercicio de formación política y ciudadana para los estudiantes.

En ese sentido, es válido afirmar que durante el periodo de observación, el proceso educativo fue concebido y desarrollado más como un ritual de exposición y talleres sobre determinados hechos históricos (Colombia durante la primera

mitad del siglo XX) pero que no se transformaron en elementos sustanciales para el análisis del presente, esto en clave de consolidar alguna posible reflexión del orden político, que posibilitara la acción organizada por parte de estudiantes o maestros. Es necesario puntualizar en que esta observación solo fue de una clase particular –la de ciencias sociales- pero que es posible que en otros espacios académicos, la creación y la acción política desde la escuela sea estimulada.

Ahora bien, partiendo del eje de análisis que postula que la escuela no puede reducirse a un espacio de reproducción del capitalismo, es imperativo mencionar que durante el periodo de observación la clase de ciencias sociales se tornó aparentemente como algo neutro, es decir, no se postuló al estudio de la historia como una actividad política que implicaba asumir una posición sobre los hechos pasados y presentes, luego podría afirmarse que la supuesta neutralidad representa una contradicción para la concepción de la escuela como un escenario de acción y creación política desde la educación.

En últimas, tendría sentido aseverar que la clase de ciencias sociales en el colegio Gimnasio Sabio Caldas, no propende porque la escuela se transforme en un lugar que se piense la política como organización colectiva de estudiantes y docentes, dicho de otra forma, se reproducen las lógicas tradicionales que pretenden hacer del estudio de la historia un acto despolitizado y sin perspectiva de transformación de la educación actual y las condiciones de existencia de los sujetos que intervienen en el proceso educativo. Bajo esta afirmación, es posible decir respecto de la escuela como un lugar que no propone el hacer político más allá de la participación democrática electoral, pues la organización de los sujetos a propósito de la transformación de sus contextos queda relegada a un segundo plano, o simplemente no se aborda.

De este modo, la observación en el aula, respecto del eje de creación y acción política, permite concluir que en la escuela permanecen prácticas tradicionales que impiden que los estudiantes desarrollen reflexiones y acciones políticas, cuestión que determina de fondo la forma en que estos desarrollan y construyen

sus proyectos de vida, pues se entiende que quien no reconozca y actúe sobre su contexto político está obligado a depender de las determinaciones, concepciones y proyectos de terceros. Esto quiere decir, que las prácticas tradicionales condenan a los estudiantes a una suerte de analfabetismo político que los cercena en una de las dimensiones más importantes de los seres humanos en sociedad: el hacer político.

3.2.2. ¿Qué paso en la práctica pedagógica? Recogiendo la experiencia.

En el apartado anterior, los tres ejes de fundamentación desarrollados en el capítulo número dos fueron empleados como ejes de análisis del periodo de observación de la práctica pedagógica. Conforme a esta estructura se efectuará la sistematización de la práctica desarrollada durante los meses de Julio a noviembre. Como ya se ha mencionado, la práctica tuvo como punto de partida algunos hechos históricos que comprenden desde el 9 de abril de 1948, evento conocido como el bogotazo, hasta llegar a la década de los setenta y la conformación de la calle de El Cartucho.

El siguiente cuadro, expone de manera detallada la planeación de la práctica pedagógica que se construyó para trabajar las diversas temáticas pertinentes al presente trabajo en el grado noveno A del Colegio Gimnasio Sabio Caldas.

PLANEACIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA. COLEGIO GIMNASIO SABIO CALDAS GRADO NOVENO A 2015 TERCER TRIMESTRE		
EJES TEMÁTICOS – COMPONENTES	COMPETENCIAS	CONTENIDOS
Histórico, político y cultural	Interpretación Argumentación	Colombia: primera y segunda mitad del siglo XX. • Frente Nacional. • Nacimiento de las guerrillas en Colombia

		(áreas de la violencia). • Los movimientos sociales (últimas décadas del siglo XX). • Narcotráfico y paramilitarismo.	
PLANEACIÓN SEMANAL DE CLASES PROPUESTA DESDE EL EJERCICIO DE PRACTICA PEDAGÓGICA			
Sem	TEMA	MATERIAL DIDÁCTICO	EVIDENCIAS
1	Antecedentes históricos, políticos y sociales del asesinato de Jorge Eliecer Gaitán. Los estudiantes deben realizar una lectura y de allí extraer los caracteres del acontecimiento y sus implicaciones para el presente	Extracto del libro ¿dónde está la franja amarilla? William Ospina	Cuadros realizados por los estudiantes donde ponen en contexto las causas, consecuencias inmediatas e implicaciones para el presente del asesinato de Jorge Eliecer Gaitán
2	Ejercicio de reconocimiento de las características de la violencia de medio Siglo. Lectura en grupos y plenaria sobre la lectura	Extracto del libro “La violencia en Colombia” Alfredo Molano / Extracto libro cóndores no entierran todos los días. Gustavo Álvarez Lardizábal	Texto realizado por los estudiantes en los que sintetizan la naturaleza de la violencia de los años cincuenta en Colombia
3	Reconocimiento y caracterización de la emergencia de las guerrillas liberales en el sur y oriente de Colombia.	Extracto del libro “Trochas y fusiles”. Alfredo Molano	Relatoría de la discusión en plenaria realizada por los estudiantes
4	Caracterización y acercamiento a los postulados centrales del Gobierno del Rojas Pinilla	Extractos de prensa de la época. El Tiempo, El espectador, Vanguardia Liberal.	Construcción colectiva de los estudiantes sobre las razones que llevaron a Rojas Pinilla al poder.
5	Emergencia y concreción de las guerrillas de los años sesenta. Mitos fundacionales del ELN, FARC, EPL, MRL, PRI.	Texto síntesis de los mitos fundacionales de cada una de las guerrillas surgidas en la década de 1960. Autoría propia.	Cuadro desarrollado por los estudiantes en el que expongan en forma corta la razón por la que surgió cada guerrilla
6	Contextualización del orden político, económico y cultural durante las décadas de 1970-1980	Memes impresos sobre el orden socio-político de las décadas de 1970-1980. Autoría propia	Interpretación de cada meme por parte de los estudiantes. Esta se realizará en forma escrita en la parte inferior de cada meme
7	Paramilitarismo en Colombia, arremetida contra los sectores progresista	Relatos de desplazados por el paramilitarismo y sobrevivientes de masacres.	Guía de trabajo en la cual los estudiantes podrán consignar lo más significativo e importante de los relatos de las víctimas del paramilitarismo

8	Ciudad y conflicto, los cinturones de miseria como un lugar de confrontación política, ideológica y económica en las décadas 1980-1990	Extracto del libro cuánto cuesta matar a un hombre. José Alejandro Cataño	Relatos individuales sobre su entorno como lugar de conflicto.
9	Nace la calle del Cartucho, aproximación a una expresión del conflicto social, político y armado en Bogotá	Extractos del capítulo número uno de la tesis. Fotografías del sector del Cartucho	Relatoría colectiva sobre el debate de los centros de consumo masivo como la calle Del Bronx, el Cartuchito entre otros.
10	Cómo y a quienes les sirvió la calle de El Cartucho. Reflexión social sobre la utilización deliberada de los fenómenos sociales por parte de los gobernantes y las clases dominantes.	Extracto del libro “El último Cartucho”. Guillermo Bustamante. Relatos de Comanche.	Taller sobre la relación entre el cartucho, el uso del espacio público y el control narco paramilitar del centro de la ciudad
11	¿Cómo era Bogotá hace cinco años y cómo será en 20 años? Reflexión sobre la transformación de la ciudad en beneficio de la reproducción de capitalismo	Extracto del texto de la declaración de la cumbre popular urbana 2014	Resolución de cuadro en el cual se pongan de manifiesto las implicaciones de la transformación de la ciudad para los habitantes de Ciudad Bolívar

Tabla 3. Planeación Práctica Pedagógica Grado Noveno A.

Bajo este presupuesto, se describirán las actividades realizadas a la luz de los tres ejes de análisis. Ahora, la sesión inicial en la que participamos orientando la clase de ciencias sociales, abordó el Bogotazo como referente o punto de partida, el énfasis se ubicó en cómo la Violencia de medio siglo, desencadenada en buena medida por el Bogotazo, terminaría densificando las ciudades y configurando - junto a otros fenómenos- sectores como el Cartucho en la ciudad. En ese sentido, la intención de vincular dos fenómenos aparentemente distanciados y no relacionados posibilitó que desde los contenidos propios del plan de estudios se pudieran estudiar y comprender fenómenos paralelos como la calle de El cartucho.

La sesión inicial, sustentada en los principios de la escuela como un escenario que debe permitir que los estudiantes comprendan el mundo en el que se desarrollan, por esta razón, el taller demandaba que los estudiantes no solamente se ocuparan de atender la explicación o la lectura del libro de texto sobre el Bogotazo, sino que por el contrario, desde su experiencia personal y los textos suministrados para

dicho fin, pudieran establecer implicaciones, causas y consecuencias inmediatas de este hecho histórico para sus vidas y las de sus comunidades.

Este ejercicio nos permitió vincular los tres ejes de análisis, esto debido a que se relacionaron los contenidos escolares con fenómenos cotidianos y que pudieran ser importantes para los estudiantes, de la misma forma los roles tradicionales, quedaron relegados, debido a que el espacio de clase no giro en torno a los saberes de los practicantes o de la docente, sino que dependió de las interpretaciones de los estudiantes sobre el texto suministrado para la sesión y la reflexión colectiva. Vale la pena señalar, que la docente, determinó permanecer en el espacio de clase durante la práctica, razón por la cual ella también participo de los talleres propuestos. En la imagen número uno se evidencia la naturaleza del ejercicio

Carlos Torres, Dayana Garcia, Paula Gonzales, Monica Salazar,

Causas	Consecuencias	Implicaciones
* Descontento entre los partidos. * Caída de la hegemonía conservadora * El caudillo buscaba unas reformas sociales * Columnias y difamaciones desatados por la prensa * El caudillo fijo un valor oficial de hora de trabajo * El caudillo impidió que una economía de privilegios precipitara a Colombia económicamente * El caudillo no aceptó ayuda de sus enemigos y por eso se dio su muerte * Que Gaitán descubrió los secretos de cada partido	* Contra revolución del País * Después de la muerte de Gaitán empezaron a haber muchas muertes por parte del pueblo * - Asesinato del caudillo - Violencia años 50 - Pacto aristocrático frente nacional * El 9 de abril de 1948 se rompió la continuidad de nuestro orden social * La caída de lo político y lo social como también la economía	* Podríamos tener mejores recursos. Económicos, Políticos, sociales. * En el campo no hubiera tanta violencia * Que la gente no se vaya a otros países buscando un mejor futuro * Habría muchas más economías en el país * Mejores viviendas * No habría tanta desigualdad de razas * Que se habrían logrado las reformas sociales * Habrían más habitantes en los pueblos y menos en la ciudad * A lo mejor no existía la Calle y del Bronx es decir que no habrían tantas personas en la calle.

Imagen 1. En este ejercicio los estudiantes ubicaron las causas, las consecuencias inmediatas y las implicaciones del Bogotazo para el presente.

La información consignada en la imagen, da cuenta del ejercicio en el que los estudiantes ubicaron las causas, las consecuencias y las implicaciones del Bogotazo en la actualidad. Importante es advertir como este grupo de estudiantes ubicó posibles transformaciones para las mayorías empobrecidas de entonces, además de vincular la ausencia de un proyecto político de orden popular con las condiciones materiales de existencia en la actualidad, es decir, la inequidad, la pobreza y la exclusión son resultado de la ausencia en la historia de organización, participación y ejercicio político pensado desde y para las clases populares.

Esto nos permitió relacionar en forma directa el estudio de la historia con el presente, desestimando los postulados que ubican el estudio de la historia como la simple revisión del pasado. De la misma manera, fue posible que se realizaran reflexiones del orden político con base en el estudio del pasado en relación al

presente. Ahora, en relación a los ejes de análisis, es válido mencionar, que la sesión inicial permitió verificar en una micro escala que es posible que desde la escuela se reflexione sobre los contextos, políticos, sociales y económicos, de ahí que los postulados de las pedagogías críticas cobren relevancia de cara a la necesaria transformación de la escuela como un escenario políticamente productivo.

En esa medida, nuestra proyección pretendió darle un cuerpo histórico a la consolidación de la calle de El Cartucho –un tema distante de los estudios sociales en la escuela-. De ahí que nos ocupáramos del estudio de la Violencia de los años cincuenta y del surgimiento de las guerrillas comunistas en la década de los sesenta. Es necesario precisar que esto se debió en gran medida, a que los estudiantes del curso reclamaron que nuestra practica estuviese vinculada en alguna medida a su plan de estudios, así mismo, la maestra titular planteó la necesidad de tener una suerte de coincidencia entre los temas que ella trabajaba en clase y los que nosotros desarrollábamos de cara a la calle de El Cartucho.

Los temas que se abordaron, conforme al presupuesto anterior fueron respectivamente: las características fundamentales y los móviles de la Violencia de Medio siglo, esto como ya se ha anotado, tenía como objeto vincular el desplazamiento humano que generó la Violencia a mitad de siglo, y los procesos que desencadenaron en la urbanización acelerada del país durante este periodo. El instrumento que se empleó en este caso, fue un taller sustentado en lecturas de Alfredo Molano, Gustavo Álvarez Gardeazábal y algunos extractos de prensa de la época (Ver planeación de clases). Se hace imprescindible mencionar que cada sesión de clase estaba dividida en tres momentos, una introducción orientada por alguno de los practicantes, luego, el trabajo colectivo de los estudiantes y finalmente un debate o plenaria que pretendía recoger, contradecir o redondear ideas sobre lo trabajado. Obsérvese el taller propuesto en la imagen número dos.

Practica Pedagógica
Gimnasio Sabio Caldas
Taller sobre surgimiento de las guerrillas liberales de los años 50
2015

Nombres _____

1. Explique las razones fundamentales por las que se generaron las guerrillas liberales en el sur y oriente del país en los años 50
2. Mencione las diferencias sustanciales entre un grupo guerrillero y un grupo armado delincencial. De un ejemplo desde la actualidad
3. Explique la razón por la cual se desmovilizaron las guerrillas durante el gobierno del Militar Gustavo Rojas Pinilla
4. Elabore un perfil social del periodo conocido como la Violencia de medio siglo
5. De cuenta del contexto internacional en términos políticos, sociales y económicos durante la de cada de 1950

Imagen 2. Este instrumento tuvo como intención caracterizar y reconocer el surgimiento de las guerrillas liberales y la naturaleza del gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla.

De la mismas forma en que se abordó el estudio del Bogotazo, y con la premisa de la escuela como un lugar de reflexión y acción política colectiva, los estudiantes con base en las lecturas suministradas propusieron algunas respuestas a dichas preguntas. Si bien, construimos respuestas colectivas sobre cada una de las preguntas, y se pudo establecer los caracteres e implicaciones de estos procesos en la configuración de la ciudad contemporánea. Lo más significativo de este par de sesiones tuvo que ver con los elementos que se vincularon con el presente y con nuestro tema de investigación.

Sobre la pregunta número dos, en la que se pide una comparación entre las características de una guerrilla y un grupo armado delincencial, los estudiantes en su mayoría llegaron a identificar el móvil político para la guerrilla y el lucro o el beneficio individual para el grupo armado delincencial, pero lo significativo de esta reflexión estaba ligado a la proyección sobre el presente, es decir, dicha discusión posibilitó la comprensión de dos elementos fundamentalmente: por un

lado se pudo establecer que el conflicto armado que ha sufrido Colombia es algo que tiene orígenes sociales de inequidad, injusticia y acaparamiento de los recursos; y que de dicho conflicto derivan otros fenómenos de orden urbano que no son de la mismas naturaleza pero que en efecto, son producto de la violencia. Entre otros, se mencionaron en la sesión de clase, la configuración de cinturones de miseria en las grandes ciudades (Se hizo referencia específica a Ciudad Bolívar en Bogotá) y lugares de “degradación social” como la El Cartucho

La imagen número tres muestra el insumo que los estudiantes preparaban antes de cada discusión en plenaria.

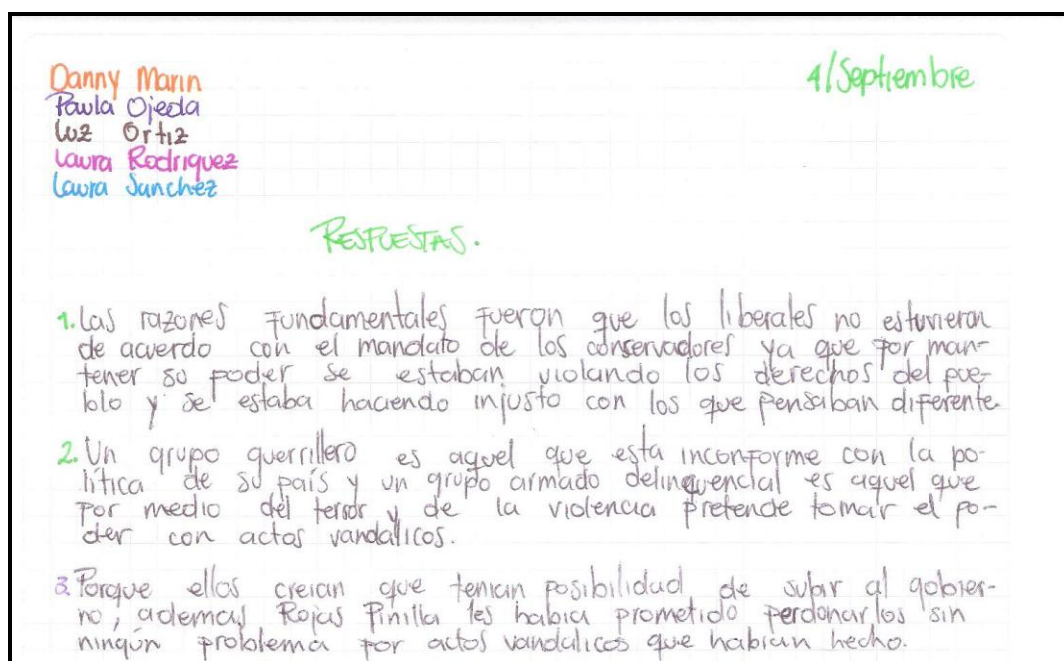


Imagen 3. Respuestas de los estudiantes para socializar y discutir en plenaria. Acá se evidencian las características de las guerrillas liberales y del gobierno de Rojas Pinilla

Es de la mayor valía para la sistematización, mencionar que el potencial de los ejercicios se ubicó en la relacionar constantemente el pasado con el presente, pero lo más significativo fue que los propios estudiantes eran los que establecían los vínculos. Esto es sumamente sintomático, en tanto las pedagogías críticas aciertan en la medida en que el conocimiento debe ser algo contextualizado,

ligado al presente y realmente significativo para el proceso de transformación social, del cual la escuela debe abanderarse.

Lo dicho, da cuenta que las categorías desarrolladas en la fundamentación son completamente vigentes y funcionales, es decir, la enseñanza de la historia no tiene necesariamente que estar determinada por las clases magistrales que signan a estudiantes y maestros en forma pasiva y activa respectivamente. Así mismo, se pone de manifiesto que la educación como practica constante y la escuela como institución, puede y deben orientar los procesos educativos a la cualificación política, académica y organizativa de los estudiantes, pues como se evidenció, ellos no son agentes abstractos alejados de su realidad.

Ahora, en aras de puntualizar el desarrollo del proceso de la práctica pedagógica, es de la mayor importancia mencionar que debido a los tiempos ajustados y las diferentes actividades extracadémicas que la agenda del colegio tenía dispuesta para el grado Noveno A y que desafortunadamente coincidió con nuestro espacio de práctica, las décadas de los sesenta y setenta fueron trabajadas por la docente titular de la clase, en ese sentido, nuestro aporte fue poco en términos de la enseñanza del proceso histórico que inició con el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán y concluyó iniciada la década del sesenta.

Conforme el estado de cosas y a los acuerdos efectuados con la docente titular, iniciamos el desarrollo del tema mismo de la investigación: comprender la calle de El Cartucho desde perspectivas diferentes a las que la *imaginería negativa* había posicionado en la memoria colectiva de buena parte de los ciudadanos de Bogotá. El primer ejercicio que propusimos, tenía como intención vincular los conocimientos desarrollados en el componente histórico y la memoria transmitida sobre la calle de El Cartucho en función de construir con los estudiantes una versión histórica sobre la consolidación de este sector. A continuación algunas de las evidencias de este ejercicio.

TALLER SOBRE CONTEXTUALIZACIÓN Y SURGIMIENTO DE LA CALLE DE EL CARTUCHO EN BOGOTÁ
PRÁCTICA PEDAGÓGICA
COLEGIO GIMNASIO SABIO CALDAS

Nombre del estudiante: Nicol Vanessa Valencia Osorio




Para la reflexión...

Desde su experiencia personal, lo que le han contado sus parientes o amigos, indique cuales son las razones que usted considera para que se configuren sectores como el Cartucho o la "L" en Bogotá.

La Bonanza de la pobreza que se dio por los desplazamientos de campesinos que se encontraban cerca o en territorios guerrilleros.

El poder que toma el narcotráfico en los años 80' hace que llegue a la capital el país y se mantenga gracias a la causa antes mencionada.

durante la muerte de Galán se intensificó la violencia rural debido a los enfrentamientos bipartidistas que causó los desplazamientos.

Imagen 4. Este registro da cuenta del taller propuesto por los practicantes y las respuestas desarrolladas por una estudiante

Varios elementos importantes emergieron del ejercicio sobre la configuración de la calle de El cartucho, uno de los más significativos, fue reconocer -en la introducción realizada sobre el tema- que los estudiantes desconocían este fenómeno en su totalidad, pero que de algún modo les era similar a lugares contemporáneos como la calle de El Bronx o la L. De este lugar, surgió un elemento de lo más interesante, para buena parte del grupo, los lugares de consumo masificados de droga no resultaba un lugar repulsivo, sino que por el contrario se concebía como espacios aceptables.

Con base en lo dicho, empleamos la memoria o los recuerdos de sus familiares de mayor edad, conocidos o amigos, con la intención de establecer las razones que

podieron incidir en la configuración de El Cartucho. Este taller nos tomó dos sesiones de trabajo, pues nos vimos sujetos a los tiempos de indagación por parte de los estudiantes, además de la construcción en clase de algunas razones que llevaron a que este lugar se estructurara tal cual lo conocimos.

En esa medida, las respuestas construidas por la estudiante (Imagen cuatro) constituyen un importante e interesante ejercicio, esto en tanto propone tres de las más importantes causas para la posterior configuración de la calle de El Cartucho, a saber: La violencia de mediados de siglo y las violencias por la tierra generaron desplazamientos hacia las ciudades de campesinos empobrecidos; el efecto de la consolidación de un mercado de drogas derivado de la estructuración de organizaciones de narcotraficantes, y finalmente, la carencia de oportunidades de vida digna en las ciudades, en sus términos “la bonanza de la pobreza”. Lo anotado, es sumamente valioso en la medida en que desestructura las versiones respecto de la calle de El Cartucho, como producto de las decisiones personales de seres humanos que simplemente eran drogadictos y ladrones.

Una vez más queda en evidencia, que el ejercicio colectivo de construcción de conocimiento posibilitó una lectura y reflexión estructurada sobre los fenómenos del presente. Pues debe mencionarse, que durante la reflexión respecto de la calle de El Cartucho, no fueron pocas las intervenciones de los estudiantes, explicando las dinámicas del microtráfico y el consumo de SPA en los sectores populares como un resultado de factores como el narcotráfico, el control paramilitar y la precaria oferta educativa del Estado. Dicho esto, queda ratificado, que en efecto, la escuela como un escenario de reflexión política, en el cual los estudiantes están en capacidad de enseñar sus experiencias y vincularlas a los contenidos de clase son más que una necesidad para este país.

Producto del mismo ejercicio, un estudiante determinó hacer su exposición sobre las razones que configuraron la calle de El Cartucho desde una gráfica, en ésta ubica las que a su juicio son las tres razones fundamentales para que se estructurará dicho espacio en la ciudad de Bogotá: el narcotráfico; la violencia de

mediados de la década de cincuenta y el desplazamiento producido durante el periodo de la Violencia y el desplazamiento por el conflicto armado en la década de los sesenta.



Imagen 5. Exposición gráfica sobre las causas que generaron la configuración de la calle de El Cartucho en Bogotá. Elaborado por un estudiante

En términos generales, encontramos en el análisis de los talleres que el grueso del grupo, ubicaba más o menos las mismas razones respecto de El Cartucho, cuestión que permitió que en el curso existieran unas nociones colectivas sobre los efectos de la Violencia en Bogotá y la consecuente consolidación de El Cartucho, razón por la cual se avanzó al segundo momento de la práctica pedagógica; contrastar algunas de las versiones sobre la calle de El Cartucho – como prensa y documentos oficiales- con el ejercicio investigativo que se había desarrollado en el capítulo número uno de la tesis. Esto con la intención de exponer las complejidades, tensiones y aspectos omitidos de las versiones conocidas.

Las dos sesiones que destinamos para este propósito, involucraban estudiar, comprender y aplicar la categoría de *imaginería* (Fentress y Wickham) con un doble propósito, el primero de ellos fue reconocer cómo esta categoría determina diferentes aspectos sociales en la actualidad, y el segundo de ellos, respecto de cómo mediante la imaginería los ciudadanos de Bogotá construyeron versiones desfiguradas o escuetas sobre la calle de El Cartucho, lo anterior en función de propósitos económicos y políticos sobre el centro de la ciudad.

Respecto del primer aspecto, sobre como se construyen imaginerías e imaginarios sobre determinados territorios, -que por lo general son del orden peyorativo- determinamos abordar el texto “territorios del miedo en Santafé de Bogotá: imaginarios de los ciudadanos” (1988), este nos permitió reconocer cómo se configuran las imaginerías sobre determinados espacios, específicamente la lectura colectiva de ese trabajo puso en evidencia cómo en Bogotá buena parte de sus habitantes ubicaban a la localidad de Ciudad Bolívar y a la calle de El Cartucho como lugares de delincuencia acentuada.

La reacción de los estudiantes al reconocer este panorama, generó intenso malestar en la mayoría de estos, pues se sentían agredidos e increpados por parte del resto de los ciudadanos. No faltaron comentarios como “la gente habla sin saber”, “donde ellos viven es peor” o “que vengan y verán que acá no es como dice el libro”. El malestar producido por el imaginario de buena parte de los habitantes de Bogotá sobre la localidad de Ciudad Bolívar fue el puente para abordar la imaginería construida sobre El Cartucho, específicamente sobre las cargas exclusivamente peyorativas sobre este lugar, comprendiendo que esos discursos denigrantes circulan como estrategia económica y política de determinados sectores.

Antes de abordar el desarrollo sobre la imaginería de la calle de El Cartucho, es necesario mencionar, que se discutió intensamente sobre como la producción de discursos negativos, peyorativos y que buscaban generar topofobias sobre determinados espacios, esto debido a que dichos discursos estaban engendrados

por proyectos del orden económico que pretendían el despojo de dichos territorios. Esto permitió establecer vínculos entre las visiones negativas sobre Ciudad Bolívar y la posibilidad de explotar los recursos minerales que se encuentran en el subsuelo de este territorio. Un vez más, el eje analítico que propone la escuela como un escenario de reflexión y acción sobre la realidad, orientó la discusión, pues para nosotros fue imperativo que el estudio sobre la calle de El Cartucho, posibilitara el reconocimiento y el estudio de fenómenos relacionados con las cotidianidades de los estudiantes.

Ahora bien, habiendo estudiado la categoría de imaginiería con el curso noveno A, y luego de comprender los efectos desastrosos de validar discursos absolutos sobre los diferentes espacios y territorios, nos abocamos al reconocimiento de las dimensiones desconocidas de la calle de El Cartucho, esto con intención de desestructurar las versiones absolutas sobre este espacio, dando lugar a la visibilización de la cotidianidad de este lugar. Dichas dimensiones omitidas en los estudios sociales de El Cartucho, fueron expuestas mediante un texto que se elaboró con base en el trabajo de investigación del capítulo número uno, así mismo se aplicó un taller con el objetivo que los estudiantes con base en su estudio establecieran las comparaciones que tuviesen lugar.

Como ya se ha mencionado, el taller propuesto no pretendió que los estudiantes respondieran a las preguntas en forma mecánica, o que simplemente copiaran y pegaran las respuestas del texto que les fue suministrado, por el contrario, el instrumentó buscó que los estudiantes logaran consultar diversos tipos de fuentes y que bajo su criterio, sus conocimientos y experiencias, ubicaran en forma precisa las diferencias entre las versiones sobre un mismo fenómeno.

Practica pedagógica
Gimnasio sabio caldas
Taller Imaginarios Urbanos: El caso de El Cartucho, un análisis desde la
prensa
2015

Nombre: _____

1. A partir de la lectura , realice una comparación entre el lenguaje utilizado en la prensa y el texto de oficios invisibles.
2. Explique que tipo de imágenes sobre El Cartucho se construyen en cada texto, es decir, que representación le genera la lectura de prensa y cual la lectura del texto de "oficios invisibles".
3. ¿Que tipo de oficios legales se realizaban en El Cartucho? Explíquelos.
4. ¿Cual es la imagen que usted tiene de El Cartucho, teniendo en cuenta la nueva información que conoció a través de la prensa y el texto "oficios invisibles" ?

Imagen 6. Esta imagen da cuenta del taller que fue aplicado a los estudiantes del grado noveno A, respecto de las dimensiones omitida de los estudios sociales sobre la calle de El Cartucho

En esa medida, atendiendo a los ejes orientadores de la fundamentación y la práctica pedagógica, el ejercicio propuesto no solamente fue proyectado como un actividad sobre la calle de El Cartucho, sino que respondiendo a la noción de la escuela como un lugar que forma políticamente a los sujetos y les permite comprender las dinámicas que determinan sus contextos, se construyeron herramientas analíticas sobre la realidad. Específicamente se evidenció -según el trabajo de los estudiantes- el papel de los medios de comunicación masivos en la construcción de nociones e imaginarios sobre determinados fenómenos.

Esto resulta de la mayor importancia, en tanto que la práctica de confrontar fuentes sobre un mismo hecho, posibilita al estudiante formar criterios propios y estructurados sobre la realidad. Esto constituye sin lugar a dudas, un ejercicio que descentra la producción de conocimiento del maestro como sujeto absoluto en el proceso educativo, es decir, pensarse los sujetos de la educación desde prácticas distantes a las tradicionales, demanda permitirles que cada uno se forje sus criterios con base en el estudio de los contenidos y de la realidad social.

Sobre los medios de comunicación, en relación a los imaginarios que se configuraron sobre la calle de El Cartucho durante la década de los noventa, un estudiante desarrolla un interesantísimo análisis, en este se reconoce la forma como muchos medios masivos desfiguran la información o la presentan de manera parcializada. Esto es de suma importancia, si se asume que bajo la influencia de una ciudadanía crítica, la calle de El Cartucho no hubiese sido destruida sin una planeación estructurada para la población que allí habitaba. Además, que muchos de los fenómenos sociales, políticos y económicos contemporáneos serian entendidos y enfrentados con otras perspectivas. Obsérvese con detenimiento el análisis propuesto por el estudiante.

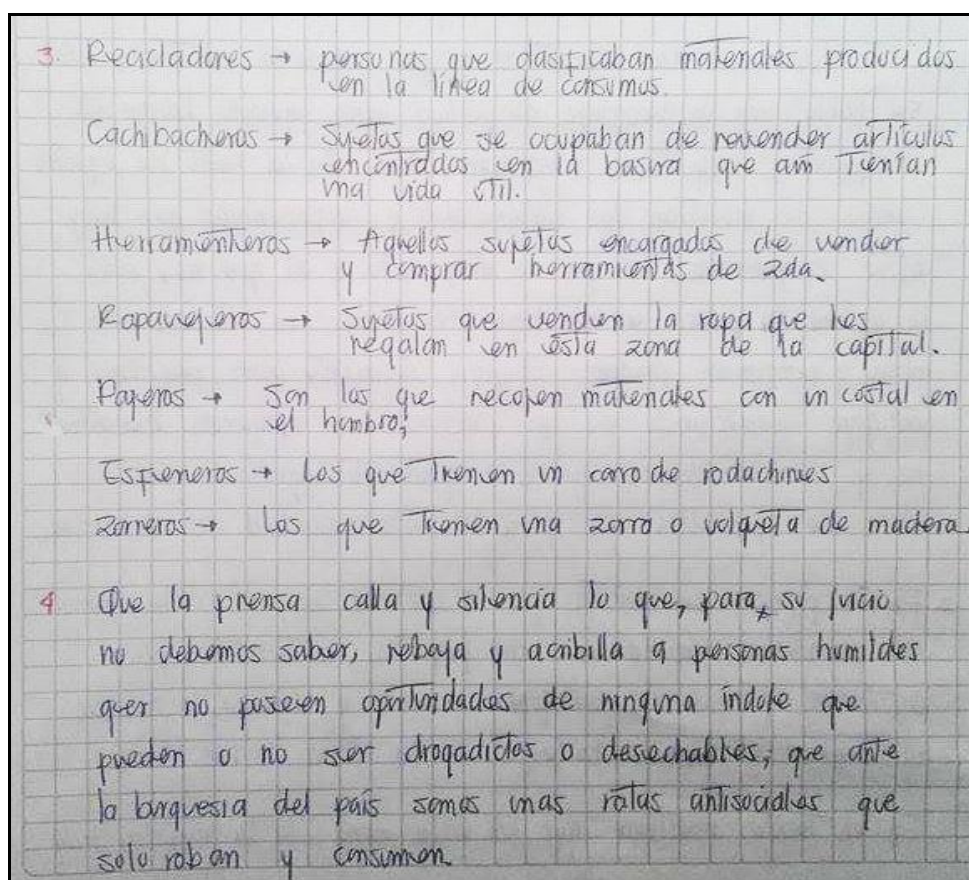


Imagen 7. Análisis sobre el papel de los medios de comunicación en la configuración de imaginarios sobre la calle de El Cartucho realizado por un estudiante.

En esa medida, las reflexiones que surgieron con base en el estudio de las dimensiones omitidas de El Cartucho, condujeron a los estudiantes a detenerse

sobre fenómenos de sus contextos y cotidianidades, un ejemplo bien importante de ello se relaciona con las denominadas fronteras invisibles, las cuales una estudiante identificó sobre El Cartucho y aplicó a su barrio respecto de las “ollas” o expendios de drogas.



Imagen 8. Gráfica sobre fronteras invisibles constituidas en la calle de El Cartucho. Realizada por una estudiante.

A forma de síntesis, debe afirmarse que las sesiones destinadas para la comprensión de la categoría *imagería* y el reconocimiento de las dimensiones omitidas de los estudios sociales sobre El Cartucho, posibilitaron no solo el estudio en profundidad de dicho fenómeno, sino que se hicieron sumamente productivas para comprender diversos fenómenos que orientan y determinan la cotidianidad de la vida de los estudiantes, entre ellos: los medios de comunicación, las disputas económicas por el territorio y la producción deliberada de imaginarios.

El ejercicio de la práctica pedagógica, buscaba posibilitarles a los estudiantes del colegio Gimnasio Sabio Caldas, un panorama general sobre el desarrollo histórico y la debacle de El Cartucho, en ese sentido, era fundamental reconocer los procesos económicos y políticos que se involucraron en el hecho en cuestión. Así las cosas, resultaba de la mayor importancia proponer el final de la calle de El cartucho no como un plan estructurado de urbanización, sino como una apropiación arbitraria y deliberada del espacio público de la ciudad, esto en detrimento de los habitantes del sector de El Cartucho.

Bajo este presupuesto, las dos sesiones de clase finales se presupuestaron para desarrollar los temas relacionados con las formas y móviles que determinaron el final de El Cartucho. Pero en función de plegarnos en debida forma al ejercicio de sistematización de experiencias, es preciso mencionar que las dinámicas institucionales y la agenda extra académica del colegio imposibilitaron que pudiésemos desarrollar las dos últimas sesiones. En ese sentido, la práctica pedagógica en clase culminó con el desarrollo de contenidos relacionados a las dimensiones omitidas de la calle de El Cartucho.

A forma de síntesis, es válido afirmar que el objetivo planteado para la práctica en el aula se desarrolló íntegramente, pues se considera que involucrar en forma pertinente temas distantes de los currículos como el estudio de la calle de El Cartucho con el resto de contenidos de las ciencias sociales de noveno grado es algo sumamente novedoso e interesante. De la misma forma, la práctica pedagógica es considerada exitosa en tanto nuestro presupuesto pedagógico, ligado a las pedagógicas críticas fue viable, vigente y completamente funcional para los propósitos formativos que se establecieron en el momento de la fundamentación.

4. Conclusiones

En función de exponer las conclusiones de la forma más clara posible, se ha determinado mantener la estructura del texto, es decir, las conclusiones que se propongan estarán empatadas con el orden de los tres capítulos que configuran el trabajo de grado. Luego, se expondrán en principio las relacionadas con la investigación sobre la calle de El cartucho, en segundo momento respecto de la fundamentación pedagógica y finalmente las que tengan lugar sobre la práctica pedagógica.

La revisión documental que se efectuó sobre una vasta producción bibliográfica respecto de la calle de El Cartucho, posibilitó la concreción de un balance documental que permitió establecer que en la mayoría de reconstrucciones realizadas por la prensa, por organismos institucionales, por literatos y en general en toda la producción sobre El Cartucho, se ubica a este lugar única y exclusivamente como un foco de delincuencia y consumo acentuado, esto en detrimento de la complejidad social, económica y política que supuso El Cartucho para la ciudad de Bogotá. En esa medida, los trabajos escritos sobre El Cartucho, permitieron o estuvieron en función de la demolición arbitraria y carente de planificación de este sector de la ciudad.

Ahora, sobre la forma en que históricamente el sector conocido como El Cartucho se yuxtapone al encopetado barrio Santa Inés a principios de la década del sesenta del siglo veinte, es preciso concluir que este fenómeno derivó de las oleadas de campesinos y desplazados por la Violencia política de medio siglo, es decir, los habitantes pobres -en su mayoría campesinos y trabajadores- que se ubicaron en El Cartucho no lo hicieron en forma deliberada sino como su única opción para permanecer vivos. De allí, que para comprender en toda su complejidad a El Cartucho, es necesario darle una mirada a la Violencia de medio siglo que determinó el devenir de buena parte de sus habitantes.

Como se expuso ampliamente, El Cartucho se desarrolló en varias atapas, razón por la cual es necesario precisar y concluir, que el expendio de drogas más grande del país, no se estableció debido a los recicladores y campesinos que habitaron este sector desde la década de los sesenta, sino que las bandas de narcotraficantes que estaban emergiendo desde inicios de los ochenta, generaron un amplio mercado e institucionalizaron al lugar como un escenario de consumo y expendio masificado de drogas. Así mismo, puede concluirse que el expendio de drogas por parte de mafias organizadas (narcotraficantes y paramilitares), les permitió ejercer un estricto control sobre determinados sectores de la ciudad, específicamente los aledaños a El Cartucho.

Dicho lo anterior, una de las conclusiones más relevantes para este trabajo, está relacionada con las dimensiones de la calle de El Cartucho que no circularon ampliamente o que fueron omitidas de las reconstrucciones sobre este sector. En esa medida, es preciso concluir que El Cartucho era en sí mismo un lugar sumamente complejo, en el cual todos sus habitantes no estaban ligados y determinados por el consumo o expendio de drogas, sino que por el contrario, podría calificarse como una pequeña ciudad, en la que sus habitantes se desempeñaban en diversos oficios, entre otros, vale la pena señalar a los cachivacheros, los recicladores y los herramenteros.

En relación a lo mencionado, es imperativo afirmar que debido a los intereses económicos sobre el centro de Bogotá por parte de grandes empresarios y políticos, además del precario reconocimiento por parte de la ciudadanía bogotana de las dinámicas cotidianas de El Cartucho, este sector fue destruido sin ninguna planificación y sus habitantes (seres humanos) tratados como seres desprovistos de cualquier noción de dignidad.

Sin lugar a dudas, El Cartucho fue un lugar que debía ser intervenido y transformado, recuperando el espacio público, de la misma forma que era necesario garantizar condiciones dignas de existencia para sus habitantes, bajo

este presupuesto, no fue interés de la tesis esencializar este sector, por el contrario se buscó comprenderlo en todas las dimensiones posibles.

Luego, la conclusión gravita en torno a la forma como se destruyó este sector, pues de acuerdo a lo expuesto, fue más el interés económico, específicamente el de empresarios y urbanistas ligados al alcalde de la época Enrique Peñalosa. Es decir, la demolición de este sector no buscó “recuperarlo” en un sentido urbanista o social, sino expropiar el espacio público bajo la excusa de la inseguridad que suponían los habitantes de El Cartucho. De ahí, que la prioridad para demoler el cartucho no sería salvaguardar la vida y la dignidad de sus habitantes, sino construir un parque de cemento y asfalto, el cual, en un futuro no lejano, será el centro de uno de los sectores más exclusivos de la ciudad.

Por otra parte, respecto del colegio Gimnasio Sabio Caldas en el que se desarrolló la práctica pedagógica, es necesario mencionar, que pese a su condición de colegio en concesión no reviste mayores diferencias en relación a los colegios oficiales, es decir, ni los maestros, ni los estudiantes, ni los postulados pedagógicos difieren en absoluto con lo que se podría encontrar en otro colegio del orden oficial. Razón por la cual, debe anotarse que los colegios en concesión, lejos de representar un “avance” educativo, suponen más una forma de exclusión educativa e imposibilitan que la educación pública se conciba como el eje fundamental para la educación de calidad de los sectores populares de Bogotá.

Conforme a lo mencionado, debe ser una conclusión el reconocimiento del estado actual de la educación pública en sus niveles media y básica en Colombia, es decir, es sumamente importante reconocer que la educación pública está atravesando una profunda crisis en tanto a su concepción y fundamento. En esa medida, es necesario que los intelectuales de la educación (profesores) intervengan estructuralmente, proponiendo no solo políticas públicas educativas, sino prácticas pedagógicas que permitan que la educación, en efecto sea significativa y aporte a la transformación de las condiciones de existencia de los habitantes de la ciudad.

En ese sentido, una conclusión de la mayor valía, tiene que ver con las pedagogías críticas como apuesta pedagógica que más que vigente se hace necesaria. El desarrollo de la fundamentación posibilitó concluir que en un mundo en el cual los procesos educativos son transformados en mercancías, es necesario que se postulen y empleen apuestas pedagógicas críticas en las cuales la educación este en función de la dignidad, la intelectualidad y la armonía de los seres humanos con su entorno, de allí que se pueda afirmar con total certeza, que hoy las pedagogías críticas, resultan sumamente necesarias e importantes para la transformación de la educación pública en Colombia.

Así las cosas, debe concluirse que sin importar los temas que sean abordados en clase, estos deben tener relación directa con el presente, el pasado y el futuro de los estudiantes, luego, es preciso que los modelos educativos que postulan la información y la memorización como el eje fundamental de la educación sean desechados, pues como se evidencia, estas prácticas lejos de formar sujetos que construyan sociedad, han permitido que la explotación, la exclusión y la brecha social se mantengan en Colombia.

Finalmente, la conclusión más importante que emerge de este trabajo de grado está relacionada con el futuro, pues no hay duda alguna, que para los profesores de Colombia el camino está por hacerse, sé sabe que los retos y demandas que propone este sistema educativo no son menores, en ese sentido, la construcción de una escuela crítica y revolucionaria, al servicio de los históricamente empobrecidos es la conclusión y la tarea fundamental para los educadores que anhelamos la liberación de este país.

5. Bibliografía

Zorillas. (4 de Enero de 2015). *Los cincuenta mejores colegio de Colombia*. Obtenido de Las 2 orillas: <http://www.las2orillas.co/los-50-mejores-colegios-de-colombia/>

Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). *Operación estratégica Centro, Plan Zonal Centro de Bogotá*. Obtenido de Instituto de estudios urbanos: http://institutodeestudiosurbanos.info/dmdocuments/cendocieu/coleccion_digital/Plan_Zonal_Centro/Operacion_Estrategica_Centro-Sec_Habitat.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal -IDPAC. Que es el Plan Centro Para Bogotá*. Obtenido de Participación Bogotá: http://www.participacionbogota.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1330:dshabitat&catid=58:eru

Anónimo. (19 de Febrero de 2002). *Milagro en Riesgo*. Obtenido de Revista Semana: <http://www.semana.com/nacion/articulo/milagro-riesgo/49455-3>

Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Madrid: Paidós.

Arango, F. (15 de Julio de 2001). *Los sueños del “Loco” del Cartucho*. Obtenido de El Espectador: <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/los-suenos-de-el-loco-de-el-cartucho-articulo-284750>

Arango, L. (5 de septiembre de 2013). *Coyuntura Política Colombiana*. Obtenido de ¿Fin del Cartucho o reubicación del mismo?: <http://politicacolombiana2013.wordpress.com/2013/05/09/fin-del-cartucho-o-reubicacion-del-mismo/>

Barnechea, M. M. (2010). La sistematización de Experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tend. Retos*, 97-107.

Blanco, C. (19 de Agosto de 2009). *La Piscina de los Sapos*. Obtenido de El día en que el Cartucho ardió: <https://jahrllywhite.wordpress.com/2009/08/19/el-cartucho-habla-una-victima-de-los-morteros-del-7-de-agosto-de-2002/>

Busnhell, D. (2004). *Colombia una nación a pesar de sí misma, de los tiempos precolombino a nuestros días*. Bogotá: Planeta.

Bustamante, G. (2002). *El último cartucho*. Bogotá: Atheos.

Calderón Soto, J. (2000). *La vida de Ercal en el Cartucho*. Bogotá: Renacer Editores.

Carrizosa, C. (2008). Proyecto Urbano: Parque Tercer Milenio. *DEARQ - Revista de Arquitectura*, 62-69. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=341630310008>

Chaparro, P. (2003). Oficios invisibles. cachivacheros, balasteros, ropavejeros y herramienteros en el espacio social del “Cartucho en Bogotá (Tesis de pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Colegios por concesión, un modelo para fortalecer la calidad. (27 de Febrero de 2008). Obtenido de Ministerio de Educación: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/printer-153912.html>

Cortes, E. (11 de Marzo de 2001). *El hombre de El Cartucho*. Obtenido de El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-594111>

Decreto 492 de 2007. (26 de Octubre de 2007). *Por el cual se adopta la Operación Estratégica del Centro de Bogotá, el Plan Zonal del Centro -PZCB- y las Fichas Normativas para las Unidades de Planeamiento Zonal -UPZ- 91 Sagrado Corazón, 92 La Macarena, 93 Las Nieves, 94 La Candelaria, 95 Las Cruces*. Bogotá, Colombia.

Departamento Nacional de Planeación. (1986). *Recuperación de áreas centrales urbanas: plan operativo del centro de Bogotá*. Bogotá: Fonade.

El Tiempo. (2 de Septiembre de 1991). *El Tiempo*. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-147626>

Freire, P. (1989). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1998). *La pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Los Editores.

Gimnasio Sabio Caldas. (18 de Enero de 2015). *Nuestra escuela: una opción para la vida. PEI 2015. Nuestra escuela: una opción para la vida*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Gimnasio Sabio Caldas.

Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/M.E.C.

- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XX Editores.
- Giroux, H. (2006). *la escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (13 de Agosto de 2013). *Cuando las escuelas se vuelven zonas libre de imaginación: un manifiesto pedagógico crítico*. Obtenido de <http://www.henryagiroux.com/TranslatedPublications/Cuando%20las%20escuelas.pdf>
- Giroux, H. y. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Déria Editores.
- Gómez, A., & Rodríguez, P. (2008). *Emergencia del sujeto excluido, aproximación genealógica a la no-ciudad en Bogotá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Góngora, A., & Suarez, J. (13 de Octubre de 2007). Por una Bogotá sin mugre: Violencia, vida y muerte en la cloaca urbana. *El Sangrado Corazón, violencia y subjetividad en Colombia*. Bogotá, Colombia: Simposio llevado a cabo en el XII Congreso De Antropología.
- Guerrero, N. (2004). *Material no desechable, nuevas ollas cocinan los desechos de el Cartucho* (Tesis de pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Davila Editores.
- Hernández, S. (8 de Agosto de 2002). *16 muertos en Bogotá mientras Uribe era investido presidente*. Obtenido de El Mundo: <http://www.cesarsalgado.net/200208/020808.htm>
- Herrera, J. (1995). *Comanche, comandante del Cartucho*. Bogotá: Fondo Editorial para la Paz.
- Izquierdo, N. (2007). *INTERVENCION URBANA Y COMPLEJIDAD DE LA ACCION COLECTIVA efectos del proyecto tercer milenio y respuesta del movimiento de Recicladores e indigentes -el caso de la estructura social de la zona Santa Inés - cartucho Bogotá* (Tesis pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- James, F., & Chris, W. (2003). *Memoria Social*. Madrid: Frónesis Cátedra Universitat de València.
- Jara, O. (2006). *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras de pensamiento latinoamericano - una aproximación histórica*. Obtenido de

Aprende en Línea UDEA:
<http://www.planificacionparticipativa.upv.es/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/La-sistematizacion-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento-latinoamericano-una-aproximacion-historica.pdf>

Jara, O. (2013). *Orientaciones teórico- prácticas para la sistematización de experiencias*. Obtenido de Biblioteca Virtual: <http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones-teorico-practicas-para-sistematizar-experiencias.pdf>

Jelin, E. (2002). *Los Trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI Editores.

Jiménez, G. (21 de Diciembre de 2003). *El fin de una vergüenza*. Obtenido de Revista Semana: <http://www.semana.com/especiales/articulo/el-fin-vergenza/62618-3>

León, J. (1994). *El derecho y la Marginalidad; interacción entre los principios modernos normativos e la calle del Cartucho y el Derecho Oficial* (Tesis de pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Mata, R. (18 de Noviembre de 1997). *En la calle del Cartucho, el otro reinado*. Obtenido de El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-695660>

McLaren Peter, K. J. (2008). *Pedagogía Crítica, De que hablamos, Donde estamos*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

McLaren, P. (2001). *EL Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI Editores.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Mendoza, C. (9 de Agosto de 2011). *Transmisión de pasados presentes. La experiencia de la Comisión de Educación de H.I.J.O.S. –Regional Córdoba (Argentina)*. Obtenido de Revista Colombiana de Educación: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012039162012000100003&script=sci_art_text

Millán, A. (2007). *Parque tercer milenio: Laboratorio donde se transforma el espacio y se redefine la memoria del Cartucho bogotano* (Tesis de pregrado). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Morris, I. (2011). *En un lugar llamado el Cartucho*. Bogotá: Milenio Editores.

Morris, I., & Garzón, G. (2010). *El Cartucho, del barrio Santa Inés al callejón de la muerte*. Bogotá: Secretaría de integración social.

Navas, M. (2006). *El Banquete de las Moscas, Historias de gente como uno atrapada en el Cartucho*. Bogotá: Norma.

Niño, S., Lugo, N., Rozo, C., & Vega, L. (1998). *Territorios del miedo en Santafé de Bogotá: imaginarios de los ciudadanos*. Bogotá: Tercer Mundo.

Nulvallue. (5 de Octubre de 1996). *El Cartucho despidió ayer a su querido Comanche*. Obtenido de El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-526496>

Nulvallue. (8 de Agosto de 2003). *Misa en el Cartucho*. Obtenido de El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1026683>

Nulvallue. (26 de Abril de 2005). *La encrucijada de los Indigentes del Cartucho*. Obtenido de El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1621709>

Nulvallue. (7 de Agosto de 2007). *¿qué paso con las víctimas de El Cartucho?* Obtenido de El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2128880>

Omarquez. (22 de octubre de 2012). *CICLOBR*. Obtenido de <http://www.ciclobr.com/delcartuchoalbronx.html>

Ortega, P., Peñuela, D., & López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Bogotá: Editorial El Búho.

Palacios, M. (1999). *La calle del cartucho, picaresca del arrabal*. Bogotá: Fabio Ramírez.

Peña, M. (2009). *EL BARRIO FAVORITO DE LOS BOGOTANOS: Recuperación histórica y patrimonial del barrio La Favorita de Bogotá (tesis de pregrado)*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.

Planeación, S. D. (2009). *ABC del POT de Bogotá, Nociones básicas y elementos para su revisión*. Bogotá: Editorial Secretaria Distrital de Planeación.

Rubio, M. (2 de Septiembre de 1991). *La calle del Cartucho oficina del bajo mundo*. Obtenido de El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-147626>

Sanabria, C. (2009). *Los fantasmas de las calles de El Cartucho*. Bogotá: Oveja Negra.

Secretaría Distrital Planeación. (2013). *El POT explicado en plastilina*. Obtenido de SDP:

http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/POT_2020/Que_Es/Historieta_POT_completo1.pdf

Secretaría Distrital Planeación. (2013). *Las grandes polémicas sobre la modificación excepcional del POT (MEPOT)*. Obtenido de SDP:

http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/POT_2020/Que_Es/Cartilla-Polemicas-12122013-digital.pdf

Silvia, A., Pérez, F., Ruiz, F., & Jiménez, T. (2009). *Bogotá, de la construcción al deterioro 1995 – 2007*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Torres, A. (1998). *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional:

http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf

Traverzo, E. (2007). *El pasado instrucciones de uso: Historia, memoria y política*. Madrid: Marcial Pons.

Universidad Tadeo Lozano. (2007). *Plan zonal Centro de Bogotá*. Obtenido de Instituto de Estudios Urbanos:

http://institutodeestudiosurbanos.info/dmdocuments/cendocieu/coleccion_digital/Plan_Zonal_Centro/Operacion_Estrategica_Centro-Sec_Habitat.pdf

Wradio. (27 de Abril de 2005). *Wradio*. Obtenido de

<http://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/garzon-administracion-distrital-atendera-problema-de-indigentes-de-la-calle-del-cartucho/20050427/nota/168974.aspx>

1994, L. 1. (7 de Julio de 1994). Por la cual se establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo. Bogotá, Colombia.