

**CAPTURA DE IMAGINARIOS QUE EMERGEN EN EL ACONTECIMIENTO
DESPLEGADO EN EL AULA DE CLASE, DESDE LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN
ARTÍSTICA Y DE ÉTICA Y VALORES**

**(Una cartografía peirceana sobre once Instituciones Educativas oficiales del Núcleo
educativo 920 de la comuna cinco, barrio Castilla de Medellín)**

LUZ ADRIANA BERMÚDEZ CARVAJAL

FRANCK JAVIER GALEANO JOAJIBIOY

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. MAESTRO: PENSAMIENTO -FORMACIÓN
MEDELLÍN**

2013

**CAPTURA DE IMAGINARIOS QUE EMERGEN EN EL ACONTECIMIENTO
DESPLÉGADO EN EL AULA DE CLASE, DESDE LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN
ARTÍSTICA Y DE ÉTICA Y VALORES**

**(Una cartografía peirceana sobre once Instituciones Educativas oficiales del Núcleo
educativo 920 de la comuna cinco, barrio Castilla de Medellín)**

Luz Adriana Bermúdez Carvajal

Franck Javier Galeano Joajibioy

Tesis para optar al título de Magíster en Educación Maestro: Pensamiento-Formación

**Director
JUAN GUILLERMO LÓPEZ FERNANDEZ
Magíster en Estética**

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MAESTRO: PENSAMIENTO-FORMACIÓN

MEDELLÍN

2013

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Medellín, agosto de 2013

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de tesis de Maestría ha requerido de grandes esfuerzos y dedicación por parte de los autores de la presente investigación. Completa uno de los tantos sueños que me propuse cumplir cuando apenas me iniciaba como profesional de la educación y no habría visto su culminación sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que a continuación citaré.

Esta aventura tras las huellas y captura de los imaginarios que portan desde su hábitat urbano los estudiantes y desde su hábitat de formación el maestro al aula de clase que hemos nombrado “La arena” del Acontecimiento llega al final de su primera etapa, punto de partida para dedicarle muchas páginas más a lo largo de los años. Aunque el camino del investigador sea fundamentalmente solitario, nada es posible sin la ayuda de los Otros, nuestros prójimos, que, próximos o lejanos, han aportado su valioso granito de arena a la Arena del Acontecimiento. Mi primer y más emocionado agradecimiento es para nuestro director de tesis Juan Guillermo López Fernández siempre presente para animarnos en la travesía, perseverante en su pregunta sobre el final del viaje que nos habíamos propuesto, y paciente e inundado siempre de entusiasmo con la respuesta, pues tras varios meses de navegación, él siempre estuvo ahí llevándonos por un buen rumbo y a una velocidad requerida. Agradecemos de todo corazón su paciencia y su generosidad en el tiempo ofrendado a esta indagación, por sus múltiples sugerencias en el desarrollo de la tesis, por su constante apoyo y por proporcionarnos continuamente nuevos autores

bibliográficos e ideas e imaginarios, por su cariñoso y generoso recibimiento, y por su alegría cada vez que llegábamos a su asesoría.

Agradezco a todos mis maestros de la Maestría de Educación en especial a Beatriz Elena López Vélez y a Guillermo Echeverri Jiménez, por su hospitalidad brindada en la UPB y quienes con sus palabras alimentaron de múltiples formas esta investigación, por sus valiosas sugerencias y acertados aportes durante los momentos de clase para avizorar luego el desarrollo de este trabajo, a los compañeros maestros de educación artística y de educación ética y a todos mis alumnos que hicieron posible esta investigación y a todos aquellos que aportaron de una u otra manera para la concretización del presente estudio.

Dedico esta Tesis a Melisa, a Miguel mis dos soles y a mi madre y a mi hermana Claudia, mis compañeras generosas e incondicionales, que en todo momento, han estado a mi lado, a veces escuchándome y otras muchas interesándose por lo que estaba haciendo, quienes me han entregado su cariño y fortaleza durante todo este tiempo y a quienes estoy enormemente agradecida.

Luz Adriana Bermúdez Carvajal

Tabla de Contenido

CAPTURA DE IMAGINARIOS QUE EMERGEN EN EL ACONTECIMIENTO.....	10
DESPLIEGADO EN EL AULA DE CLASE, DESDE LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DE ÉTICA Y VALORES.....	10
1. INTRODUCCIÓN.....	10
1.1. El Contexto escolar.....	10
1.1.1. Indagar la escuela. Hacia una cartografía.....	17
1.1.2. El rostro de la escuela.....	24
1.2. Ciudadanos de Castilla. Formar para la ciudadanía en la Comuna cinco.....	30
1.2.1. Los maestros de artes y ética en Castilla.....	35
1.2.2. En el aula se encuentran dos mundos.....	39
1.2.3. Cómo capturar el acontecimiento. Diseño metodológico.....	41
2. OBJETIVOS.....	62
3. CAPÍTULO UNO.....	63
3.1. El hábitat, el habitar y los hábitos.....	67
3.2. Del <i>hábitat</i> a la cartografía.....	78
3.3. Un recorrido histórico del barrio Castilla:.....	82
3.3.1. Descripción físico-espacial de Castilla.....	156
3.4. Conclusiones.....	194
4. CAPÍTULO DOS.....	202
4.1. El ámbito de formación del maestro de ética y valores.....	216
4.1.1. La formación académica del maestro de ética.....	216
4.1.2. Las palabras del maestro de Ética.....	222
4.1.3. De cuentos e historias. Narración y educación ética.....	230
4.2. El hábitat de formación del maestro de Artes.....	240
4.2.1. El ámbito de formación del maestro de artes. De artesano a profesional de la educación.....	241
4.2.2. La educación artística y cultural.....	248
4.2.3. El arte en las aulas.....	259
5. Capítulo tres.....	285

5.1.	Hallazgos, evidencias y conclusiones	285
5.1.1.	Arte en el aula, la creación colectiva en la escuela.....	290
5.1.2.	Los imaginarios como “leit motiv”. El arte en la escuela.....	307
5.1.3.	Comentarios y conclusiones encontrados a través de las pinturas.....	321
5.1.4.	Imaginarios capturados en Videos.....	330
5.1.5.	Imaginarios y narración en la clase de ética	337
6.	REFERENCIAS.....	350
7.	Anexos.....	354
7.1.	Encuesta-entrevista a padres de familia de los estudiantes del Núcleo educativo 920, Comuna cinco en Medellín. <i>PRIMERIDAD</i> UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN	354
7.2.	Entrevista-encuesta a los maestros de educación ética y educación artística del Núcleo educativo 920 de la comuna cinco de Medellín. <i>SEGUNDIDAD</i>	376

RESUMEN

El acontecimiento escolar aparece y desaparece fugazmente en la cotidianidad de su suceder. La presente investigación es un estudio situado que pretende materializar ese acontecer evanescente. La reconstrucción cartográfica que hacemos considera que la vía adecuada de registrar lo evanescente de la escuela es establecer una cartografía, que muestre la manera como se encarnan los imaginarios de sus actores cuando se encuentran y confrontan en el escenario específico *in situ*, el aula de clase como acontecimiento singular: La Arena. Esta cartografía se construye a partir de cachivaches: narraciones, entrevistas-encuestas, pinturas, vídeos y fotos del barrio Castilla, el lugar donde los investigadores ejercen la labor docente como maestros de artes y ética. En la construcción de la cartografía hacemos uso de los conceptos de **hábitat** de Heidegger, el **hábitus** de Bourdieu, el **espacio social urbano** de Manuel Delgado, de **imaginarios** de Armando Silva y de la lógica **trialogica** de Peirce. La investigación es la elaboración de un croquis de la escuela desde las áreas de Artes y Ética, para capturar a través de registros cartográficos los imaginarios que emergen en el acontecimiento, y poder hablar de la escuela aun cuando ella entre en receso o la clase haya terminado.

Palabras Clave: Imaginarios, educación artística, ética y valores.

ABSTRACT

The school event comes and goes quickly in his daily happen. This research is a study that aims to materialize that evanescent situation. The remapping we do considers that the right way to register the evanescence of the school is to establish a map that shows the way they embody the *imaginaires sociales* of the persons when they meet and confront each other on the specific stage *in situ*, the classroom as a singular event: The Arena. This mapping is obtained from little things: stories, interviews, surveys, paintings, videos and photos of Castilla, the neighborhood where researchers work teaching arts and ethics. In the construction of the mapping we take into account the concepts of habitat from Heidegger, *habitus* from Bourdieu, the urban social space of Manuel Delgado, Armando Silva's *imaginaires* and Peirce's logical triad. The research is the development of a sketch of the school from the areas of Arts and Ethics, to capture the *imaginaires* that emerge in the situation through cartographic records, and being able of talking about the school even when a recess is taken or when the class is over.

Key Words: Imaginary, art education, ethics and values.

CAPTURA DE IMAGINARIOS QUE EMERGEN EN EL ACONTECIMIENTO

DESPLEGADO EN EL AULA DE CLASE, DESDE LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y DE ÉTICA Y VALORES

1. INTRODUCCIÓN

Educar para la ciudadanía desde las artes y la ética a los jóvenes de la comuna cinco, Castilla. Consideraciones generales

1.1.El Contexto escolar

La comprensión de un fenómeno social como la escuela implica, primero, la comprensión de la lógica en la que ese fenómeno se encuentra inmerso. A la vez, la comprensión de esa lógica estaría incompleta si no atendemos al mismo tiempo las particularidades de cada fenómeno y entendemos la dinámica individual de lo que sucede en razón de las lógicas internas del fenómeno mismo. Lo que acontece en cada escuela está atravesado por unas fuerzas que la rebasan, por una gramática que la determina. Sin embargo, cada escuela posee un rostro, una especificidad que se entiende en relación con lógicas generales pero que no se agota ahí. Esa especificidad que tiene cada escuela constituye su rostro, una impronta especial que la diferencia de cualquier otra y la particulariza de tal forma que desconocer ese rostro implicaría malinterpretar lo que allí sucede. La comprensión adecuada de la escuela se juega en esos límites; por un lado, implica comprender la lógica dentro de la que la escuela está y, a la vez, comprender la

escuela desde lo particular de cada una de las instituciones concretas que conforman el sistema educativo.

Para entender la escuela y sus prácticas, es necesario comprender los estratos en los que sus discursos y sus prácticas están inscritos; puesto que lo que pasa en la escuela rebasa sus fronteras. Cosificarla, en el sentido de entenderla como un objeto inmóvil al que de alguna manera sólo le tomamos registro y olvidar que ella está permeada y se moviliza en razón de una gramática que no le pertenece a sí misma, reduce su comprensión y distorsiona lo que pasa en ella. De la escuela podemos decir asuntos inapropiados si la interpretación que hacemos parte de ideales formativos, prejuicios o desconocimiento. No podemos ser imparciales y objetivos por observar y describir lo que el maestro hace y suponer, por tal razón, que efectivamente ello se hace. Si la observación de la práctica o la descripción de la misma no tienen como referencia la lógica en la cual se inscribe, esto puede llevar a errores de interpretación.

Cuando el maestro y el estudiante llegan a la escuela no lo hacen en paracaídas; cuando Robinson llega a la isla no la funda de nuevo, no la inventa de cero, la única posibilidad de Crouseau es arréglaselas con lo que la cultura le aporta. De esta forma, las prácticas en la escuela tienen que ver con lo que los actores escolares portamos culturalmente, y eso que portamos hace parte de nosotros, nos configura y es el motor de nuestra acción. Nuestra subjetividad ha llegado a ser a través de un proceso de permeabilización que no es un aditamento de lo que somos sino la fuente que nos funda, la que nos constituye. Así las cosas, comprender lo que pasa en la escuela, tiene sentido en la medida en que enmarquemos lo que allí pasa dentro de las lógicas que hacen posibles la

cotidianidad de esa escuela, en la lógica que nos permiten esas interacciones, y relacionar lo que hacemos con las condiciones que hacen posible que hagamos lo que hacemos con toda naturalidad.

La escuela no toma su forma actual a través de una configuración consciente de sus actores, que racionalmente adoptan una postura ideológica y unas prácticas cotidianas en razón de lo que piensan de la escuela. Lo que sucede dentro del claustro escolar es posible dentro de unas lógicas que objetivan las acciones de los actores involucrados en la acción. Niños gobernados y adultos gobernantes, que viven en permanente conflicto, no son el resultado de una incapacidad del adulto contemporáneo que dejó que el niño se le saliera de las manos, ni tampoco la consecuencia de una juventud que perdió los estribos e impone su parecer, a toda costa, en razón de una demanda racional o irracional de autonomía. Pensar así la cosa terminaría por suponer de manera ingenua que nuestras acciones dependen exclusivamente del arbitrio de nuestras intenciones transparentes, y por olvidar las causas que enmarcan nuestros motivos y en razón de las cuales es necesario pensar lo que hacemos. Como dirá Gadamer de la historia y en relación con la historia, así nosotros también pensamos nuestra relación de comprensión de la escuela.

En realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos. La lente de la subjetividad es un espejo deformante. La autorreflexión del individuo no es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. Por

eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser. (Gadamer, 2001, p 344)

La lógica que envuelve la escuela no puede dejar perder el semblante de lo que allí ocurre. La escuela tiene muchos rostros, la cotidianidad azarosa de los instantes escolares escapa a cualquier discurso que pretenda conmensurar de forma definitiva su comprensión. Un maestro sabe cómo el desarrollo de una actividad escolar desborda cualquier herramienta teórica y lo pone en el terreno de la respuesta inmediata, de la fuga, de la vía alternativa. Pensar la escuela sólo desde la idealidad de una visión depurada de lo que esperamos de ella, en términos de gramática, puede caer en el error de olvidar los matices que ella posee. Cualquier universalización teórica no debe olvidar el carácter pragmático de la escuela cotidiana. El hecho de que cada escuela esté envuelta por unas lógicas que la encuadran no puede hacernos olvidar que cada escuela singular goza de una particularidad propia que es necesario no perder de vista, si no queremos caer de nuevo en los universales.

El carácter colorido y transgresor de la escuela no es una arista que es preciso limar en términos de tener que depurar las diferencias sino que es esa convivencia diaria de la diferencia, de lo diverso, de lo colorido, lo que hace que realmente este espacio resulte de vital importancia en términos de comprenderla adecuadamente. Una mirada a la escuela que la cosifique, la vuelva monolítica y la inmovilice perdería la riqueza propia de la escuela, el carácter múltiple y lo complejo de ella. Existe una *Escuela*, unos lugares que en razón de sus similitudes podemos identificar como espacios escolares, pero esa Escuela con mayúscula no se comprende completamente si desconocemos que cada espacio escolar, a

pesar de estar inscrito en una gramática, tiene la característica de ser independiente, y que sólo en razón de esa independencia es posible explicar muchas de las cosas que pasan allí.

A la escuela arriba la diversidad, lo múltiple, lo complejo; allí aprendemos a vivir en el mundo con el otro diferente. En el espacio escolar se confronta toda la gama de matices que llegan desde diferentes lugares de la ciudad y en él todos se mezclan diariamente, dando lugar a un variado número de relaciones que se ponen en escena. La escuela es un lugar de encuentro, de roce, de interacción, de conflicto, de lucha; pero a la vez de resolución, de negociación, de diálogo, de acuerdo. No hay escuela ideal; ni se vive en el caos absoluto del joven que perdió todo referente moral; ni es necesario salvar la escuela del apocalipsis social; simplemente es preciso entender que la idealización con la que queremos plantear la realidad escolar invisibiliza una escuela que a diario resuelve sus dificultades más allá de un imaginario de diálogo en donde todo se resuelve atendiendo a las buenas razones.

En el escenario escolar abundan las puestas en escena de la convivencia diaria y los consecuentes conflictos. Esos conflictos son afrontados diariamente por los estudiantes de manera creativa y muchas veces se resuelven de forma inesperada, echando mano de estrategias diferentes al ideal que ingeniamos los adultos. Muchas veces la escuela pone en práctica esa demanda que Rorty le hacía a la cultura y que expresaba diciendo: “una cultura en la que las dudas acerca de la retórica pública de la cultura no se combaten mediante la demanda socrática de definiciones y principios, sino mediante la demanda dewyana de alternativas y programas más concretos. Hasta donde yo veo, una cultura así podría ser tan crítica de sí misma y tan devota de la igualdad humana como lo es nuestra propia cultura

liberal” (Rorty, 1991, p. 105). La escuela no sólo aspira a hacer esto sino que lo hace diariamente, escapa a la lógica que la funda y crea alternativas de fuga. Después de leer un informe sobre violencia escolar, los maestros vemos cómo, tirados en el piso, los niños trabajan y conviven, juegan y pintan más allá de la acusación de perversión que cae sobre ellos.



Esta es la escuela que muchos maestros vemos a diario, en donde el caos se ordena de maneras insospechadas y en donde lo simple y lo cotidiano contradicen algunas miradas apocalípticas de la escuela

Fotografía N°1: Aula de clase, niños del grado sexto
de Luz Adriana Bermúdez C. 23/02/2012

Colección “La Arena”

Sentados dibujando, pintando, prestándose los lápices de colores, los jóvenes nos hacen olvidar un poco el caos de la escuela del que hablan algunos informes y nos obliga a pensar como maestros e investigadores que es necesario dejar registrado ese hecho, ese momento; esa situación que a veces olvidamos cuando hablamos de la escuela. Es necesario por tanto, al abordar la reflexión por la escuela, pensar en nuevas formas metodológicas de

comprensión, que nos permitan darle la voz al alumno y al maestro para hablar de la escuela prestándoles instrumentos a través de los cuales puedan ellos regalarnos su voz.

En este estudio no queremos hablar de la escuela en general, de la escuela ideal, de la idea de escuela. Queremos hablar de la escuela en la que habitamos a diario y en la que nuestro ejercicio como maestros nos obliga a estar atentos a lo que pasa en la escuela puntual en donde ejercemos nuestro trabajo diario. De tal forma que la decisión que hemos tomado es hacer un estudio sobre una escuela situada, la que habitamos con los jóvenes que a diario nos acompañan. Esta decisión nos llevó a focalizar nuestro estudio de la escuela en Castilla, el barrio en donde los dos investigadores ejercemos la profesión docente, y sobre el cual tenemos una similar percepción: la escuela de la que hablan los libros, muchas veces no es la escuela en la que ambos trabajamos; esa es nuestra intuición y a la vez nuestra motivación. Queremos, a través de nuestras líneas de escritura, ayudar en la comprensión de la escuela cotidiana, de la escuela del diario vivir. La intención de nuestra investigación es dar una mirada a la escuela desde la escuela, dejar que los participantes de ella tomen la palabra.

Como consecuencia de nuestra primera intuición, nos dimos a la tarea de buscar una alternativa metodológica que nos sirviese en esa intención. Una alternativa que nos permitiera llegar a la escuela sin más presupuesto que nuestras clases y la vivencia cotidiana con los estudiantes. Queríamos una alternativa metodológica que nos permitiera de alguna manera retratar la escuela antes que nada. Elaborar una imagen sobre lo que pasa en la escuela que no fuera más que eso: una imagen. Una imagen que en su simpleza de ser

retrato nos permitiera un acercamiento íntimo con la realidad escolar. En esa búsqueda nos encontramos con los estudios de Armando Silva sobre Imaginarios Sociales, y desde ahí empieza nuestra ruta. Una ruta que nos recuerda la intención central de la expedición pedagógica (Unda Bernal, 2001) con la que comulgamos: encontrar la escuela real en lo simple y en el detalle de la cotidianidad escolar y empezar por dejar registro de ello.

De ahí que metodológicamente lo que hemos decidido es elaborar una cartografía, un croquis que dibuje a manera de semblanza las prácticas de la escuela en la que nos desenvolvemos como maestros. Queremos mostrar un croquis que sea imagen del aula desde el punto de vista del que está inmerso en ella, queremos construir un croquis a partir de las voces de los actores escolares, un croquis que tiene la intención de la comprensión más simple: recordar que la escuela existe “porque hay ciudadanos que la habitan. La realizan. La actualizan.” (Silva, 1992, p. 24)

1.1.1. Indagar la escuela. Hacia una cartografía.

La respuesta que el maestro nos da en relación con la pregunta por su quehacer depende de la forma como indaguemos su práctica. Si nos basamos en la expresión consciente de lo que él entiende sobre lo que hace y el discurso con el que lo expresa, el maestro revela una fuerte carga inconsciente de la escuela en la que está inmerso. Los maestros tienden a mostrar la imagen oficial institucional que quieren que se vea de ellos; revelan en su discurso la fuerza como son sometidos por el modelo del poder vigente

(Grinberg, 2006). Al autoevaluar sus tareas, los maestros no se dirigen hacia los resultados sino al proceso, suponen que se deben prever los posibles fallos en sus tareas diarias y corregirlos en el camino. Y aunque es común que acudan, todavía, a explicar su profesión en términos de vocación, o su relación con el Estado o la estructura social, la mayoría se concentran en la forma como el individuo maestro, desde su quehacer, puede impactar su entorno inmediato; es decir, acuden en últimas a explicar su tarea en términos de responsabilidad individual.

Quando les preguntamos a algunos maestros sobre la imagen que tenían de su quehacer, específicamente: “¿Cómo se define usted como maestro?”, es notable cómo su percepción en la mayoría de los casos es positiva y ubican toda su potencia, su fuerza de transformación o su expectativa de acción en la capacidad individual de su temperamento, para la tarea de transformar positivamente sus alumnos. Los términos de su respuesta son casi siempre afectivos, de ímpetu, de fuerza de voluntad individual; esto de alguna manera es una muestra de su “renuncia” a las formas colectivas de análisis y la apuesta por el refugio en sus capacidades personales. Claro pues, que esta renuncia no es consciente, sino que se da en relación con la institución en la que está inscrito el maestro y desde ahí asume su tarea como aceptación de un rol en la escuela; la resistencia o el análisis crítico que los maestros hacen de la escuela se da en términos de comprensión de su quehacer como una responsabilidad que les ata a ellos como individuos. A continuación algunos ejemplos:

-soy una docente con una orientación humanista que ve al alumno como un ser en formación y que busca sensibilizarlo sobre su ser y la importancia del conocimiento de sí mismo y de su entorno para poder generar cambios positivos en su vida y entorno. Veo al

alumno en una relación horizontal donde ambos aportamos a la construcción de conocimientos a partir de la potencialización de sus habilidades, destrezas y sobre todo de su capacidad de analizar, cuestionar y transformar su entorno¹.

- Me defino como una guía y acompañante en un proceso de preparación para la vida y el vivir en comunidad.
- Soy Una persona alegre, imparcial, comprometida, con sentido de pertenencia, capaz de identificar los estudiantes como ser humanos con una historia que influye en su proceso académico.
- Soy una profesora comprometida con mi trabajo; aprecio mucho, mucho lo que hago; me gusta compartir mis saberes con los jóvenes y me alegra verlos progresar personal e intelectualmente. Por eso, siempre estoy en búsqueda de estrategias que posibiliten su aprendizaje.
- Espero ser una ventana hacia el conocimiento y generar en clase un espacio reflexivo y crítico sobre la sociedad.

Al enfrentar a diario una escuela que lo responsabiliza de cada una de las etapas del proceso escolar y al asumir que no sólo es responsable de los resultados de su acción sino de crear los medios, los mecanismos y las estrategias que le permitan llevar a buen término cada una de sus tareas, el maestro termina por convertirse en un operario de su quehacer. Y aunque, cuando se habla con ellos, suelen dirigir sus críticas a algún ente exterior que impide su hacer, es también común que cuando se les condiciona en medio de

¹ Respuestas a la pregunta "¿Cómo se define usted como maestro?" En el marco de una entrevista sobre concepciones y percepciones que tienen los maestros en relación consigo mismos y la formación en convivencia.

un cuestionario sobre su quehacer dirijan todas sus esperanzas de éxito a la capacidad que tienen de auto-gestionar su triunfo.

[...] orientar, revisar y promover que las instituciones o, si se prefiere, los individuos vuelvan sus prácticas objeto de reflexión a la luz de sus resultados. Por lo cual ya no se trata del castigo [...] sino del actuar como una torre de control, sobre un faro que avisa sobre un posible error y permite corregirlo antes de castigarlo, Advertir la posibilidad de que algo suceda, antes de que ocurra. En suma, gestionar el error. (Grinberg, 2006, p. 79)

De igual forma sucede con la percepción que los maestros tienen de sus alumnos, de las expectativas que tienen para con ellos. Por un lado, reconocen que el entorno familiar, el entorno del barrio y los medios de comunicación hacen del joven un ser vulnerable, y que ejercen un referente negativo en su comportamiento; pero, por otro lado, es muy notable que en esos mismos términos se responsabilice al joven por no tomar las decisiones correctas en términos de adecuado auto-gobierno. Lo que vendría a significar que el discurso de los maestros considera que hay una ausencia de capacidad de auto-gobierno de los jóvenes ocasionada por la ausencia de la familia y la mala influencia del entorno y los medios; pero, paradójicamente, termina por culpabilizarlos en relación con las decisiones que el alumno toma. Esta aparente contradicción la podemos entender en términos de una sociedad en donde en el contexto de las aparentes fallas estructurales, se termina por responsabilizar al alumno o profesor de la totalidad de sus actos, a pesar de que esos actos no son más que el reflejo de una nueva lógica, de la gramática en la que los

personajes actúan (Grinberg, 2006). Así hablan los maestros de sus alumnos, cuando les preguntamos: “¿Qué piensa de los niños y jóvenes de hoy?”:

- Que a partir de la disfuncionalidad del hogar por la que atraviesa la sociedad actual el joven y la joven también se encuentran en un proceso disfuncional donde el valor que prima es el capitalismo, a partir del hecho que el nuevo medio de comunicación entre ellos es el internet y los malos usos que de ella hacen éstos.
- Los niños de hoy tienen un gran potencial y disposición al aprendizaje práctico pero muy poca concentración y pereza mental hacia los aprendizajes teóricos como ejes fundamentales de todo aprendizaje.
- Los niños de hoy son seres inteligentes hasta para manejar a los adultos quienes no tienen claro su rol y la importancia de la autoridad en la formación de ellos, despiertos, con una gran necesidad de ser tenidos en cuenta, de ser amados y no de ser malcriados. Inmersos en unos grandes distractores como el computador y los juegos de video los cuales sirven de refugio ante su soledad y sus problemáticas.
- Además de su natural inestabilidad emocional, la mayoría de los adolescentes se manifiestan renuentes a las normas y le huyen al esfuerzo y al compromiso. Es una población necesitada de motivación para los nuevos aprendizajes escolares, pues los medios audiovisuales de comunicación constituyen para ellos sus grandes orientadores de la vida.
- Por el poco acompañamiento de los padres, los niños de hoy crecen con demasiadas carencias de afecto y de interiorización de normas; sin embargo, muestran una gran

capacidad creativa que es indispensable canalizar positivamente, desde la familia y la escuela.²

La lógica de la escuela actual transforma la subjetividad del maestro, hace responsable del fracaso escolar al individuo y retira la presión del sistema social, o a entes abstractos más amplios. Además de las respuestas de los profesores de la educación básica y de la media, podemos buscar evidencia del desplazamiento de la escuela como sistema a una escuela en donde es el individuo el responsable del acontecer de la tarea educativa, en la literatura oficial y, de forma más contundente, en las voces autorizadas de varios teóricos:

[...] la dignidad que nadie otorga sino que se impone con el trabajo diario y con los hechos que transforman la realidad, nosotros los maestros tenemos que ser voz y aliento para abrir nuevas realidades. Si nosotros mismos hemos reducido durante mucho tiempo el problema de la educación a un problema financiero, tenemos que volver a la necesidad primera, que es el conocimiento. Si planteamos la necesidad de continuar la dura lucha por el mejor estar de un pueblo, tenemos que tomar conciencia de que su educación está en las manos de cada maestro como constructor del Estado y de que para nada contribuyen a este fin la mediocridad y la desidia. (Cajiao R, 2004, p. 29)

Con el concurso de los maestros y las escuelas, para afirmar la vida y ganarle así cada vez más espacios a la guerra. Asimismo, damos cuenta de las realizaciones que a la

² Respuestas a la pregunta ¿Qué piensa usted de los jóvenes de hoy? Por algunos profesores de la comuna 5, Castilla de Medellín.

fecha puede reportar este trabajo, la expedición pedagógica Nacional se plantea como un mecanismo para afincar el hecho de que la educación es un asunto público que por tanto se precisa acciones para involucrar a todos sus actores, particularmente a los maestros, como sujetos en las decisiones de política educativa y agentes claves en el cambio cultural. (Unda Bernal, 2001, p. 21)

El maestro se hace responsable de lo que sucede en la escuela; de la capacidad que él tenga para adaptarse, superar sus límites, adecuar sus estrategias; y de los resultados que ello reporte, depende su éxito; exigencia que no se le hace al gremio, al conglomerado, a la profesión sino a los individuos, a cada uno de los elementos del sistema. La escuela se convierte en un modo cada vez más refinado de control que “en nada está vinculado con la democratización del poder, sino con las nuevas lógicas de su ejercicio” (Grinberg, 2006, p. 73). La exigencia se concreta, cada día, en las actividades cotidianas de la escuela, en la organización y disposición de las rutinas de los agentes educativos. Ya sea profesor o alumno, el diario convivir de la escuela se expresa en la lógica de un sistema que programa la libertad y su ejercicio como forma del poder y control. (Grinberg, 2006)

La estrategia de control no evalúa los resultados de la educación o el proceso escolar en razón del contexto, de lo que él tenga de noble o de defectuoso, sino desde la teoría de la gestión; el fracaso de la escuela obedece a la capacidad o incapacidad de los agentes educativos en el cumplimiento de su función. El éxito depende de la capacidad individual, de que el agente sea creativo; el fracaso se convierte en el resultado de una incorrecta planificación y de la falta de recursividad estratégica del que dirige la gestión.

1.1.2. El rostro de la escuela

El análisis de las prácticas y de lo que sucede en la escuela nos permite comprender el contexto estructural en el que ella está envuelta, la dinámica de lo que en ella sucede. No se trata de saber qué hacemos y cómo lo hacemos sino de indagar en ello el motivo o el querer de ese hacer, es decir, mirar en esas prácticas las lógicas de lo que hacemos y cómo lo hacemos, inclusive más allá de nuestro mero querer. Un enfoque que trate de aclarar la gramática en la que está inmiscuida la escuela y que de ahí extrae las herramientas conceptuales para una mejor comprensión de la misma podrá parecer excesivamente académica pero, más allá de ello, podemos decir que la aclaración de los conceptos con los que se enfrenta la escuela es un momento esencial en el pensar la cosa; pues además de comprender la escuela y permitirnos hablar de ella con pertinencia, la reflexión conceptual correcta es la base para que el que comprende (el maestro investigador o el maestro en ejercicio) inicie un camino de transformación de lo que piensa y sobre todo de lo que hace.

Sin embargo, el dispositivo tiene puntos de fuga y de ruptura en la práctica; en la escuela diaria, en el aula, la cotidianidad rebasa lo complejo del dispositivo. Queremos analizar el aula de clase y mirar cómo, en la cotidianidad, los rostros de la escuela toman vida e irrumpen como una forma de resquebrajar el dispositivo. Hemos escogido Castilla porque es el lugar de trabajo de los investigadores y para el análisis nos centraremos en las aulas de clase de artes y ética. Ahí fijamos nuestra mirada y detuvimos nuestra atención,

para describir la escuela en esos segmentos que nos resistimos a desvincular de su radical novedad.

Es aquí donde entra en juego el estudio de imaginarios y la construcción cartográfica del croquis sobre nuestro quehacer. Consideramos el estudio de imaginarios como una manera potente de ver más allá del dispositivo, una manera de abordar un asunto que en términos de las lógicas de la gestión se queda en lo trágico y olvida lo colorido de la escuela, lo que pasa en el aula más allá de las formas del poder vigente.

Escuchamos a los actores, aprovechamos la posición privilegiada del docente al estar la mayor parte de nuestros días en la escuela. No preguntamos directamente porque quedaríamos atrapados en las respuestas de los maestros quienes, en el discurso, dicen lo que piensan que el otro quiere escuchar. Para nosotros la vía de interpretación es acorde con la de los imaginarios ciudadanos de Armando Silva que lee la voz del actor y busca, metodológicamente, que esta voz sea la voz desprevenida, la voz de lo que no acostumbra a decir oficialmente, la voz natural de la conversación, de la fotografía, la voz del comentario. Los docentes tenemos accesos a esas voces, tenemos acceso al rumor, tenemos acceso al comentario que jamás irá en el informe o el acta oficial. Esa voz es la que retratamos en esta investigación, esa voz es la que tenemos. Nos acompaña la intuición de que esa voz rebasa el dispositivo, esa voz que va más allá de la lógica oficial, y va más allá de la respuesta educada que vemos registrada en los libros sobre la escuela.

Los imaginarios sociales son las percepciones, representaciones mentales, comprensiones e interpretaciones que los ciudadanos le dan a su hábitat de acuerdo con sus

sueños individuales y colectivos de ciudad ideal, imaginarios que existen mientras sean experiencias, sueños e ideales compartidos que se encarnan en expresiones concretas de la vida cotidiana. Son las expresiones de la escuela, los gestos, los movimientos, los pequeños sucesos del aula, lo que pasa en la escuela cuando alumno y profesor se encuentran en ese lugar específico que fue diseñado para el ejercicio de la educación. Son las percepciones de los actores detrás de las que vamos, las que hemos registrado y las que nos permiten sacar algunas hipótesis y conclusiones acerca de la escuela.

La escuela, y en específico el aula, se convierte en un espacio teatral en donde los actores despliegan todo un mundo que cada uno trae desde una realidad ajena a la escuela pero que en ese espacio se convierte en el insumo de la relación que se entabla entre los actores. Al aula la llamamos en nuestro trabajo La Arena, como la de los gladiadores, un espacio que no significa nada en ausencia de ellos y que sólo se comprende en razón del sentido que los habitantes de esa Arena le aportan. La Arena es un espacio social singular, es el escenario que se transforma permanentemente y donde emerge el acontecimiento en un instante preciso y fugaz generado por la confrontación de los imaginarios urbanos que portan los estudiantes y los imaginarios de formación de los maestros. En este espacio se recrea, se teje y se deshace constantemente como resultado de las fuerzas de poder, de saber y de resistencia que allí se mueven: nada se cristaliza.

Nuestro ejercicio de investigación consiste entonces en dejar registro de esa aula-arena que día a día se construye y que desaparece en el momento que la escuela queda vacía. La reconstrucción que hemos hecho considera que la vía adecuada de registrar lo evanescente es establecer una cartografía que muestre la manera como se encarnan los

imaginarios de cada hábitat cuando se encuentran y confrontan en el escenario específico in situ, el aula de clase como acontecimiento singular: La Arena. Una cartografía que se construye a partir de cachivaches, de historias, cuentos, narraciones, pinturas, dibujos, videos, fotos; pues son estos registros lo único que queda cuando la clase ha terminado.

Esta indagación nos ha permitido ir al aula de clase para luego narrar con pertinencia lo que allí sucede, dado que acostumbramos a idealizar la escuela y luego intervenirla, muchas veces sin ir o reflexionar acerca de lo que sucede dentro de ella. Lo cartográfico se concentra en construir una imagen, construir un croquis de la escuela que nos permita luego hablar de ella con justeza. Es necesario hablar de la escuela con el prejuicio pero para ir más allá de él. (Es imposible salir del prejuicio y no es necesario abandonarlo, sólo es necesario leerlo con sentido). Una indagación que bebe de lo hermenéutico, lo semiótico y lo estético pues pretende comprender la escuela sin intentar alejarse de ella, sin intentar ir lejos de ella; sino que en un sentido contrario considera que hace falta adentrarse en ella, convivir en ella, es decir, habitarla. Y tener con la escuela un gesto: “un gesto humilde de reconocimiento de las condiciones históricas a las cuales está sometida toda comprensión humana bajo el régimen de la finitud” (Riecoeur, 2001, p. 334).

La cartografía del aula de clase nos permite mostrar la escuela cotidiana, la escuela del día a día, la escuela desde la imagen. Nuestra intención es hacer un retrato de la escuela que la comprenda en la superficie, en la complejidad y riqueza de lo superficial. Comprender al alumno desde la percepción de su barrio, miedos, deseos, sueños, habitualidades, rituales de poder, la influencia de los medios de comunicación, la percepción que tiene del mundo, su ideal de ciudad, su ideal de educación, su ideal de vida;

y a los maestros desde su recorrido académico, desde su ideal de docencia, desde la percepción de su campo de formación, el aprendizaje de sus prácticas, la transposición didáctica, sus poses intelectuales, los ideales institucionales, sus imaginarios desde la posición gremial, los supuestos y creencias de su disciplina, su repetición de la tradición, la reinención dinámica del maestro, sus vínculos de comunicación y protocolos.

Queremos dejar registro de lo que se visibiliza en el espacio escolar cuando se encuentran diariamente los actores de este escenario. Queremos retratar el instante preciso y fugaz donde emerge un acontecimiento que resulta del arribo al aula de dos hábitats distintos: el del maestro y el del estudiante. Queremos registrar el instante compuesto, por un lado, de imaginarios portados por los estudiantes desde su hábitat urbano, que se encarnan en sus narraciones, videos, producciones artísticas, usos de técnicas, adecuaciones; y, por otro, de los saberes desplegados por el maestro, su formación docente, sus imaginarios instalados en las prácticas pedagógicas y en su transposición didáctica. Permitir ver el acontecimiento que se presenta en el aula de clase, La Arena, donde se encuentran como gladiadores estas dos fuerzas de poder, de saber y de resistencia son el objeto de esta investigación.

El trabajo recoge unos aspectos en el imaginario social que son de carácter histórico como los archivos, los ámbitos de formación, la génesis del barrio, el establecimiento de comunidades, historia del hábitat, entre otros. El trabajo hace cartografía social porque comprende factores sociales urbanos que inciden en la percepción territorial que tienen los moradores de un hábitat, los estudiantes de las instituciones oficiales de la comuna cinco, barrio Castilla, en el aula de clase de las áreas de Educación Artística y de

Educación Ética. Identificar, narrar y cartografiar un hábitat con sus problemáticas sociopolíticas, las tradiciones, las relaciones de convivencia como un trasunto de ciudadanía, las interrelaciones y cualidades de quienes moran dicho territorio, sus maneras de habitarlo, de usarlo, de narrarlo, haciendo uso además de información cuantitativa cuando ésta existe, aportada desde las instituciones oficiales y otras investigaciones. Todo ello para iniciar un proceso de reconocimiento y enriquecer así el conocimiento de la realidad o de las múltiples realidades existentes.

El estudio nos permite registrar los acontecimientos que emergen desde el aula de clase, La Arena. Estrategia metodológica que muestra unos asuntos que se generan desde unas narrativas que capturan imaginarios que se muestran en esta construcción cartográfica, para el establecimiento del croquis ciudadano de un hábitat singular con sus propios imaginarios, reivindicando la dimensión personal y la vida de un colectivo social, como otra forma de producción de conocimiento a partir de la práctica; y como maestros estamos convencidos de que la Educación Artística y la Educación Ética en la escuela no están excluidas de experiencias personales y sociales significativas, hechos que no deben quedarse en simples relatos, sino que deben trascender a un análisis en aras de producir conocimiento contextualizado y territorializado.

El estudio se resume entonces en tres pasos. Primero, comprender el hábitat del estudiante y la complejidad social que se vivencia en la cotidianidad de la realidad del barrio Castilla, reconstruir a través de la estrategia cartográfica la configuración de este hábitat urbano, que es la fuente de lo que porta el alumno de Castilla. Segundo, comprender el espacio de hábitat virtual del maestro, creado por su ámbito de formación, como una

territorialidad donde se integran sus imaginarios, sus saberes, prácticas, representaciones y las fuerzas plegadas que le permiten gobernarse a sí mismo para poder gobernar al otro. Y lo tercero, comprender la manera como los dos actores anteriores se enfrentan diariamente en La Arena del aula de clase para crear momentos educativos, acontecimientos que son los que configuran la cotidianidad de la escuela.

A continuación, vemos algunos puntos centrales de cada uno de los apartes que, luego, serán tratados en cada uno de los capítulos siguientes y que tienen como meta desarrollar los objetivos de la investigación.

1.2. Ciudadanos de Castilla. Formar para la ciudadanía en la Comuna cinco

Los jóvenes de hoy no parecen tener respeto alguno por el pasado ni esperanza ninguna para lo porvenir. Hipócrates

Los jóvenes hoy en día son unos tiranos. Contradicen a sus padres, devoran su comida, y les faltan al respeto a sus maestros. Sócrates.³

Una comunidad, además de ser un mecanismo que obedece a las lógicas de la gramática que lo enmarca, es un grupo concreto y real que se comprende mejor si atendemos las lógicas internas con las que esa comunidad en particular interactúa. La intención de este trabajo es mostrar lo que pasa en las aulas de clase de la educación básica y media de la comuna cinco, Castilla, cuando se tiene la intención de formar un ciudadano

³ Estas citas son lugar común en la red y no está corroborada su autenticidad, sólo las tomamos para mostrar el contraste entre lo que se enuncia y la imagen de los jóvenes trabajando tranquilamente.

que sea capaz de convivir en paz con el otro. No es el motivo de nuestra investigación recoger evidencia conceptual suficiente como para entender mejor el problema de la convivencia en las comunas de Medellín, sino ir hasta un lugar concreto de la ciudad y observar cómo allí, en particular, se desarrollan los procesos de formación para la convivencia y la ciudadanía. El interés específico de la investigación tiene que ver con que es en esta comuna donde los dos autores desarrollan su actividad pedagógica durante todo el año, razón por la cual su principal motivo es la comprensión de un fenómeno y, como primera etapa de la comprensión del mismo, la intención es hacer una descripción de lo que pasa allí en la escuela cuando dos profesores, uno de artes y otro de ética, llegan a las aulas de estos barrios a cumplir la tarea de formar buenos ciudadanos, que sean capaces de vivir en paz.

Hablar de convivencia en las aulas de Medellín exige comprender la ciudad específica de la que estamos hablando, la historia de un pueblo particular, en un país que se conoce por mantener uno de los conflictos internos más largos de la historia mundial reciente. A pesar de que se hable constantemente de ciudadanos de una aldea global, nuestra intención es la comprensión de lo que pasa en la aldea, en la aldea literal, en ese lugar específico del mundo que es Castilla y que se revele cómo allí, día a día, se escriben las vidas de miles de jóvenes que conviven en un sector del mundo específico, y cómo en este lugar es que toma sentido la idea de que ellos son los nuevos habitantes y responsables del planeta.

El discurso de la formación de los ciudadanos del mundo como tema teórico tiende a perder lo específico de las comunidades concretas donde vive la gente común y corriente.

Se acostumbra a hablar de ciudadanos como una abstracción y, en esa forma de proceder, se eliminan los rostros específicos de los actores del teatro de la ciudadanía. Es verdad que los jóvenes de Castilla hacen parte de la totalidad de habitantes del mundo actual, y que son por ese motivo ciudadanos del mundo; los jóvenes interactúan en la red, escuchan la música de otras latitudes, ven en directo las ligas de fútbol europeas, es decir, como cualquier ciudadano actual, no se pueden apartar de la dinámica global en la que está envuelto cualquier habitante del planeta hoy. Lo que ello no puede hacernos perder de vista es que en medio de ese mundo globalizado, cada comunidad posee unas lógicas que son propias de sus formas particulares de interactuar, que la idiosincrasia de un pueblo no pasa sólo por las ideas y formas de vivir comunes que tenga un país y una región sino que, además de ello, y quizás más fuerte, las formas de vivir concretas de la barriada de los jóvenes determinan las formas en que los individuos comprenden e interactúan con el mundo.

La formación de ciudadanos de la que se ocupa la escuela no puede perder de vista que es en Medellín y en las gramáticas de esta ciudad desde donde los jóvenes comprenden el mensaje y los imaginarios que les lleva la institucionalidad. Es por ello que es menester comprender que no se trata sólo de formar a ciudadanos de bien, sino que se trata de formar a jóvenes de Medellín en el discurso de la necesidad de que ellos sean ciudadanos de bien. Los valores que esta ciudad en específico les haya entregado constituyen el soporte básico que conforma la manera de ser y habitar el mundo del joven del Valle de Aburrá. Los valores que ellos tienen en su mente no son sólo los que la institucionalidad les haya dado, son los valores de su familia, de su cuadra, de sus amigos, de sus esquinas, de sus formas particulares de habitar este espacio específico del mundo.

Medellín, esa ciudad que después de 1945, con la época de “La Violencia”, afrontó un proceso acelerado de crecimiento que hizo aumentar el número de habitantes y urbanizar terrenos que no eran tenidos como posibles zonas de construcción, especialmente hacia el norte. Medellín, esa ciudad que aunque la “guerra civil” que se ensañó con los campos colombianos no tocó directamente sus tierras sí se vio afectada por la llegada masiva de refugiados. Nuevos habitantes que llegaron a poblar la geografía de un valle que posiblemente no estaba preparado para albergar los poco más de tres millones de habitantes con los que cuenta a la fecha del 2013.

Se trata de formar ciudadanos en un lugar donde hace treinta años se libró una de las guerras más violentas de la historia mundial contemporánea. La década de 1970 vio el surgimiento de las mafias colombianas de la droga, lo que influiría en los problemas sociales, políticos y de desarrollo de la ciudad, y que contribuirían a asignarle el título de “ciudad más violenta del mundo”.⁴ La crisis provocada por la mafia afectaría la vida de la ciudad, sobre todo en la década de 1980, debido a la guerra del Estado contra la misma, y que tuvo a la ciudad como principal escenario. Pero el desarrollo de las mafias y su presencia en la ciudad evidencian un proceso más complejo que implica situaciones sociales y políticas del momento. El fenómeno del “sicariato”, por ejemplo, es el encuentro entre una realidad de marginación social y el avance de los negocios ilícitos de las drogas.

Es en el contexto de una ciudad compleja como Medellín en donde se juega la tarea de formar ciudadanos a través de las cátedras de artes y ética. Una ciudad que en el

⁴ En 1993 la tasa de homicidios por cada 100000 habitantes era superior a 300, uno de los registros más violentos de las últimas décadas, sólo igualado por Bagdad en el año 2006. Ver. Artículo. <http://revistapeso.com/el-crimen-en-medellin-y-antioquia-la-importancia-de-priorizar-la-infraestructura-carcelaria/>

imaginario colectivo ha sido asociada con violencia, carteles de la mafia, Pablo Escobar, sicarios y delincuencia común. Una ciudad que a pesar de ese imaginario mantiene sobre sí misma una dosis muy fuerte de orgullo por ser lo que es. El joven de Medellín se siente fuertemente orgulloso de que le digan “paisa”, epíteto asociado, de acuerdo con un imaginario potente, con el tesón, la perseverancia y la capacidad para triunfar a pesar de cualquier adversidad.

Pero los jóvenes de los que queremos hablar no sólo son los jóvenes de Medellín sino, y en específico, los jóvenes de una zona en particular de la ciudad: la comuna cinco, Castilla.

Es decir, comprender lo que sucede en la escuela en términos de educación para la ciudadanía pasa por el hecho de la comprensión de la emergencia de un sector complejo de la ciudad, que enfrenta las particularidades de ser un barrio obrero y, a la vez, un barrio de invasión; un barrio central de la ciudad dada su ubicación geográfica y, a la vez, un barrio marginal, dados los contrastes y diferencias de origen geográfico y posición socio-económica de sus habitantes. Comprender a los jóvenes y la manera como ellos se forman exige comprender estas dinámicas propias del barrio. Por ello, insistimos, nuestra intención es la de hacer una descripción, como primer paso de la comprensión del hábitat y los procesos a través de los cuales se ha consolidado el sector en los que estos jóvenes conviven y, simultáneamente, comprender cómo la convivencia y la manera de percibir el territorio afecta, transforma y configura dicho hábitat.

En resumen, es necesario comprender el territorio, el espacio donde habitan y despliegan la vida social urbana los estudiantes y desde el cual se configuran los imaginarios urbanos, sus representaciones mentales, relaciones, asociaciones y demás fenómenos que conforman el mundo simbólico cultural del estudiante, y que se expresan mediante su socialización en el aula de clase.

1.2.1. Los maestros de artes y ética en Castilla

Otro elemento a tener en la cuenta es que los maestros que llegan a cumplir la tarea de formación en los barrios, en muy pocas ocasiones, pertenecen al sector o han vivido en él en algún momento de su vida. La situación del maestro es la del viajero, la del inquilino, la del hospedado. El maestro llega a su lugar de trabajo y se integra a las dinámicas propias del barrio al que aborda, por la naturaleza gitana de su profesión. Su primer elemento de juicio sobre sus alumnos son los prejuicios de su formación, su preparación académica, su experiencia como docente y las ideas que, desde su condición de extranjero, puede tener en relación con lo que se entiende que es Castilla y la idiosincrasia de su cultura local. Este es el hábitat del maestro; un hábitat que, a diferencia del hábitat del estudiante, es virtual, está fundado en su formación, en el camino que recorrió académicamente y que le da una impronta en su hacer. El hábitat del maestro es la sombra que acompaña al viajero: él no es básicamente consciente de ella pero ella nunca lo abandona. La formación es la caja de herramientas con la que a diario enfrenta los avatares de su tarea. El joven porta una vivencia, el maestro tiene unas ideas, una preparación, unos videos, unos cuentos, unos

libros. Cuando el joven habla de su barrio, el maestro comparte una idea, una instrucción, un ejercicio que tiene prefigurado.

Además de los imaginarios que porta el visitante sobre la idiosincrasia del territorio en el que labora y ejerce su labor formativa, también es necesario recordar que como maestro se llega representando la institucionalidad del sistema educativo oficial. El maestro se convierte en el representante del imaginario oficial, en el transmisor de los valores del Estado y en el puente que propicia el encuentro entre la realidad concreta de la barriada y los valores del estudiante con las formas oficiales del discurso y sus valores hegemónicos. El hábitat del maestro no es territorial como en el caso de los estudiantes, sino que su habitar Castilla y la escuela está delimitado por la virtualidad de su saber. Los libros, las leyes, la formación universitaria, el bagaje cultural y la experiencia que el maestro haya adquirido, son la caja de herramientas con las que él enfrentará la escuela.

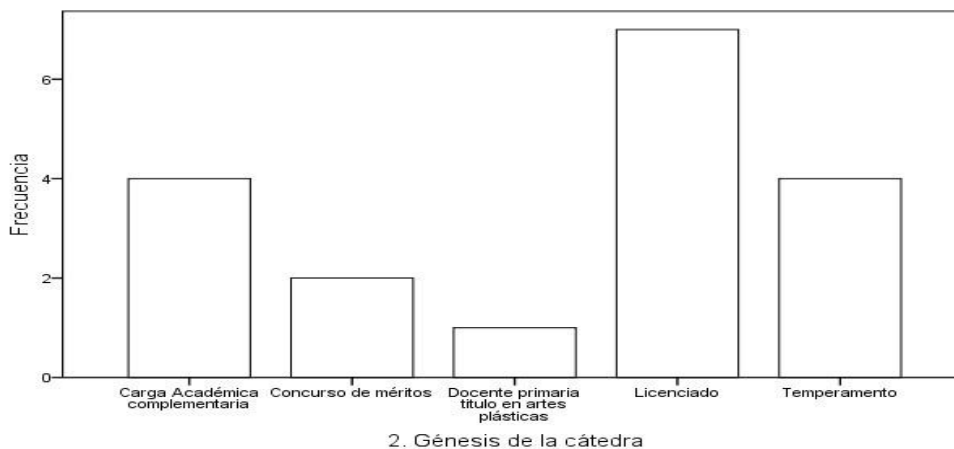
Como visitante del barrio, el maestro no es un simple observador de lo que sucede: el maestro pasa buena parte de su vida y de su año en las aulas del barrio. Termina por enterarse e involucrarse en la realidad del lugar en el que habita buena parte de sus días. Es ahí donde su formación como profesional de la educación hace que intervenga su quehacer con los valores que su formación académica y personal le han entregado. La universidad lo preparó para enfrentar situaciones de la escuela a través de los libros, situaciones que por lo demás terminan por ser abstractas en la mayoría de los casos. Es en el campo, en la cotidianidad de la escuela, donde ahora se encuentran los dos mundos. Por un lado, el del imaginario del alumno que bebe del habitar del barrio, desde el trajinar de su Castilla, que termina encarnándose en él; y, por otro, el del maestro con su imaginario de formación que

se alimenta desde su habitar intelectual y su rol de servidor público al servicio de los intereses de lo oficial. Para decirlo llanamente, mientras el alumno dice calle y barrio, el maestro responde con un libro, una película, un cuento, una historia, una ley. Entre la vivencia concreta del estudiante y la virtual comprensión que el maestro posee de su quehacer, vive la escuela.

Por la naturaleza de las áreas y las condiciones de políticas públicas de nuestro sistema educativo, los maestros que se enfrentan a la formación de ciudadanos en ética y artes, algunas veces son formados en las áreas⁵, otras veces es irrelevante. Algunos fueron preparados en la universidad para dictar académicamente las áreas, otros lo aprenden en el transcurrir de su práctica. Es así como ingenieros, sociólogos, psicólogos, licenciados en literatura, normalistas, filósofos, se enfrentan a la tarea de formar en dichas áreas y cumplir con la función que les otorga al Estado: formar buenos ciudadanos, que sean capaces de convivir e interactuar pacíficamente con el otro cercano y sobre todo con cualquier otro.

⁵ En la tabla observamos cómo a pesar de que muchos de los maestros de artes y ética son licenciados, en muchos otros casos su presencia en el aula obedece a circunstancias como su temperamento o son carga complementaria a su disciplina específica. Esta tabla pertenece a la sistematización de la encuesta-entrevista que se le hizo a 22 maestros jefes de área de Artes y Ética de las 11 Instituciones educativas del núcleo 920 de la comuna cinco de Medellín. En este caso se le preguntó por el origen de su quehacer en términos académicos, o cuál era el origen de su cátedra. Ver anexo Seguridad: Entrevista-encuesta de los maestros, pregunta dos.

2. Génesis de la cátedra



Las condiciones de la práctica escolar son un tiempo sin pausa, si el maestro es ingeniero o licenciado en artes su responsabilidad no cambia, llega el momento en donde le entregan la responsabilidad de un grupo de cuarenta alumnos para hacer de ellos mejores ciudadanos. Es la escuela el lugar del tiempo inmediato que hace que el maestro tenga que actuar mediado por lo urgente, por lo que es apremiante, de lo que está presente en el momento y demanda premura: las preguntas de los estudiantes, el deseo de saberlo todo al instante, las inquietudes que rebasan lo que el maestro sabe, la necesidad de afecto y atención, la precocidad, el temor ante la norma, el enfrentamiento con sus miedos; el maestro tiene que resolver un conjunto amplio de problemas en el instante, en lo que se podría denominar, el ahora o nunca del maestro.

1.2.2. En el aula se encuentran dos mundos

Por un lado está el mundo del barrio, de los jóvenes, de la comunidad específica que enfrenta sus sueños y frustraciones diariamente. Una comunidad que todos los días vive y comprende su mundo en el contexto que le corresponde, con la cotidianidad que lo envuelve; y, de otro lado, está el mundo del maestro, ese ejercicio profesional que trata de formar al hombre en la medida que enseña una destreza, esa profesión que se la juega entre enseñar la destreza y enseñar los valores que la sociedad comprende que son los más adecuados para las generaciones venideras. Estos dos mundos no siempre coinciden es sus expectativas, muchas veces lo que sueña una comunidad no se acerca siquiera a lo que la escuela pretende hacer de ella, sin embargo hay un lugar de encuentro en donde ellas tendrán que convivir: la escuela, específicamente el aula de clase, donde emergen diariamente los acontecimientos, La Arena.

Elaborar una cartografía que describa lo que sucede es el primer paso en la comprensión de los jóvenes ciudadanos de Castilla. La investigación quiere describir qué pasa en las escuelas concretas, qué pasa en las clases concretas de ética y artes, qué piensan y hacen los jóvenes y profesores concretos cuando se enfrentan a un cuento o un dibujo. Nuestra intención cartográfica quiere construir el mapa de lo que pasa cuando profesionales de la educación se comprometen en la tarea de formar a la ciudadanía a través de cuentos, historias, narraciones, dibujos y pinturas. Cartografiar lo que pasa en una clase que está mediada por una fuerte carga de narratividad; cartografiar lo que pasa cuando pedimos a nuestros estudiantes que cuenten su experiencia, que proyecten en la pintura o la escritura

de historias lo que piensan, sienten o creen. Describir qué es lo que pasa en la formación de ciudadanos que está atravesada por una intuición hermenéutica, semiótica y estética de la función de la escuela; nuestra investigación más que explicar pretende comprender, interpretar, entender, mostrar la situación de lo que sucede en las aulas.

Nuestra apuesta cartográfica ha abandonado o puesto en suspenso la intención de explicar la realidad y se fuga hacia el mapeo de la misma. Tomamos en la cuenta que educarse en ética y artes ya no es explicar sino comprender y ese trasfondo ha llevado a que la carga narrativa tome el peso más fuerte en el quehacer de la clase. Nuestra intención es saber qué pasa con esos ciudadanos de Castilla, qué sueñan, qué añoran, qué aspiran, a qué le tienen miedo, qué los hace felices; qué sucede en las aulas de los habitantes de la comuna cinco, no de otro lugar del mundo.

El habitar el aula le otorga al maestro ciertos privilegios en la comprensión de los acontecimientos de la escuela, le permite apreciar no sólo la producción creativa de lo que el joven le presenta, su valoración moral escrita, o la exposición oral de lo que piensa o pinta sino que más allá de ello le permite contrastar todo esto con las expresiones naturales y espontáneas de sus estudiantes, con su gestualidad, con sus posturas, con sus rostros; el aula les permite observar lo que emerge a la superficie en un ejercicio de clase más allá del decir consciente del alumno.

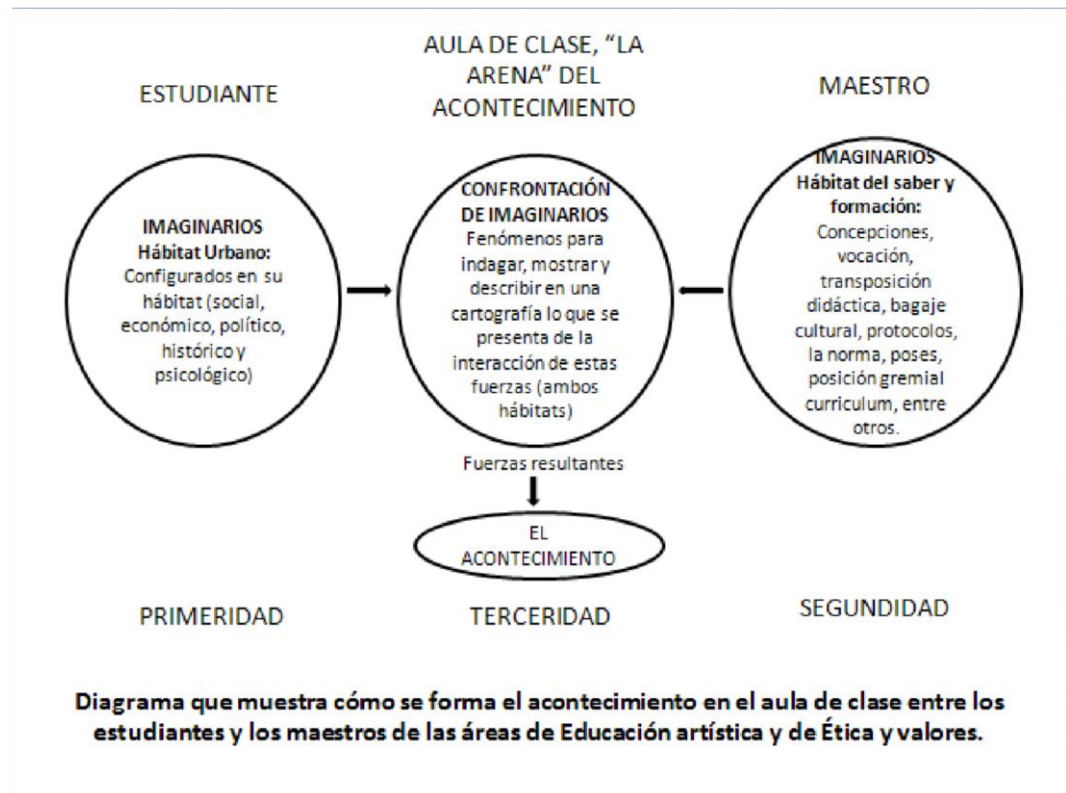
Compartir un cuento, una historia, una noticia, una película, un “chisme” y pedirle al estudiante de Castilla que narre o pinte lo que piensa de ello y cómo lo siente es una práctica cotidiana que se hace cada vez más en el aula de clase. Lugar potente y que revela

en una intuición lo que bellamente dice el novelista Paul Auster: “Dicen que si el hombre no pudiera soñar por las noches se volvería loco; del mismo modo, si a un niño no se le permite entrar en el mundo de lo imaginario nunca llegará a asumir la realidad. La necesidad de relatos de un niño es tan fundamental como su necesidad de comida y se manifiesta del mismo modo que el hambre” (Auster, 1982, p. 218)

1.2.3. Cómo capturar el acontecimiento. Diseño metodológico

Tenemos entonces que la pregunta de nuestra investigación consiste en indagar: **¿Qué se visibiliza en las diversas expresiones de los estudiantes, desplegadas en un tipo singular de espacio social escolar (que se engendra en el espacio del aula de clase de las áreas de Educación Artística y de Educación Ética) generado en un instante preciso y fugaz donde emerge un acontecimiento, resultante de entrecruzamientos relacionales, compuestos, por un lado, de imaginarios portados por los estudiantes desde su hábitat -que se encarnan en sus narraciones, videos, producciones artísticas, usos de técnicas, adecuaciones- y, por otro, de imaginarios del ámbito de formación desplegados por el maestro en las prácticas pedagógicas y en su transposición didáctica?**

Elementos conceptuales de la investigación desde la perspectiva de la lógica peirceana⁶



La cartografía del aula de clase parte de considerar que la realidad es configurada por las representaciones de los que participan en una interrelación de acciones que suceden en un determinado lugar. El aula de clase es el lugar del acontecimiento generado por la relación de las acciones de los participantes. Este acontecimiento aparece y desaparece en la medida que los actores del aula estén y luego se marchen. Es por esto que llamamos al

⁶ Para abordar metodológicamente la anterior pregunta, corazón de nuestra investigación, estamos anclados en la lógica triádica de Charles Sanders Peirce, que dio la perspectiva teórica, que guió y estructuró el trabajo metodológico de Armando Silva en "LOS IMAGINARIOS URBANOS: hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos: metodología". Ésta metodología fue nuestro norte, nos aportó el enfoque de esta investigación de imaginarios urbanos y el poder abordar nuestra indagación con un horizonte metodológico que ya ha trasegado un camino al cual nosotros nos plegaremos; vale decir que nosotros adecuamos la metodología a los propósitos de una indagación en la escuela, para desarrollar y estructurar cada uno de los capítulos de nuestra tesis, y dar respuesta a la pregunta de investigación que nos permite desarrollar los objetivos anteriormente enunciados.

aula de clase La Arena, dado que una vez los participantes del aula se marchan esta queda vacía como el coliseo una vez se hayan marchado los combatientes:

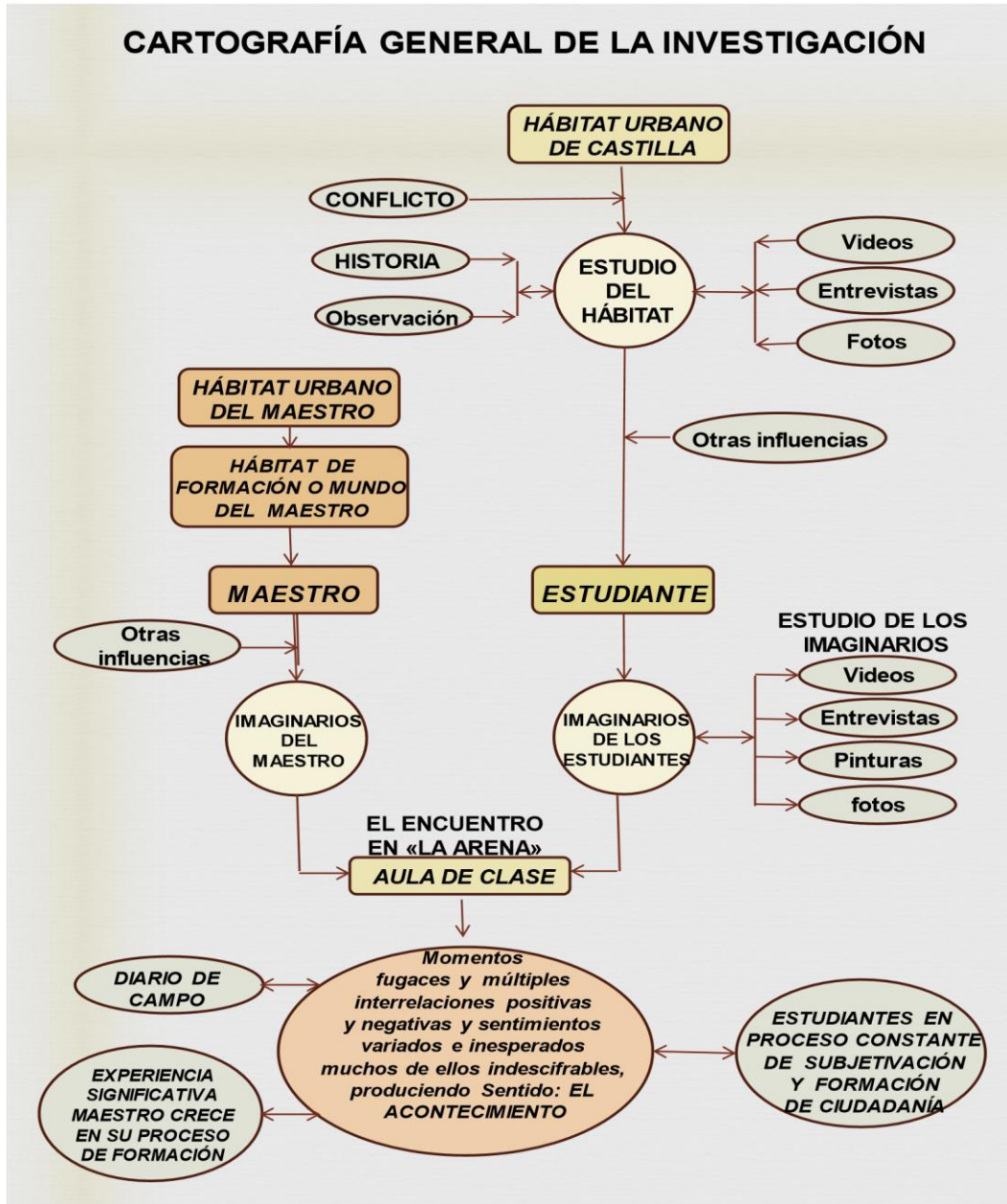
[...] la realidad es construcción. Es decir, nunca accedemos a lo real, sino a sus representaciones. El sujeto surge como efecto del lenguaje y por esto captar lo real, la cosa sin representación, es imposible. La realidad es una representación de lo real; por esto es del orden de la representación. Así lo real está más allá de todos los posibles imaginarios que uno pueda crear (por ejemplo, la muerte no se puede representar, carecemos de experiencia de ella). Hacemos la realidad, y el lenguaje es el principal vehículo, pero no el único. Cuando representamos un mundo en ello puede haber una sobrecarga del deseo, no consciente, pero está allí y no se agota en lo que diga mi lenguaje. Estudiar las representaciones colectivas en su lenguaje y sus imágenes lo hemos llamado imaginarios sociales. Su estudio corresponde a uno de representaciones colectivas que se hace según distintos puntos de vista. Así, lo que se imagina colectivamente como realidad pasa a ser la misma realidad socialmente construida. Hay muchos ejemplos en los que una comunidad imagina “más allá o más acá” de la realidad verificable. Cuántas veces se deja de pasar por una calle en una ciudad por que huele mal. Pero puede ser que la alcantarilla que desemboca por allí ha sido canalizada y ya no existe mal olor comprobable. Mas la gente lo sigue sintiendo. La imaginación hace realidad. De eso trata la orientación de esta división de captar de cierto modo lógico las huellas de percepción

ciudadana y devolverlas como mapas de evocación de la ciudad. (Silva, 1992, p. 25)

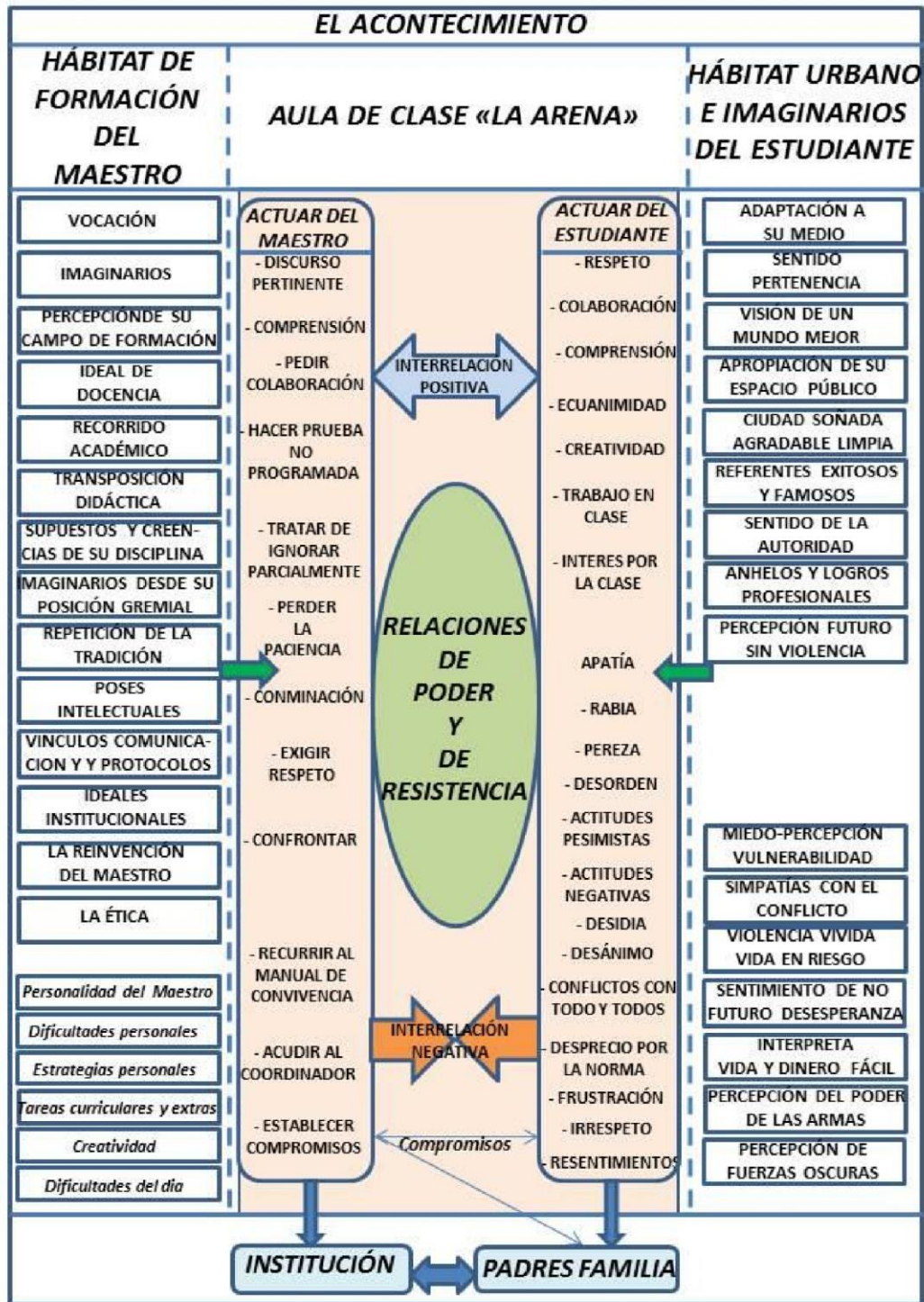
No vamos, entonces, tras el aula de clase física, sino hacia aquella hecha por la percepción ciudadana que está en la mente de los estudiantes y en la de los maestros. Un aula de clase subjetiva que se construye mediante mecanismos psicológicos-sociales-pedagógicos interactivos entre colectividades ciudadanas. El aula de clase, mirada desde esta perspectiva, pasa a ser un efecto imaginario de sus ciudadanos. En consecuencia, en este tipo de investigaciones debe tenerse presente que se busca el aula de clase de los ciudadanos y que por esto mismo se trata de una investigación sobre asuntos como: temores, amores, odios, recuerdos, intuiciones, saberes, prácticas sociales, anhelos, supuestos, deseos, sueños, para construir croquis afectivos.

Los distintos esfuerzos para el logro de esos mapas de imaginarios urbanos han de orientarse hacia su captación y no deben confundirnos asumiendo la búsqueda de una imagen tradicional de aula de clase de una escuela fundada en el deber ser, o en la escuela fundada solamente desde los imaginarios institucionales o aquella otra plasmada en diversos textos de diversos teóricos que desde la lejanía hablan de ella. Esta nueva manera de mirar el aula de clase desde los ciudadanos que la habitan apunta más bien a otra manera de mostrar la escuela o el aula de clase, pero desde los ciudadanos que la moran y, por tanto, nos interesa establecer los vínculos profundos entre percepción colectiva, uso del aula de clase, maneras de habitarla, mostrar los acontecimientos que emergen, el hábitat urbano del barrio Castilla de los estudiantes y el hábitat de formación del saber del maestro.

CARTOGRAFÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN



CARTOGRAFÍA DEL AULA DE CLASE «LA ARENA»



El propósito de la investigación es elaborar una cartografía del aula de clase, teniendo como base la obra de Armando Silva Téllez: *Los imaginarios urbanos*. El aula de clase no es para nosotros sólo un lugar físico, un receptáculo, un espacio donde suceden cosas, sino que es un lugar de acontecimiento, un lugar de encuentro, un lugar de tensión de fuerzas, es decir, un escenario. Así entendido, el aula de clase es como una Arena de coliseo, el lugar donde se enfrentan las fuerzas correspondientes para generar el acontecimiento que le da razón de ser al espacio físico que por sí mismo carece de sentido. Ver el aula de clase desde esta perspectiva significa que no vamos detrás del aula objetiva, no vamos detrás del aula física sino tras el aula subjetiva, vamos tras el aula de los estudiantes y profesores, vamos tras el aula que ellos narran y construyen a través de todo tipo de ficciones. Léase el siguiente fragmento tomando el concepto de ciudad por el aula y el de ciudadano como el de habitante del aula.

El objetivo final se dirige a captar esa ciudad subjetiva que llevan en sus mentes y en sus modos de vida los ciudadanos, tratan de comprender y evidenciar memorias colectivas [...]

No vamos, entonces, tras la ciudad física, sino hacia aquella hecha por la percepción ciudadana. Una ciudad subjetiva que se construye mediante mecanismos psicológicos interactivos entre colectividades ciudadanas. La ciudad, desde estas iniciativas, pasa a ser un efecto imaginario de sus ciudadanos. En consecuencia, en este tipo de investigaciones debe tenerse presente que se busca la ciudad de los ciudadanos y que por esto mismo se trata de una investigación sobre

sentimientos: miedos, amores, odios, recuerdos para construir sus croquis afectivos. Así, los distintos esfuerzos para el logro de esos mapas de afecto ciudadanos han de orientarse hacia su captación y no deben confundirnos asumiendo la búsqueda de una imagen tradicional de ciudad fundada en el urbanismo de la ciudad físicamente construida, que reconoció en los arquitectos y en distintos operadores materiales una sobrevaloración para decidir por los espacios y destinos de un urbe. Este nuevo urbanismo ciudadano que subrayamos en este manual apunta más bien a los modos de construir ciudad, pero desde los habitantes y, por tanto, nos interesa establecer los vínculos profundos entre percepción colectiva, uso de la ciudad y posibles estrategias de construcción de nuevas mentalidades urbanas. (Silva, 1992, p. 14)

Desde este horizonte, y teniendo en la cuenta el constructo conceptual que propuso Peirce, que a su vez orientó la metodología construida y desplegada por Armando Silva en *Imaginarios urbanos: hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos: metodología*, la presente investigación responde a la pregunta central anteriormente mencionada, apuntalados en la perspectiva tripartita para fundamentar teórica y operativamente como lo más profundo, las categorías universales del ser: Primeridad -Segundidad - Terceridad.

[...] una estructura tripartida desde la cual concebir las culturas urbanas, que se tomó como base para la organización del cuestionario

modelo y de las bases de datos y como parámetro estructural del análisis de la información obtenida y de los libros resultantes de la investigación. La comprensión de lo urbano desde el ciudadano interrelaciona tres factores: la ciudad, los ciudadanos y otredades. A su vez, cada uno de estos factores se comprende triádicamente: la ciudad se proyecta como cualidades, calificaciones y escenarios; los ciudadanos entre temporalidades, marcas y rutinas; y las otredades urbanas (como nos ven los de otras ciudades de un estudio) en afinidades, lejanías o anhelos. Entrecruzar estos factores como hecho de información y de proyección ciudadana es lo que va a permitir el diseño de los croquis ciudadanos, tal cual iremos viendo. (Silva, 1992, p. 16)

Ahora bien, una triada es una relación de ideas la cual se constituye en dos formas relacionadas (Primeridad, Segundidad), y otra que es la mediadora (Terceridad). La ciudad como Primeridad, los Ciudadanos como Segundidad y las otredades como Terceridad, para mostrar la realidad como una representación desde una mirada peirceana. La teoría de Charles Sanders Peirce constituye el pilar conceptual de la metodología de Armando Silva puesto que presenta una mirada integral de la existencia del hombre teniendo en cuenta unos conceptos simples a los que llamó “Categorías Universales del Ser”. Dice Armando Silva que para Peirce no hay principio que no esté fundado en otro, es decir, es necesario mirar a ese otro en relación con otro, es por ello que referirnos a la existencia humana como un fenómeno de múltiples posibilidades, no se relaciona en la observación desde el punto de vista planteado por occidente:

[...] no la podemos interpretar según la lógica de una racionalidad específica, pues no se identifica con el discurso ideológico ni con el deductivo. Tiene que ver, más bien, con visiones del mundo, con metarelatos, con mitologías y cosmologías; pero no se configura, como arquetipo fundamental, sino como una forma transitoria de expresión, como mecanismo indirecto de producción social, como sustancia cultural histórica. Por esto, aparece como forma imaginaria de la relación social (Silva, 1992, p. 22).



División Trial de los imaginarios urbanos, por Luz Adriana Bermúdez C.
 23/02/2012

Primeridad: *“La Primeridad es positivamente, posibilidad cualitativa. Es solo posibilidad porque para que algo exista debe actuar sobre otro. El principio de primeridad es lo que puede denominarse un flash, [...] esto es, primero, presente, original, espontáneo, libre”* (Silva, 1992, p. 24), lo que sucede en un primer momento. En un segundo momento, *“Lo predominante de la segundidad es lo pasado, lo que ha sido hecho, como una foto cuando ya es tomada.”* (Silva, 1992, p. 24). En pocas palabras: lo primero, lo nuevo, lo inmediato, es algo tan puro que no se puede concebir el hecho de dañarlo. **Segundidad:** La **Segundidad** se distingue de la **Primeridad** en tanto que la **Primeridad** es posibilidad infinita y múltiple, pero cuando pasa por la transición de encarnarse en un objeto se habla de **Segundidad**, pero esta Segundidad es posible porque antes hubo un primero, es decir, depende de esa Primeridad;

“La segundidad en los imaginarios urbanos se potencia en el ciudadano. Un sujeto que empieza a germinar dentro de una primeridad, la ciudad. La ciudad se hace ‘real’ porque hay ciudadanos que la habitan. La realizan. La actualizan” (Silva, 1992, p. 24)

Entonces parafraseando a A. Silva la segundidad se refiere a una díada de elementos descomponibles que son lo que son precisamente porque se refieren a un segundo pero independientemente de un tercero *“Para Peirce un buen ejemplo, de nuevo con la Biblia, es cuando Dios dijo ‘hágase la luz y la luz fue hecha’. Esta díada (primeridad más segundidad) es existencia, “en tanto presencia de un universo experiencia, es acto como opuesto a lo que está en potencia, en estado de germinación”* (Silva, 1992, p. 24). Peirce hace referencia a esta segunda categoría como la categoría de los hechos reales, no le

interesa analizar el uso del lenguaje, lo que le interesa es el fenómeno que ocurre, que ya pasó; ya que no es eterno se da por un momento determinado.

Terceridad: Esta categoría es entendida como la composición de otros dos, es un medio que conecta como paso intermedio, es lo que va a relacionar otros dos aspectos logrando encontrar un sentido a unos hechos y a unas posibilidades, o sea, a un fenómeno; desde el punto de vista lógico, una **Terceridad** es lo que posibilita una triada, porque involucra un sentido o una idea con relación a otros dos, expresa A. Silva que:

Si en la segundidad la relación es de dependencia, en la terceridad es de composición. Un tercero es siempre un enlace, un medio, un puente que conecta lo primero con lo último, es mediación como paso intermedio. (Silva, 1992, p. 24)

De las categorías enunciadas, Peirce nos advierte que la categoría de Terceridad es la más compleja, ya que ella requiere de un análisis riguroso de distinción para encontrar la relación que tiene con la Primeridad y la Segundidad. Pero de eso se trata, el conocimiento se genera del análisis y rigurosidad hecho a partir de estas categorías, pues es desde esta postura que el hombre encuentra sentido de sí y del mundo. Estas categorías a su vez contienen modos de ser, representados en lo que el autor denominó tricotomías.

Dice Armando Silva que:

El signo es el mejor ejemplo de tercero en la arquitectura de Peirce
 “El signo como representación –en tanto categoría lógica-es tercero”. “un signo representa la idea que produce o modifica. Es un vehículo que transmite a la mente algo desde afuera. Aquello que representa se llama su

objeto, aquello que transmite su significado y la idea que origina su intérprete”. El intérprete sigue siendo mental, pues aquella persona que interactúa en la comunicación se llama más bien el intérprete o destinatario. Esta manera de atender el lenguaje quiere decir que siempre los signos están interpretando en los Sujetos que los usan. La representación es terceridad (p. 96). En la psicología la triada se da en las categorías de la conciencia: conciencia de cualidad (sensación), de resistencia (percepción voluntad) y sintética (conocimiento) (p. 99). La tercería en los imaginarios urbanos es la misma percepción social que buscamos descifrar en cada estudio y con las distintas técnicas que estamos describiendo.

En esta manera de ver el conocimiento, el signo como tal, cuando lo recibimos o lo producimos, ya es un tercero. La realidad es del orden del tres. (Silva, 1992, p. 24-25)

Entonces, si una triada es una relación de ideas la cual se constituye en dos formas relacionadas, (Primeridad, Segundidad), y otra que es la mediadora, (Terceridad), entonces desde esta lógica lo que Silva conserva para operacionalizar su teoría de Imaginarios Urbanos en su investigación sobre ciudades imaginadas son las Categorías Universales Del Ser. La ciudad como Primeridad, los Ciudadanos como Segundidad y las Otriedades como Terceridad. Mediante este esquema se pretende visualizar la relación que existe entre la teórica de Peirce y la propuesta de Silva. Luego de evidenciar en Silva la presencia de Peirce, se mantiene la lógica de tricotomías, así que propone para la ciudad, los ciudadanos y las otriedades una tricotomía.

Veamos los principales conceptos de esta lógica triad que guía el trabajo metodológico de nuestras investigaciones sobre culturas urbanas desde los ciudadanos. Seguimos lo expuesto por Mariluz Restrepo en su libro *Ser signo interprete: la filosofía de la representación de Charles Peirce*, (Bogotá, Ediciones Significantes de Papel 1993), cuyos números de páginas se colocan entre paréntesis cada vez que se cite.

La lógica triad de Peirce es “como una arquitectura con cimientos profundos y firmes” que se basa en tres conceptos escogidos deliberadamente. Existen tres modos de ser en el pensamiento que funcionan como categorías: la primeridad, la segundidad y la terceridad. La primeridad es una posibilidad; luego los hechos reales de la segundidad y la terceridad implican combinación. Una triada entonces “es una idea elemental de algo que es por su relación en sus diferentes formas con otros dos” (pág. 79). En la división triad de los imaginarios urbanos por analogía del modelo fenomenológico la componen ciudad, ciudadano, los otros.

Primero está la ciudad, como una cualidad donde los habitantes tienen la posibilidad de ser: ciudadanos. (Silva, 1992, p. 23-24)

Puntualicemos que el desarrollo de la investigación lo constituyen tres capítulos. El primero consiste en cartografiar el hábitat urbano de los estudiantes e indagar la manera como habita el individuo que posteriormente arribará al aula de clase con todos sus trasuntos de ciudad (Primeridad). En el segundo capítulo, indagaremos acerca del hábitat del maestro y cómo se forma el hábitat virtual con el que él se enfrentará en el aula a su tarea educativa (Segundidad). Y en el tercer capítulo diagramaremos la manera como en el

aula se encuentran los dos hábitats anteriores y mostraremos qué sucede cuando los dos se confrontan en ese espacio singular que es el aula de clase (Terceridad).

Para capturar los imaginarios de los docentes, se seleccionó un conjunto de 11 maestros de Educación Artística y 11 maestros de Educación Ética de las instituciones oficiales inscritas en el núcleo educativo 920 (comuna cinco barrio Castilla) de acuerdo con las características –puntos de vista– comunes de: Formación académica, Sexo y Edad. Los maestros pueden parecer pocos en principio pero teniendo en la cuenta que nuestro estudio está situado en el núcleo 920 de Medellín, los 22 maestros son casi el universo total de los jefes de área de la zona (un total 24 docentes). Durante dos días en la I.E. María Montessori, los 22 maestros participaron activamente en una encuesta- entrevista diseñada desde la metodología para imaginarios urbanos de Armando Silva, concebida en un libro-manual, que el autor realizó con el propósito de multiplicar su experiencia de indagar la ciudad y sus fenómenos urbanos como asunto de ciudadanía, en la experiencia de abordar lo urbano desde un enfoque ciudadano, como otra opción de abordar la investigación social, para indagar sobre la ciudad desde sus ciudadanos.

La entrevista-encuesta diseñada contiene 69 preguntas⁷, las cuales fueron respondidas por los maestros de ambas áreas –Educación Artística y Educación Ética– en interacción directa con los investigadores en un ambiente de confianza, dejando que la encuesta fuese resuelta con completa libertad, pero con la orientación de los investigadores en los casos en que fue pertinente aclarar dudas y conversar sobre las orientaciones de las preguntas.

⁷ Ver anexo, parte 2 (Segundidad), matriz entrevista encuesta de los maestros de artes y ética.

La entrevista consistió en un cuestionario que los maestros resolvieron en 2 jornadas de 4 horas a manera de taller, partió del principio de colaboración y participación activa del entrevistado-encuestado, pues la reunión se realizó en la jornada escolar y fue valorada por la jefa del Núcleo Educativo 920 como día laboral, por lo que los compañeros contaron con el tiempo suficiente para desplegar a través de la encuesta-entrevista las ideas que cada uno tenía sobre las áreas. Estas entrevistas son el insumo principal del capítulo que en esta tesis se llama El hábitat de formación del maestro –Seguridad–, y tiene la intención de indagar de primera mano:

- Filiación y trayecto de los maestros, las condiciones y concepciones en que los profesionales de ética y artes del núcleo 920 fueron formados- el saber y la formación como hábitat.
- Las prácticas pedagógicas en potencia Rituales para su práctica.
- Prácticas en el aula de clase, La Arena del acontecimiento.

Que de acuerdo con la triada peirceana sistematizamos.⁸

⁸ Después de vaciar la información a la estructura de la base estadística se continuó con la verificación de las escalas y el tratamiento a los valores nulos o perdidos, para después tomar los datos en limpio y proceder a elaborar un reporte de los estadísticos de tendencia central, acompañado de tablas y gráficos, de cada una de las variables y de cada una de las agrupaciones de variables.

Luego de ello, planteamos y decidimos cuáles serían los cruces entre variables posibles y pertinentes en el estudio, para después categorizar las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas que fueron analizadas cualitativamente de acuerdo a los propósitos de nuestra investigación.

La familiarización con las tablas nos permitió encontrar regularidades y dislocaciones, frecuencias y excepciones en el conjunto de las respuestas dadas ante cada pregunta; lo cual nos llevó luego a proponer para dichos encuentros una serie de imaginarios que configuran el hábitat de formación de los maestros.

Haber logrado reunir a los maestros de artes y ética y conversar con ellos de manera distendida es un aspecto a resaltar en relación con la cartografía del hábitat del maestro, dado que encontrarse con el otro en un tiempo donde la premura es la que marca el ritmo, resulta ya un logro que no queremos que se nos pase por alto. En una tesis que tiene como horizonte la educación en artes y ética, cabe resaltar que las tablas que mostramos tienen valor no sólo por la estadística que muestran, sino que son valiosas en la medida que la información que allí se evidencia tiene la fortaleza de un encuentro amigable y afectuoso con los colegas que de buena manera se prestaron para participar de un asunto poco habitual: pensar y registrar lo que hacemos.

El capítulo dedicado a capturar el hábitat urbano de los estudiantes también se incluyó para poderlo apreciar y mostrar a través de los imaginarios; se logró también a través de una entrevista similar pero los involucrados fueron veinte padres de familia de estudiantes del barrio Castilla. En este caso, los puntos de vista de indagación fueron los mismos: la formación académica de los padres, el sexo y la edad. La entrevista-encuesta indaga en un principio por su trayecto y filiación, es decir, muestra la *identidad del entrevistado encuestado*. Luego se procede a mostrar, de acuerdo con la lógica trial de Peirce la Primeridad, que tiene que ver con las preguntas realizadas acerca del barrio, donde se muestran las cualidades urbanas, las calificaciones urbanas y los escenarios urbanos; la Segundidad se transluce en el carácter de los ciudadanos del barrio Castilla a través de las respuestas dadas en relación a las temporalidades urbanas, las marcas ciudadanas y las

Dicho procedimiento es básicamente intuitivo pues parte de las observaciones del comportamiento o manifestaciones de un fenómeno.

rutinas urbanas. Por último, la Terceridad es mostrada a partir de Las Otredades, es decir la percepción desde los *otros*.

En términos metodológicos, se partió del mismo principio de la familiaridad. La encuesta-entrevista de los padres también se realizó en una jornada en extenso; para facilitar el compromiso y la disposición atenta de los padres, se les citó a una jornada de cuatro horas durante la cual, con el pretexto de un ágape, se conversó a través del instrumento sobre la relación de ellos con el barrio Castilla.⁹

Quisimos ver Castilla no sólo a través de los ojos de los jóvenes estudiantes, sino, además procuramos involucrar a los padres de familia de los estudiantes pertenecientes al Núcleo Educativo 920 de la comuna cinco, para servirnos de un universo más amplio de comprensión del barrio y sus imaginarios. En términos generales, la participación de los padres fue atenta y la conversación se desarrolló en el contexto de la relación de Castilla como lugar para vivir y la relación de Castilla con los jóvenes. Las miradas de los padres de familia son parte importante del insumo que sirvió para construir el capítulo que en nuestra investigación lleva por nombre, el hábitat urbano del joven habitante de Castilla (Primeridad).¹⁰

Más allá del andamiaje teórico de la indagación que está amparado en las tesis de Armando Silva y en los planteamientos de Manuel Delgado, Pierre Bourdieu y Gilles

⁹ Ver en anexo, parte 1 (Primeridad), la matriz de entrevista-encuesta de padres de familia de las I.E del Núcleo educativo 920.

¹⁰ El universo de los padres entrevistados tiene el alcance de una indagación exploratoria, en donde la tabla y la gráfica que elaboramos debe ser interpretada de forma cualitativa y atendiendo al rostro que nos da la entrevista-encuesta. Nuestra pretensión, obviamente, no es hacer estadística en el sentido de encontrar claras regularidades, sino servirnos del instrumento como una forma de registrar sistemáticamente la conversación que mantuvimos con los padres.

Deleuze, otro insumo muy importante en términos metodológicos es el de la fuente oral, narrativa y lo gráfico-pictórico. En nuestro haber contamos numerosos videos, narraciones, fotografías y pinturas elaboradas por el estudiante en el aula de clase con el fin de convertirse en insumo de la investigación y como muestra de lo que sucede a diario en las aulas de ética y artes en las escuelas del Núcleo Educativo 920 Castilla.¹¹

Desde las clases de Educación Artística y de Educación Ética, los estudiantes de la Institución Educativa Diego Echavarría elaboraron diversas narraciones y los estudiantes de la Institución Educativa María Montessori realizaron pinturas, fotografías, diversos videos urbanos en los cuales se capturan los múltiples imaginarios urbanos que ellos portan al aula de clase. Todos están soportados en fichas de análisis que se pueden consultar en el blog elaborado para tal propósito y que se encuentra a disposición del curioso que quiera indagar un poco más: <http://albumdigitaldelauladeclaselaarena.blogspot.com/>.

En el capítulo tres (Terceridad), mostraremos el acontecimiento y desplegaremos gráficamente la influencia que tienen los ámbitos de los maestros y los estudiantes en el ocurrir del acontecimiento del aula de clase y la forma en que este se materializa o se cristaliza para poder ser capturado. Se mostrarán las narraciones, cuentos, pinturas, fotografías y videos que los estudiantes realizan en el aula de clase de artes o ética para

¹¹ Ver anexo parte 3 (Terceridad), en donde encontramos las matrices de análisis de los videos, pinturas y narraciones junto a sus respectivos ejemplos; allí mostramos de manera sucinta el proceder básico del análisis de estas materializaciones del aula de clase, La Arena, pero si es necesario mirar de forma más detenida el análisis de la totalidad de los hallazgos se puede recurrir al blog diseñado para tal propósito. <http://albumdigitaldelauladeclaselaarena.blogspot.com/>

mostrar cómo en ellos se materializan¹² los imaginarios tanto de maestros como de estudiantes.

El tercer capítulo (la Terceridad) se construye con los resultados de los capítulos anteriores. Las fichas que se exponen ahí son un esquema donde se contrastan las voces de estudiantes y maestros encarnadas en las pinturas, videos o narraciones de los estudiantes. El tercer capítulo es la mediación, “la tercería”, en el que mostramos cómo se materializa en un objeto visible los imaginarios que estudiantes y maestros llevan al aula de clase, en nuestro caso ese objeto fue detenido en el tiempo gracias al registro, pues en la mayoría de los casos este objeto-cachivache desaparece y sigue su rumbo.

Para terminar, nuestra investigación quiere dejar en claro que nuestras herramientas son las historias barriales, que siempre son un buen referente en la comprensión de una comunidad. La intención es acercarnos a la historia de Castilla, un barrio de tradición en Medellín, y a través de esas historias saber qué pasa en las aulas. Para esta construcción histórica del barrio-sector, las fuentes principales son la oral y la audiovisual-pictórica (la historia viva).

Historia que les permite a los estudiantes y a los maestros emprender acciones. Pues la escuela es un espacio para la acción en el sentido arendtiano del término, la escuela genera novedad, los maestros sabemos cómo en el aula constantemente encontramos lo

¹² Un imaginario se materializa a través de una mediación. La mediación con la que materializamos el encuentro evanescente del aula de clase es la cristalización que obtenemos de ella en la producción de los trabajos de los alumnos que registramos en los cachivaches que se producen en el aula. Las pinturas, videos, narraciones, y fotografías de los estudiantes de artes y ética son contrastados en el tercer capítulo con las voces y comentarios de los maestros y los estudiantes.

nuevo, lo radical emergente. Educamos porque esperamos que el individuo pueda crear, pueda decir algo nuevo, pueda nombrar, escribir y pensar individualmente, volverse un poco cada vez más dueño de sí mismo, de tal forma que:

Las historias de nuestra existencia, que son el resultado de la acción y del discurso, muestran y configuran una identidad, la nuestra, que no es el resultado de una decisión personal. La acción y el discurso se hallan, en su fluir, en un flujo de vivencias y experiencias, relatos (mitos, cuentos, alegorías) y sólo existen en ellos y desde ellos. Somos los protagonistas de la historia de nuestras vidas, pero no sus autores. A lo sumo coautores”.

(Bárcena & Mélich, 2000, p. 79)

2. OBJETIVOS

Objetivo General

Establecer una cartografía que muestre la manera como se encarnan los imaginarios de cada hábitat (del profesor y del estudiante) cuando se encuentran y confrontan en el escenario específico *in situ*, el aula de clase como acontecimiento singular: La Arena.

Objetivos Específicos

- Describir los acontecimientos registrados que provocamos, que producimos y que emergen en "La Arena" de las aulas de Educación Artística y Educación Ética, en tanto aparecen como objetos que encarnan imaginarios de maestros y estudiantes portadores de sus respectivos mundos simbólicos y percepciones del habitar el territorio de Castilla como fragmento de Medellín.
- Caracterizar el imaginario socio-cultural que envuelve al estudiante de la comuna cinco, barrio Castilla de la ciudad de Medellín y la manera como este contexto urbano influye en la dinámica del aula de clase.
- Evidenciar (mostrar) cómo la complejidad de los imaginarios que portan los estudiantes y los docentes dentro del aula son la potencia y no la barrera o el límite de enseñanza de las áreas de Educación Artística y Educación Ética.

3. CAPÍTULO UNO

Primeridad. La madeja de la trama urbana: Castilla como hábitat

No, no habito un espacio único, donde la referencia me clavaría con un alfiler; estoy aquí con respecto a un espacio, pero habito una multiplicidad de espacios. M. Serres.

Somos seres inacabados. El inacabamiento de la vida se debe, en especial, a que imaginamos. La imaginación nos libera de la realidad circundante y nos promete algo distinto. También nos regresa a lo que quiso ser y nos hace notar lo que pudo ser diferente, y ¿qué es el pensamiento si no lenguaje interno? El lenguaje interno es lenguaje externo que, como suelen reconocer corrientes modernas de su estudio, hemos aprendido a hablar a nuestro cerebro. Por esto la individualidad es un producto social, desde el lenguaje, y también desde la imaginación. Desde los modos como percibimos el mundo de los otros y damos a conocer el nuestro. A. Silva

Castilla en Medellín



www.comunacastilla.org/documentos/mapa_comuna5castilla.pdf
www.semana.com/nacion/articulo/entre-fierros.../106811-3. 10/06/2012

En este capítulo presentamos elementos relacionados con el contexto histórico, socio-espacial, cultural, político, e imaginario del lugar en el que se ha establecido la comunidad del barrio Castilla, incluyendo la definición de conceptos clave para el entendimiento de lo que sucede en dicho barrio, lugar que deseamos mostrar para entender las maneras de habitar y de ser de ese colectivo social. Somos sujetos individuales y colectivos, cuya cualidad esencialmente humana es, precisamente, la de habitar en la medida en que quienes habitamos construimos nuestro hábitat, y que, en esta acción como experiencia de convivencia humana, nos construimos a nosotros mismos. Somos el lugar que habitamos, esto nos exige remontarnos a la génesis del barrio para entender mejor la historia fundacional de este hábitat urbano y continuar con la indagación de los elementos más importantes que han influido en su dinámica de desarrollo y su consolidación como lugar habitable. Los diversos elementos culturales y socio-espaciales que han configurado las maneras de habitar un espacio social y sus imaginarios urbanos los definimos como: las representaciones, percepciones, comprensiones e interpretaciones que los ciudadanos dan a su hábitat de acuerdo con sus hábitos, sus rituales de poder, sus maneras de convivir, sus creencias, historias personales, en fin, todo aquello que perciben a través de los medios de comunicación, de sus maneras de evocar, de apropiarse y de usar el territorio que da sentido al espacio urbano y configura, a su vez, la manera de habitar este Hábitat.

El barrio Castilla es el telón de fondo de los imaginarios urbanos que abordamos en esta indagación. Pertenece a la comuna cinco de la zona noroccidental de la ciudad de Medellín, ciudad que cobija y a su vez excluye, que desdibuja y confunde sensaciones, olores, intuiciones, percepciones, sensaciones y sentimientos. Medellín impulsa el andar y devenir

de todos sus habitantes, quienes de múltiples formas recorren sus espacios sociales urbanos y moran en ella. El espacio social urbano en esta investigación, se aborda como lo entiende y expresa Manuel Delgado en su texto *Sociedades Movedizas*:

Por espacio urbano se entiende aquí el espacio que genera y donde se genera la vida urbana como experiencia masiva de la dislocación y del extrañamiento, en el doble sentido del desconocimiento mutuo y de los resortes siempre activados de la perplejidad y la estupefacción. Poner el acento en las cualidades permanentemente emergentes del espacio urbano implica advertir que éste no puede patrimonializarse como cosa ni como enclave, puesto que ni es una cosa –un objeto cristalizado–, ni un enclave –un fragmento de territorio dotado de límites–. Como forma radical de espacio social que es, el espacio urbano no existe –no puede existir– como un proscenio vacío a la espera de que algo o alguien lo llenen. No es un lugar donde en cualquier momento pueda acontecer algo, puesto que ese lugar se da sólo en tanto ese algo acontece y sólo en el momento mismo en que lo hace: Ese lugar no es un lugar, sino *un tener lugar* de los cuerpos que lo ocupan en extensión, y en tiempo; como comarca rediseñada una y otra vez por las migraciones que la recorren y que dan pie a lo que Anne Cauquelin llamaba una “armonía confusa” (Delgado, 2007, p. 12, 13)

Desde esta perspectiva, se trata entonces de mostrar cómo se habita Castilla, cómo se ejerce el “*derecho a la ciudad*”, en palabras de Henri Lefebvre, el derecho a conservar los recuerdos de sus bisabuelos, abuelos, tíos y padres; el derecho a esa calidad de vida de la que tanto hablan los habitantes de la comuna cinco, para mostrar lo que puede ser entendido como la apropiación de un territorio en el que ellos se inscriben; además, señalar

cómo el habitante de Castilla usa el espacio social urbano, cómo habita, cómo sueña y potencia su vida desde el presente al futuro. El espacio de la ciudad es un receptáculo de la cotidianidad, y es en la vida cotidiana donde se desarrollan las obras de la humanidad, en especial es en la vida social urbana donde se concentran e intensifican las prácticas espaciales, los pensamientos y los deseos de las personas. El que habita la ciudad tiene “el derecho a la ciudad” y derecho a poder acceder a los beneficios que ella trae consigo y, a la vez, a ser parte de los actores que usan el espacio físico y social en el que participan. (Lefebvre, 1978). Queremos mostrar cómo lo urbano es el lugar privilegiado desde donde el ciudadano de Castilla vive y le da sentido a su existencia desde el mismo acto de habitar, y cómo desde ese habitar le otorga sentido colectivo a su cotidianidad y al estar con el otro.

El porvenir de ‘el hombre’ no se descubre ni en el cosmos, ni en el pueblo, ni en la producción, sino en la sociedad urbana [...] El derecho a la ciudad se manifiesta como forma superior de los derechos: el derecho a la libertad, a la individualización en la socialización, al hábitat y al habitar. El derecho a la *obra* (a la actividad participante) y el derecho a la *apropiación* (muy diferente del derecho a la propiedad) están imbricados en el derecho a la ciudad. (Lefebvre, 1978, p. 159).

Nos interesa mostrar el hábitat urbano del barrio Castilla para armar el croquis urbano como una elaboración ciudadana desde la vivencia, los desplazamientos, los sentires e imaginarios de los habitantes de este territorio en particular, más allá de su

geografía física. Además, mostrar el croquis de la cotidianidad de sus ciudadanos dentro de su interactuar con dicho territorio y la intercomunicación social del vecindario, dado que la ciudad es el lugar del acontecimiento cultural y el escenario de un efecto imaginario (Silva, 2008). Esto significa que el barrio se mueve, se metamorfosea, habla, se configura, se construye y se reconstruye, adecuándose a nuevas generaciones con sus nuevos tiempos. El barrio cambia entonces, no tanto por sus espacios físicos, como por sus pobladores. Por lo tanto, hay que reconocer que dicho espacio social urbano también es un escenario de lenguaje, de memoria, de rutinas, de sueños, de imágenes simbólicas desplegadas en grafitis, en esculturas, en arquitectura y escritura. La ciudad es la imagen de un mundo, pero también del modo contrario: el mundo de una imagen, que lenta y colectivamente se va construyendo y volviendo a construir, incesantemente.

3.1.El hábitat, el habitar y los hábitos

Los moradores de un lugar son sujetos individuales que comparten un colectivo social, una comunidad que vive en un lugar con sus propias singularidades, con una cultura compartida y en la cual se inscriben como sujeto colectivo, cuya cualidad esencialmente humana es la de habitar, en la medida en que quienes habitamos construimos nuestro hábitat y nos construimos a nosotros mismos. Somos el lugar que habitamos, él le da el horizonte a lo que pensamos y deseamos. El “lugar” es entendido de modo diferente a los meros “sitios” y los matematizables y mensurables “espacios”. Los “lugares” no están presentes antes que las cosas o construcciones que los señalan.

“El lugar no está presente antes del puente [...] a lo largo de la corriente hay muchos sitios que pueden ser ocupados por algo. De entre ellos uno se da como un lugar, y esto ocurre por el puente [...] y sólo por él surge el lugar.” (Heidegger, 1989, p. 127)

¿En qué consiste la esencia del habitar? “La existencia es espacial [...] los espacios reciben su esencia de los lugares y no del espacio [Según esto ¿podríamos hablar de un barrio como lugar habitable?] Ser y habitar son etimológicamente el mismo verbo y habitar quiere decir estar sobre la tierra como mortal y también cercar, y cuidar, especialmente cultivar un campo.” (Heidegger, 1989, p. 142)

No sobra insistir sobre la palabra habitar ya que su dilucidación nos dirige hacia el concepto de cultura, básico para comprender el significado del barrio Castilla y sus diferentes lugares como escenarios urbanos.

Habitar es mucho más que una duración, que un lugar y que la acción que en éste se desarrolle: El habitar está profundamente anclado en nuestro ser, en nuestro comportamiento.

Hemos proyectado sobre el lugar de habitación, al menos superficialmente, toda una exteriorización de nuestra manera de vivir, rastros de la cual son: ‘habit’ (vestidura) y ‘habitude’ (hábito). ‘se tenir’: manera de ser simbolizada en la vestimenta pero que se refiere también a la localización del habitar. ‘Habitud’: referencia a todo un sistema de tradiciones más o menos percibidas como tales por el que las practica.

‘Demeurer, residir, loger’ (morar, residir, alojar): esta es en realidad la acepción conservada en la definición que olvida provisionalmente los otros sentidos de habitar” (Ekambi- Schmidt, 1974, p. 26)

El concepto de “Hábitat” lo trataremos desde el pensamiento heideggeriano, expresado en su obra “Construir, habitar y pensar”, haciendo énfasis en su propuesta de dar sentido a la construcción de espacios para que los humanos habiten y se apropien de dichos lugares, lo cual configura y da sentido al hábitat, desde la misma acción del habitar. La importancia de este concepto, pensado desde el planteamiento heideggeriano, nos lleva a entender el hábitat como una creación humana que crea espacios, y erige construcciones en él, las cuales se humanizan a partir del habitar, acción esencial humana que nos proporciona elementos para configurar un hábitat, donde se considera a todas las obras humanas de sus moradores como construcciones “coligantes” a manera que dan oportunidad de fundamentar el trayecto vital. De esta forma, podemos señalar que mediante las construcciones “coligantes”, como lo es de “el puente” u otros elementos esenciales para la vida, se establecen “suelos natales” para los mortales: el individuo nace en la población que ya existía antes que él, pero lentamente esa población se va convirtiendo en su patria, su país natal, un lugar vivido y lleno de recuerdos, calles y plazas se vuelven recuerdos; tiempo y espacio se convierten en la historia de su vida, es decir, su existencia conjuga esas dimensiones. Pues la finitud característica de los seres humanos, hace que habitemos en el tiempo y en el espacio que corresponde a ese tiempo que nos haya tocado vivir y es la memoria y nuestro imaginario los que dan pautas para que existan ciertos lugares, los cuales pueden llegar a ser apropiados, a través de habitarlos, del erigir, del cuidar y de

usarlos, ya que sin esas construcciones y otras creaciones humanas, el lugar carecería de mundo, de horizonte de inteligibilidad, de sentido; este planteamiento del hábitat, que hace posible el habitar de los “mortales” nos conduce a comprender a la cultura de la comuna cinco, y, en general, a todas las creaciones que allí realice la comunidad que vivencia este lugar y es afectada por él, como elementos que le son indispensables durante su trayecto vital, pues sin ellas la vida colectiva social carecería de sentido.

Entonces pensar la conceptualización teórica sobre el habitar los espacios sociales urbanos desde el pensamiento heideggeriano, también nos lleva a entender el hábitat como la trama de vida social urbana que configura y a su vez es configurado por dimensiones simbólicas, sociales, fisiológicas y funcionales.

Los hábitos son estructuras organizadas e inequívocamente diferenciables que determinan a un sujeto dentro de un colectivo social y lo inscriben en un lugar específico. Los hábitos como estructura determinan las condiciones de vida o las condiciones de existencia del individuo, otorgándole una posición y un marco de referencia a través del cual el sujeto actúa. Las personas tienen igualmente una posición dentro de su hábitos porque allí también hay un sistema de diferencias entre los grupos de determinadas condiciones de existencia y allí entre los grupos perviven otras diferencias, todo mediado por los diferentes sistemas de condiciones que son los que le dan a cada integrante una posición determinada. Existe una identidad social no sólo para el grupo sino también para el individuo, esta identidad se reconoce por lo que se es y también por lo que no se es. Se llega a la diferencia por diversos caminos, siempre existirán las oposiciones, el camino de los contrarios que de todas formas conducen a la división de clases, como una cuestión de

prácticas, de ritos, de comportamientos y de cómo estos son percibidos por los otros grupos sociales.

Las condiciones de existencia de la sociedad son: la pluralidad de los asociados, las aportaciones de cada uno de ellos, la participación en las utilidades, y la *affectio* o *animus societatis* o ánimo de permanecer en sociedad. Estas condiciones son las que crean los hábitos pero la de mayor relevancia es la condición que está asociada a la participación en las utilidades, pues es la que finalmente dota o retira de toda posibilidad al premiado o al castigado con los “afectos” de la economía. El hábito se aprende mediante el cuerpo, mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la conciencia. Las personas estamos tan sujetas al tiempo que tenemos que producir nuestras prácticas en la urgencia temporal. La incorporación inconsciente del hábito supone la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a la situación y el hecho de incorporar el interés en jugar el juego.

A cada posición social le corresponden distintos universos de experiencias, ámbitos de prácticas, categorías de percepción y apreciación que, al servicio del hábito del individuo, serán naturalizados y considerados cualidades específicas de clase. El goce de lo estético y refinado del arte en la clase burguesa, por ejemplo, será considerado por ésta como una cualidad personal especial y no como resultado de unas posibilidades de aprendizaje objetiva e históricamente desiguales respecto de las clases populares. Así, el hábito naturalizaría el hecho de que el espectro de los gustos de elección de la clase popular, limitada por sus opciones económicas, será condenado a la simpleza y modestia que el hábito de las clases más poderosas les sirvan como plato único en el sistema de

preferencias sociales. De esta forma, cada posición social tiene su propio hábitus, creándose así un marco de cada posición social. Esta es una condición básica: el hábitus es siempre social. No hay un hábitus en el sentido de Bourdieu que no sea social, pero cualquier individuo puede adquirir un hábito particular, por ejemplo, una destreza específica en algo que practica uno solo, no es social. Un hábitus es la generación de un conjunto de disposiciones que hacen posible el desarrollo de prácticas de los agentes que nacen y que se conforman, en virtud de estas disposiciones, en portadores de un hábitus.

El hábitus se postula así como una dimensión fundamental de la "clase social" de los sujetos: es la "clase incorporada". La clase incorporada es el cuerpo, la clase social hecha cuerpo, el hábitus; a diferencia de la clase objetivada, que es la posición en el sistema de relaciones sociales. Este hábitus de clase será crucial en la reproducción social ya que al haber sido generado en unas determinadas condiciones sociales, y manifestado de manera corporal, inconsciente, los esquemas y distinciones del que es producto, actúa contribuyendo así a reproducirlas mediante su constante y continua actualización.

[...] lo social inscripto en el cuerpo (lo subjetivo) en estrecha articulación con el capital cultural subjetivado, que corresponde al esquema de percepciones y categorizaciones con que aprehendemos la realidad siendo el producto de la coacción que ejercen las estructuras objetivas sobre la subjetividad, dependiendo de la posición que se ocupe o se tenga en el espacio social y práctico de la existencia cotidiana, con sus distancias guardadas y marcadas. [...] Las estructuras que son constitutivas de un tipo particular de entorno [environment] (por ejemplo, las condiciones materiales

de existencia característica de una condición de clase y que pueden captarse empíricamente bajo la forma de las regularidades asociadas a un medio [environnement]) producen hábitos, sistemas de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes , es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, que pueden ser objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni la maestría de las operaciones necesarias para alcanzarlos. (Bourdieu, 2000, p. 169)

Desde esta perspectiva , se ha tomado como un elemento neurálgico de esta indagación el contraste de la idea de “hábitus” en Bourdieu como una determinación del hombre (es decir la subyugación/ligazón a la estructura) y el proponer cómo el hombre nace en sociedad y aun cuando está determinado en cierta medida por la misma, es él quien finalmente produce la sociedad y solo es él quien la puede cambiar, que no existe una fuerza ajena a él llamada hábitus, historia o destino que lo condicione indefinidamente y que lo condene a vivir así por el resto de su vida cotidiana.

Pero ¿qué es la vida cotidiana? Agnes Héller (1977) decía que era el espejo de la historia, también la define como el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales crean la posibilidad de la reproducción social que es la forma real en que se viven los valores, creencias, aspiraciones y necesidades. Si como dice Héller la vida cotidiana es el espejo de la historia, entonces es la

riqueza de la sociedad, es decir, la esencia de cómo podemos explicar la exterioridad de lo que está encima y entender desde allí la raíz; observar la vida cotidiana es poder entender el porqué de los comportamientos, del por qué se piensa en determinadas situaciones diferentes, del por qué se actúa de manera distinta en un funeral y en pocos minutos al dirigirse a una fiesta se es diferente. La vida cotidiana es el ser dividido en los diversos roles que hacen nuestro modus vivendi.

La vida cotidiana se forma a través de las apropiaciones que hace el individuo de las herramientas de socialización: el lenguaje, los usos y costumbres, los instrumentos culturales. El plano de lo cotidiano está marcado por unas pautas de comunicación básicas en la práctica de los intercambios que describen la convivencia, caracterizadas por la espontaneidad, el pragmatismo, la economía de esfuerzo, la confianza, la generalización, la imitación, la satisfacción individual. Junto a esta esfera de proximidad vital se construye la vida no cotidiana, la sedimentación social del conocimiento, de los valores, de la historia. Una construcción dialéctica, donde se objetivan en términos históricos los nutrientes de la vida cotidiana. Lo importante de la comprensión de la vida cotidiana en sus elementos socio-culturales, es precisamente ver si ésta la ha construido el habitante del barrio Castilla a partir de sus hábitos o prácticas de libertad o convicción propias, o si las condiciones de un sistema capitalista se los han impuesto. Y es aquí donde se dificulta observarlos, mostrar su vida diaria, saber si sus necesidades corresponden a su realidad, a sus imaginarios traídos de otros lugares y aquellos otros que se han construido colectivamente en el transcurso de la consolidación del barrio, como lugar habitable, y aquellos otros imaginarios institucionales que se han instalado en la mentalidad de los habitantes del barrio Castilla

desde la imposición de las instancias gubernamentales, desde la ciudad para continuar reproduciendo una cotidianidad ajena a ellos.

Al mirar las cosas desde Agnes Héller, se puede plantear que la vida cotidiana es la vida de todo hombre, ya que nadie consigue identificarse con su actividad humano-específica hasta el punto de poder desprenderse enteramente de la cotidianidad; y a la inversa, no hay hombre alguno, por "insustancial" que sea, que viva solo la cotidianidad, aunque sin duda esta le absorberá principalmente. El hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad configurada desde el hábitus de una comunidad que moviliza en sus miembros todos sus sentidos.

Es parte orgánica de la vida barrial la organización del trabajo, y de la vida privada, las distracciones y el descanso, la actividad social, mediante el trabajo colectivo en equipo y sistematizada desde cualquier soporte, la circulación del conocimiento y su socialización. La significación de la vida cotidiana que genera sentido de pertenencia no es simplemente heterogénea sino también jerárquica y se modifica según las diferentes estructuras económico-sociales. El hombre nace ya inserto en su cotidianidad, la maduración del hombre significa que el individuo se hace con todas las habilidades imprescindibles para la vida cotidiana de la sociedad, —a lo cual se puede llamar socialización—, la asimilación de la manipulación de las cosas, del conocimiento y de las técnicas es lo mismo que la asimilación de las relaciones sociales y la forma concreta de sometimiento al poder es siempre mediada por las relaciones sociales.

Así pues, la vida cotidiana son nuestras vivencias diarias, repletas de significados que dan arraigo a un determinado lugar, motivaciones para permanecer en él, para dar

sentido a todo aquello que hacemos, intereses y estrategias entendidas como esa serie de comportamientos que nos permiten crear la red personal de caminos por los cuales diariamente transitamos, rutinas urbanas que desplegamos y con las cuales construimos nuestras relaciones sociales día a día.

El concepto de habitualidades se definió a partir de la interpretación del texto acerca de Husserl¹³ por Olga C. Estrada Mora quien comenta que:

En la fenomenología husserliana el estudio del fenómeno de la participación es básico para la fundamentación de los actos sociales. El interés de Husserl sobre el tema se centra en la búsqueda de la "génesis originaria" de los fenómenos conformadores de la participación, que son la comunicación, el lenguaje y la normalidad; que se relacionan directamente con la relación intersubjetiva.

La conformación de la "comunidad de participación" no se limita al simple "estar juntos" o "formar parte de", sino más bien, es el "hacer", el "construir" y dar sentido; es el "dar vuelta hacia" el Otro y con-vivir. (Mora, 2007)

En síntesis, en relación a las habitualidades, éstas son las costumbres sociales que practica un sujeto de un modo singular, pero en tanto sujeto asociado o en relación con otros y que son el resultado de un proceso de comunicación y de participación recíproca, en el que se constituye también la experiencia del otro. Estas habitualidades devienen de la construcción de la vida en común, donde no necesariamente todos los intereses son conjuntos, pero que, de alguna forma, culminan en la relación de compañeros, configurando

¹³ Husserl "Fenomenología de la participación" según E. Husserl por Olga C. Estrada Mora, (1 de agosto de 2007)

un modo de comunicación en el que se da una alianza tácita para el enlazamiento de sus metas y voluntades.

Cuando las habitualidades se forman, sus actos se consolidan, entonces, el individuo puede influir en su comunidad y la comunidad siempre influye en él. La historia de cada uno y sus habitualidades propias no se pueden separar o evadir de la historia y tradiciones de su comunidad; estas habitualidades son la base sobre la que se asienta la posibilidad de sedimentación de una serie de tradiciones, costumbres y respuestas programadas, que vienen a conformar el conjunto de elementos de una cultura.

Cada comunidad de sujetos tiene su historia, y a su vez los sujetos que constituyen dicha comunidad tienen su propia historia, producto de la sedimentación de sus actos, los que determinan el presente de cada sujeto. Estos durante el transcurso de su vida asumen las tradiciones heredadas de sus antepasados que se han mantenido vigentes, convirtiéndolas en condiciones válidas y determinantes de su existencia. Aunque esa herencia se originó con otros miembros de su comunidad y el sujeto del presente solo legitima y manifiesta costumbres, tradiciones, etc.; cuya construcción de sentido es anterior a él. Para la fundación y continuación de las tradiciones fue necesaria una comunidad fundacional o una forma preliminar de comunidad, en la que se fundan y fundamentan los actos sociales, que generaron las formas de habitualidad social e individual.

Las costumbres sociales, que Husserl denomina como habitualidades, fueron y son practicadas de un modo singular por cada sujeto, pero en tanto sujeto asociado o en relación con Otros. Los actos sociales son el resultado de un proceso de comunicación y participación, en el que se constituye también la experiencia del Otro. En primera instancia

el Otro- familiar, luego el Otro extraño. En el caso de Husserl, el interés por el fenómeno de la participación (die Mitteilung) se concentra en la búsqueda de la “génesis originaria” (Hua XV, 1973: 473) de la comunicación y del lenguaje, que se relacionan directamente con el tema de la normalidad y la relación intersubjetiva. (Mora, 2007)

El hábito es una práctica repetitiva que realiza un individuo de acuerdo a unas habitualidades existentes en el colectivo social en el cual se inscribe. “El hábito –sensu lato- significa que determinados tipos de acciones, tipos de decisiones, modos de comportamiento y modos de pensar aparecen como totalmente «naturales», que su práctica ya no es puesta en discusión, porque constituyen partes coherentes de nuestra personalidad” (Ágnes H. , 1977, p. 283). Al ser el hábito un elemento de habitualidades, el cambio hacia otros hábitos que pueden tener los mismos elementos de naturalidad, pero que pasan a tener otras particularidades que antes no estaban presentes: estos hábitos pueden cambiar o puede absorber nuevos hábitos, en detrimento o desaparición paulatina de otras habitualidades o hábitos antiguos.

3.2. Del *hábitat* a la cartografía

Un estudio del hábitat nos lleva a la necesidad de leer el barrio en términos cartográficos, a hacer una lectura socio-espacial de las relaciones de la convivencia del vecindario. La siguiente cartografía se construyó soportada en las observaciones en y desde el lugar, en las informaciones arrojadas por entrevistas-encuestas respondidas por los

padres de familia de los estudiantes del Núcleo Educativo 920 del barrio Castilla, en pinturas, fotografías y narrativas de los estudiantes en el aula de clase, y en videos elaborados por los estudiantes en los diferentes lugares existenciales del barrio Castilla¹⁴. La información que sistematizamos tiene la potencia de ser recreada por el mismo habitante del lugar, y es la expresión de la forma como él ve y siente su *habitar*; nuestro trabajo se ubica en el principio de la cartografía social en donde hablar del territorio sólo tiene sentido si se construye dando la voz al que lo habita.

La intención es mostrar los rastros de lo que portan los jóvenes desde su hábitat urbano a la escuela, apreciar dónde transcurre la cotidianidad de la vida de los estudiantes y lo que es significativo para ellos en términos de *hábitat*. Buscamos retratar las formas en que el joven se apropia de sus representaciones de lugar y de su cotidianidad en sus espacios íntimos, públicos y colectivos. Mirar las cosas desde este enfoque nos lleva a la génesis e historia del *hábitat* de Castilla y a la comprensión del *hábitus* de sus moradores; nos lleva a observar, entender, analizar y confrontar cómo fluye la gente en este lugar con sus creencias e imaginarios; con sus *habitualidades*, mostrar qué es lo que hacen, y por qué lo hacen, mostrar sus motivaciones, sus gustos y las diversas cotidianidades que signan y marcan sus espacios de apropiación. Los espacios de representación son los referentes que tienen los jóvenes de Castilla para reconocerse en el contexto de la ciudad. También se deben examinar y comprender las diversas situaciones cotidianas que vivencian sus habitantes ya que estos acontecimientos, hábitos, habitualidades y percepciones se enraízan en los jóvenes de tal manera que determinan sus propias maneras de ser y sus singulares

¹⁴ ver blog: <http://albumdigitaldelauladeclasselaarena.blogspot.com/>

respuestas de resistencia, actitudes y accionar, además de sus particulares maneras de pensar y aprehender.

Ahora bien, urge comprender el *hábitat* en su sentido proxémico (organización del espacio en y para la comunicación lingüística y las relaciones de proximidad de un grupo social) y kinésico (comunicación por movimientos corporales –el gesto, el lenguaje corporal), desde sus códigos socio lingüísticos, estéticospaciales; desde el sentido de lugar, desde la planificación oficial y desde sus imaginarios urbanos, que le han dado origen y lo han configurado y consolidado a través del tiempo, en su singular devenir, pues el *hábitat* habla a través de sus moradores quienes son los que lo gozan y lo padecen, lo afectan y son afectados por él, además de que este *hábitat* se transluce en la realidad desplegada en las diversas manifestaciones de violencia urbana y de la convivencia en la escuela, que son reflejo también de la lógica de una sociedad de disciplinamiento y control, propia del sistema capitalista neoliberal.

Los imaginarios urbanos han estimulado las diversas dinámicas en la configuración de un *hábitat* que sirve de sustrato para que los estudiantes abreen de dicha fuente en el momento de indagar acerca de ellos mismos, lo cual les da pertenencia al mundo y a la cultura local en la cual se hallan inscritos. Vale la pena hacer memoria para entender el proceso de consolidación barrial, mostrando y narrando los procesos de marginalización que se han dado con respecto a las antiguas y tradicionales formas de habitar de los vecinos de este lugar, ante las modernas maneras de habitar y usar el territorio que generan las diversas estéticas que emergen en este lugar, como consecuencia de dicho proceso de consolidación barrial a través del tiempo, entendiendo que este proceso de construcción,

pensando en dar sentido y significado al hábitat, genera a su vez múltiples acontecimientos que hacen que un lugar sea habitable.

La movilización y presencia de imaginarios de los habitantes de Castilla se configura en la relación del habitar propio del barrio y las lógicas del habitar que arriban desde el contexto de la ciudad. La singularidad de los imaginarios propios del barrio nace del habitar propio y de las formas institucionalizadas del habitar que son llevadas desde un contexto más general. Un ejemplo es el caso del Parque Juanes de la Paz¹⁵, donde se construye un espacio que es apropiado por sus moradores pero influido por una intención de ciudad que es exterior al barrio. Al erigir edificios para ciertas finalidades se provocan relaciones de convivencia entre vecinos que crea una impronta que signa, marca y afecta a la gente, en una relación dialéctica entre el afuera y el adentro. Castilla se construye por un lado en la relación que se genera entre el hábitat como lugar y las maneras de habitarlo por sus moradores; y por el otro, en las intenciones urbanísticas del contexto general de ciudad (que involucra además de sus propios imaginarios urbanos, las políticas urbanas implementadas desde Planeación Municipal para orientar y regular el uso, ocupación y manejo del territorio en donde el barrio se encuentra). Para hacer memoria de los lugares de Castilla donde transcurre el crecimiento de los jóvenes, de sus habitualidades y los hábitos en su interacción social, para enfrentar cosas y situaciones propias de la vida cotidiana de este territorio, se hace necesario comprender la multiplicidad territorial y pensar el barrio territorializado; pues el barrio va incorporando lo que los sujetos que lo habitan portan,

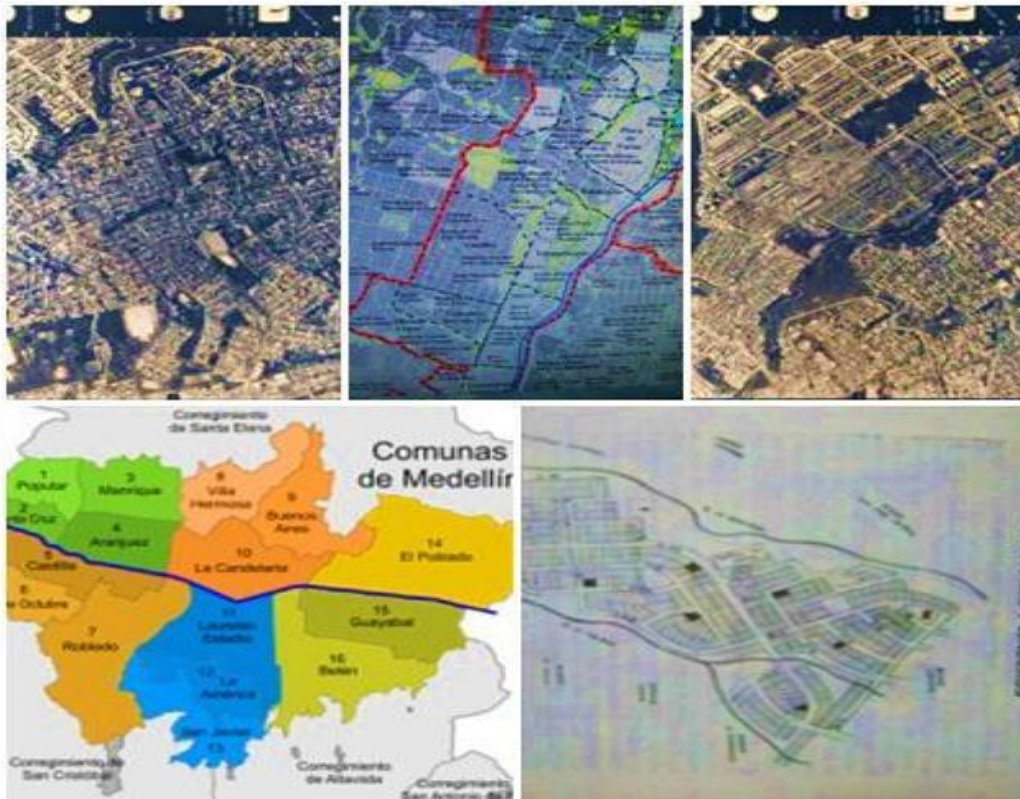
¹⁵ El parque Juanes de la Paz es una obra de espacio público recreativo del barrio Castilla. Fue construido y entregado dentro de los programas de expansión del espacio público de la administración municipal de Medellín. Su nombre se debe a la actividad social del cantante Juanes, que promueve espacios y proyectos para gente de bajos recursos, en situación de discapacidad y especialmente para las víctimas de minas antipersona.

haciendo que territorio y formación de los imaginarios se vayan configurando de manera indisoluble.

3.3.Un recorrido histórico del barrio Castilla:

Para los años 30 se insinúan las primeras construcciones de lo que hoy son los barrios Caribe y Castilla, donde se alojaban trabajadores del matadero o de las fábricas Coltejer, Everfit y Fabricato; los terrenos donde se asentaron estos barrios eran de propiedad de las familias Carvajal y Cock; Castilla se constituyó en el núcleo alrededor del cual surgieron sectores que más tarde se consolidarían como barrios, es el caso de Belalcázar y Castillita que se desarrollaron como urbanizaciones piratas.

[...] entre 1957 y 1958, las obras municipales orientadas desde Planeación Municipal, adecuaron la infraestructura del matadero, la construcción del Coliseo de Ferias, así como la Autopista Norte y sus obras complementarias, que contribuyeron al poblamiento de la zona, mediante la prestación de sus servicios, vitales para el desarrollo socioeconómico de la ciudad y de la región. (Alcaldía de Medellín: 2008).



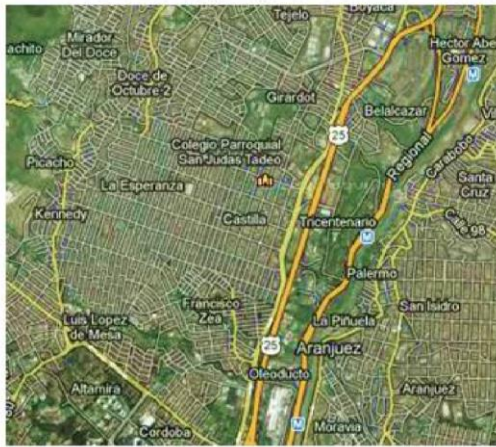
- Mapas referentes de Castilla

Aerofotografía del barrio Castilla.

http://www.medellin.unal.edu.co/habitat/galeria/displayimage.php?album=99&pid=6037#top_display_media Fotografía aerea Castilla 1983

- Fotografía aérea del barrio Castilla, 1983 CEHAP - FOTOGRAMETRIA ANALITICA LTDA. ESC.1:5370 1983
- Plano de Castilla
www.comunacastilla.org/documentos/mapa_comuna5castilla.pdf
- Fotografía aérea Castilla 1983:
http://www.medellin.unal.edu.co/habitat/galeria/displayimage.php?album=99&pid=6037#top_display_media CEHAP - FOTOGRAMETRIA ANALITICA LTDA. ESC.1:5370
- Ubicación del b. Castilla en Medellín
http://es.wikipedia.org/wiki/Barrios_de_Medell%C3%ADn
- Plano del barrio Revista “Historia del barrio” Alfonso Palacio C, pag 31 Octubre 1986

Mapas referentes de Castilla



La ocupación del barrio Castilla, desde su origen fue una acción que buscaba una ocupación racional de espacio. La orientación de los lotes en el terreno se dio en forma irregular con relación a su topografía, regidos más por el módulo de la manzana que por una inserción lógica a las cotas de nivel. Las manzanas—distribuidas de acuerdo al patrón urbanístico de la retícula de damero—, aquí fue establecida de antemano, consultando las normas mínimas fijadas por Planeación Municipal. El lote de cada vivienda y la suma de ellos, son los que conforman la manzana en el sitio.

Photo taken in Castilla, Medellín, Antioquia, Colombia por Mauricio Agudelo 9 Septiembre 2007

La historia de la comuna cinco en su proceso de desarrollo social y urbano aparece ante la ciudad de Medellín calificada y mostrada con frecuencia por los medios de comunicación masiva como una zona vulnerable en lo relativo a la violencia y a la inseguridad que se deriva de ella, por lo que sus habitantes viven en alta tensión, como lo expresan los voceros del INDER, en el año 2012, al hablar del barrio Castilla y del Parque Juanes de la Paz:

Se trata de una de las zonas más conflictivas de Medellín, con una “guerra urbana” que no permite generar espacios de sana convivencia, y que se conjuga con altas tasas de desocupación juvenil, desarticulación familiar, falta de educación, recreación y salud, y con pocas oportunidades de inserción en la economía urbana. (Alcaldía de Medellín, 2012)

Luego se comenta del parque Juanes de la Paz:

Es un espacio de encuentro para niños, niñas, jóvenes y adultos en torno a numerosas actividades que han integrado a personas de todos los estratos y han acercado a los ciudadanos menos favorecidos a deportes llamados “de élite”. Es un espacio que ha permitido la masificación del deporte y la recreación, contribuyendo así a formar personas en valores, alejándoles de la violencia (Alcaldía de Medellín, 2012)

En un comunicado a través de la Web, se plantea:

La Alcaldía de Medellín mediante la Empresa de Desarrollo Urbano (EDU) en su compromiso de transformar no sólo física sino socialmente a la ciudad, la EDU lideró un recorrido por las obras que se ejecutan, con el fin de evidenciar los adelantos del proceso que durante 2 años se ha construido de la mano de la comunidad, especialmente con los líderes de los Comités de Participación Comunitaria del PUI Noroccidental. [...]En esta actividad participaron alrededor de 100 líderes habitantes de las comunas 5 y 6, quienes compartieron las experiencias del proceso en los diferentes barrios y evidenciaron su aporte social en la construcción de una Medellín Imparable.[...]Al ritmo programado avanza la transformación de las comunas 5 (Castilla) y 6 (Doce de Octubre),

donde la Alcaldía de Medellín por intermedio de la Empresa de Desarrollo Urbano (EDU), ejecuta el Proyecto Urbano Integral (PUI) de la zona Noroccidental, con obras de infraestructura que mejoran la calidad de vida de los ciudadanos (Alcaldía de Medellín: 2008)

El proceso de expansión urbana y poblamiento de Castilla comenzó en la década de 1960 y respondió a las políticas oficiales de Planeación Municipal registradas en el Plan Piloto de Medellín (1950), en el que se desarrollaron sus planes de urbanización, basados en las orientaciones de Sert y Wiener, cuyo ideólogo fue el arquitecto Le Corbusier¹⁶, estableciéndose así las áreas para el nuevo desarrollo de la ciudad de Medellín en el costado occidental del río. De esta forma, la expansión de la ciudad dio respuesta al proceso de crecimiento poblacional que comenzó a sentirse debido a la migración de los habitantes del campo a la ciudad, estimulada por los fenómenos de la violencia política, y otros imaginarios sociales que aún perduran en las mentalidades de los campesinos colombianos que abandonan sus tierras y se desplazan a la ciudad, impulsados por la búsqueda de “un mejor porvenir y bienestar”, según dicen muchos pobladores del barrio, entre ellos el señor José Agudelo Cano que lo expresa de la siguiente forma en relatos que se tienen registrados en el libro “Historia del barrio Alfonso López Pumarejo”:

Para el año de 1960, Medellín contaba aproximadamente con 630.000 habitantes, debido esto a la gran industrialización que se estaba desarrollando y al abandono de sus tierras por parte de las familias que buscaban un mejor porvenir y bienestar, generando con esto un gran déficit de vivienda, llegándose a calcular para ese año un total de 6693

¹⁶ Le Corbusier, arquitecto urbanista francés fue el ideólogo de los planes de ordenamiento territorial urbano para las ciudades de Medellín, Bogotá y Calí en la década de 1950, estos planes recibieron el nombre de Plan Piloto.

habitantes viviendo en las famosas casitas de cartón, en medio del hacinamiento y la promiscuidad más sorprendente; soportando una miseria física, económica y moral con proyecciones alarmantes hacia el futuro [...] ; hubo un gran esfuerzo del sector oficial a través del Instituto de Crédito territorial (ICT) y la empresa privada (Casa Club, Con su casa, cooperativas de vivienda, asociaciones, organizaciones parroquiales) tendientes a mejorar aquella situación (Palacio Cuartas , 2000, p. 21)

Continúa narrando Alfonso Palacio Cuartas en su libro sobre el barrio Castilla:

[...]en el mes de marzo de 1960, el ICT por intermedio de su gerente regional Dr. Ignacio Molina G. dio algunas soluciones de vivienda en los barrios La Castellana, Acacias; La Floresta, etc., y se dirigió a Bogotá a reunirse con el gerente general Dr. Aníbal López Trujillo, con la idea de buscar financiación para la compra de los terrenos de Alfredo Cock Arango, ubicado al Noroccidente de la ciudad, para dar nuevas soluciones de vivienda a familias de escasos recursos, que tuvieran muchos hijos, otorgando un punto por hijo varón o familiar y dos puntos por hija mujer; repartiéndose 1500 solicitudes para escoger 722 familias que construirían sus viviendas por los sistemas de “esfuerzo propio” y “ayuda mutua”, sistemas aplicados en Puerto Rico y Chile con excelentes resultados y que se iban a aplicar por primera vez en Colombia en las ciudades de Medellín y Cali (Palacio Cuartas , 2000, p. 21).

En otro aparte, el señor Palacio Cuartas relata acerca de la selección de los lotes cuya preferencia en la ubicación era de aquellos muy alejados del hospital “La María”, pues era de gran relevancia la presencia del imaginario social presente en dicha comuna cinco, el fantasma del Hospital La María:

Es de anotar que dichos terrenos no fueron muy bien acogidos por algunas familias, porque existía el nerviosismo de contraer la tuberculosis, sobre todo aquellas personas que les tocó terrenos cercanos al sanatorio “La María”, otros, más que todo, los de la segunda alternativa, parte baja, tampoco acogieron bien sus terrenos, porque existían muchos nacimientos de agua y por lo tanto esa región era un lodazal y lagunero enorme, que ocasionó algunos trastornos a las construcciones, teniendo que proceder primero a “coger” dichos nacimientos (aún se conservan algunos de éstos sirviendo como desvare cuando falta el precioso liquido) y realizar grandes afirmados con piedras que abundaban allí. Recuerdo muy bien que recién mudados nos teníamos que refugiar en sitios seguros, unas cuatro o cinco veces al día a la voz de alerta de: ¡fuego! ¡fuego! Debido a que se procedía a reventar con dinamita enormes piedras, que estorbaban a la construcción de las viviendas o a la red de alcantarillado.

El barrio empezó su funcionamiento sin los servicios de agua, luz, alcantarillado, transporte, salud, educación, seguridad, ni recreación, etc. [...]. Los servicios comunales fueron aplicados por primera vez en Antioquia, correspondiendo en esta ocasión al barrio Alfonso López, que, como ya sabemos, estaba organizado en tres alternativas de vivienda; tocó pues construir dichos servicios en 7 casetas distribuidas en sitios estratégicos (se

prefirieron las esquinas) del barrio ; cada caseta comprendía 10 lavaderos, 8 baños y una llave para el acueducto pues de allí se recogía el agua que servía para cocinar los alimentos; estaban fabricadas dichas casetas en bloques de cemento, estructuras metálicas y tejas de eternít, en un área aproximada de 50 m2 con zonas verdes a su alrededor; es de anotar que estas casetas se las cobró el ICT a todos los habitantes del barrio y por lo tanto eran de la comunidad...[...] En un principio, se pensó que estos servicios comunales serían una gran solución a la comunidad para este tipo de problemas; sin embargo, por falta de una buena administración, mantenimiento y educación , por parte de los usuarios, se comprobó con el tiempo que esto era un error. (Palacio Cuartas , 2000, p. 21).

Mirar lo urbano desde lo anteriormente comentado, nos lleva a pensar cómo los procesos de venta de lotes para los obreros e inmigrantes y la legalización de las casas obtenidas por la invasión de terrenos incidió con fuerza en la forma de desarrollarse el espacio físico y social urbano del barrio Castilla, lo cual a su vez generó unas propias maneras de establecer relaciones sociales de convivencia vecinales alrededor de la solidaridad, la unidad y cooperación entre la gente y ello se puede considerar no solamente como fenómenos sociales, sino también como acciones de un proceso que determinó las formas de las construcciones espaciales arquitectónicas, urbanísticas y sociales para darle cuerpo a este lugar como un espacio habitable. Entonces, el habitar, en tanto culturalmente se manifestó como una eficacia enorme desde la institucionalidad, sobre el contexto de conformación de un barrio a través de la llamada solución de planificación institucional al

problema de las viviendas, configuró un espacio social urbano que generó una particular ambientación de vida ciudadana, en un proceso donde la “nivelación por lo bajo”, se impuso, en el sentido de que las precarias condiciones en múltiples zonas del barrio se evidencian, como es el caso de las riberas de las quebradas.

Dicha evidencia se muestra en diversos videos elaborados por los estudiantes, en especial en el video que lleva por nombre '*Zonas deprimidas del barrio*'¹⁷ elaborado por las adolescentes de la institución María Montessori, es el que nos da una muestra más clara de dicho *hábitat* y sus problemáticas. En dicho video, se pueden ver y escuchar los comentarios de las niñas estudiantes de la Institución, quienes muestran y comentan acerca de la contaminación, los malos olores del barrio, el peligro de algunas de sus calles, las fronteras invisibles, la falta de barandas en algunos puentes, en fin, todos aquellos aspectos que indican la falta de mayor presencia de administración pública.

Las situaciones precarias en las condiciones del habitar de los pobladores de Castilla inciden de múltiples maneras en la forma en que el habitante del barrio es visto de manera negativa y en el futuro de la gente que lo habita, que lo ha construido, que lo siguen construyendo hoy en día y que, además, tienen que seguir viviéndolo en dichas condiciones, así muchos de ellos no lo acepten. Esa precaria configuración territorial y social en la que habita el ciudadano se refleja en la opinión de los padres –preocupados por el futuro de sus jóvenes hijos, que crecen en medio de la violencia de la droga e involucrados sin querer en diversas conflictividades urbanas– y en algunas de las pinturas de los estudiantes que refuerzan estos imaginarios y que fueron nombradas como: El

¹⁷ Se sugiere mirar el blog donde se puede apreciar lo dicho, link: <http://albumdigitaldelauladeclaselaarena.blogspot.com/>.

conflicto, El duro, El gran ojo, El poder de las armas, El renegado, El vengador, La vida en humo, El policía, y otras más, donde se ve el reflejo de la influencia de las fuerzas oscuras del poder (ver blog), y extractando lo que escribió Deleuze en “Foucault” (1987) acerca de estas fuerzas podemos entender mejor su significado:

¿Qué es el poder? La definición de Foucault parece muy simple, el poder es una relación de fuerzas, o más bien toda relación de fuerzas es una <relación de poder>. Eso quiere decir en primer lugar, que el poder no es una forma, por ejemplo la forma-estado; y que la relación de poder no se produce entre dos formas como el saber. En segundo lugar, eso quiere decir que la fuerza nunca está en singular, que su característica fundamental es estar en relación con otras fuerzas, de suerte que toda fuerza es ya relación, es decir poder: la fuerza no tiene otro objeto ni sujeto que la fuerza... Pues la violencia tiene por objeto cuerpos, objetos o seres determinados a los que destruye o cambia de forma, mientras que el único objeto de la fuerza son otras fuerzas y su único ser la relación: <es una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales, actuales, futuras o presentes>, <un conjunto de acciones sobre acciones posibles>... Como ejercicio de lo no estratificado, constituyen una estrategia, y las <estrategias anónimas> son casi mudas y ciegas puesto que escapan a las formas estables de lo visible y lo enunciable. (Deleuze, 1987, p. 99)

Entonces, mirar la dialéctica que los habitantes construyen con el lugar que habitan genera una relación, “*una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales, actuales, futuras o presentes*”, <*un conjunto de acciones sobre acciones posibles*>...”(Deleuze) que signan tanto a los moradores como al lugar que habitan, marcando la consolidación de este *hábitat*, en su evolución urbana, que se expresa a través de sus mismos espacios íntimos de

la vivienda, como también a través de sus espacios públicos como se mencionaron anteriormente, donde se aprecia la precariedad de diversos espacios urbanos y en las mismas relaciones sociales instaladas allí, y cuya situación de deterioro tiende a empeorar, como un reflejo de la propensión a la pobreza y a las diversas carencias sociales que de ella se derivan, lo cual no significa que otras creaciones y réplicas espaciales, desplegadas en este *hábitat* singular, queden invalidadas social o estéticamente o que estén perdidas para siempre, sino que, por el contrario, estas funcionan como un gran potencial de riqueza tanto en la calidad humana de nuevas relaciones establecidas entre el vecindario y el espacio, estéticamente desplegadas en el espacio físico construido.

Las transformaciones socio-espaciales, como las que han ido apareciendo con la construcción de diversos escenarios urbanos —como son la adecuación del boulevard de la 68, el Parque Juanes, el mejoramiento de la plaza de mercado, del Hospital la María, de nuevos parques infantiles, la renovación de los colegios, la pista de patinaje, las placas polideportivas y la construcción de nuevos escenarios deportivos como fue la construcción que se realizó en 1990 de la Unidad Deportiva Víctor Cárdenas Jaramillo (que apareció aprovechando una zona verde residual, que los habitantes de Castilla utilizaban como un botadero de escombros y de basura)— transformaron las maneras de relacionarse de los ciudadanos con sus espacios y moverse a través de ellos, las maneras de habitar dichos espacios; dibujaron nuevas *habituales*, configuraron otras maneras de relacionarse entre los vecinos y de convivir en dicho *hábitat* urbano, de tal manera que aparecen otros imaginarios: las nuevas rutinas ciudadanas que van dinamizando la vida social urbana de

los espacios para adquirir una dimensión significativa que configura una identidad propia del barrio dentro de la ciudad.

Existen dos momentos relevantes en la consolidación urbana del barrio Castilla: la década de los años 1960 como momento fundacional, construido por los pobladores y con la intermediación del ICT (Instituto de crédito territorial)¹⁸ como instancia gubernamental, y la década de los años 2000 cuando aparecen nuevos escenarios urbanos, planificados y construidos por EDU (Empresa de desarrollo urbano)¹⁹ y Planeación Municipal con participación y en consenso con la Junta de Administración Local –JAL–, que fueron decisivos para hacer de este lugar un espacio social urbano habitable con sus propias *habituales* y rutinas ciudadanas generadas a partir de ciertos usos del suelo y actividades que por su frecuencia de realización se tornan en rituales cotidianos propios de un nuevo estilo de vida que se despliegan en los escenarios urbanos del barrio.

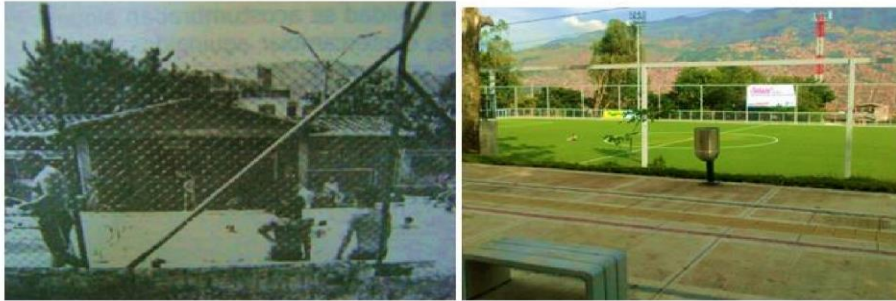
Es así como lo urbano de la ciudad se construye. Cada ciudad tiene su propio estilo. Si aceptamos que la relación entre cosa física, la ciudad, vida social, su uso, y representación, sus escrituras, van parejas, una llamando a otra y viceversa, entonces vamos a concluir que en una ciudad lo físico produce efectos en lo simbólico: Sus escrituras y representaciones.

¹⁸ El Instituto de Crédito Territorial (I.C.T), fue creado mediante Decreto Ley 200 de 1939, ejecutó dentro de sus funciones la construcción y financiación de programas de vivienda de interés social, hasta la expedición de la Ley 3 de 1991, a través de la cual se modificó el I.C.T. en INSTITUTO NACIONAL DE VIVIENDA DE INTERES SOCIAL Y REFORMA URBANA INURBE, donde su función principal es la adjudicación de subsidios a familias de escasos recursos para mejoramiento, construcción o adquisición de vivienda de interés social.

Por medio de la Ley 281 de 1996 se redefinieron las funciones del INURBE y como consecuencia de ello, se autorizó al Gobierno para organizar la Unidad Administrativa Especial Liquidadora de Asuntos del Instituto de Crédito Territorial (UAEICT). Dicha Unidad Administrativa Especial fue creada mediante el Decreto 1565 de 1996. parinurbe.com.co/

¹⁹ EDU Empresa de Desarrollo Urbano, es una empresa Industrial y Comercial del Estado con personería jurídica, patrimonio propio y autonomía administrativa y financiera, que tiene como objeto principal la gestión y operación urbana e inmobiliaria, el desarrollo, la ejecución, la asesoría y la consultoría de planes, programas y proyectos urbanos e inmobiliarios en los ámbitos municipal, departamental, nacional e internacional.

Y que las representaciones que se hagan de la urbe, de la misma manera, afectan y guían su uso social y modifican la concepción del espacio. (Silva; 2006, p. 11)



Transformación del espacio público de Castilla Revista “Historia del barrio”

Alfonso Palacio C, pag 81 Octubre 1986

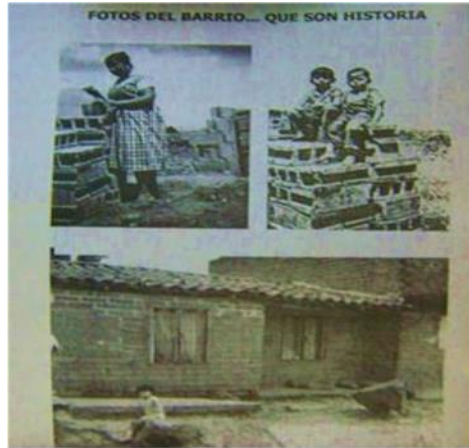
Se puede apreciar que, de acuerdo con la dinámica temporal presente-pasado y presente – presente, en relación con la consolidación urbana del barrio Castilla, este *hábitat*, para apreciarlo en sus maneras de habitar el territorio, fue marcado por la temporalidad presente-pasado y será marcada en la temporalidad presente – futuro, no ya como un barrio cuya primera problemática a resolver era la construcción de sus viviendas, de las calles y de dar solución a necesidades básicas para su existencia, como es el acceso de servicios públicos, sino que, alrededor de ello se establecían relaciones de convivencia, amistades, la solidaridad y la recreación, situación que fue cambiando con la aparición de los nuevos proyectos y construcciones para la recreación, el ocio y la cultura de los habitantes de este lugar, apareciendo nuevos escenarios urbanos como son el Parque Juanes de la Paz, la biblioteca La Quintana, el Bulevar de la 68 (nombrado como la zona rosa por sus habitantes) entre otros, que marcan nuevas improntas que hicieron emerger otras maneras

de usar el territorio a través del despliegue frecuente de actividades deportivas, lúdicas, culturales que se tornaron, por esa frecuencia de realizarlas, en las nuevas rutinas ciudadanas que hoy poseen los habitantes del barrio Castilla y que, por su recurrencia, han reconfigurado nuevas dinámicas en la calle y en los diversos espacios públicos: a medida que el barrio se dinamiza, se expande a su vez, se reconfiguran las relaciones ciudadanas de los habitantes de este lugar. Se hace entonces ineludible mostrar el contraste entre la metamorfosis de las rutinas urbanas que aparecieron en dichos momentos; veamos:

Para la década de 1960 y 1970, momentos fundacionales que decidieron la configuración del barrio Castilla, narra el señor Alfonso Palacio Cuartas:

Los días sábados, domingos y días festivos, los propietarios de terrenos, llegaban bien tempranito acompañados de sus hijos mayores y parientes a dichos lotes con el ánimo de acelerar la construcción de su vivienda en el menor tiempo posible, debido a que la mayoría, estaban viviendo en la gran pobreza, pagando arriendo, adeudando varios meses y era menester pasarse cuanto antes; a eso de las 10 de la mañana se descansaba un rato y se tomaba una “media mañana” que había sido empacada con esmero en casa o que se compraba en el kiosco de Luis Martínez y a las 12:30 pm. Llegaban las esposas con los hijos menores, cargando portas u ollas con el almuerzo; algunas de ellas se dedicaban muchas veces a colaborar en la construcción y otras pasaban una buena tarde haciendo amistad con los propietarios de otros lotes, pensando que con el tiempo iban a ser vecinos por muchos años, mientras que los hijos pequeños se deleitaban jugando en los alrededores, bien fuera en las pilas de arena o brincando de un arrume de bloques a otro; ya entrada la noche se despedían todos los propietarios de los lotes con una buena cara de satisfacción y haciendo

gala de unión y compañerismo se iban yendo todos con sus familias despidiéndose hasta el día siguiente o hasta la semana siguiente si era domingo. (Palacio Cuartas, 2000, p. 20)



Transformación Histórica

Transformación del espacio público de Castilla. Revista "Historia del barrio" Alfonso Palacio C, pág. 20

**Transformación Histórica www.vitzaz.com.co
<http://www.vitzaz.com.co/gantigua/picture.php?/2997/tags/22-color> Autor
Fotógrafo: Juan Jaramillo – Propietario
actual: Fundación Vítaz Creada el Miércoles
07 Enero 2004**

Para la década de los años 2000 hasta hoy, se tiene que, en septiembre del año 2009, la Alcaldía de Medellín, a través de la EDU (Empresa de Desarrollo Urbano, Municipio de Medellín), expresó en un informe con la intención de articular las comunas a la ciudad a través de proyectos que desarrollaría el PUI (Proyectos Urbanos Integrales), dados a conocer en su boletín N° 1 (PUI Noroccidental) septiembre de 2009, donde manifiesta en su artículo: “Mejor calidad de vida para la Zona Noroccidental), que:

Con la llegada del Proyecto Urbano Integral Noroccidental las comuna 5 y 6 de Medellín comienzan a gozar de una gran transformación. Se realizarán varios proyectos para la recuperación del medio ambiente, el mejoramiento del espacio público y movilidad, la adecuación de equipamientos colectivos y la promoción de vivienda a través de un trabajo integral que abarca lo físico, lo social y lo interinstitucional que tiene como objetivo el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de estas dos importantes comunas de la ciudad, [...] para que tengamos una ciudad cada vez más solidaria y competitiva. [...] En esta comuna se debe destacar la presencia de una serie de equipamientos con carácter de ciudad y región, como son la Plaza de Ferias, la Central de Ganado, el Coliseo de Exposiciones, la terminal de combustibles, la Terminal de Transporte del Norte, el hospital “La María”, la terminal del Metro, el parque Juanes de la Paz, el parque biblioteca “La Quintana”; algunos de éstos, por la dinámica de crecimiento de la ciudad, ahora se ven como una alternativa urbanística en la generación de espacio público y de desarrollo urbano integrado al desarrollo urbano de la ciudad, [...] estos barrios buscan afianzar sus lazos con la ciudad, y se logra con la expansión de la red de servicios públicos de Medellín, y a través del establecimiento del servicio público de transporte que garantiza la conexión con el centro de la ciudad y con los otros centros productivos”. (Alcaldía de Medellín)



Parque Juanes de la Paz



Parque biblioteca "La Quintana"

Parque Juanes de la Paz

<http://www.viztaz.com.co/gantigua/picture.php?/2998/category/82>

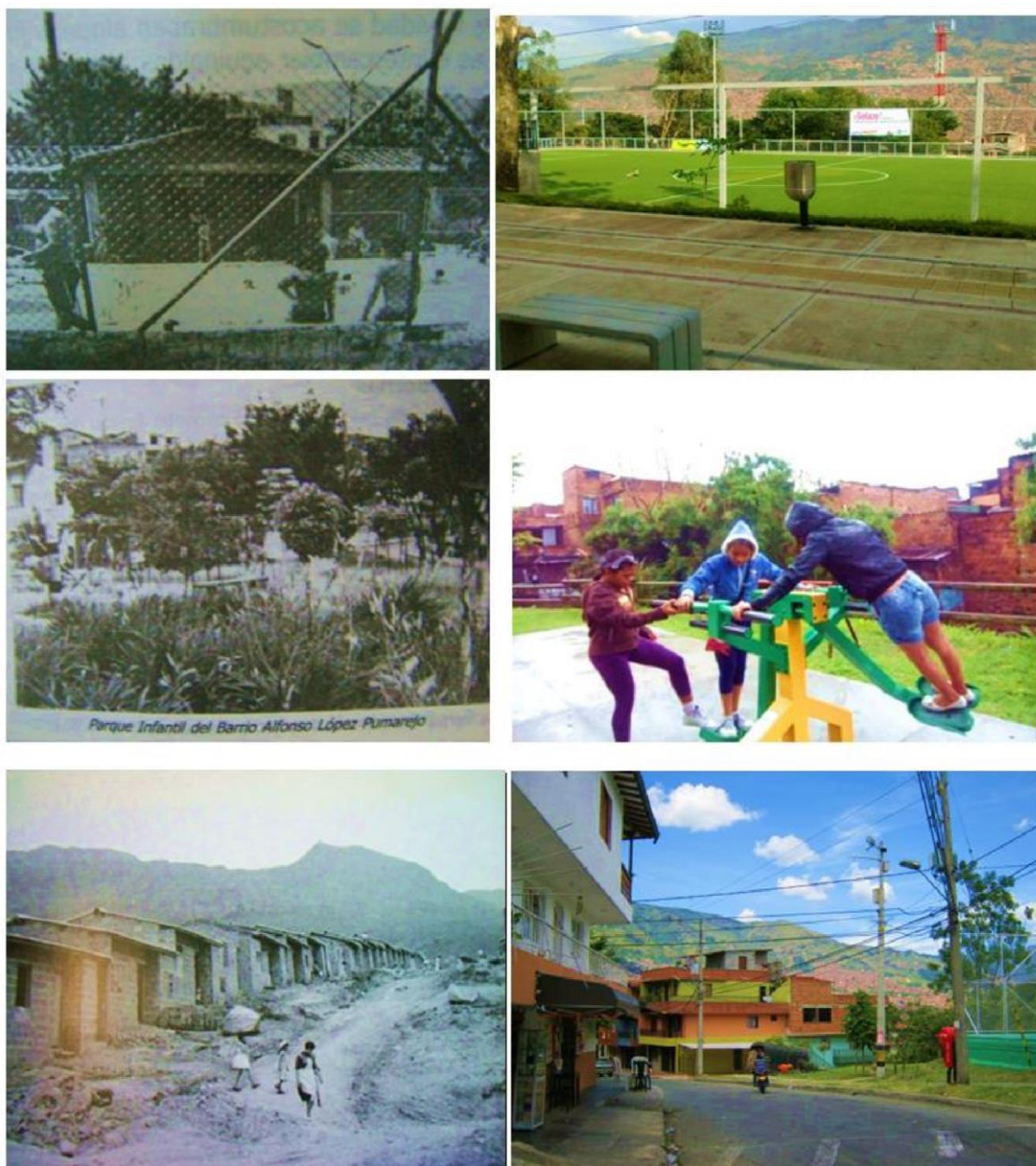
Fotógrafo: Juan Jaramillo - Propietario actual: Fundación Viztaz. Miércoles 7 Enero 2004

<http://www.panoramio.com/photo/11272605> por Ruíz Jose 14/6/2008

Más adelante, el PUI registra los proyectos de inversión municipal 2008-2011 planteados en consenso con mesas de trabajo en las cuales participó la comunidad de Castilla; entre ellos, nombra en escala de importancia el Paseo Urbano de la calle 104 que transformará el boulevard carrera 68 de Castilla, la calle desde la carrera 68A a la carrera 74, La Unidad Deportiva de Castilla, el parque lineal de la quebrada la Tinaja, el Jardín Infantil Castilla, el Parque Biblioteca Noroccidental, Parque Juanes, el proyecto vial de la carrera 80, desde el tramo de la calle 65 al empalme de la doble calzada (Ingeominas) en los límites con el barrio Kennedy, y el centro de salud de Alfonso López. Se sugiere al

lector ver en (Alcaldía de Medellín), donde está registrado el PUI con sus múltiples proyectos de inversión Municipal 2008-2011 para esta comuna cinco.

Todos estos acontecimientos, que corresponden a dos maneras de habitar y de usar el territorio, corresponden a las dos temporalidades ya mencionados que, de múltiples maneras, incidieron en la configuración del Barrio Castilla y su consolidación como lugar habitable a partir de sus pobladores, haciendo de este hábitat urbano una densa red simbólica en permanente construcción, consolidación y expansión, donde aparece el barrio Castilla, parecido a sus creadores, moradores de este lugar y quienes, a su vez, son hechos por el mismo hábitat urbano, como plantea (Silva, 2008, P. 112): *“Es así como la ciudad se configura a partir de sus ciudadanos y no al contrario, siendo la ciudad de esta manera, una densa red simbólica en permanente construcción y expansión, donde cada ciudad se parece a sus creadores y éstos son hechos por la misma ciudad. No se diría con exactitud que somos ciudadanos del mundo más bien somos ciudadanos de una ciudad que habita el mundo”*.



De lo funcional a la actualidad (2013)

De lo fundacional a la actualidad (2013), Revista "Historia del barrio" Alfonso Palacio C, p. 81 octubre 1986.

De lo fundacional a la actualidad (2013) [Castillahomestays familyhomestays.blogspot.com/](http://Castillahomestays.familyhomestays.blogspot.com/) 400 x 300 - 17/12/2010 –

De lo fundacional a la actualidad (2013) Transformación del espacio público de Castilla;

<http://pa.inder.gov.co/ADNNew/Unidades.php?unidad=5>

De lo fundacional a la actualidad (2013), Revista “Historia del barrio” Alfonso Palacio C, p. 69, Octubre 1986.

De lo fundacional a la actualidad (2013), Parque Momo, tomada por Luz Adriana Bermúdez C Marzo 3.

De lo fundacional a la actualidad (2013), Revista “Historia del barrio” Alfonso Palacio C, p. 4, Octubre 1986.

De lo fundacional a la actualidad (2013), Barrio Francisco Antonio Zea- Panorámica. Tomada por Luz Adriana Bermúdez C. Marzo 3- 2013

En resumen, acorde con la historia fundacional del barrio, su consolidación desde su fundación a nuestros días, fue marcada en el transcurrir de la vida de finales de la década de 1950 y la década de 1960, entre el olvido de tiempos oscuros por falta de iluminación y de servicios públicos básicos de estos años y la llegada de un ambiente nuevo, brillante de luz artificial, como lo narra el señor Palacio Cuartas:

A falta de energía eléctrica se usaron las velas, lámparas, caperuzas de petróleo y gasolina en el alumbrado de las viviendas, aunque en las manzanas 17 y 18, los señores Román y Marcelino trajeron al barrio los primeros motores de gasolina, distribuyendo a las casa cercanas sólo la energía suficiente para un bombillo, y a quien le encontrase instalado un radio o algo más, le suspendía el servicio; el valor era de cinco pesos mensuales; para el desplazamiento de las personas se utilizaba las linternas a base de pilas; era muy usual observar a la distancia las lucecitas de las linternas de las personas que llegaban tarde a sus casas o que salían a cualquier diligencia. Recuerdo que la costumbre de mamá era sentarse

en una silla junto a la puerta de la calle, para esperar a mi hermano Oscar, que estudiaba comercio y contabilidad en la nocturna del padre Tomás Villarraga y cuando asomaba a la distancia exclamaba: ¡ya viene el negro!, porque eso sí, le conocía el modo de caminar y la forma de colocar la linterna para alumbrar el camino; “¡gracias a Dios, ahora si nos podemos acostar!”, decía; la hora habitual de la llegada era a las 11 p.m. Para la cocción de los alimentos se utilizaban los fogones de petróleo y de carbón, tanto de piedra como de leña; estos elementos eran distribuidos a domicilio...[...], al igual que el acueducto, por intermedio de EEPP; en 1961, se colocó el alumbrado eléctrico en las vías públicas, con lámparas de neón, dejándola tomar como contrabando a los diferentes propietarios por un valor de 13 pesos mensuales y a principio de 1962, se instalaron los contadores y la red interna en las casa por un valor de 360 pesos; en 1974, se cambiaron las lámparas de neón por unas de mercurio con encendido automático. En cuanto a los teléfonos, en 1966, se instalaron los primeros, por un valor de 315 pesos, siendo descontados mensualmente en una cuenta de servicios. En este momento (1974), se instaló el alumbrado eléctrico a la unidad deportiva Víctor Cárdenas Jaramillo, así como a una cancha de basquetbol, posibilitando el juego en las horas de la noche.” (Palacio Cuartas, 2000, p. 40, 41).

Comprender el proceso de expansión urbana del barrio Castilla como resultante del crecimiento económico de la ciudad de Medellín fue una consecuencia del crecimiento industrial acelerado que vivió la ciudad a partir de la década de 1930, que hizo cambiar a su vez la morfología de la ciudad y su dinámica de la vida urbana social.

Dos grupos de cuestiones han enmascarado los problemas de la ciudad y de la sociedad urbana: dos órdenes de urgencia: las cuestiones de alojamiento y del <hábitat>

(derivadas de una política de alojamiento y de técnicas arquitectónicas); las de la organización industrial y planificación global. Éstas, las primeras por debajo y las segundas por arriba, han producido, disimulando a la atención, un estallido de la morfología tradicional de las ciudades, mientras la urbanización de la sociedad proseguía. De ahí, una nueva contradicción se añadía a las otras contradicciones no resueltas de la sociedad existente, agravándolas, dándoles otro sentido. (Lefebvre, 1978, p. 160)

Para comprender los procesos de consolidación del barrio Castilla y las relaciones de convivencia, acudimos entonces a las relaciones de solidaridad que se tejían en la construcción de su espacio social urbano; este espacio social —que les proporcionaba cobijo, seguridad y nuevos sueños— les permitía potenciar sus vidas y su territorio a futuro. Las relaciones necesarias surgidas en los momentos de construcción, en los momentos de gestión de recursos, en la necesidad de no perder lo que ya se poseía con tanto esfuerzo propio, en la necesidad de adquirir los servicios básicos para hacer del lugar un espacio social más amable, es decir, para erigir Castilla como un hábitat urbano en aras de habitarlo, marcaban las formas de relacionarse con el otro. Entonces, fue esencial desplegar en Castilla buenas relaciones entre vecinos, sentirse unidos en todo lo que hacían, generar sentimientos de la solidaridad, apoyo, ayuda mutua para lidiar los difíciles momentos que con frecuencia aparecían en la cotidianidad de sus días.

Queremos destacar a continuación una extraordinaria anécdota que sucedió en esos días de fundación del barrio y que desde entonces, se volvió un mito urbano, pasando a ser parte del imaginario de los habitantes del barrio Castilla, anécdota que se cuenta con mucho orgullo y a la vez con jocosidad, lo que afianzó el sentido de pertenencia al barrio,

configurándose como símbolo del tesón, la persistencia, la autoconfianza y en una gran autoestima, de los habitantes del barrio Castilla, porque se logró romper en ese momento singular barreras ideológicas, barreras de clase, miedos presupuestos, la etiqueta presidencial y otra serie de complejos sociales y psicológicos inherentes a la vulnerabilidad de su condición y demostrándole a la ciudad y al mundo, –entre ellos a los indiferentes hacia las problemáticas sociales y sumisos gobernantes– que la tenacidad, el empeño y la insistencia, y sobre todo el deseo ferviente de cambiar las propias circunstancias puede traspasar fronteras y diferencias de clase para lograr el cambio; fue una gran lección de firmeza que se narra a continuación:

En el mes de agosto de 1961, el Centro Cívico se reunió con el Dr. Ignacio Molina, gerente regional del ICT, para pedirle que se rebajaran las cuotas de amortización de las viviendas, e igualmente que se redujeran los intereses, es decir que se ampliara su financiación, dado que en esos momentos la comunidad estaba desesperada, pagando cuotas de \$100 y \$120, con un interés del 8%, y que con el tiempo estas viviendas se tendrían que entregar nuevamente al Crédito Territorial ante la imposibilidad de pagar; el Dr. Ignacio Molina se negó diciendo que esto era problema del ICT de Bogotá; entonces se le pidió que para ese mes, llevara al señor presidente de La República, Dr. Alberto Lleras Camargo a conocer el barrio, ya que este vendría a Medellín a la inauguración del SENA del barrio Pedregal que quedaba muy cerca de la comunidad en mención; pero él se negó rotundamente, y ello era obvio de esperar, debido a que **el barrio era la encarnación de lo que representaba el ICT, su imagen y reflejo (ineptitud, desorganización, falta de planeación, viviendas con condiciones inhumanas, etc.) y viendo en las condiciones**

poco dignas e inhumanas en que vivíamos, no se podía esperar otra respuesta del gerente del ICT.

En vista de todas estas negativas, el Centro Cívico se puso de acuerdo con los habitantes del barrio, el padre José Cardona y otros movimientos barriales, para salirle al paso de la comitiva del señor presidente. Recuerdo que esa noche, se pasaron haciendo pancartas en la casa cural, todos los dirigentes de los diversos movimientos del barrio, en las cuales decía: “SEÑOR PRESIDENTE QUEREMOS QUE NOS REBAJEN LAS CUOTAS, PORQUE ESTAMOS AGUANTANDO HAMBRE”, “SEÑOR PRESIDENTE EL CRÉDITO NOS VA A QUITAR LAS CASITAS” y así con estas leyendas se hicieron muchas pancartas de distintos colores y letras. Al día siguiente, Sábado 22 de agosto de 1961, más o menos a las 11:30 am., el presidente Dr. Alberto Lleras Camargo, con toda su comitiva, se dirigía al Club Unión a un almuerzo de bienvenida; entonces, toda la comunidad del barrio se organizó para atajarlos en la carretera que conducía al barrio Pedregal; cuál sería el susto que se llevó la comitiva presidencial –formada por los ministros de Salud, de Educación, el obispo Julio Botero, el gerente del ICT Ignacio Molina, el gobernador de Antioquia Ignacio Vélez E. el alcalde Bernardo Trujillo Calle y otros– al observar tanta gente en la mitad de la vía. Un teniente de la policía gritaba que no respondía porque al presidente no se le podía atajar; la comunidad emocionada con las pancartas y banderas gritaban “TE NECESITAMOS SEÑOR PRESIDENTE”, el Dr. Alberto Lleras Camargo ordenó entonces a su comitiva escuchar a la gente del barrio y ordeno además al conductor a que siguiera el desfile hasta el barrio Castilla.

La comitiva del señor presidente la componían 25 vehículos, que entraron por la carretera del hospital La María y como la noche anterior había llovido mucho, al desviarla al barrio y cruzar la quebrada La Cantera, el carro del señor presidente se atolló en un hueco y al bajarse el presidente del vehículo, se le atascó el pie izquierdo, quedándose su zapatilla en el pantano; como las calles del barrio estaban tan malas, con la quebrada de La Cantera desbordada, con unos pantaneros enormes, al entrar al barrio el gerente del ICT y el señor obispo, prefirieron regresar al centro de la ciudad hacia el Club Unión para esperar allá bien cómodamente. El señor presidente subió por la calle 87 (hoy 91ª, nuestra vía principal), hizo un recorrido por las calles del barrio, hasta la carrera 71B, donde se le atendió con un tinto a media calle; él lo recibió “seco de risa”, mostrando unos dientes más grandes de los que le conocemos en las fotos de la prensa y de los libros; estaba cansado y sudoroso. La sra Margarita Montoya fue la que le sirvió el tinto y nadie se atrevía a invitarlo a entrar a su casa, por la pobreza, la mala presentación de las casitas y porque además, no tenían en que sentarlo. Allí, en media calle, el Centro Cívico, por intermedio del señor José Pavas, le leyó y entregó al presidente un memorando para que lo estudiara y le diera pronta solución; en él se le pedía la rebaja de las cuotas de sus casas y la ampliación de la financiación a un menor interés – ya que el acuerdo con el ICT era de 6 años y medio, o sea 78 cuotas y un 8% de interés– y además de le pedía acelerar el progreso del barrio con la instalación del acueducto, el alcantarillado y la energía, que era lo más urgente en el barrio; habiendo escuchado las proposiciones y necesidades de la comunidad, el presidente y su comitiva se marcharon a descansar a la 1:00 pm.

El Dr. Lleras Camargo a los ocho días le dio respuesta al Centro cívico acerca del memorial, anunciándole que habían sido rebajadas las cuotas así: A \$44,20 cuota fija en la tercera alternativa, a \$36,10 cuota fija en la segunda alternativa, a \$25,00 cuota fija en la primera alternativa; esto con la copia al ICT regional para que se diera el cumplimiento, igualmente, el interés se rebajó al 4% y la financiación se extendió a un plazo de 20 años, o sea 240 cuotas.(Palacio Cuartas , 2000, p. 37, 38)

La vecindad se tornó en un elemento esencial que permitió hacer del barrio Castilla un territorio habitable, que posee singulares dinámicas sociales urbanas, con particulares imaginarios sociales y que detonan diversas situaciones que motivan dicha consolidación espacial y cultural. Para hacer del barrio Castilla un lugar habitable se destacaron las orientaciones dadas en primer lugar por la Junta de Acción Comunal y la embrionaria parroquia local existente, desde donde se convocó y organizó la gente que gestionó ayudas externas por parte de Planeación Urbana de Medellín, la cual participó en dicho proceso de consolidación a través de del ICT, que se encargó de dar viabilidad a las orientaciones dadas por parte de Planeación Municipal en sus políticas urbanas, para regular el crecimiento de la ciudad como una necesidad de expansión de la industria antioqueña. Todo ese proceso a su vez fue guiado por el Plan Piloto, que se constituyó en brújula para ordenar el crecimiento de la ciudad, su zonificación urbana y sus futuros usos de la tierra.

La sociedad urbana aparece sobre la ruina de la ciudad antigua y su contorno agrario. A lo largo de estos cambios, la relación entre industrialización y urbanización se transforma. La ciudad deja de ser recipiente, receptáculo pasivo de productos y de la producción: Lo que subsiste y se refuerza de la realidad urbana en su dislocación, el centro

de decisión formará parte en delante de los medios de producción y dispositivos de explotación del trabajo social por los que detentan la información, la cultura, los mismos poderes de decisión.” (Lefebvre, 1978, p. 165)

Lo que sí es una realidad, es que para los sectores de bajos ingresos, en estas formas de composición espacial, el espacio residencial no es sólo su unidad de vivienda, sino el entorno que forma el barrio, el cual ha adquirido un significado muy especial, y quizá como un mecanismo de supervivencia de sus moradores. Los habitantes del barrio Castilla, le han dado una utilización más intensa que las otras clases sociales de la ciudad, pues en su unidad barrial propia de los sectores populares, se realiza gran parte de las actividades que se desarrollan por fuera del proceso de trabajo. Para estos sectores sociales de la zona noroccidental de Medellín, dentro de la concepción que estamos describiendo, el barrio en su configuración espacial aparece como un escenario de gran parte de la vida cotidiana de sus residentes y por ello la distribución de las viviendas, la presencia generalizada de la terraza y las maneras de articularlas a la calle, donde el antejardín por lo general duro y en terraza o fragmento de plancha, es una manera de extender lo social de la vivienda hacia lo público de la calle, el carácter de las vías, el trazado de los senderos peatonales y en general la conformación de los espacios públicos, sus pequeños parques carentes de mobiliario urbano adecuado y placas polideportivas de uso colectivo, son de una gran significación urbana, puesto que todo esto forma parte de los imaginarios urbanos, lo que incide positivamente en sus relaciones de vecindad, en los encuentros callejeros y en las distintas oportunidades y formas de sociabilidad y de convivencia entre vecinos.

[...] hay ahí una *estructura social*, pero no es una estructura finalizada, sino una estructura rugosa, estriada y, ante todo, en construcción. Nos es dado contemplarla sólo en el momento inacabable en que se teje y se desteje y, por tanto, nos invita a primar la dimensión dinámica de la coexistencia social sobre la estática, por emplear los términos del mismo Radcliffe-Brown nos proponía [...] Podríamos decir que la vida social en espacios públicos se caracteriza no tanto por estar ordenada, como por estar permanentemente ordenándose, en una labor de Sísifo de la que no siempre es posible conocer ni el resultado ni la finalidad, porque no le es dado cristalizar jamás, a no ser dejando de ser lo que hasta entonces era: específicamente *urbana*, es decir, organizada a partir y en torno a la movilidad.

Por último, para acabar de cumplir el repertorio de cualidades propuesto por Radcliffe-Brown a la hora de abordar científicamente lo social, tenemos ahí a una cultura, en el sentido del conjunto de formas *aprendidas* que adoptan las relaciones sociales, en este caso marcadas por reglas de pertinencia, asociadas a su vez a los principios de cortesía o urbanidad que indican lo que debe y lo que no debe hacerse para ser reconocido como concertante, es decir sociable...los intercambios están basados en gran medida en las apariencias[...] (Delgado, 2007, p. 88, 89)

La historia que se conoce del desarrollo urbano de las clases sociales más desfavorecidas en Colombia, como es el caso del barrio Castilla, indica cómo éste,

posiblemente, se ha caracterizado por dos formas de acceso a la vivienda en el contexto urbano institucional: la forma de adjudicación y la informal, que denominamos también como la de invasión, sustentadas en la forma de la autoconstrucción y que conlleva un espíritu solidario en la cotidianidad de la gente que tejen su propio *hábitat*. La historia de estos desarrollos urbanos y la particular incidencia que han tenido sobre la población en lo concerniente a la concepción de lugar y en la forma de construirlo, de habitarlo, de otorgarle calidad arquitectónica, riqueza urbanística y ocuparlo a través de las instituciones que movilizan (como la parroquia, las juntas de acción comunal y con base en la relación entre vecinos), constituyen el sustento socio-cultural para la producción formal y espacial del entorno del barrio en todas las formas de construcción.

Ambas formas de construcción y de consolidación urbana tienen como base la reafirmación de la población en un territorio que le ha tocado construir con mucho esfuerzo ancestral, en el cual se ha ido consolidando, a pesar de las situaciones adversas generadas por el conflicto social urbano. Un contexto donde coexisten diversas culturas que le brindan a la población las posibilidades de múltiples expresiones que han producido manifestaciones colectivas; por ejemplo, aquellas que se han dado a través de la JAL, de las redes culturales, de las mesas de trabajo de la planeación zonal, aquellas convocadas desde las parroquias, entre otras.

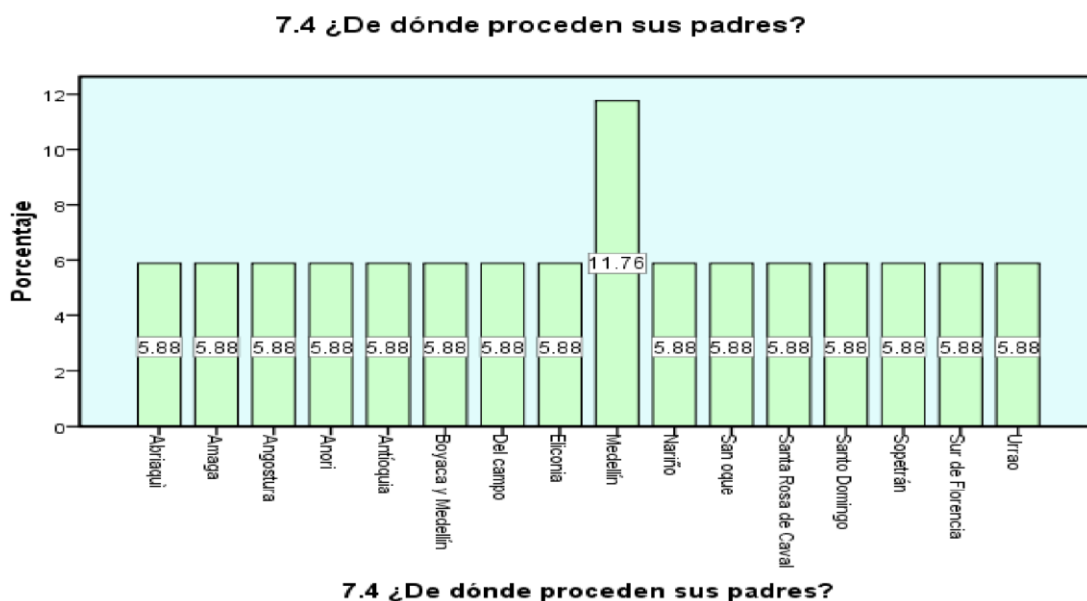
[...] ese tipo de vinculación social se identificaba con lo que el mismo Durkheim llamaba solidaridad mecánica, a la que correspondía una existencia meramente hipotética puesto que no se había dado con pruebas ni pistas demostraran su realidad histórica.

Lo que podíamos encontrar en las sociedades supuestamente más simples y todavía muy lejos de la complejidad del mundo contemporáneo eran más bien formas básicas de organicidad, a la manera de ciertas sociedades segmentarias organizadas a partir de clanes” (Delgado, 2007, p. 45)

De allí que la configuración y la construcción del barrio se tejieron, en múltiples casos, sobre la base del recuerdo y la memoria de sus lugares de origen rural. De este origen provienen la presencia de elementos constructivos, objetos y muebles presentes en la decoración de los hogares; por ejemplo, la existencia de solares donde sembraron matas de plátano, hierbas aromáticas, verduras, y de árboles frutales como limones, mangos, naranjos principalmente y como tampoco faltan elementos decorativos con un tinte rural usados en la decoración de sus hogares.

El barrio Castilla actual habita una mezcla paradójica entre el presente y el pasado, vive entre los rastros de un pasado rural y las dinámicas modernas que emergieron a partir de ese pasado. En la actualidad, los jóvenes conocen el pasado de su barrio por las remembranzas de sus abuelas y abuelos, y habitan en él, muchas veces, de manera inconsciente, sin dejar de ser atravesados por una historia que va más allá de su querer. El barrio convive con nuevas formas de marcación imaginaria que dependen de las dinámicas propias de nuestra época pero no abandonan ese pasado constitutivo que aun hoy llega como un rumor. Los nuevos imaginarios en los que habita el joven se mezclan con el legado de un barrio en donde la historia de su fundación aparece y reaparece en las formas en que ellos expresan su cotidianidad. El joven de Castilla revela *habituales y hábitos*

El origen campesino de muchas familias que habitan en el barrio Castilla se puede mostrar en una de las gráficas mediante las cuales se sistematizó la información exploratoria que se obtuvo en la entrevista-encuesta, realizada a los padres de familia, en la respuesta a la pregunta 7.1 ¿Es nativo del barrio?, en la cual el 47.37% respondieron que lo eran, se hizo necesario complementar entonces con la pregunta 7.4 ¿De dónde proceden sus padres?, para poder mostrar el *hábitus* campesino predominante dentro del barrio.



Dada la génesis del barrio de esta forma, se trata entonces de entender también que dicho lugar, en tanto que es receptáculo de pueblos de las más variadas procedencias – como pudimos ver en la gráfica– puede contener, en su desarrollo histórico, las transformaciones que una misma población ha de vivir en su desarrollo como comunidad con su propia cultura configurada desde lo heterogéneo, lo contradictorio; en esa misma medida, el barrio Castilla tiende a constituirse en el espacio de representación de innumerables identidades e identificaciones con los cuales se pretenden individualizar

culturalmente dentro de un diverso conglomerado urbano. Así, la posibilidad de su construcción espacial, culturalmente hablando, tendió a dar salida a la capacidad expresiva de sus moradores como nos lo muestran los videos y fotografías urbanas, producidos por los estudiantes (en su mayoría registrados en el blog) y que harían inferir que los habitantes han permitido la variabilidad más absoluta dentro de la unidad cultural representativa que sería su hábitat urbano.

En el barrio Castilla, como lo hemos planteado anteriormente, confluyen individuos y familias de muy diversas condiciones económicas, políticas y culturales. En lo que hace referencia a la situación laboral, pueden variar desde obreros industriales que cuentan con ingresos regulares, hasta el desempleo permanente, pasando por los vendedores ambulantes de los más diversos artículos y los trabajadores ocasionales en la construcción, amas de casa y otras actividades. Desde el punto de vista cultural-demográfico²⁰,

²⁰ **Demografía:**

Población por grupos de edad Comuna

n.º 5 Castilla

n.º de %

Rango de edad	habitantes	Porcentaje
0 - 14	40.967	29.1
15 - 39	62.434	44.4
40 - 64	31.140	22.1
65 y más	5.825	4.1
Total	140,418	100.0

De acuerdo con las cifras presentadas por el **Anuario Estadístico de Medellín de 2005**,² Castilla cuenta con una población de 140.418 habitantes, de los cuales 66.001 son hombres y 74.417 son mujeres. En la comuna cinco también hay estratos que aunque no predominantes son clase media estrato 4 como lo son Boyacá las Brisas, Tejelo entre otros.

Como puede observarse en el cuadro, la gran mayoría de la población está por debajo de los 39 años (73.5%) del cual el mayor porcentaje lo aporta la población adulta joven (44.4%) con rango de edad de 15 a 39 años. Sólo un 4.1% representa a los habitantes mayores de 65 años es decir la población de la tercera edad.

Según las cifras presentadas por la **Encuesta Calidad de Vida 2005**³ el **estrato socioeconómico** que predomina en Castilla es el 3 (medio-bajo), el cual comprende el 84.1 % de las viviendas, seguido por el estrato 2 (bajo), que corresponde al 10.9 %, y el estrato 1 (bajo) con el 3.9 %, estas condiciones socioeconómicas caracterizan la totalidad de los barrios de esta comuna.

encontramos grupos familiares llegados de zonas rurales directamente al barrio, y entre ellos provenientes de regiones geográficas y tradiciones culturales muy distantes entre sí, lo cual implica diferencias algunas veces muy notorias en cuanto a historias, comportamientos y prácticas familiares, religiosas, organizativas, entre otras, e igualmente encontramos personas provenientes de otros barrios de la ciudad de Medellín.

En estas condiciones, no podemos pretender encontrar allí una expresión cultural sistemáticamente elaborada, sino que, al contrario, se visualiza la presencia de múltiples y contradictorias formaciones culturales en el proceso de configuración, a veces complementándose, a veces oponiéndose o sucediéndose una a otra. No se trata tampoco de comportamientos que se han estancado, o que quedan perennes allí inmodificables y que no se mezclan. Se trata más bien de comunidades mixturadas, tejidas de interrelaciones como una red de araña cuyos vasos comunicantes, entre los cuales los elementos circulan, se intercambian; fluyen y refluyen las tendencias, sin llegar al menos por ahora, a ligarse totalmente hasta formar una masa homogénea o simétrica. Este *hábitat* urbano posee múltiples tendencias culturales o sub-culturales, que son la resultante de un proceso de mestizaje, de sincretismo, con un pasado muy reciente, muy acelerado y aun en curso que, pese a todo, es una Comunidad que vive la ciudad y en ella encontramos un conjunto

Castilla, se desarrolla en una extensión de 609.69 hectáreas, con una densidad de 230 habitantes por hectárea.

Etnografía

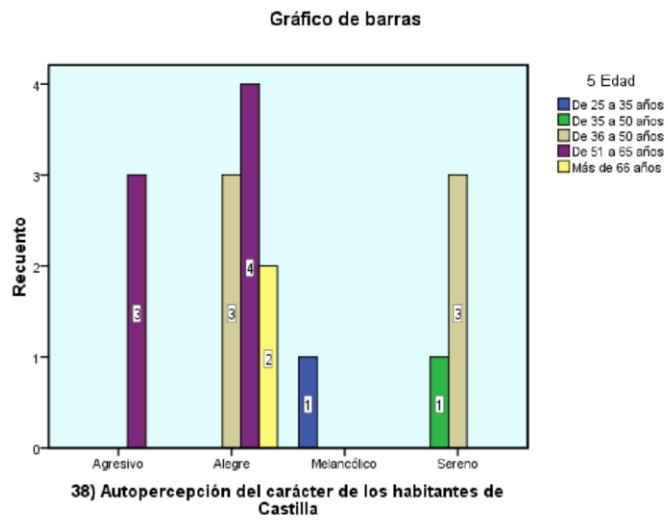
Según las cifras presentadas por el DANE del censo 2005, la composición etnográfica⁴ de la comuna es:

- Mestizos&Blancos (97,6%)
- Afrocolombianos (2,4%)

significativo de rasgos a nivel del parentesco; el compadrazgo; la solidaridad vecinal frente a las necesidades domésticas cotidianas; frente a la enfermedad y la muerte; preferencias estéticas en cuanto a escenarios urbanos, sus lugares de encuentro, sitios de diversión, música, color, moda; sobre arquitectura del barrio y el manejo espacial de la vivienda, acerca de la auto percepción del carácter del barrio, entre otros –como lo muestran las fotografías urbanas, pinturas, videos que se realizaron desde el aula de clase de educación artística, y las tablas y gráficas como resultado de la información arrojada en las respuestas de los padres de familia de los estudiantes del Núcleo 920 del barrio Castilla y que se exponen algunas a continuación– elementos que si bien es cierto no presentan el carácter de una estructura completamente sólida no son tampoco elementos aislados, sino que presentan un cierto grado de articulación, que es el que permite que se constituyan en arsenal de recursos para producir respuestas a los retos cotidianos que vive la comunidad del barrio y además proveen las pautas generales de comportamiento de los habitantes del barrio Castilla y en las relaciones con organizaciones, eventos y en gestiones y relaciones con personas del resto de la ciudad.

El barrio Castilla, con sus escenarios urbanos preferidos, se convierte para sus moradores en el espacio social, fundamental de referencia, allí se configuran y se despliegan rutinas ciudadanas en lugares seleccionados por sus moradores como lo muestran las tablas y gráficos siguientes²¹:

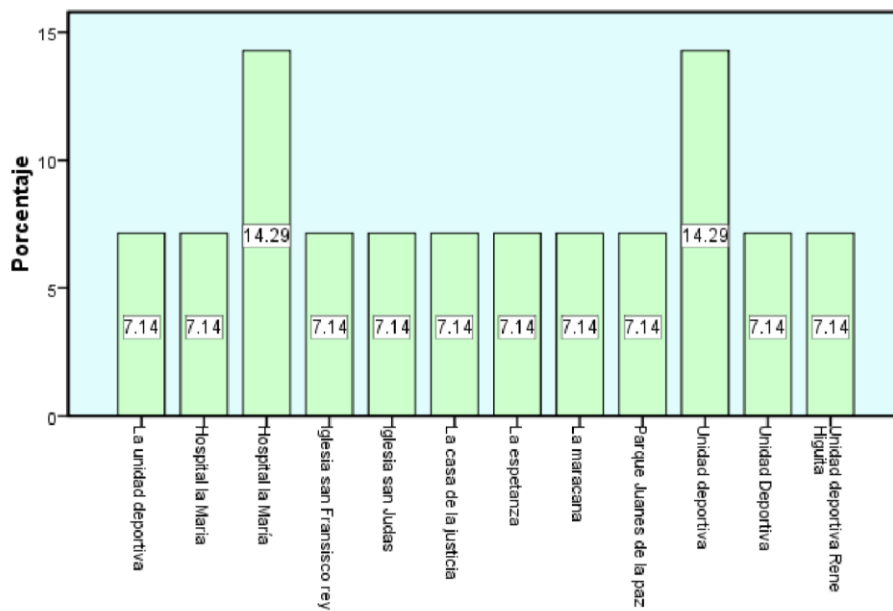
²¹ En el siguiente grupo de tablas pertenecen a la Primeridad del hábitat urbano del barrio Castilla en donde observamos cómo los ciudadanos se sienten representados con sus escenarios urbanos. En ellas observamos una apropiación del habitante hacia los lugares públicos de su cotidianidad. Ver anexo, entrevistas- encuestas de los padres en las preguntas 38,29, 16, 11, 28, 32 y 9.



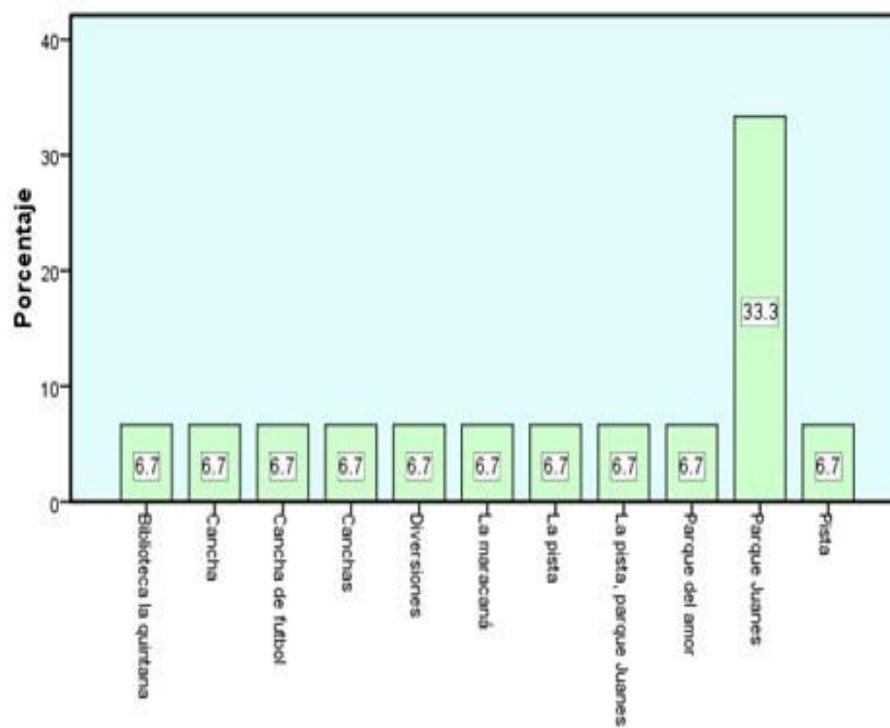
Sitios de diversión del barrio más concurridos.

		6 Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
29) Sitios de diversión del barrio más concurridos. Sitio 1	Biblioteca	12.5%		6.7%
	la quintana			
	Cancha		14.3%	6.7%
	Cancha de fútbol		14.3%	6.7%
	Canchas	12.5%		6.7%
	Diversiones	12.5%		6.7%
	La maracaná		14.3%	6.7%
La pista	12.5%		6.7%	

16) Tres sitios representativos de la arquitectura de su barrio: Lugar 2



29) Cuatro sitios de diversión del su barrio. Sitio 1



Sitios de diversión del barrio

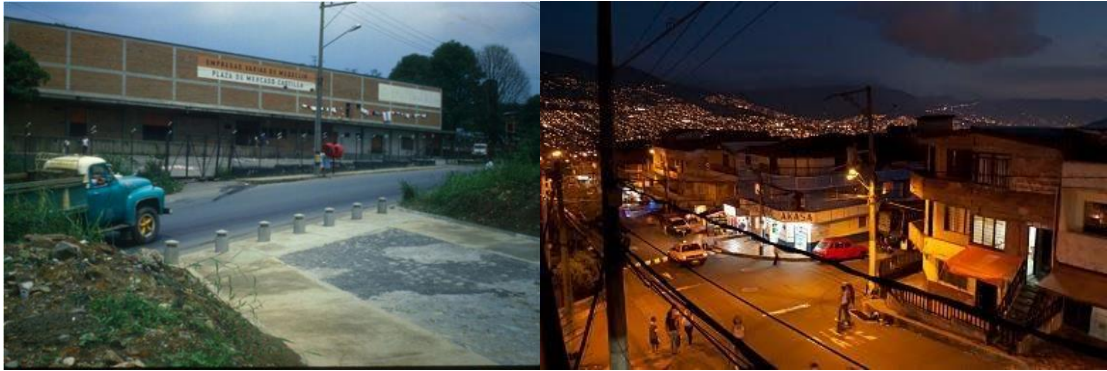
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Unidad deportiva	1	5.3	7.1	7.1
	Placa polideportiva	1	5.3	7.1	14.3
	Cancha René Higuira	1	5.3	7.1	21.4
	Casa	1	5.3	7.1	28.6
	El parque del amor	1	5.3	7.1	35.7
	Juanes	1	5.3	7.1	42.9
	La cancha	1	5.3	7.1	50.0
	La unidad	1	5.3	7.1	57.1
	Parque Juanes	1	5.3	7.1	64.3
	Parque lineal	1	5.3	7.1	71.4
	Pista	1	5.3	7.1	78.6
	Pista de patinaje	1	5.3	7.1	85.7
	Unidad de Castilla	1	5.3	7.1	92.9
	Unidad deportiva René Higuira	1	5.3	7.1	100.0
	Total	14	73.7	100.0	
Perdidos	999	5	26.3		
Total		19	100.0		

**Fotografías de escenarios urbanos que convocan al encuentro y a desplegar en ellos
rutinas urbanas.**



Escenarios urbanos de encuentro

Elaborado por Luz Adriana Bermúdez C. 8/10/2012



Plaza de mercado de Castilla

Boulevard cra 68 (Zona rosa del barrio Castilla)

- Plaza de mercado de Castilla
http://www.medellin.unal.edu.co/habitat/galeria/displayimage.php?album=99&pid=2255#top_display_media Cehap PEVAL, 1986 Fotografía 1986, Albergue en la plaza de mercado de Castilla.
- Boulevard cra 68 (Zona rosa del barrio Castilla), [Sitio web de esta imagen](#). familyhomestays.blogspot.com. 1600 × 1040- 17/12/2010



Este es un aspecto de cómo se ve el bulevar de Castilla los fines de semana en la noche y que obliga a cerrar la vía para los vehículos desde las 9:00 p.m. para darle paso a la diversión.

- Este es un aspecto de cómo se ve el bulevar de Castilla los fines de semana en la noche y que obliga a cerrar la vía para los vehículos desde las 9:00 p.m. para darle paso a la diversión. por Jaime Pérez –Fuente:
http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=F38AemBiAAs
- Bulevar de Castilla en el día - Fuente:
http://www.funlam.edu.co/azulnaranja/index.php?option=com_content&task=view&id=5196&Itemid=12 20 abril 2009 Jorge Luis Rocha . En: www.funlam.edu.co.

Carrera 68



Hospital La María- Fuente:

http://es.wikipedia.org/wiki/Barrios_de_Medell%C3%A9n



Parque biblioteca "La Quintana"

- Fuente: Tomás Carrasquilla - Mashpedia, La Enciclopedia en Tiempo Real, es.mashpedia.com/Tomás Carrasquilla.

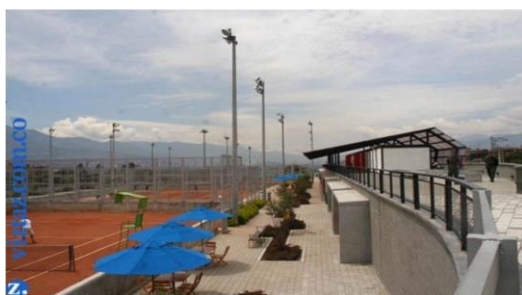
es.mashpedia.com/Tomás Carrasquilla, 150 × 150 - No discrimines.

Autor Club de vídeo Colegio

Tomas Carrasquilla. FECHA:

2013/05/25. DURACION: 2 min.

Julio Cortazár Rayuela *Parque Biblioteca Tomás ...*



Parque Juanes de la Paz - Fuente:

<http://www.viztaz.com.co/gantigua/picture>



Unidad deportiva de castilla José René Higuita , Fuente:

[.php?/2999/category/82](#)

Autor Fotógrafo: Juan Jaramillo –
Propietario actual: Fundación VíztaZ .
Creada el Miércoles 07 Enero 2004



Parque Juanes de la Paz, Fuente:
<http://www.vitzaz.com.co/gantigua/picture.php?/2996/category/82>

Fotografo: Juan Jaramillo - Propietario
actual: Fundación VíztaZ. Domingo 29 Junio
2008

pa.inder.gov.co/ADNNew/Unidades.php?unidad=4

Unidades deportivas INDER Medellín UD.
Unidad deportiva de castilla José René
Higuita, comuna 5,



Parque Juanes de la Paz, Fuente:
<http://www.vitzaz.com.co/gantigua/picture.php?/2997/tags/22-color>

Fotografo: Juan Jaramillo - Propietario
actual: Fundación VíztaZ. Miercoles 7
Enero 2004



Institución Educativa María Montessori

Iglesia de San Judas

Institución Educativa María Montessori, Iglesia de San Judas
 Fuente: tomada por Luz Adriana Bermúdez C,
 4 de Mayo 2012

Más arriba se mostró en tablas y gráficos; por ejemplo allí en la Carrera 68, en el Parque Juanes de la Paz, en la cancha de fútbol La Maracaná o en la de René Higuita o en el Parque la María, o en el atrio de la iglesia de San Judas, entre otros, se configuran rutinas urbanas con sus respectivos modos de comportamiento, formas de relación entre las generaciones y entre los sexos; maneras de socialización, opiniones sobre la vida y la muerte, sobre el honor y la moral, sobre el trabajo, la diversión, y sobre la imagen de ciudad que se tiene de manera compartida. Allí, en dichos lugares o en cualquier calle o esquina, se elaboran lenguajes cifrados, “santo y señas” verbales y gestuales de uso exclusivo del que se desplaza y mora en este hábitat urbano; y desde este *hábitat*, se definen y se comparten los gustos musicales, la moda en el vestuario, en el calzado, en el peinado y en el adorno personal en general; también los principios de decoración en la

vivienda, utilización del color, iconografía religiosa y profana; se asimilan y transmiten conceptos sobre la enfermedad y prácticas curativas; también es allí donde se opera la producción y reproducción ideológica con respecto a las instituciones.

El barrio Castilla, para su gente, para el viejo o para el joven, es un refugio, es el espacio de la familiaridad, y la amistad; de la seguridad; es el ámbito del descanso y de la ensoñación. Es tal vez el único espacio urbano de la ciudad de Medellín que el habitante del barrio tiene para desplegar su ser íntimo, física y espiritualmente. Allí en el barrio como lo hacen evidente las fotografías urbanas, algunos videos, narraciones elaboradas por los estudiantes como registro del acontecimiento que emerge en La Arena y que fueron muchos de ellos ubicados en el blog, nos permite apreciar que el habitante del barrio Castilla anda por las calles descalzo o en chancletas, allí se sale con la cabeza llenas de rulos, o el pelo aún enredado, o en piyama, allí se saben las virtudes y los vicios de cada uno y nadie pretende ocultarlos; las amistades y enemistades se comentan públicamente; se sabe quién es un delincuente y quién es su víctima; se sabe quién consiguió un nuevo empleo así como quién y por qué perdió el suyo; se comentan quiénes están de novios, quiénes se van a casar, quién está prestando servicio militar, quién está en la cárcel, quién es un “carrito”, quién es un “sicario”, quién es la “fufa”, quién es el “marihuanero”, quién es el “duro” y así por el estilo.



Rutinas urbanas, Fuente: Fotografías tomadas y collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Mayo 4 2013



Habitando el barrio, Fuente: Fotografías tomadas y collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Mayo 4 de 2013

Por una suerte de pacto implícito, no hay señalamientos, ridiculizaciones, mucho menos, delaciones o traiciones. Si este código de honor es violado, la sanción no se hace esperar; el culpable es castigado de manera casi siempre directa por el ofendido sin apelar a las autoridades judiciales y de policía. Este mecanismo de venganza, de cobro personal y

directo de cuentas, desencadena por temporadas procesos de violencia entre «combos» de las cuadras y de barrios vecinos verdaderamente alarmantes. Mientras tanto el conjunto de la población juega el papel de “jurado de conciencia”, opinando y creando un ambiente de apoyo o rechazo alrededor de los personajes que se tranzan en estas luchas, que no pocas veces terminan con la deportación o con la muerte.

El conjunto de prácticas y códigos que mencionamos configura el marco cultural inmediato con el cual el individuo enfrenta la vida urbana. No de un recurso mejor ni más coherente. A lo sumo, combina estas pautas con algunas otras tomadas de su trayectoria personal, de la historia familiar, de las experiencias laborales recientes, y de múltiples experiencias urbanas. Para la generación más joven, hija del barrio, las diferencias de origen se borran, no responden a un recurso cultural alternativo en el medio ambiente físico y socialmente a su alcance. Para ellos entonces, más que para sus padres, es para quienes esa “cultura” en proceso, parcial, heterogénea y contradictoria, es suya, la asimilan, la desarrollan, la defienden, la reproducen. En sus manos tienen, tal vez sin saberlo, el destino cultural de nuestras ciudades y, sin saberlo, ellos también son protagonistas del acontecer urbano.

Ante lo dicho anteriormente, bien vale recordar que el espacio social urbano es ideal para proyectar y materializar los sueños e ideales de cualquier comunidad, es un lugar donde cualquier orden o estilo es posible; configurador del espacio emblemático, de los lugares representativos, y que aparecen como el espacio mítico, con sus propias ritualidades, ritmos, rutinas urbanas y temporalidades. Éstas por ejemplo, le dan sentido a la plaza de mercado de Castilla, al Parque Juanes, al atrio de la iglesia de San Judas, el

colegio, la estación de policía, la zona rosa, el centro comercial, la cancha, que son los lugares comunes donde la gente suele desplazarse en su cotidianidad y que a su vez son los espacios donde la gente suele encontrarse, o exponerse a la mirada del otro, para buscar intercambios con su comunidad, es decir, la misma gente convierte dichos sitios en el espacio para los rituales propios de los lugares que habita y aún para aquellos que no la habitan –por ejemplo de los barrios vecinos vienen a la iglesia de San Judas en búsqueda de ciertos favores como es el la satisfacción del deseo y la necesidad de un empleo, o vienen al Parque Juanes que brinda ciertos deportes como es el tenis de campo, el patinaje y otros deportes que no los ofrecen sus propios espacios barriales–, entonces desde la apropiación que hace la gente de dicho espacio, el lugar se reconfigura desde un ilimitado depósito de nuevas formulaciones y paradigmas y, a través del tiempo, la misma gente va reconfigurando dicho lugar haciendo que dichas formulaciones y paradigmas en la manera de usarlo o habitar en ellos se superpongan, se aniquilen, se complementen, se readecúen o se destruyan unas a otras; se presenta entonces de múltiples formas esos lugares del barrio, al que la misma gente le genera de acuerdo a lo que transcurre, sus propios imaginarios, apareciendo como el espacio de las rutinas ciudadanas, el espacio del mito, y que es al mismo tiempo su registro.

El barrio Castilla entonces se construye y re-construye en los escenarios urbanos a partir de las rutinas de sus ciudadanos, es decir, no es el espacio físico igual al escenario urbano, pues teniendo como guía lo planteado en el párrafo anterior, para (Silva, 2008), el escenario urbano es la significación y resignificación que los ciudadanos hacen a partir de rutinas ciudadanas, parafraseando a Silva el barrio como lugar del acontecimiento cultural y que se presenta como escenario de un efecto imaginario, para los moradores del barrio de acuerdo a su selección en la entrevista-encuesta mencionan que tienen en primer lugar a la iglesia de San Judas, luego al parque Juanes, la zona rosa que es la misma calle 68, la 74c, el hospital La María y vecino a él, el parque del amor, muy frecuentado por las mujeres, la unidad deportiva de Castilla, unidad deportiva la Maracaná, el colegio, la biblioteca la Quintana, la calle el pájaro azul, la cafetería, el restaurante, el centro comercial, la estación de policía, la esquina, la casa.

Sitios representativos del barrio

Total	La estación de policía				14.3%		6.3%
	La iglesia			20.0%			6.3%
	La iglesia San Judas				14.3%		6.3%
	La Unidad Deportiva					50.0%	6.3%
	Parque Juanes			20.0%			6.3%
	Parque Juanes de la paz			20.0%	14.3%		12.5%
	Parroquia San Judas		100.0%		14.3%		12.5%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
16) Sitios representativos del barrio: Lugar 1	5 Edad					Total	6.3%
		De 25 a 35 años	De 35 a 50 años	De 36 a 50 años	De 51 a 65 años		
	Biblioteca La Quintana				14.3%		6.3%
	Colegio			20.0%		50.0%	12.5%
	Iglesia Las Lajas				14.3%		6.3%
	Iglesia San Judas				14.3%		6.3%
	Iglesia San Judas	100.0%		20.0%			12.5%

Lugares de encuentro de los habitantes

		5 Edad					Total
		De 25 a 35 años	De 35 a 50 años	De 36 a 50 años	De 51 a 65 años	Más de 66 años	
28) Lugares de encuentro de los habitantes	Cafetería, restaurante			20.0%			6.7%
	Cafetería, Restaurante				16.7%		6.7%
	casa			20.0%			6.7%
	Casa	100.0%					6.7%
	Centro comercial		100.0%				6.7%
	Centro comercial, cafetería, casa			20.0%			6.7%
	Esquina			20.0%	16.7%		13.3%
	Iglesia				16.7%	50.0%	13.3%
	parque				16.7%		6.7%
	Parque			20.0%	16.7%		13.3%

En estas tablas se puede ver cómo para la gente del barrio, los lugares de encuentro son apreciados a su vez como lugares representativos y emblemáticos de él, constituyéndose, entonces como los espacios del mito, los espacios para las ritualidades, para el intercambio, para sus rutinas ciudadanas que en párrafos anteriores ya comentamos y se han mostrado sus fotografías.

La ciudad, como también los barrios que la dibujan es, de manera simultánea, una presencia y una ausencia, una realidad y una abstracción. De allí que lo que caracteriza sus espacios sociales en su vida cotidiana es justamente la lucha entre las diversas fuerzas de poder, que imponen una acumulación de órdenes en permanente confrontación y conflicto y su consecuente desorden, su caos y el deseo de orden. En el barrio Castilla encontramos que sus ciudadanos confieren sus propios significados a estos escenarios urbanos, que además de ser los lugares de encuentro, son apreciados a su vez como lugares representativos y emblemáticos del barrio y en los cuales también el habitante de Castilla se representa, lo que le da a los escenarios urbanos significación y re-significación como lugares de referencia e identidad, apareciendo el barrio como lugar del acontecimiento cultural. Vemos entonces al interpretar las tablas y sus gráficos, que la gente que habita Castilla le confiere a estos mismos lugares significaciones asociadas a ciertos acontecimientos que inspiran y provocan percepciones, actitudes, comportamientos, deseos y prevenciones frente a ellos:

Gráfico de barras

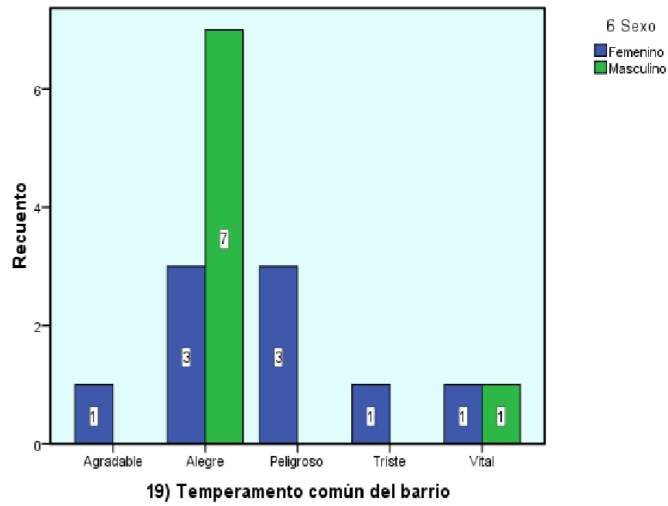
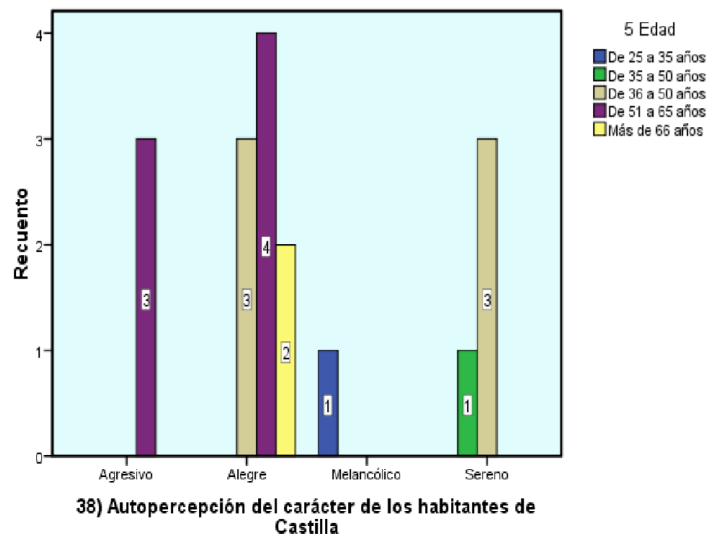


Gráfico de barras



Sitios de diversión del barrio más concurridos

		6 Sexo		
		Femenino	Masculino	Total
29) Sitios de diversión del barrio más concurridos. Sitio 1	Biblioteca La Quintana	12.5%		6.7%
	Cancha		14.3%	6.7%
	Cancha de fútbol		14.3%	6.7%
	Canchas	12.5%		6.7%
	Diversiones	12.5%		6.7%
	La Maracaná		14.3%	6.7%
	La pista	12.5%		6.7%
	La pista, parque Juanes		14.3%	6.7%
	Parque del amor	12.5%		6.7%
	Parque Juanes	25.0%	42.9%	33.3%
	Pista	12.5%		6.7%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	

Calle o zona con el mejor olor

		6 Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
32) Calle o zona con el mejor olor	668		20.0%	8.3%
	68	42.9%	40.0%	41.7%
	75a	14.3%		8.3%
Total	La unión	14.3%		8.3%
	Maracaná		20.0%	8.3%
	Parque Juanes		20.0%	8.3%
		100.0%	100.0%	100.0%
	La Maracaná	14.3%		8.3%
	La panadería	14.3%		8.3%

Calle o zona con más movimiento

		5 Edad				Total
		De 25 a 35 años	De 35 a 50 años	De 36 a 50 años	De 51 a 65 años	
32) Calle o zona con más movimiento	68	100.0%	100.0%	100.0%	66.7%	84.6%
	92				16.7%	7.7%
	El Pájaro Azul				16.7%	7.7%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Calle o zona con más puestos de comida

		5 Edad				Total
		De 25 a 35 años	De 35 a 50 años	De 36 a 50 años	De 51 a 65 años	
32) Calle o zona con más puestos de comida	68	100.0%	100.0%	100.0%	80.0%	91.7%
	74c				20.0%	8.3%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Calle o zona más transitada por mujeres

		6 Sexo		Total
		Femenino	Masculino	
32) Calle o zona más transitada por mujeres	68	85.7%	100.0%	91.7%
	75b	14.3%		8.3%
Total		100.0%	100.0%	100.0%

Calle o zona más transitada por hombres

		5 Edad				Total
		De 25 a 35 años	De 35 a 50 años	De 36 a 50 años	De 51 a 65 años	
32) Calle o zona más transitada por hombres	68	100.0%		100.0%	60.0%	75.0%
	68		100.0%			8.3%
	La cancha de Zea				20.0%	8.3%
	López de Mesa				20.0%	8.3%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Calle o zona más transitada por jóvenes

		5 Edad				Total
		De 25 a 35 años	De 35 a 50 años	De 36 a 50 años	De 51 a 65 años	
32) Calle o zona	68	100.0%	100.0%	100.0%	80.0%	91.7%

más transitada por jóvenes	Centro de salud				20.0%	8.3%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Calle o zona más transitada por viejos

		5 Edad				
		De 25 a 35 años	De 35 a 50 años	De 36 a 50 años	De 51 a 65 años	Total
32) Calle o zona más transitada por viejos	68	100.0%	100.0%	80.0%	60.0%	75.0%
	La iglesia del Unión					
	Plaza del amor				20.0%	8.3%
	Maracaná				20.0%	8.3%
	Pista de patinaje			20.0%		8.3%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Calle o zona más triste

		5 Edad				
		De 25 a 35 años	De 35 a 50 años	De 36 a 50 años	De 51 a 65 años	Total

32) Calle o zona más triste	64		100.0%			9.1%
	67			40.0%		18.2%
	67a				25.0%	9.1%
	69				25.0%	9.1%
	72				25.0%	9.1%
	74c				25.0%	9.1%
	Cementerio la Candelaria	100.0%				9.1%
	El Cementerio			20.0%		9.1%
	La calle del hospital			20.0%		9.1%
La Maracaná			20.0%		9.1%	
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Calle o zona más alegre

		5 Edad					
		De 25 a 35 años	De 35 a 50 años	De 36 a 50 años	De 51 a 65 años	Más de 66 años	Total
32) Calle o	68		100.0%	75.0%	100.0%		75.0%

zona más alegre	70	100.0%		25.0%			16.7%
	Las calles					100.0%	8.3%

Calle o zona con mayor venta callejera

		6 Sexo		
		Femenino	Masculino	Total
Calle o zona con mayor venta callejera	68	100.0%	100.0%	100.0%
Total		100.0%	100.0%	100.0%

Calle o zona más limpia

		5 Edad				
		De 25 a 35 años	De 35 a 50 años	De 36 a 50 años	De 51 a 65 años	Total
Calle o zona más limpia	65		100.0%			11.1%
	67			50.0%		11.1%
	68				40.0%	22.2%
	70	100.0%				11.1%

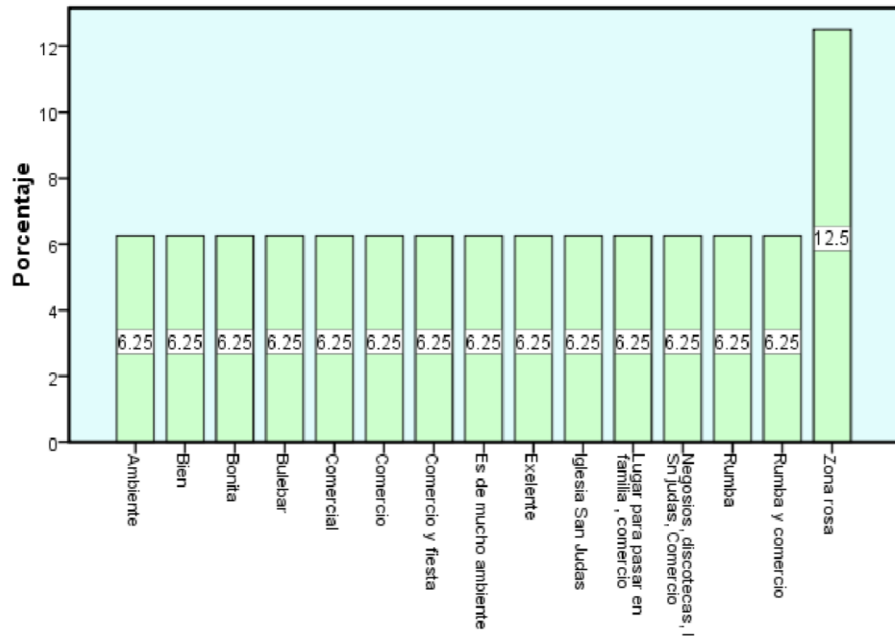
	92				20.0%	11.1%
	Iglesia			50.0%		11.1%
	La unión				20.0%	11.1%
	Todas				20.0%	11.1%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Calle o zona más sucia

		5 Edad				Total
		De 25 a 35 años	De 35 a 50 años	De 36 a 50 años	De 51 a 65 años	
Calle o zona más sucia	66		100.0%			10.0%
	68			33.3%		10.0%
	69				20.0%	10.0%
	70				20.0%	10.0%

	95	100.0%				10.0%
	El hueco				20.0%	10.0%
	La plaza			33.3%		10.0%
	Ninguna			33.3%		10.0%
	No hay				20.0%	10.0%
	Parque					
	Juanes de la paz				20.0%	10.0%
Total		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

9.1 ¿Con que imagen o palabra identifica la 68?



9.1 : Con que imagen o palabra identifica la 68?

¿Con que imagen o palabra identifica la Maracaná?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje

				válido	acumulado
Válidos	Caliente	1	5.3	6.7	6.7
	Caliente y deportiva	1	5.3	6.7	13.3
	Cancha de futbol	2	10.5	13.3	26.7
	Cancha deportiva	1	5.3	6.7	33.3
	Deporte	2	10.5	13.3	46.7
	Muertes	1	5.3	6.7	53.3
	Muy conflictiva	1	5.3	6.7	60.0
	No la conozco	1	5.3	6.7	66.7
	peligrosa	1	5.3	6.7	73.3
	Peligrosa, deportiva	1	5.3	6.7	80.0
	Sitio de encuentro recreativo	1	5.3	6.7	86.7
	Terrible	1	5.3	6.7	93.3
	Tradición de tiempo	1	5.3	6.7	100.0
	Total	15	78.9	100.0	
Perdidos	999	4	21.1		
Total		19	100.0		

¿Con que Imagen o palabra identifica la 67?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válidos	Católica	1	5.3	7.7	7.7
	Complicado	1	5.3	7.7	15.4
	Comunitaria	1	5.3	7.7	23.1
	Concurrida	1	5.3	7.7	30.8
	Educación y religión	1	5.3	7.7	38.5
	Iglesia	1	5.3	7.7	46.2
	No la conozco	1	5.3	7.7	53.8
	peligrosa	1	5.3	7.7	61.5
	Peligrosa	2	10.5	15.4	76.9
	ruta bus, iglesia	1	5.3	7.7	84.6
	Sucia	1	5.3	7.7	92.3
	transporte	1	5.3	7.7	100.0
	Total	13	68.4	100.0	
Perdidos	999	6	31.6		
Total		19	100.0		

Ahora bien, al leer estas tablas y gráficos, podemos interpretar, por un lado, que estos lugares se configuran como muy concurridos por los moradores de Castilla, y que los ciudadanos del barrio Castilla han hecho de estos escenarios urbanos, sitios o lugares donde ellos mismos se representan, son contenedores de sus rutinas urbanas y que a su

vez ellos dan un significado no solamente como los lugares del uso frecuente y su apropiación, como lo expresan en las tablas y gráficos anteriores, pues ellos también contienen una carga emocional, dichos escenarios urbanos son presentados como sitios o lugares divertidos, alegres, lugares del amor, lugares “calientes”, del peligro, muy transitados o visitados por la mujeres, otros por los hombres, por los jóvenes, lugares amables de los viejos, de las ventas ambulantes, del mal y buen olor, del comercio, de comidas agradables. Otros fueron captados como espacios reconocidos y mencionados de forma recurrente, a los que se les atribuyen algunas cualidades asociadas a la tristeza, la suciedad, al color, al miedo, a la limpieza, al encuentro, a la alegría, entre otros; de esta manera, van desfilando de acuerdo con las percepciones urbanas de los entrevistados ciertos espacios que de manera frecuente aparecen en las anteriores tablas y gráficos, que contienen atributos comunes a la diversión y el encuentro, al amor y la alegría; lugares de desplazamientos urbanos por ser escenarios dinámicos, alegres y comerciales, otros como la calle 40 y la Maracaná son presentados con frecuencia como lugares muy concurridos por los hombres, por ser “calientes” y muy peligrosos, por lo cual son lugares que inspiran miedo, lugares que se presentan como escenario de un efecto imaginario –como diría Armando Silva– y que los moradores del barrio Castilla hacen alusión a dichos escenarios, con sentimientos ciudadanos bien sea por experiencias vividas propias o por experiencias de otros. A este respecto traemos a colación un hecho reciente: **Masacre en Medellín deja cinco muertos y varios heridos (noticia de El Colombiano)**²² 27 de julio de 2012 • 08:23

²² (URL del video, que contiene la noticia narrada en Teleantioquia):

Cinco personas murieron y cuatro más resultaron heridas en una balacera ocurrida en la cancha La Maracaná de la Comuna Castilla, en Medellín, donde se disputaba un encuentro de fútbol infantil.

Según versiones de algunos testigos, el hecho se desencadenó por la agresión física cometida contra uno de los jóvenes que asistía al evento. Tras esto, un hombre abrió fuego contra los asistentes. Entre los muertos figuran dos menores de edad. Los heridos fueron trasladados al hospital La María y al hospital Pablo Tobón Uribe.

Las primeras hipótesis señalan que la tragedia pudo ocurrir por enfrentamientos entre de dos temidas bandas del sector, denominados ‘Los Machacos’ y los ‘Bananeros’ que, según información de las autoridades, estarían al servicio del exjefe de ‘La oficina’, Maximiliano Bonilla Orozco, alias ‘valenciano’, capturado hace unos meses en Venezuela.

El alcalde de Medellín, Aníbal Gaviria, y autoridades de la Policía, acudieron al lugar de los hechos para acompañar a la población y estudiar medidas que eviten la repetición de estos acontecimientos.

Días antes, la alcaldía de Medellín había convocado a los habitantes de las comunas Castilla y Doce de Octubre para celebrar la reducción del 60% de los homicidios en este sector de la ciudad.



Fotografía N° 27 : Masacre en la cancha de “La Maracana”. Fuente: (URL del video, que contiene la noticia narrada en Teleantioquia)

http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=F38AemBiAAs

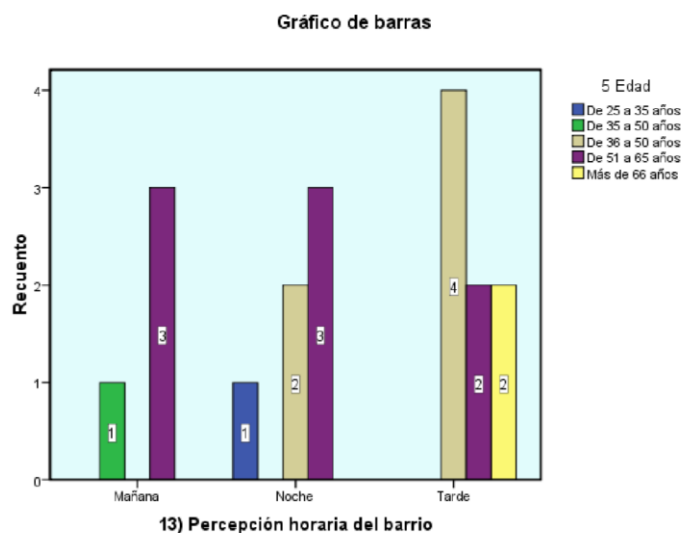
**Masacre en la cancha de “La Maracana”
Masacre en Medellín deja cinco muertos y varios heridos (noticia del Colombiano), 27 de julio de 2012 • 08:23**

(URL del video, que contiene la noticia narrada en Teleantioquia)

http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=F38AemBiAAs

La inseguridad impulsa la tendencia en muchos habitantes a abandonar la calle como lugar de reunión, de juego, de intercambio. Las entrevistas que realizaron espontáneamente los estudiantes en los videos —que se produjeron desde el aula de clase de educación artística y documentados en alguna de las noticias de prensa, internet y en los canales televisivos que fueron registrados en un ítem especial del blog, se sugiere al lector verlas— abundan en alusiones a que la inseguridad es constante, a que la calle hay que dejarla temprano; de ahí que los encuestados le dan peso a la asociación del tiempo de la tarde como una temporalidad propia del barrio, lo que prácticamente muestra que existe un peligro constante en la percepción de los habitantes que se deja entrever en las tablas ya mostradas, en las cuales se puede apreciar el del temor, el miedo, la inseguridad, y ese pánico hacia la calle, prácticamente, recluye a un conjunto de la población a los lugares de habitación. Dicha situación la muestra la tabla que responde a la pregunta 28. Lugares de encuentro, donde se aprecia que el 100% de los jóvenes adultos de 25 a 35 años y el 20% de adultos de 36 a 50 años prefieran reunirse con sus amistades en sus propias casas y los sitios componentes del espacio público, andenes, frentes de los establecimientos públicos se convierten en los lugares más peligrosos, por lo que además, en todo momento, siempre existe la eventualidad de la amenaza, la presión por el consumo de droga, del asalto, del atraco, de la violación o de la muerte, situación que se muestra en los videos del blog. Esto no hay que entenderlo en el sentido de que la gente, entonces, vive escondiéndose y no sale nunca, lo que ha ocurrido es algo de un significado aún más complejo: la población ha ido asumiendo este riesgo constante y lo ha integrado a su forma de vida. Saben que hay

inseguridad, que están viviendo, podría decirse, a la defensiva, pero esto es considerado simplemente un elemento más que se maneja en la cotidianidad.²³



A pesar de la situación de inseguridad del barrio, donde vivir en medio del peligro se torna en un asunto problemático, reflejado en las entrevistas hechas por estudiantes a algunos habitantes del sector (ver blog en su ítem de noticias de los medios), la gente de Castilla no se paraliza ni se muere de miedo, sigue soñando con tiempos mejores. Toma aguardiente en los bares, en las discotecas, en la tienda de la esquina, algunos fuman marihuana mientras caminan, juegan pelota en la cancha, conversan con los vecinos en el quiosco, rumbea en las terrazas, se besan en los parques exponiéndose a la mirada del otro, construyendo sus anhelos de paz como sugiere la siguiente noticia:

²³ En esta tabla (Primeridad) no solo se aprecia una relación de cercanía con el espacio sino que además podemos observar una relación del habitante del barrio con el tiempo en relación con la edad del que es entrevistado. Ver pregunta 13 en el anexo 1, entrevista a padres.



Colegio de Castilla teje sueños para la paz

[Colegio de Castilla teje sueños para la paz - El Colombiano](http://www.elcolombiano.com/.../colegio_de_castilla_teje_suenos_para_la_paz...)

www.elcolombiano.com/.../colegio_de_castilla_teje_suenos_para_la_paz...

Colegio de Castilla teje sueños para la paz. Por JUAN CARLOS VALENCIA GIL | Publicado el 19 de octubre de 2012. “Mientras ellos (el Gobierno y las Farc) ...

Visitaste esta página el 19/06/13.

. FOTO HERNÁN VANEGAS OCHOA

“Mientras ellos (el Gobierno y las Farc) hablan de paz en Noruega, nosotros la tejemos con los sueños”. La frase es del profesor *William Garcés Sierra*, promotor de Tejiendo sueños para la paz, actividad con la que los 1.572 estudiantes de la Institución Educativa María Montessori, de Francisco Antonio Zea (comuna de Castilla), elaboran sus proyectos de vida.

Ayer, en el patio central del colegio, los “pelaos” lucieron concentrados y felices.

Escribieron sus anhelos y los depositaron en la Cápsula del Tiempo, una urna que permitirá verificar su cumplimiento. Los pintaron en telas y empezaron a tejer la Colcha de los Sueños, con la que marcharán el próximo viernes por la carrera 68, desde la iglesia San Judas Tadeo hasta la institución.

Con contundencia, *María Camila Meneses*, estudiante de sexto, plasmó que quiere ser médica para salvar vidas. Por su parte, su compañera *Laura Camila Correa Londoño*, dijo que será secretaria ejecutiva, “por la matemática y el manejo del computador”.

Policías, enfermeros, veterinarios, futbolistas y modelos son profesiones que abundan en los planes de estos jóvenes.

El rector, *Hernán Darío Quintana*, afirmó que, por inseguridad 15 estudiantes han dejado el colegio este año, mientras que en 2011 se fueron 20. No obstante, subrayó que con las juntas de acción comunal (JAC) y la Alcaldía trabajan para derribar las fronteras invisibles.

Ernesto Pérez, presidente de la JAC de las etapas dos y tres de Francisco Antonio Zea, agregó que en presupuesto participativo la comunidad pidió becas para los muchachos.

Medicina Legal informó que entre enero y septiembre de 2012 en esta comuna hubo 29 homicidios, cifra en reducción comparada con los 89 del mismo periodo de 2011 y los 104 de 2010. Entretanto, Laureles Estadio, por citar otra, sumó 33 casos en este lapso de 2012.”



Castilla espacio de convivencia - Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Junio 26 2013

3.3.1. Descripción físico-espacial de Castilla

Para hablar de la arquitectura del barrio no meramente como contenedor del funcionamiento de un determinado ordenamiento social sino como espacio social urbano, como lugar para vivir, para habitar, para construir desde sus ideales e imaginarios y expresarse mediante su arquitectura, habría que entenderla en lo esencial como un medio de representación a través del cual se expresa la capacidad económica, las habilidades técnicas, recursos, materiales y calidad creativa del conglomerado humano que la construye

y la habita. La arquitectura de Castilla como hábitat obedece al principio según el cual la “creación de un ambiente más propio a la vida e intencionalidad estética son los caracteres permanentes de la arquitectura; estos aspectos emergen en cada búsqueda positiva e iluminan la ciudad como creación humana [...]” (Rossí, 1971, p. 49)

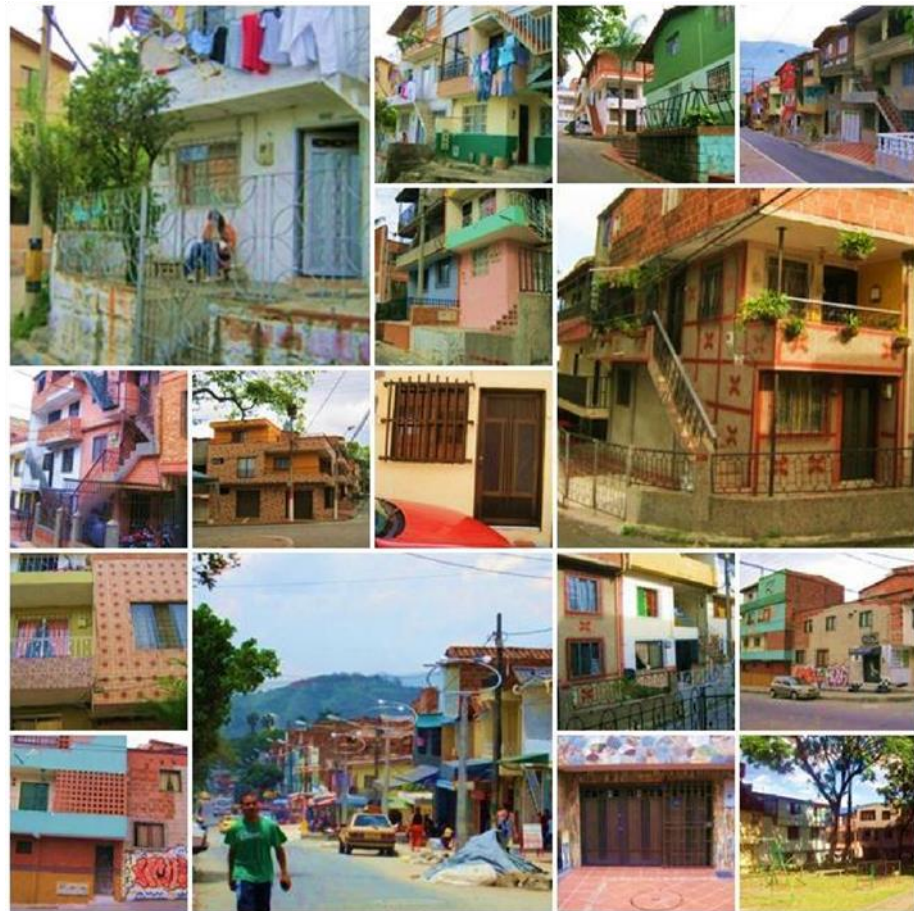
El espacio social urbano del barrio como hábitat ciudadano rebasa el marco meramente funcional y adquiere un sentido de orden simbólico y significativo en el cual la arquitectura cumple con permitir la permanencia y el desarrollo del núcleo cultural de la población que lo crea. Así se construye uno de los elementos del concepto de calidad ambiental del espacio urbano que estamos tratando de plantear: el de los imaginarios urbanos de los ciudadanos como lo cultural-simbólico. Al ser ahora moradores de sus sueños, sus percepciones e interpretaciones hacen que le den un nuevo sentido al *hábitat* que ahora les pertenece, dando origen a múltiples sentimientos e ilusiones y a nuevas expresiones y dinámicas para apropiarse consciente e inconscientemente de barrio, y ahí sí disfrutarlo, habitarlo y usarlo como su más preciada posesión.

La tendencia “moduladora” y “homogeneizante” que le imprimió el I.C.T , en un principio, ha ido desapareciendo con las nuevas improntas que las recientes generaciones han aportado en los edificios; dichas expresiones son nacidas de unos imaginarios ya inconscientemente instalados, y que tienen tras de sí un bagaje cultural que los sustenta como imaginarios sociales de unos habitantes que tienden a singularizarse mediante la individualización de la fachada de la casa, en sus balcones, sus calles y sus parques como carta de presentación ante los otros, y como una representación que les da identidad entre ellos mismos.

La percepción por ser mediadora entre “uno” y el “otro”, o de uno consigo mismo, es constructora de distintas visiones del mundo. Lo que interesa, en el estudio de la naturaleza que presento, es entonces bordear distintas manifestaciones individuales que al examinarse dentro de una perspectiva social nos permitan entrever cómo algunas fantasías individuales, las mariposas volando, han ascendido hasta hacerse manifestación grupal y, también su contrario; ¿cómo configurándose un hecho social de naturaleza estética, por nacer de sensibilidades humanas, actúan éstas cual ley de arrastre para seducir o impregnar a los individuos de su condición colectiva? Los imaginarios, así, serán concebidos en un amplio universo estético y sus lugares de expresión serán múltiples, tan amplios y variados como la imaginación. (Silva, 2008, p. 110-111)

La tendencia cultural del espacio social urbano de Castilla, que no se basa en lo meramente funcional ni en el rendimiento económico, está en constante lucha contra la tendencia imperante del sistema, puesto que a la luz de la lógica capitalista, la arquitectura, como expresión cultural, aparece perfectamente irracional, pues involucra en su estructuración una mirada particular de la ordenación de los elementos componentes del espacio: el paisaje, la luz, los recursos naturales, los materiales, y las formas constructivas, las diversas soluciones espaciales compositivas, la armonía, el color, las múltiples texturas, y múltiples formas como partes habitables de la construcción; los moradores quieren dar su propio significado, utilizando para ello elementos propios de una decoración ecléctica y disponiendo las formas, volúmenes, fachadas, como planos y formas dispuestas para una escena teatral.

Es decir, que apenas ahora, se está dando de una manera muy lenta, un proceso de integración y reinterpretación cultural de aquella heterogeneidad de marcas referenciales que configuraban los núcleos individuales de los inicios del asentamiento que, de alguna forma, ha producido un sincretismo que se manifiesta en el planteamiento de un nuevo lenguaje estético y que en su expresión arquitectónica, permite vislumbrar alguna propuesta que tipifique el tratamiento de un espacio forjado a pesar de la pobreza económica en la que es producida, y que incluye todas las limitaciones de tipo cultural que afectan directamente el elevar y materializar la inventiva llevada a lo formal, en una propuesta arquitectónica que identifique al barrio como un lugar para vivir y sobre todo como un lugar colectivo; porque desde luego, hay allí una producción socio-espacial diferente frente a lo establecido por otros cánones de belleza o de estética contemporánea desplegadas en otros sitios de la ciudad, establecidas en la arquitectura contemporánea por las construcciones de vivienda diseñadas por arquitectos, por ejemplo; y que se diferencian de una estética del barrio de Castilla que es saturada, ecléctica y barroca, que no deja espacio libre de objetos superpuestos y que define de cierta manera lo que configura y lo que es la estética popular.



Arquitectura del barrio Castilla - Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Junio 4 de 2013

En términos de lo espacial muchos de los elementos de la construcción de vivienda se limitan en lo fundamental a aquello que garantiza que la vivienda esté segura, de ahí que podemos observar cómo se imponen las rejas, las botellas picadas en las culatas, y cualquier elemento de cerramiento que esté a la disposición. Podemos decir, entonces, que así se complementa la apariencia contradictoria de la gran complejidad de circunstancias en las que se ha ido configurando la vida de barrio, como el *hábitat* para vivir: por un lado, existe un proceso de potentes significaciones culturales, de corte eminentemente

individualizador, con pretensiones de ser reconocidos y darse identidad al barrio; y, por otro lado, lo que penetra muy sutilmente desde afuera, desde lo social, desde la moda, desde la ciudad, por medio de la ideología y a través de todos los medios de comunicación.

Mientras la ciudad concentra multitudes de ciudadanos dentro de límites geográficos más o menos precisos y territoriales, lo urbano viene desde fuera para romper los límites físicos de la ciudad y de cierta manera desterritorializarla. Lo urbano, así entendido, corresponde a un efecto imaginario sobre todo eso que nos afecta y nos hace ser ciudadanos del mundo: la radio, la televisión, el Internet, los sistemas, viales, la ciencia o el arte; en fin las tecnologías. Los estudios sobre los imaginarios se dedicarán a entender cómo construimos desde nuestros deseos y sensibilidades, modos grupales de ver, de vivir, de habitar y deshabitar nuestras ciudades. (Silva, 2008, p. 113)



Sincretismo de las construcciones del barrio- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Junio 4 de 2013



Coexistencia de estilos arquitectónicos - Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Enero 26 de 2013

La etapa de consolidación espacial, en la que se encuentra aún el barrio Castilla de Medellín, repercute en el proceso de configuración cultural y posiblemente en las dificultades y

limitaciones para que se dé su desarrollo en términos prospectivos, al menos en lo que tiene que ver con la capacidad de representar el lugar y poder generar los límites de lo mínimamente requerido para construir arquitectura como propuesta estética y ambiental. Cuando a los estudiantes en el aula de clase, se les solicita representar sus espacios cotidianos, se niegan a hacerlo y muy pocas veces, de manera muy rudimentaria, aparece la representación en volumen o perspectiva de algunos espacios; además, poco se plantea otro tipo de representación espacial de sus lugares y en cambio, son remplazados por las referencias que permiten la nomenclatura, incluso, cuando aparece lo que supuestamente es la representación de la propia casa y más marcado aun, cuando se ha buscado mostrar las edificaciones más representativas, la esquematización se logra sobre la base de los dibujos estereotipados que –como pretendidamente infantiles– se muestran en las cartillas de lectura o en otro tipo de publicaciones gráficas de publicidad y además, se le escribe el nombre encima. La utilización del estereotipo puede significar que la relación con la residencia todavía se mantiene en un plano abstracto, sin mucha representatividad personal y sin comprensión identificadora o de sentido de pertenencia a ella.

En la interpretación y formulación del recorrido urbano, con lo que se queda el estudiante dibujante, es con la nomenclatura de la calle, lo que no quiere decir que no exista allí ninguna concepción espacial sino, más bien, que las circunstancias estructurales en las que ha tenido que crecer el barrio apenas ha dejado sitio para que el desarrollo cultural y más particularmente la referencia espacial, aún se esté configurando como memoria (de ahí que todo el mundo conozca dónde queda la placa polideportiva, el Hospital La María, La Quintana, el Parque Juanes de la Paz, la Iglesia San Judas, el Colegio Montessori, entre

otros) pero por alguna razón, es muy difícil que se logre una interpretación, en términos espaciales, como lugar.

No se ha constituido entonces una concepción de lo urbano como conjunto y, por lo tanto, poco existe una ubicación del barrio como un lugar en un contexto totalizador de la ciudad; así que al tener poca referencia de pocos símbolos espaciales en la identidad de ciudadano, la alusión al barrio se queda siempre en su interior y volcada hacia adentro. Esta inexistencia de un contexto de referencia que ubique el barrio como lugar de vida perteneciente a una entidad espacial y social jerárquicamente mayor, como es la ciudad de Medellín, incide fuertemente en la percepción y en la interpretación interiorizada, de

“ghettización”, en la concepción de vida que se tiene en el barrio e incluso en un sentimiento de exclusión social. En resumen se trata de establecer:

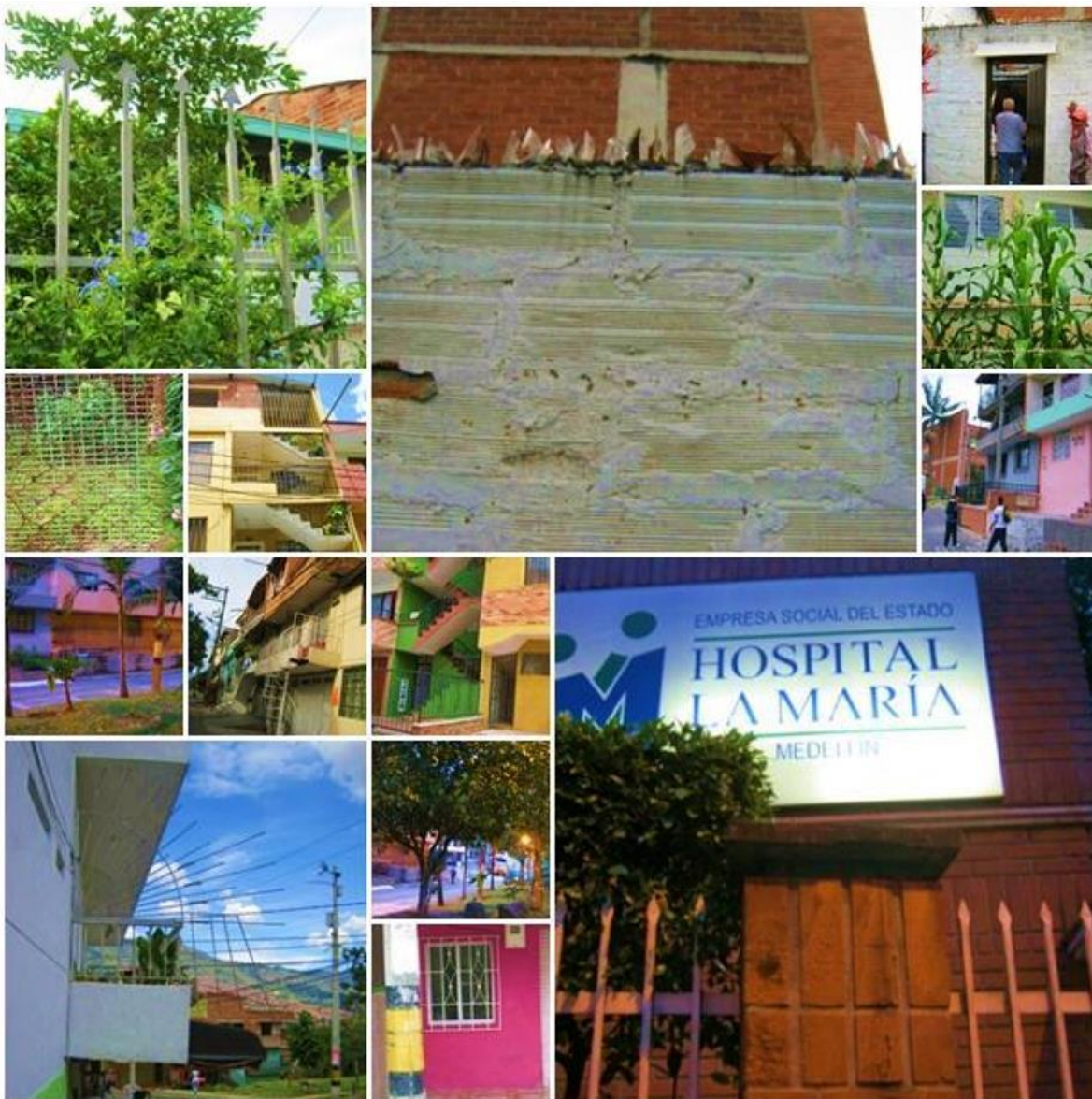
[...] cómo las cuestiones metodológicas relativas a la manera de detectar, seleccionar, registrar y explicar los hechos urbanos reclaman cierta restauración de la tan denostada confianza en la observación directa de los flujos de acción humana. Se entiende que el asunto que interesa es cómo las personas que se reúnen en contextos públicos se agencian de ellos y, haciéndolo, los dotan de valor tanto simbólico como práctico. A su vez esa actividad de los viandantes se reconoce como conformando un universo particular de acomodamientos mutuos y unidades cooperativas singulares. (Silva, 2008, p. 105)

Hoy en día, esto ha hecho que, en términos arquitecturales, el potencial creativo se interiorice y se dedique exclusivamente a desarrollarse en los límites del contexto barrial, en los cuales se crea una gran explosión de formas, coloridos, sobresaliendo los colores cálidos, en especial el color ladrillo, que es el color que predomina en la atmósfera, en el paisaje urbano y en las texturas, que tiene su lugar de aparición fundamentalmente en las fachadas de las casas que al ser producidas como resultado de un movimiento hacia adentro, es decir, como producto de un aislamiento del contexto de la ciudad (y por las circunstancias individualizadoras en el que han sido producidas que ya se han comentado) agotan su capacidad expresiva en el momento en que se asoman a la calle.

Ahora bien, el terreno privado es separado del territorio colectivo. La gente coloca delante de su casa lo que es público y detrás lo que es privado. Lo de adelante, lo que presenta ante lo demás, lo trabajan estéticamente en el tratamiento de fachadas, utilizando colores fuertes y contrastantes, o simplemente dejando desnudo el naranja y tierra del color de sus ladrillos, los plateados y metálicos colores de la decoración de puertas, ventanas y rejas de seguridad; el tratamiento de la entrada, los jardines o zonas verdes, es decir, la ornamentación; en general lo de atrás se deja a lo funcional. Entre el interior y el exterior existe un espacio de transición que comporta aberturas como puertas y ventanas, elementos básicos para la interacción recíproca con el ambiente que lo rodea y que dan cuenta de la vida que hay allí dentro, y haciendo de la puerta de entrada un símbolo que encierra una carga emocional e individualizante.

Los cerramientos tienen por objeto separar la casa del espacio que los circunda: el cerramiento es la existencia material del sentirme segura en mi casa y nos hace pensar que

es instrumento de la propiedad privada, pero en el barrio Castilla es común ver que el acceso a la vivienda su habitante refuerza estos elementos de cerramiento con otros elementos más agresivos que también los hace parte de su fachada, como son alambre de púas, botellas picadas usadas como remate de muro o rejas en punta de lanza o chuzos en las chambranas y el encierro de sus balcones con rejas y retículas metálicas que más bien parecen jaulas, que alejan a los visitantes quienes deben remitirse al acceso, demarcado en las viviendas, en caso de querer ingresar.



Cerramientos agresivos de las viviendas - Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Enero 26 de 2013



Cerramientos tipo jaula de las viviendas- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Enero 26 de 2013



Los cerramientos de los antejardines resultan interesantes porque preparan la entrada de la casa desde lo más exterior a los más Interior. Aquí la casa comienza en el cerramiento y el habitante evita la confrontación brusca entre esas dos situaciones: interior-exterior. Bachelard da cuenta del simbolismo cuando escribe:

[...] cuantos sueños habría que analizar bajo esta simple mención: ¡la puerta! La puerta es todo un cosmos de un ensueño donde se acumulan deseos y tentaciones, la tentación de abrir el ser en su trasfondo, el deseo de conquistar a todos los seres reticentes. (BACHELARD, 1992, pág. 261)

**La poética de la hospitalidad- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C,
Enero 26 de 2013**



La poética de la hospitalidad - Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Enero 26 de 2013

Para comprender los espacios de representación y la expresión estética en la vida cotidiana y comparar los alrededores extraordinarios artísticamente valorizados por las instancias competentes y los alrededores ordinarios socialmente valorizados en sentido de grupo social, es necesario, o mejor, indispensable situar las prácticas y realizaciones que materializan los habitantes de Castilla y hacer una relación entre ellas y confrontarlas con

otras que están presentes en otros barrios de la ciudad valorándolas desde sus condiciones económicas, sociales y culturales de producción. El concepto de legitimidad estética, aplicada al dominio de la cultura del barrio, es legitimada en el sentido estético dentro de su grupo social, lo que está conforme al sistema de valores estéticos reconocidos por el barrio Castilla, en este sentido no existe una legitimidad sino unas legitimidades.

Una práctica social común de este barrio es la creación de formas nuevas a partir de materiales de “recuperación” a los cuales se les cambia su función inicial y se reutilizan transformándolos en barandas de escaleras, antepechos, columnas, como ocurre con las tuberías metálicas o de asbesto, láminas de fibra de vidrio y otros para usos decorativos; para los cerramientos se utilizan astillas de guadua, canecas desdobladas; para el techo en adiciones sobre la terraza, se utilizan cartón, latas de zinc, plásticos; y llantas para sembrar matas o separadores entre los jardines y aceras entre otras. En el caso de remplazar los materos, las vasijas van desde tarros de galletas de cualquier marca o de aceite, hasta tanques de sanitario u otros recipientes y otros empaques que la gente muy creativamente reutiliza, cambiándole su uso industrial para el que se fabricó. Estos elementos no llegan a ser resentidos por los habitantes como una transgresión sino que por el contrario demuestran su capacidad imaginativa que se enfrenta ante la rudeza de la situación que parte, en este caso, de la condición económica del habitante.

En el Barrio, para hablar de espacios de cerramiento, habría que hablar también de las chambranas de madera, de metal o los muros en mampostería que son más utilizados para conformar terrazas en la entrada de las viviendas y los quicios que sirven de sitio de reunión entre vecinos y transición entre el exterior y el interior. La variedad en la

concepción de las fachadas y sus pequeñas zonas verdes nos permiten ver los contrastes entre la concepción con connotaciones rurales. La vivienda que retoma elementos urbanos, las fachadas con colores vivos en diversos contrastes, son utilizadas con gran propiedad por los habitantes del barrio Castilla quienes rompen con la lógica institucional, que impone ciertos patrones estéticos tradicionales, por ejemplo es común ver que los zócalos- protección del polvo de acuerdo a un “sentido común”. Para el habitante de Castilla lo que importa es la combinación del color, desplegar su gusto estético libremente y no el papel que vaya a cumplir, colocando por ejemplo franjas amarillas, violetas, rojas y verdes en la parte de debajo de su pared.

Abundan las puertas y ventanas metálicas enriquecidas en su decorado con detalles geométricos en colores metálicos, que contrastan con el del fondo del color de las paredes de las fachadas. Muchas veces son éstas decoraciones de la fachada, el único objeto que diferencia a los propietarios, sobre todo cuando una misma fachada contiene varias puertas que conducen a hogares diferentes, de donde se derivan unas relaciones muy particulares por el uso compartido de los accesos a las viviendas, escaleras, pasillos, pasajes y corredores, los cuales pueden ir desde los meros intercambios formales, al establecimiento de unas relaciones más íntimas y personales, o, ¿por qué no?, Presentarse los más serios conflictos y agresiones. Esto sucede como lo muestran las fotografías en espacios con un frente mínimo, donde se recurre a la imaginación para posibilitar la entrada de quien vive allí. Es también inevitable detenerse a observar en el barrio los sistemas de rampas, puertas y pasajes que dan acceso a las viviendas, los recursos arquitectónicos y estructurales para el acceso a los pisos superiores o al descenso a aquellos ubicados por debajo del nivel de la

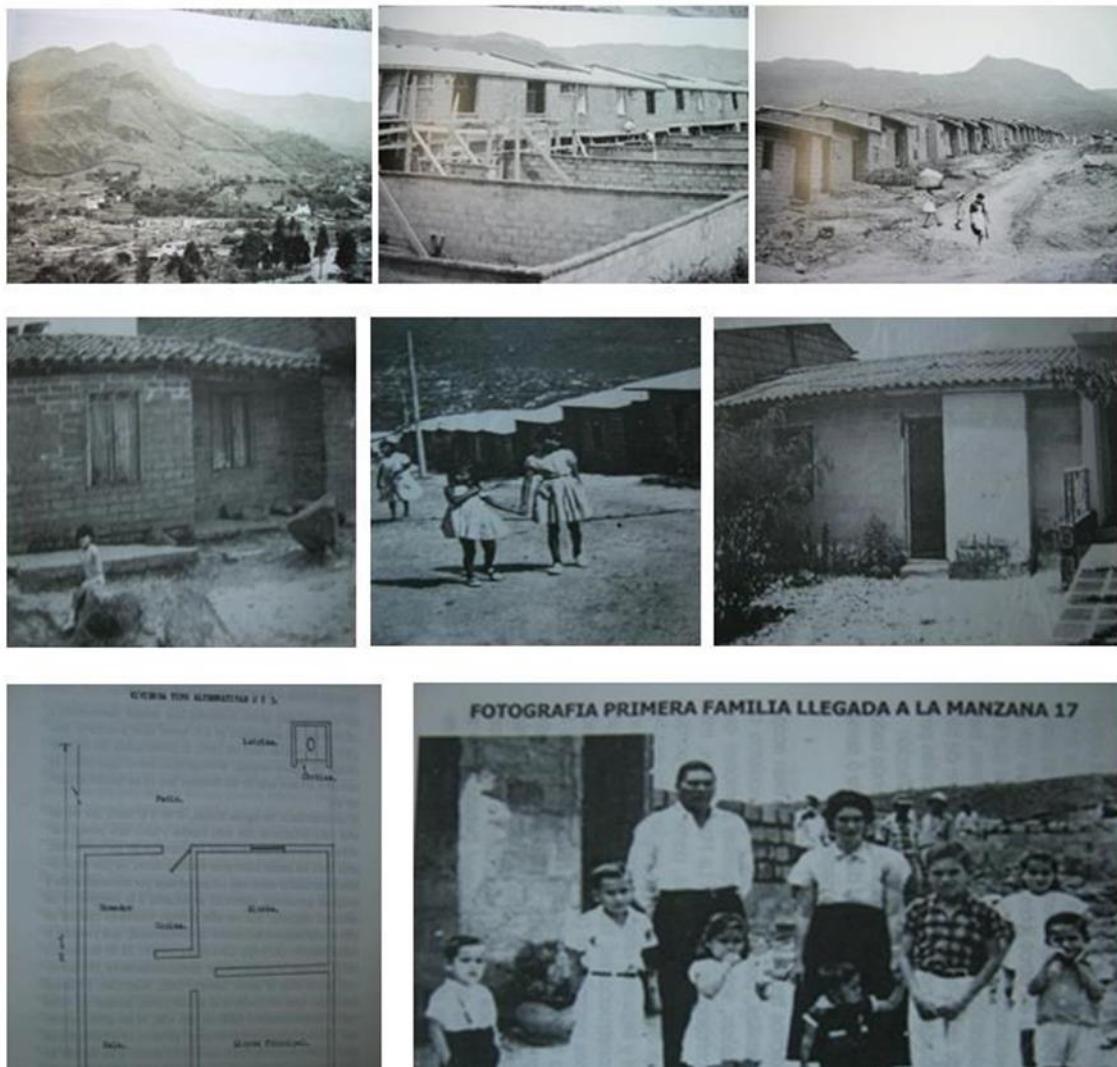
calzada, garantizan de diversas maneras la intimidad y la unidad de unos casos, la independencia en otros.

Las rejas en las ventanas contemplan una riqueza ornamental y, como en otros barrios, su función es ante todo la seguridad. Ver fotografías arriba expuestas y en el blog (puertas y ventanas del barrio Castilla. Los elementos decorativos suplementarios como son los afiches, ente otros, son fieles reflejo de sus bajos recursos económicos, pero dicientes en su interpretación de los valores transmitidos por el conjunto social. Las placas de la nomenclatura son otros elementos utilizados por muchos habitantes en la decoración de sus viviendas. Las imágenes son otros símbolos más; en un nicho o lugar sagrado aparece en los balcones, antejardines, en las terrazas de acceso a la vivienda, el santo de la devoción del propietario de la vivienda rodeado de flores, velas y focos de colores o encerrado en pequeñas urnas.



Lo religioso como elemento decorativo- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Mayo 4 de 2013

El barrio Castilla, por su misma constitución inicial —uno de los primeros barrios construidos en serie por el ICT— de gran pobreza en la calidad de los diseños arquitectónicos, ha sufrido, en su desarrollo evolutivo, algunos cambios que demuestran la reacción de la gente ante un tecnicismo, que concibió una arquitectura objeto para un habitante objeto; planteando un carácter meramente funcional para la vivienda. El ICT, concibió la comuna cinco desde una lógica racionalista y funcional, que oriento de manera homogeneizante, la construcción en serie, imponiendo como manera de optimizar el espacio, recursos, y el tiempo dedicado a la construcción, el diseño arquitectónico de tres alternativas para la construcción de las viviendas, donde primo los condicionantes económicos del habitante de Castilla, lo cual hizo que el diseño de la vivienda redujera el área a su mínima expresión.



Registro fundacional- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Enero 26 de 2013



Las nuevas arquitecturas

Las nuevas arquitecturas- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Enero 26 de 2013

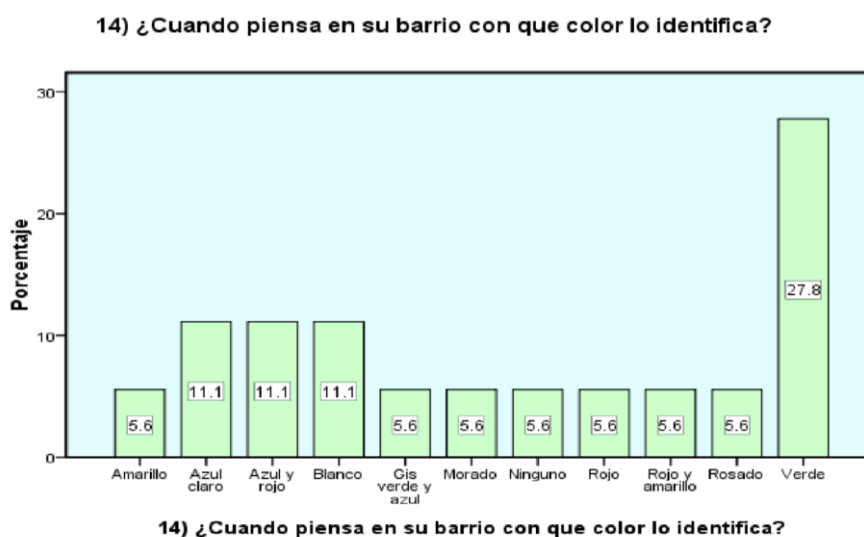
Los habitantes del barrio Castilla, en lugar de introducirse en ese receptáculo y adaptarse pasivamente, han habitado activamente, han mostrado en qué consiste habitar. Ellos han obrado, han modificado y han agregado cosas a todo lo que se les ha ofrecido para darle su propia impronta y otorgarle a sus lugares su sentido estético, lo cual puede equivaler que a su vez con esta manera de habitar el lugar, el habitante de Castilla también da sentido a su existencia, lo cual puede ser entendido como otra forma de habitar diferente a aquella que fue orientada e implementada en un principio por el ICT, ahora para los habitantes del barrio Castilla es su otra manera de relacionarse con su espacio vital. Las casas fundacionales se han subdividido o ampliado con miras a ser usadas por el propietario o para ser arrendadas como locales comerciales; hoy en día han cambiado las ventanas, puertas, han construido en los solares, el antejardín en muchas casas se cambió por la

terraza, o piso duro, la imagen de la fachada ha pasado por una metamorfosis espacial entre otras.

Pero las mayores variaciones se vienen dando entre el cerramiento del jardín y la entrada de la casa. Hay una voluntad expresa en los habitantes de crear una zona de ensoñación entre su casa y la calle, es decir, entre los otros y su yo.

Han extendido los límites de su privacidad, individualizándose a la vez que estrangulando el espacio colectivo concebido en sus comienzos con más amplitud. Lo anteriormente comentado lleva a pensar que el mismo espacio ha permitido desarrollar un saber-hacer artesanal específico y un gusto estético singular del barrio Castilla, el cual ha servido de soporte para plasmar en él su gusto y sentido estético, aquí no se puede negar que el color y su variedad están inscritos en el barrio como elementos que contribuyen al deseo de individualizarse, que la tendencia colectiva es la de utilizar los colores fuertes y contrastantes violetas, amillos, rojos, azules, verdes, naranjas, fucsia, y los blancos, verde agua, azul frio, los cremas y tierras principalmente ellos son los que están presentes en la mente y la paleta del pintor, como también se puede ver que en muchos edificios aparece la pared desnuda en la fachada, mostrando en ella los ladrillos que la materializaron, generando una percepción de barrio color tierras marrones, azules, amarillos, rojo, fucsias, verdes, envuelven el barrio otorgándole calidez a la atmosfera urbana.

Y ello es percibido por los habitantes entrevistados-encuestados, quienes mencionaron estas gamas de color en la respuesta a la pregunta N° 14 ¿Cuándo piensa en su barrio con que color lo identifica?²⁴, el verde de su arborización se impone:



Es muy común contemplar en las fachadas del barrio Castilla un collage formado por mixturas de elementos de ornamentación y materiales de construcción de diversas texturas, esas paredes del barrio Castilla pueden con todo, allí se mezclan en una sola composición bellas combinaciones de calados de ladrillos, con mármol, baldosas vitrificadas, retales de innumerables piedras al lado de otros tipos de materiales reciclados. También para el decorado de la fachada, los habitantes del barrio Castilla, elaboran composiciones, combinando múltiples y coloridas figuras geométricas, tanto para las paredes de fachada como para los pisos de entrada a la casa, además hay una riqueza

²⁴ Relación de Primeridad. La cercanía con el espacio físico y el reconocimiento de ciertos tipos de temporalidades también son acompañadas por una percepción del barrio asociadas al color. Ver pregunta 14 de la entrevista-encuesta de padres del Anexo.

estética en la utilización y disposición de los decorados hechos con hierro forjado. Ahora bien, los materiales de construcción y nuevas concepciones estéticas utilizadas por los habitantes del barrio Castilla en las fachadas de las nuevas edificaciones, nos llevan a pensar en las construcciones modernas muy parecidas a las que vemos en otros barrios de la ciudad.



Modernización de las viviendas expresadas en las Fachadas- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Enero 26 de 2013

La gente emplea, una vez vaciada la plancha, las casas prefabricadas menos ostentosas y más prácticas debido a la economía de tiempo y facilidad para conseguirlas, lo que supone cierta holgura económica por parte del comprador, como también sucede que

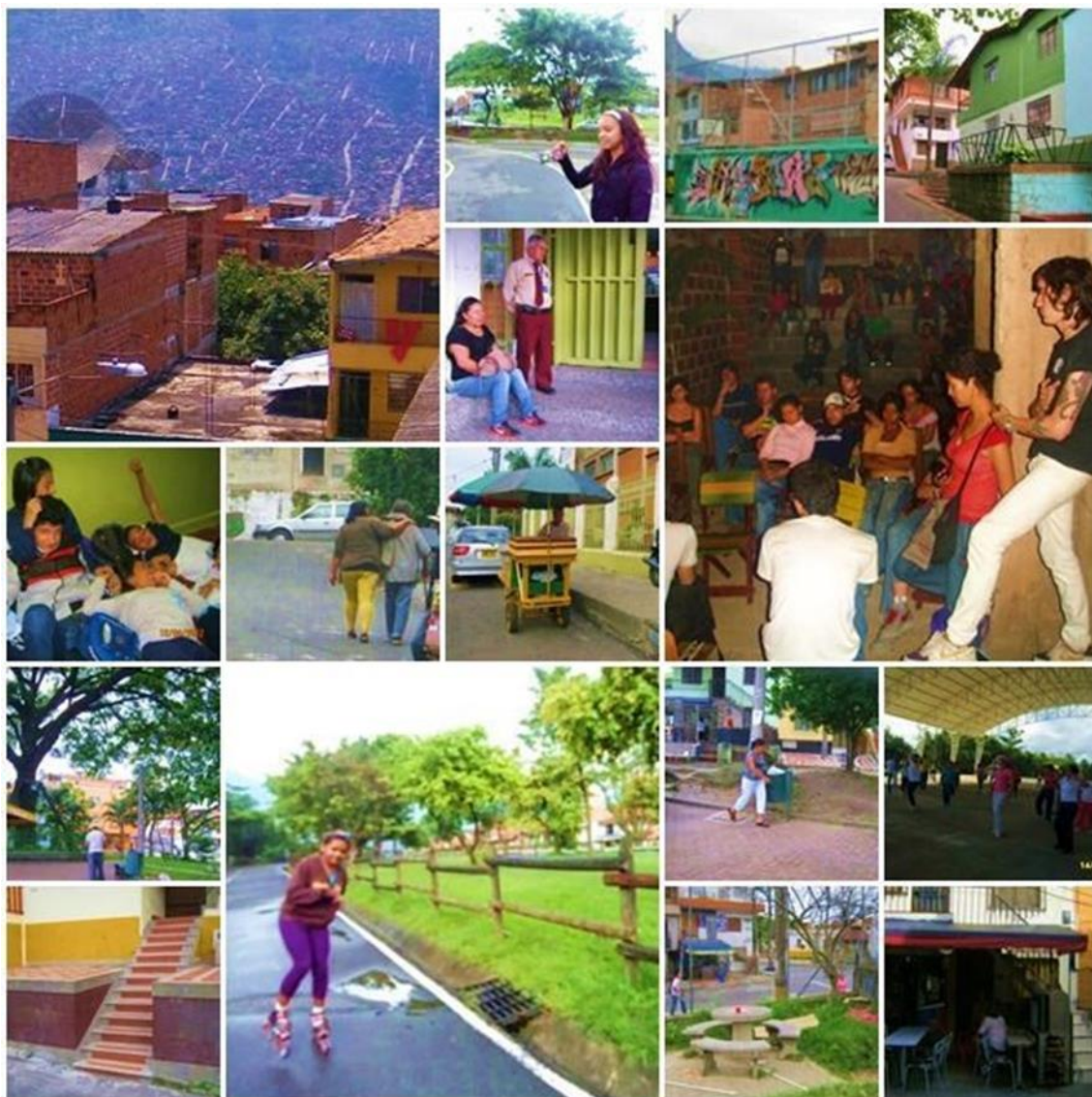
continúan la construcción en altura utilizando el ladrillo a la vista y escaleras de concreto adosadas a la fachada o algunas escaleras de hierro en forma de caracol, improvisando y forzando una solución de acceso para los pisos superiores, así ello fuese prohibido o mal visto por las autoridades reguladoras del espacio urbano de la ciudad, Planeación Municipal. Además los materiales de fachada nos llevan a pensar en otros barrios de la ciudad y así, el granito y los enchapes con texturas diversas, combinadas, ensambladas, mixturadas demuestran un mercado de gran aceptación por parte de este sector de población. Sucede lo mismo con las rejas cerramiento de puertas, ventanas, escalas, terrazas, balcones, y antejardines. También es frecuente ver aparecer locales designados para las ventas, sacrificando con ello los espacio antes usados para las salas y comedores de la vivienda. Las ventanas y puertas antiguas se han venido reemplazando; se cambian la ventanearía inicial por ventanas en celosía y las puertas de madera son remplazadas por puertas de lámina o aluminio con diversos decorados. Todas estas transformaciones del espacio urbano, hacen inferir que para el habitante de castilla representa e indica en su apreciación y exposición a la comunidad de Castilla una marca que denota una mejora en su categoría social dentro del barrio, buen gusto y bienestar.

El espacio y su formalización continúan, hoy en día, en mejores condiciones espaciales. Claro está que el barrio Castilla desde su origen ha mostrado dos caras de una misma moneda, por un lado, la institucional, con todo un sustento legal planificado, y por otro, el logro de la máxima utilización del espacio mediante la exacerbación de la densificación de un terreno impulsada por la afluencia constante de nuevos habitantes, y en donde ellos han expresado sus imaginarios urbanos, como anteriormente hemos ido

mostrando, en ellas se puede apreciar los destellos de un potencial expresivo. Podemos concluir que es Castilla una comunidad que está en plena consolidación socio-espacial, y que el barrio ha ido integrando en su vida comunitaria nuevas prácticas y rutinas urbanas que se han paulatinamente instalando en este hábitat urbano, como se pueden apreciar en el transcurso de esta investigación, en las fotos anteriormente expuestas y en las siguientes:



Espacios sociales consolidados- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Abril 2 de 2013.



Nuevas rutinas urbanas - Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Abril 2 de 2013.



Fachadas - Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Enero 26 de 2013.

Lugares de encuentro de los habitantes

		5 Edad					Total
		De 25 a 35 años	De 35 a 50 años	De 36 a 50 años	De 51 a 65 años	Más de 66 años	
28) Lugares de encuentro de los habitantes	Cafetería, restaurante			20.0%			6.7%
	Cafetería, Restaurante				16.7%		6.7%
	casa			20.0%			6.7%
	Casa	100.0%					6.7%

Habitar el barrio Castilla hoy en día despierta sentimientos encontrados, generados por los diversos poderes lícitos e ilícitos en las diferentes formas en que se apropiaron de este lugar, territorializando otras hablas y prácticas sociales desconocidas por el barrio desde su fundación, como son la creación de “fronteras invisibles”, que inciden en la vida cotidiana del lugar en el control y regulación del espacio social urbano, lo cual provoca en sus habitantes sentires, actitudes y acciones que se despliegan como repuesta a dicha afectación, lo que configura fuerzas de resistencia a esos enormes poderes ilícitos y otros poderes lícitos que han marcado y signando a los moradores en sus maneras de habitar y de usar el barrio en sus temporalidades y espacios públicos. Estas formas de pensar y de actuar son las que determinan al habitante de Castilla en general, y al joven de Castilla en específico, este es el joven caracterizado que llega a la escuela y con el que la escuela tendrá que entenderse.

El habitante de Castilla vive en medio de la tensión entre orientaciones u obligaciones impuestas por el poder de fuerzas ilícitas que hacen presencia en este lugar, y por otro, por las orientaciones políticas del Estado, que conjuntamente metamorfosean el espacio social urbano a su antojo, lo planifican según sus intereses, lo desordenan y lo vuelven a ordenar sin preguntar, ni tener en la cuenta la participación de sus habitantes, borrando con ello el dibujo que silenciosamente se ha trazado con el tiempo, pero que en sus moradores permanece en la memoria gracias a los lazos afectivos territoriales que la comunidad del barrio ha sedimentado, re-elaborado, adecuando nuevamente dichos trazos en sus representaciones mentales y en sus imaginarios —entendiendo que “Los imaginarios son un conjunto de imágenes y de signos, son objetos de pensamientos con alcance, con coherencia y eficacia variantes cuyos límites se redefinen constantemente” (Silva, 2008, p. 138) —, que han logrado permanecer a través del tiempo como huella de la existencia del sentido de vida que los consolidó.

Ahora bien, de acuerdo a las diversa narrativas contadas vemos que en la década de 1980, antiguas tomas de terreno que nacieron como “barrios piratas” en la década de 1970, entre ellos Francisco Antonio Zea y el barrio Lenin, se agrandaron en número de hogares y aparecieron numerosas casas y apartamentos iguales; ya para la década de 1980 también se densificaba, ascendiendo en altura, se instalaron edificios de tres, cuatro pisos en ladrillo y cemento sobre las casas fundacionales que le dieron origen al barrio y que sin mucha creatividad estética, comenzaron a nacer muy parecidos al resto de edificios de otras comunas de Medellín con similares características económicas.

Recordemos que por la década de 1980 también la ciudad de Medellín estaba creciendo impulsada por nuevos imaginarios que se han territorializado en ella y que definen nuevas maneras de habitar y de usar la ciudad, promovidas por las orientaciones políticas urbanas implementadas por Planeación Municipal, y ejecutadas por las diferentes inmobiliarias y por la industria de la construcción que densifican la ciudad con las torres habitacionales y los condominios cerrados a manera de guetos y que se han propagado por el suelo de la ciudad en sus diversas comunas, en la búsqueda de un tipo de convivencia urbana barrial antigua, pero que encuentra sólo más encierro e individualismo; algo parecido ocurre con el edificio en altura, que se multiplican, crecen y crecen aún más con el tiempo y se reproducen no sólo en Medellín, sino también en el resto de otras ciudades del país.

Estos nuevos modos de habitar se han implantado primero en comunas ricas y nuevas, como las comunas contenedoras de los barrios el Poblado, El Estadio, entre otros. Luego se han desplazado a comunas más pobres, buscando aumentar la plusvalía del sector y, con esto, se cultiva el imaginario “elitista” de generar nuevos sujetos de clase media. La clase media, se subdivide a su vez en la ciudad en clase media alta, clase media-media y clase media baja de acuerdo con el estrato que le corresponde dentro del espacio urbano de la ciudad, y que en el pensar de los habitantes del barrio Castilla dicen en su mayoría de los entrevistados pertenecer a la clase media baja, posición dentro de la pirámide social en la cual muchos moradores del barrio Castilla se enmarcan como lo expresan en comentarios y en las entrevistas-encuestas ya sistematizadas, que se pueden leer en el blog y en la gráfica y tabla que se mostrara más adelante y en donde se expresa que el 78.9 de los entrevistados

informaron ser de clase media y el 21.1% dijeron pertenecer al estrato dos—, que cautivo a profesionales jóvenes, que están interesados en comenzar su vida independiente, en estos nuevos espacios. De esta manera, los códigos sociales del poder y el estatus, arraigados en los diversos sectores de la ciudad, que han configurado imaginarios urbanos clasistas se mueven hacia otras direcciones, hacia las comunas pobres de la ciudad, entre ellas, hacia la comuna cinco.

Pareciera que en estos tiempos, la ciudad se construye sobre la base nuevos imaginarios urbanos instalados, que promueven centros económicos, pero también culturales y deportivos a través de zonificaciones espaciales, a través del estatus o el privilegio que una zona ofrezca. Así, el espacio que no detenta este estatus, queda marginado, empobrecido y disminuido.

Este arribo de otra arquitectura que trajeron arquitectos de la ciudad o nacida de los deseos de individualización y de poder sobre el barrio a finales de la década de 1980 a través de las mejoras de fachadas y construcción de nuevos edificios, muchos de ellos sobre las casas fundacionales y que fueron posibles por la aparición de los nuevos actores sociales que hicieron presencia a principios de la década de 1980 época fuerte del narcotráfico estimulado por el señor Pablo Escobar G, quien hizo posible otras maneras de habitar este barrio, apareciendo en él otras formas de vida, de empleo, de consecución del dinero rápido, que garantizaba el subir de estatus en la pirámide social y con ello simultáneamente aparecieron nuevos usos del territorio, que se ha ofrendado como lugar privilegiado para vivir en él por los “sicarios y traquetos”, quienes han estimulado actividades ilícitas del narcotráfico y dan otros impulsos a la dinámica del barrio que ha sido desde la década de

1980 hasta hoy, regulado por las bandas delincuenciales, que aquí nombramos como fuerzas oscuras de poder ilícito que traen consigo como ya se insinuó antes, otros imaginarios de estética y de regulación del espacio urbano en su orientación político-territorial de crear “fronteras invisibles” de control, donde los vecinos cuidan al otro vecino; marcando nuevos desplazamientos por el espacio social urbano que influye en gran parte en el proceso de consolidación de lo que es hoy el barrio Castilla, lo cual genera otras maneras de habitar y otros usos del lugar; instalándose con ello otros imaginarios urbanos, que regulan la vida social cotidiana del barrio, y frente a ello como respuesta aparecen otras fuerzas de reacciones positivas o negativas en torno a esta forma de apropiación de un territorio.

Hablar de *hábitat* es dar importancia a la apropiación del espacio social urbano por los diversos colectivos sociales, lo que conllevaría la mayoría de las veces dicho acto o práctica social de habitar un acto o práctica transgresora, que disputa la apropiación de un espacio, a un otro que puede coincidir en su situación de poder –ejerciendo el derecho a la ciudad que tiene cada uno de sus habitantes urbanos sobre ella, y en este caso sobre un fragmento urbano– como puede no hacerlo. Esta idea coincide con el planteamiento Lefebvriano acerca del derecho de habitar la ciudad, o específicamente el barrio, ya que es en este espacio social o lugar en donde el sujeto puede apropiarse de su devenir cotidiano al habitar, como puede también no hacerlo, y sin embargo, la acción de habitar no pierde el sentido por esta “no-acción. En el caso del barrio Castilla, entendiendo el hábito que junto con las habitualidades y el *hábitus* son elementos que configuran el habitar y sus maneras de hacerlo, se puede decir que las prácticas sociales urbanas cotidianas son permeables a

los elementos del afuera, y que dichos elementos foráneos las metamorfosean y generan otras nuevas, en dependencia y en directa relación con la aparición o llegada de nuevos hábitos que traen los nuevos discursos y prácticas, como en el caso de la afectación del barrio por la influencias sociales que trajo para Castilla la aparición del narcotráfico.

Lo que menos les gusta de Castilla a sus habitantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cuando dan bala y matan a la gente	1	5.3	6.3	6.3
	La gaminería	1	5.3	6.3	12.5
	La intranquilidad del barrio	1	5.3	6.3	18.8
	La maracaná	1	5.3	6.3	25.0
	La súper población	1	5.3	6.3	31.3
	La violencia	1	5.3	6.3	37.5
	La violencia entre los jóvenes	1	5.3	6.3	43.8
	Las fronteras invisibles	1	5.3	6.3	50.0
	los combos en la esquina	1	5.3	6.3	56.3
	Los combos en las esquinas	1	5.3	6.3	62.5
	Los grupos que forman	1	5.3	6.3	68.8
	Los vecinos ruidosos	1	5.3	6.3	75.0
	Peligro a veces	1	5.3	6.3	81.3
	que hay mucha violencia en al barrio	1	5.3	6.3	87.5
	Su gente	1	5.3	6.3	93.8
tantas bandas delincuenciales, y la falta de información para los niños y el transporte público muy regular	1	5.3	6.3	100.0	
Total	16	84.2	100.0		
Perdidos	999	3	15.8		
Total		19	100.0		

La vida cotidiana del hábitat de Castilla es parte fundamental de lo que ha sido la historia de sus formas de habitar, y la configuración del territorio es en ese sentido donde se juega la vida del individuo y donde se desarrollan todos sus sentidos; se alterna el “yo” individual y la conciencia de la colectividad con el otro. Es en el barrio Castilla que el habitante despliega la vida privada, el ocio, la recreación, las relaciones de convivencia, sus rutinas urbanas y la mayoría de sus prácticas sociales. Es por esto que es importante considerar la vida cotidiana como el escenario subjetivo en donde se adecúa el sujeto de estudio de esta investigación: las prácticas sociales e individuales de los moradores del barrio Castilla que se desarrollan según estas pautas, en donde a partir de la subjetivación del yo se van generando socializaciones de los usos, maneras de habitar un territorio, ampliaciones a un mundo en el cual exhibirán los elementos del habitar, lo cual se puede apreciar en los momentos de recreación, ocio, que permite intercambios con el otro.

Realmente, el habitante de Castilla al aceptar el hábitat y/o la casa como el espacio de representación de su ser, así como lo son también las cosas, ellos han aceptado ciertos condicionantes que limitaron la forma de expresión, como es el factor económico que entra como limitante; situación que lleva a reflexionar si las condiciones de miseria son propias al ser y por tanto al habitar. Al retomar la palabra francesa “habit”, como vestidura, en su riqueza etimológica nos permite inferir que no son estos los ropajes que posibilitan el desarrollo del ser en su sentido más humano como lo podemos observar en el barrio Castilla; pues es cierto que lo económico es un factor muy importante, pilar que determina muchas circunstancias y hechos que configuran realidades y que incide de manera decisiva en la configuración social de la comuna cinco, no es instancia única ni suficiente para

explicar toda la compleja trama de fuerzas en tensión que allí en este espacio social singular se entrecruzan, como son las instituciones oficiales, bandas delincuenciales, organizaciones culturales, eventos, relaciones sociales, que allí están presentes de las cuales también emergen sus singulares imaginarios urbanos u otras situaciones y hechos que aparecen derivados de esos imaginarios urbanos que los nuevos habitantes del barrio portan desde otros lugares de la ciudad, del país o del mundo y que el barrio Castilla como hábitat se han instalado, otros desaparecen y otros se están instalando en sus moradores.

3.4. Conclusiones

En la complejidad de lo que implica Castilla, queremos concluir con algunos asuntos puntuales, en donde queremos dejar reflejado el propósito de este capítulo, puede tomarse como una especie de conclusión final de los desarrollos anteriores.

En la configuración de la historia de Castilla y los imaginarios configurados alrededor de ella vemos que el barrio se ha transformado radicalmente en las últimas décadas. Nuevos imaginarios se han instalado en la maneras de vivir la ciudad, muchos de ellos promovidos desde la Alcaldía de Medellín y los medios de comunicación que legitiman y promueven la territorialización de dichos imaginarios institucionales como son Medellín capital de la moda, Medellín la más educada, Medellín innovadora, Medellín pujante, Medellín competitiva y solidaria, entre muchos otros, como también hay que mencionar la existencia de otros imaginarios que se han instalado en diversas comunas,

generando representaciones de habitar la ciudad cargadas de estatus, que toman elementos antiguos y nuevos para crear un modo diferente de vivir en el barrio y la ciudad.

El barrio de Castilla se revitalizó a partir de la década del 2000 con una nueva impronta “cultural, recreativa y deportiva”: Existen un imaginario derivado del nuevo el estilo de vida del barrio donde los negociantes del sector gubernamental y no gubernamental saca provecho a sus características para buscar nuevos consumidores, donde Castilla se consolida como un nuevo centro cultural, recreativo o social, en donde resurge una vida “bohemia, lúdica, sana” de “zona rosa con su boulevard, bares ludotecas y discotecas que se ofrece a lo largo de la carrera 68, o con su impronta recreativa, de vida sana a través del deporte que ofrece el parque lineal Juanes de la Paz, entre otros.

Es recurrente el imaginario que nombra el anhelo de posesión de “una casita propia”, que dibuja un imaginario fundacional de este lugar, y el cual aún se mantiene, configurando la relación de un sujeto territorial con el mundo del afuera, la ciudad; Este imaginario impulsa los habitantes a mejorar su entorno, con el ideal de dejar a las futuras generaciones, sus hijos, o nietos un lugar más amable, en donde ellos puedan progresar y vivir con tranquilidad su vejez; pues la condición de poseedor le permite entrever de alguna forma el futuro.

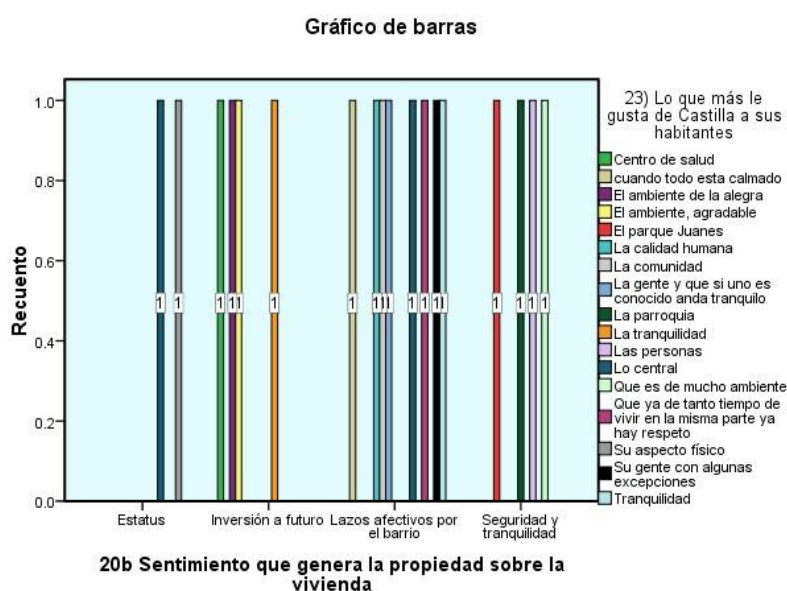
Existe en muchos de los habitantes de Castilla que poseen vivienda propia – en todas las generaciones– una relación de arraigo a su barrio, arraigo a veces contradictorio y doloroso pero muy fuerte; el habitante de Castilla ancla su vida y sus sueños en este lugar, pues el territorio generó en ellos fuertes lazos afectivos, casi se convirtió en el detonante para dar sentido a la existencia. El habitar el barrio les dio la satisfacción de asegurarse un

techo para la vejez, y en otros casos también el sentimiento que despierta el poder dejarle a sus hijos o a otros familiares la herencia (la transmisión), es decir, asegurar un techo para los sucesores y ello generó en muchos de sus moradores sentimientos de seguridad de poseer su techo propio.

El Imaginario social urbano de tener y mejorar la casa propia, para el habitante del barrio Castilla se entreteje en la subjetividad colectiva con el imaginario de progreso, también fuertemente arraigado; así, esa casa “propia” que goza de reconocimiento social, que ubica al hogar en la condición de “poseedores”, que otorga seguridad en un mundo en el cual el habitante de la periferia noroccidental de Medellín ha visto diluirse todo aquello que le dio seguridad tal vez en otro momento, – y solo fue posible en una periferia inhóspita de la ciudad de Medellín como lo relatan sus moradores fundacionales–posiblemente en parte sea porque los horizontes de futuro en estos colectivos sociales son muy limitados, aun en términos de la propia vejez o de la herencia, el significado de tener una casa propia, sobre todo se construye desde el presente –“ya soy propietario” como plantean algunos–, o bien desde un presente que se conecta con un pasado de padecimientos en medio de tantas carencias, aplicando la idea de la compensación, cuando ellos se expresan así, “recordar lo que era mi vida antes de venir aquí, hoy me compensa lo que en ese tiempo perdí o lo que no tuve”.

El rechazo por el lugar, que aparece en algunos de los moradores de Castilla, no impide que se establezca una relación utilitaria con el lugar habitado: Es una localización posible aunque no valorizada, más bien rechazada, desacreditada, o en otros este lugar inspira miedos, para otros les da vergüenza o hastío de vivir en dicho sitio, y a otros

habitantes les genera resignación o indiferencia el tener que vivir allí. La casa para este tipo de habitante que vive o vivió en Castilla es un lugar cualquiera para poder “estar”, y éste solo tiene validez en el presente, pues el barrio para ellos, ni es un lugar al cual el sujeto esté vinculado por una historia pasada, ni al que quiera vincularse para proyectarse a futuro, viviendo en él, o construir en él un proyecto futuro de vida.²⁵



Entonces, estos imaginarios urbanos de estatus, inversión a futuro, lazos afectivos por el barrio que genera sentido de pertenencia e identidad, de seguridad y tranquilidad como se ven expresados en los gráficos y tablas, son tejidos en torno a la posesión de la casa (considerando que es un lugar de condensación de sentido) y la propiedad (de gran valor social), termina constituyendo un fragmento multidimensional de la subjetividad social que tiene profunda repercusión en la vida práctica. Mirada así las cosas se puede

²⁵ La pregunta 20b muestran los diversos imaginarios que se detonan a partir de la tenencia de la vivienda propia. Del ser o no propietario se generan imaginarios de cercanía o alejamiento en términos de afectividad en los habitantes de Castilla.

inferir entonces que la propiedad otorga existencia y visibilidad social al habitante de esta comuna cinco; pues dicho habitante como lo mostro la historia de este Hábitat Urbano se torna más visible no solo en términos de reconocimiento social, sino incluso en términos de reconocimiento político.

El proceso de consolidación como barrio desarrollo unas maneras propias de habitar y usar el territorio en su momento fundacional donde la solidaridad, el cuidado por el vecino, el apoyo mutuo, la organización comunitaria en torno a la construcción de las viviendas y materialización de proyectos hizo que aquel espacio urbano adverso, en construcción, fuese más habitable.

Las complejidades socio-políticas en donde nace el barrio Castilla generaron con el tiempo formas de habitar que paulatinamente quedaron marginadas, cediendo el paso a la aparición de fuerzas ilícitas de poder y un colectivo social conformado por los inmigrantes, habitantes desplazados de otros barrios de Medellín por las fuerzas ilícitas de sus barrios de origen.

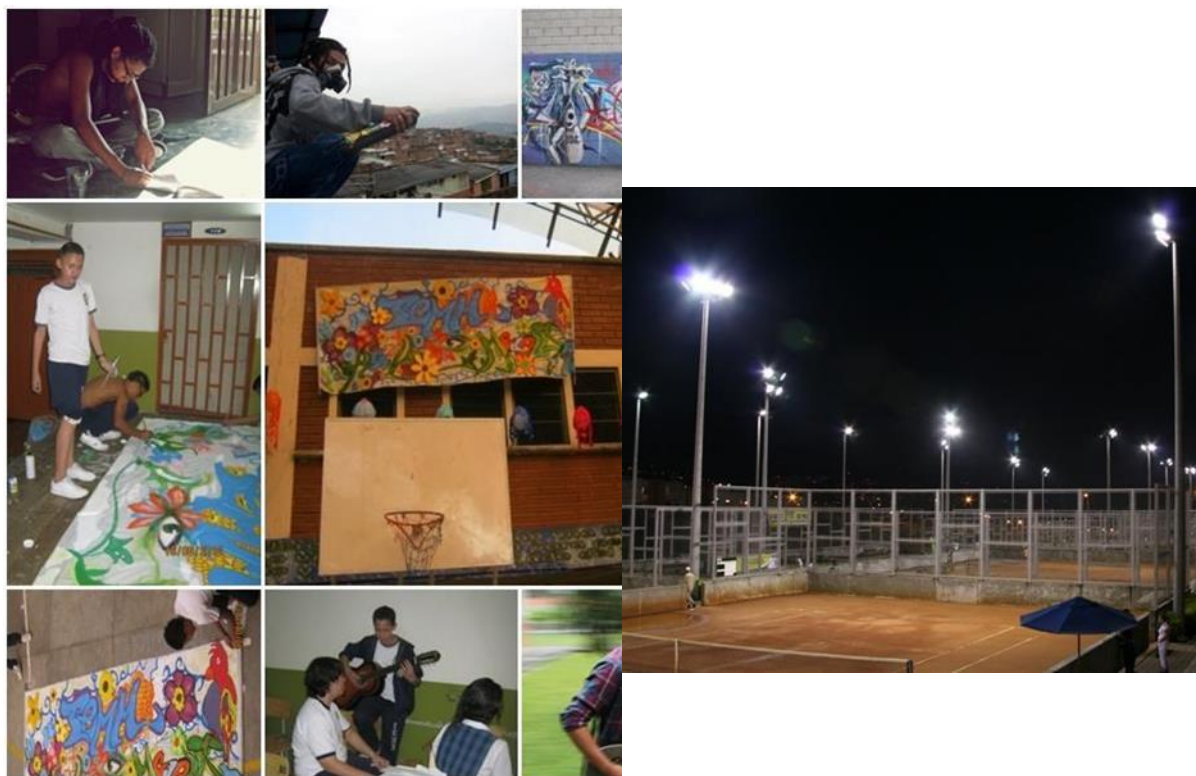
El barrio Castilla tiene una multiculturalidad y una gran variedad de actores sociales y culturales, quienes portan sus propios imaginarios que se desarrollan en torno a la vida social urbana de sus habitantes, se puede plantear que dentro de este espacio social singular se ha generado a través del tiempo un carácter multipolar en su consolidación. Existe la sensación, para jóvenes y viejos, que el barrio está cambiando y ha cambiado. Algunos lo ven como parte de un proceso de modernidad que debe llegar a toda la ciudad, en la que el tiempo y el ser humano arrasan con lo viejo para construir lo nuevo. Los más antiguos rememoran el pasado de seguridad de las calles, de solidaridad entre vecinos, de

organización comunitaria constructora de proyectos y como un espacio temporal donde la vida era amable. Los jóvenes se dan cuenta de estos cambios, los huelen, los perciben en las calles del Barrio y en la vida íntima de sus hogares, pero al mismo tiempo ellos son parte de este cambio. Son parte del movimiento que estremece este lugar. La nueva generación que invoca los principios de justicia social y defensa de los valores colectivos aprendidos de las ideologías modernas. Castilla se teje en una relación mixturada entre el pasado y el futuro, entre lo nuevo y lo antiguo, entre jóvenes y viejos; el hábitat urbano de Castilla es una mezcla híbrida que como nos recuerda a Canclini, al hablar de modernidad:

[...] los procesos sociales culturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (Canclini, 1990, p. 14)



Nuevas rutinas urbanas 2- Fuente:
collage elaborado por Luz Adriana
Bermúdez C, Abril 2 de 2013.

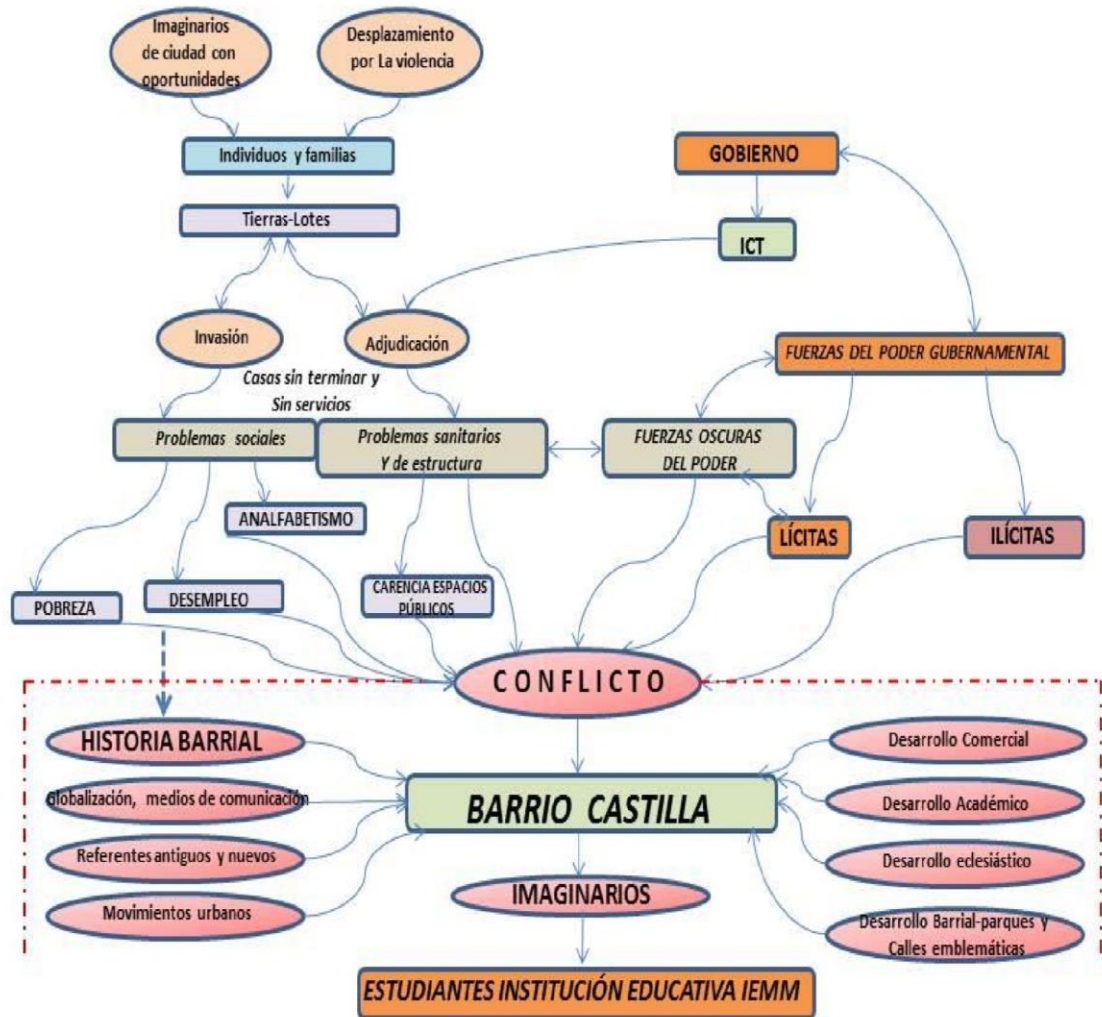


Espacios para la convivencia 2--Fuente:

<http://www.vitzaz.com.co/gantigua/picture.php?/2996/category/82>

Fotógrafo: Juan Jaramillo – Propietario actual: Fundación Vítaz, Domingo 29 Junio 2008

CARTOGRAFÍA HABITAT URBANO DE LOS ESTUDIANTES IEMM



4. CAPÍTULO DOS

Seguridad: el hábitat de formación de maestro

Yo defino quien soy al definir el sitio desde donde hablo, sea en el árbol genealógico, en el espacio social, en la geografía de los estatus y las funciones sociales, en las relaciones íntimas con aquellos que amo, y también, esencialmente, en el espacio de orientación moral y espiritual dentro del cual existen mis relaciones más importantes²⁶

Charles Taylor

El hábitat de formación del maestro lo constituye la geografía en la cual él ha formado sus maneras de hacer y pensar. El ámbito de formación del maestro constituye un territorio virtual que él habita y a través del cual se constituye como profesional de su disciplina. Su formación académica, el marco legal que aprende y maneja, así como su experiencia profesional constituyen el territorio que habita el maestro, y se convierte en el fundamento con el que él enfrenta su práctica pedagógica. El maestro no sólo habita el territorio físico donde ejerce su práctica, sino que va a ese territorio físico habitando el territorio virtual de su formación y desde ahí comprende su práctica. El estudio del hábitat de formación del maestro se convierte en una cartografía, pero en una cartografía que se mueve sobre un territorio virtual: el de la formación del maestro.

²⁶ Citado por (Bárcena & Mélich, 2000, pág. 97)

En una cartografía del hábitat de formación del maestro tenemos que empezar por decir que no es el deber ser del maestro lo que nos interesa mostrar, no queremos nombrar al maestro ideal a la manera metafísica, no queremos establecer el arquetipo del educador que los maestros de carne y hueso deben replicar; nada más alejado de nuestro propósito. Tampoco queremos buscar al maestro verdadero, al maestro que se esconde detrás de su práctica y que es necesario nombrar para que aparezca y devolverle algún tipo de dignidad; tampoco queremos que nuestras palabras se conviertan en una reivindicación del maestro marginal, pues esas reivindicaciones también son idealización de la tarea del investigador. La cartografía tiene una intención simple: mostrar o retratar al maestro a partir de algunos rastros que él deja; esta cartografía pretende retratar al maestro a través de mirar las diferentes imágenes que tiene de sí mismo. Una cartografía del hábitat del maestro es la puesta en escena de los imaginarios que los maestros mantienen de sí mismos.

El Hábitat de formación del maestro no es un territorio físico sino la geografía virtual que él habita y desde donde elabora el escenario de su actuar: los libros que cita, los personajes de los que habla, la frases que constantemente repite, las leyes a las que acude, los ejercicio-talleres de los que dispone, sus poses y ademanes, los sitios web en los que consulta, los libros de texto con los que trabaja se van convirtiendo, por la fuerza de la costumbre y la repetición, en el espacio en donde el maestro habita. El hábitat de formación del maestro es una geografía, un lugar en el que el maestro reside, la geografía de sus imaginarios se convierte en su morada y desde esa morada configura su acción de maestro.

Consideramos con Bourdieu que el Hábitat del maestro se configura a través de sus hábitos, donde lo social se inscribe en el cuerpo y se convierte en subjetividad. El *capital cultural* se subjetiva, y se corresponde al esquema de percepciones y categorizaciones con que aprehende la realidad. Las estructuras objetivas coaccionan la subjetividad y la estructuran, dependiendo de la posición que se ocupe o se tenga en el espacio social y práctico de la existencia cotidiana, con sus distancias guardadas y marcadas (Bourdieu, 2000). Podemos decir que las estructuras objetivas de la sociedad configuran la subjetividad del individuo, pero esa configuración no se queda inmóvil sino que conforma una geografía subjetiva en donde el individuo reside, conformando así un hábitus.

El hábitus del maestro se configura como un imaginario, como percepciones e interpretaciones que lo han atravesado a lo largo de toda su vida, y son los motores o generadores de proyecciones y de cambios que motivan al sujeto a seguir determinadas orientaciones. Estos imaginarios de cada maestro son los que le permiten elaboraciones simbólicas y el desarrollo de su subjetividad y que influyen en el cuidado de sí del maestro, en sus gustos personales, en el estilo de vida y en su forma de desear y de leer su mundo, permitiéndole reconstruir sus más íntimas visiones, utilizando diversas estrategias a través de sus imágenes, sus percepciones, sus modos de representación: su imaginario.

[...] es frecuente que los educadores – en el ámbito por ejemplo de la enseñanza formal- tengan previstas unas metas y unas finalidades, y en ese sentido parece que sus “acciones” intentan conducir su actividad pedagógica hacia alguna parte. Se hacen una imagen de lo que pretender conseguir o de

lo que se supone que los aprendices deben lograr. Pero en el sentido arendtiano del término acción, el educador que actúa no sabe lo que hace hasta que esa acción ha finalizado y puede construir un relato o una narración, a través de una especie de recuerdo reflexivo. (Bárcena & Mélich, 2000, p. 91)

Cuando el maestro habita la escuela despliega para su práctica todo un repertorio de acciones que lo constituyen y configuran el ejercicio de su oficio. El repertorio del que estamos hablando va desde la pose con la que asume la autoridad, pasando por los materiales que elige para llevar al aula, las palabras que escoge para entenderse con el resto de la comunidad educativa, hasta la forma de vestir. La constitución de ese repertorio no obedece principalmente a la condición específica de la escuela particular en donde él se encuentra, pues estas costumbres son básicamente las mismas en el momento que por cuestiones de azar termine por cambiar de institución educativa específica. El repertorio que posee el maestro es amplio y permanece firme a medida que él vaya movilizándose por la ciudad. Su repertorio no depende en primera instancia de la situación sino de la formación, de la estructura de autopercepción de la práctica, de la imagen hecha cuerpo que él tiene de sí mismo. A ese repertorio con el que cuenta cada maestro lo llamamos su hábitus. A los hábitus compartidos y que son comunes a los maestros de un mismo sector lo llamaremos geografía del maestro.

El estudio cartográfico no habla de generalidades del maestro sino que se convierte en un estudio concreto de grupos de individuos específicos.

Epistemológicamente nuestro estudio parte de la convicción del reconocimiento de la exterioridad como forma de acceder a lo que sucede. Parte del hecho deleuziano de privilegiar el aparecer sobre la esencia. Hablamos de lo que se nos muestra como una forma de evitar los universales. Por tal motivo, el estudio que hacemos no es sobre los maestros en abstracto sino sobre un grupo de maestros en particular. Lo que se muestre y lo que se desprenda de nuestro estudio no pretende convertir nuestras percepciones en ideas reguladoras sino que queremos hablar de lo que hace el maestro *in situ*. Queremos hablar de los maestros cuando despliegan su práctica, en su quehacer diario. Nuestro estudio no se arroga ser la manera correcta de comprender la cosa pero pretende ser una alternativa en la comprensión de la misma.

Para nosotros un maestro es lo que él hace. Lo que hace a diario, cotidianamente, la forma concreta con la que enfrenta su quehacer. Ese es el maestro que nos interesa mostrar, ese es el maestro que muchas veces no aparece y se diluye en medio de generalizaciones y universalismos. El maestro no sólo es una idea, es también una práctica, un hacer, un despliegue de regularidades. Mostrar el sentido de esas regularidades a través de mostrar el quehacer de la práctica es el objetivo de una investigación de carácter cartográfico. Así las cosas y como mostramos en el primer capítulo, nuestro interés está focalizado en la comprensión de un territorio específico, el barrio Castilla, y en este segundo capítulo en los maestros de los jóvenes del barrio Castilla. Después de mostrar el hábitat de los jóvenes de Castilla para ver cómo esos jóvenes constituyen sus formas de ser, pasamos a indagar sobre el hábitat que le corresponde al maestro que se encuentra con ese joven en la escuela. La territorialidad del joven no es la misma que la de sus maestros. Mientras el estudiante

habita en un territorio físico (Primeridad), su maestro habita un territorio virtual (Segundidad), que será preciso aclarar antes de confrontar ambos territorios en un tercer capítulo (Terceridad).

La indagación de los maestros que hacemos no es por tanto un estudio en extenso, sino que se centra en los jefes de área de 11 instituciones oficiales ubicadas en el barrio Castilla de la ciudad de Medellín, todos ellos maestros de artes o ética. Tomamos una muestra que puede parecer poca pero para nuestro caso es una representación significativa, constituyendo casi el universo total del territorio estudiado, ya que estamos hablando de casi todos los jefes de área del núcleo 920, que en su totalidad son 11 instituciones. A ellos nos acercamos a través de una encuesta-entrevista que se convierte en el instrumento principal de análisis para nuestro trabajo. La encuesta fue extensa y se realiza de manera conjunta con el grupo de docentes, en dos sesiones en donde la jefa de núcleo autorizó reunir el personal para este menester. No fue nuestro propósito que el profesor llenara un extenso documento para rastrear con él la información que necesitábamos sino que, en una reunión a manera de grupo focal, entablamos un diálogo tipo entrevista en donde quedaron registrados, a través del instrumento, algunos asuntos sobre la formación y el quehacer del maestro.

La información que registramos en la entrevista no tiene la función de ser una muestra transparente de las posiciones del maestro sino que pretendemos que el registro de esa conversación sea la base para capturar lo que de esas respuestas podemos decir tanto de lo que ellos enuncian como de lo que callan, y sobre todo de lo que emerge como rastro en ese diálogo que fue la encuesta-entrevista. Sabemos que decir en medio del test marca lo

que se dice, lo determina, pero sabemos que se trata también de la lectura que hagamos, de la pretensión que tenemos al leer lo dicho, pues en lo dicho se debe leer lo literal, lo que aparece y emerge como silueta, pero también es necesario leer la sombra, lo no dicho, lo que se oculta, lo que en el decir o enunciar se vuelve un pliegue, aparece y se vuelve rastro.

Es así como nos acercamos a los 22 maestros, jefes de área todos, y mediante 8 horas recogimos algunas de las impresiones que ellos tienen en relación con su quehacer como maestros de Castilla. Indagamos sobre su origen formativo, sobre lo que los anima a ser maestros, sobre la percepción que tienen de sí mismos y la que creen tiene de ellos la comunidad. Escuchamos algunas angustias comunes, varios de sus triunfos y múltiples de sus expectativas. Es decir recogimos algunas señas, algunos rastros, algunas pistas que nos permitan realizar nuestra pretensión: pintar lo que hacen los maestros de estas áreas, mostrar cartográficamente lo que hacemos diariamente en ese sector específico de la ciudad y en relación con las áreas de artes y ética y en el contexto de la formación para la ciudadanía. Acudimos a la entrevista íntima y a la palabra del maestro bajo el convencimiento teórico de que el conocimiento de la escuela parte del reconocimiento de la palabra de los actores diarios de ese lugar. El conocimiento de la escuela se debe construir con la participación de la palabra del estudiante y del maestro, esta es el propósito de una cartografía.

La Cartografía Social parte de reconocer en la investigación que el conocimiento es esencialmente un producto social y se construye en un proceso de relación, convivencia e intercambio con los otros (entre seres sociales) y de estos con la naturaleza. En

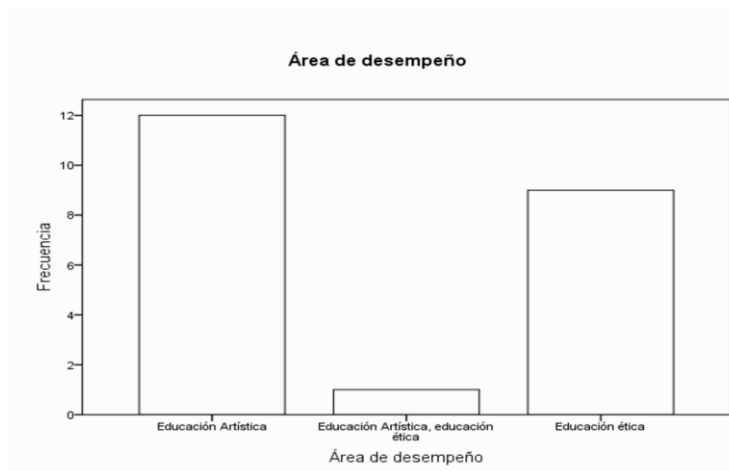
consecuencia en el conocimiento de la realidad social, la comunidad tiene mucho que decir y debe por lo tanto ser protagonista central en el proceso de transformación hacia el desarrollo integral de la sociedad. La cartografía social considera como uno de sus principios fundamentales la participación de las personas en todo el proceso, es una planeación desde las localidades de abajo hacia arriba, con la participación de los actores locales. Esta opción tiene como centro las personas que participan en el proceso metodológico, ellas construyen, recrean y se apropian del conocimiento, induciendo así a aproximaciones conceptuales y a generar actitudes que llevan a repensar y a tener una práctica social de construcción del territorio. Lo anterior obliga a considerar a las personas como sujetos pensantes, críticos y propositivos y no como objetos receptores de conocimientos. (Piza Cubidez, 2009, p. 11)

De los 22 maestros 11 son del área de Artes, 10 del área de ética y 1 uno comparte ambas áreas. Su rango de edad está entre los 30 y los 60 años pero la mayoría están entre los 35 a los 50 años. El 60% son licenciados y el 40% restante tiene algún tipo de posgrado. Casi el 80% de los maestros afirman ser docentes por vocación o por las aptitudes que tienen para la docencia y en ese sentido aseguran que se sienten satisfechos en el desempeño de su oficio²⁷.

De los 22 docentes sólo una mínima parte concibe su profesión como poco satisfactoria y manifiestan haber llegado a la profesión por causas diferentes a la voluntad

²⁷ Las tres tablas siguientes son producto del análisis y sistematización de las entrevistas-encuestas a maestros de artes y ética del Núcleo educativo 920 de la comuna 5, Medellín (Segundidad). Las tablas y gráficas son los resultados de la tabulación de las respuestas de los maestros, en ellas damos cuenta del hábitat de formación del maestro a partir de la sistematización rigurosa de los resultados de la entrevista-encuestas. Ver anexo parte 2 (Segundidad) en las preguntas 1,2 y 4 que hace parte de las concepciones del maestro. Para ver las tablas en su totalidad remitirse las gráficas del blog.

propia, por ejemplo el destino o el azar. Podemos decir que la imagen que los profesores tienen de sí mismos es altamente positiva, aunque la enseñanza de las artes y la ética por diferentes circunstancias para algunos constituye sólo la carga complementaria de la totalidad de su asignación académica mensual.



Satisfacción por el oficio

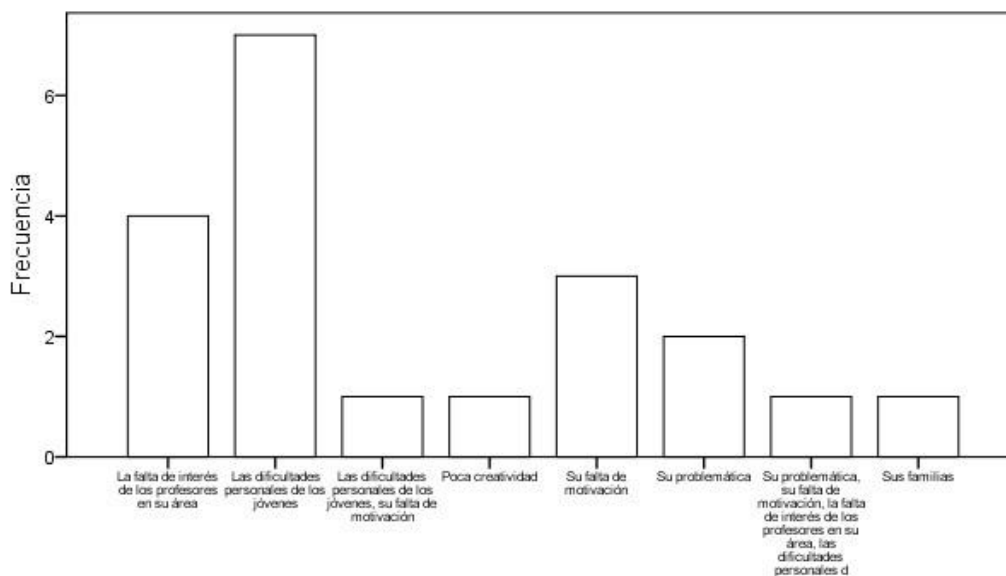
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Poca	5			
Mucha		22.	23.	23.
		7	8	8
Total	16			100
		72.	76.	.0
		7	2	
	21		100.0	
		95.		
		5		
Perdido	1	4.5		
Sistemas				
Total	22	100.0		



El profesor de estas áreas del conocimiento está convencido de la importancia de la formación técnico académica en el saber que les corresponde enseñar dentro de la escuela. Ambos son conscientes de la necesidad de formar en términos epistemológicos a los alumnos pero es común a la gran mayoría afirmar que como profesores de artes y ética su principal tarea es la formativa. La mayoría de los docentes expresa que su principal tarea como formador de estas dos áreas es la de atender a las problemáticas sociales propias de los jóvenes que asisten. Al lado de la preocupación por la falta de interés de los estudiantes en su proceso formativo, la falta de acompañamiento familiar y otras condiciones del estudiante el maestro manifiesta como su principal función la de velar en su área por el acompañamiento escolar en las problemáticas propias de los jóvenes del barrio²⁸.

²⁸ Todas las tablas del capítulo del hábitat de los maestros (Seguridad) corresponden a la sistematización la encuesta- entrevista a maestro que están referenciadas como la parte 2 de los anexos, también nombrada como Seguridad. Recordemos que en el anexo están la matriz de la encuesta-entrevista realizada y que para ver la totalidad de los cuadros y gráficos que muestran la sistematización de las preguntas el lector que lo requiera puede remitirse al blog: <http://albumdigitaldelauladeclaseaarena.blogspot.com/>

3. Comprensión de la realidad de los estudiantes



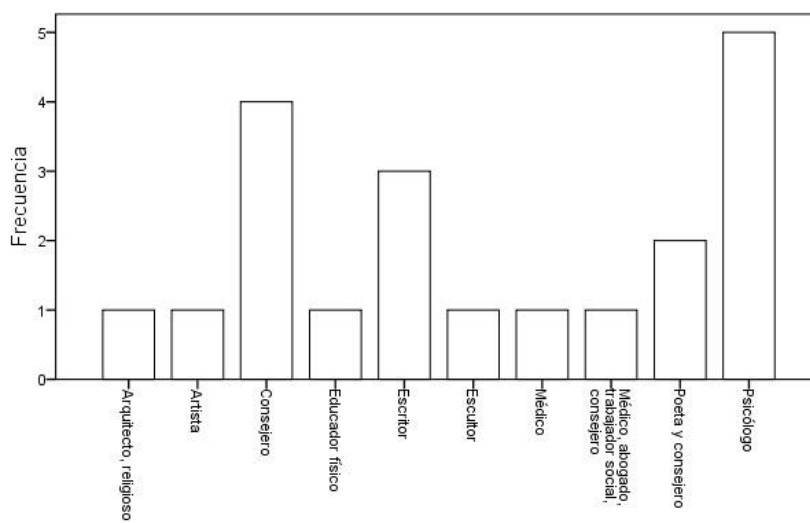
3. Comprensión de la realidad de los estudiantes

Nos encontramos con maestros que hablan de su gusto por la lectura, sobre todo por la lectura de literatura e historia, y que conservan un afecto particular por el libro impreso. Nos encontramos con un maestro que considera que lo más importante de la práctica escolar no es la teoría sino la puesta en práctica de la misma. El maestro de artes y ética manifiesta y cree que su labor no consiste en formar artistas o peritos de la historia de los valores. Los maestros expresan cómo la tarea de la escuela es formar ciudadanos y las artes y la ética son la disculpa, el medio, el camino donde esa tarea es posible. La satisfacción que manifiestan por su oficio corresponde al papel que él se asigna como maestro dentro de

la escuela y a la importancia que le da a su área desde el contexto de las demás áreas del conocimiento.

La geografía del maestro de artes y ética en Castilla se va configurando con los datos de la formación del maestro y con los imaginarios que emergen en la conversación que tenemos con él. Cuando indagamos sobre algunas imágenes con las que el maestro se siente identificado, aparecen, como iceberg, la imagen de consejero y psicólogo y la manifiesta añoranza de que los estudiantes a los que ellos asisten puedan vincularse en la proximidad al mundo laboral como sujetos que además de ganarse económicamente la vida sean felices con lo que hacen. Esa imagen se repite una y otra vez en cada entrevista y en cada conversación con los maestros, un imaginario muy fuerte, que no puede ser opacado siquiera con la comprensión del barrio como un lugar complejo.

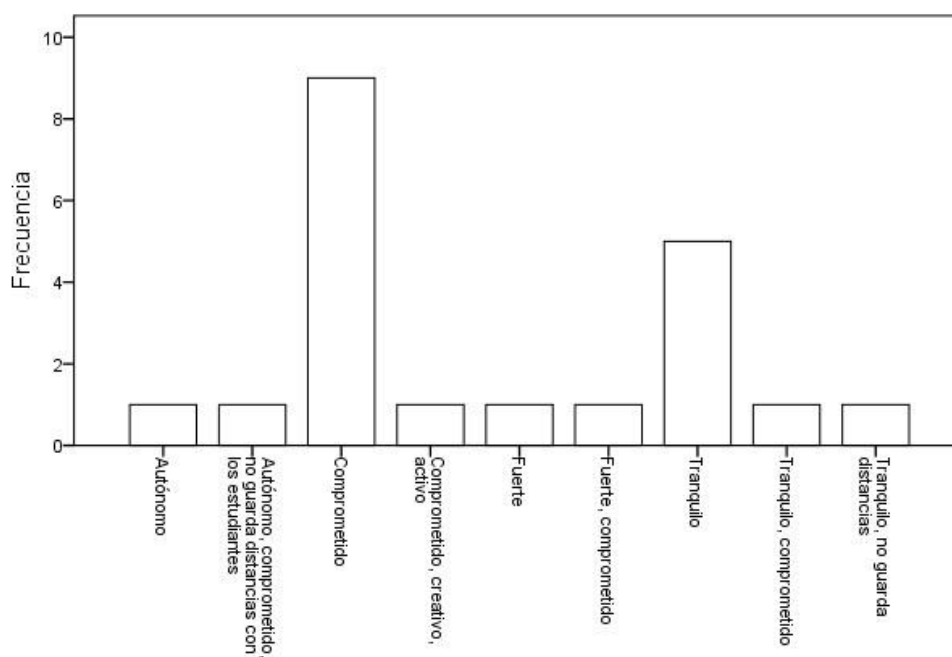
9. Otras identidades



9. Otras identidades

Como ya lo hemos mencionado, la percepción que el maestro tiene de sí mismo es una percepción muy positiva. Desde el punto de vista de la encuesta y de la conversación de los investigadores con los profesores, la auto-percepción del maestro en términos verbales es muy buena, las cualidades que él más valora en su quehacer son el compromiso y la tranquilidad. El docente de artes y de ética se percibe como una persona que como profesional es capaz de entablar un diálogo con los estudiantes y hacer de ese diálogo la potencia de su quehacer.

12. Auto-percepción



Es necesario entonces, como lo anunciamos, ocuparnos de caracterizar a los maestros de artes y ética en específico; para tal propósito, dividiremos nuestro escrito en

dos partes: el hábitat de formación del maestro de ética primero y el hábitat de formación del maestro de artes luego.

4.1.El ámbito de formación del maestro de ética y valores

4.1.1. La formación académica del maestro de ética

Un dato importante en la caracterización del maestro de ética en el contexto del que hablamos es que en nuestro medio no existe una licenciatura o un estudio de pregrado que forme al maestro en la especialidad de su quehacer. Este rasgo no se da en ninguna otra disciplina de la escuela, existen licenciaturas para todas las áreas excepto para el área de ética. El primer dato importante en una caracterización del maestro de educación ética es que su ejercicio docente no lo legitima una formación en el pregrado como en el resto de las áreas del conocimiento escolar, en ese sentido el ejercicio docente en esta área del conocimiento escolar está dirigido por circunstancias ajenas a esta condición — la de ser un profesional que se educó en educación superior en función de ese objetivo—y de esta manera la condición del quehacer de esta área debe buscarse en otros lugares.

[...] cabe preguntarse qué sucede con el arte y la literatura, dos disciplinas de gran valor en la educación para la democracia. Antes que nada, la educación para el crecimiento económico mostrará cierto grado de desprecio por ambas, ya que a simple vista no derivan en progreso económico de la persona ni de la nación. Por ese motivo, los programas relacionados con las

artes y las humanidades están sufriendo recortes en todo el mundo, para dar lugar al nacimiento de la técnica. (Nussbaum, 2010, p. 45)

El área de Ética y valores se juega en la dualidad de ser valorada en la letra como un eje fundamental de la escuela y a la vez afronta una crisis en razón de que la preocupación de la escuela se fundamenta, en la práctica, en lugar ajeno a las reflexiones y propósitos que esa valoración central le otorga. La conversación con los maestros de ética en principio gira alrededor de esa encrucijada. Nuestro propósito, como ya lo hemos mencionado, no es discurrir sobre esta aparente crisis, y sí en cambio registrar el quehacer de esta área en el contexto de esta supuesta contradicción. Pensadores como Nussbaum en la actualidad y Dewey como un clásico manifiestan la anterior preocupación, nuestro ejercicio reflexivo no comporta un análisis de los argumentos que ellos esgrimen en favor de la formación ética como pilar de la escuela, sino un ir a la escuela para mirar lo que sucede en ella y contrastar con un ideal que es superlativo.

La responsabilidad moral de la escuela, y de aquellos que la dirigen, es con la sociedad. La escuela es fundamentalmente una institución erigida por la sociedad para una tarea específica: ejercitar en ciertas funciones específicas orientadas a la conservación de la vida y el desarrollo del bienestar de la sociedad. El sistema que no reconoce este hecho como algo que implica una responsabilidad ética es negligente y defectuoso. Y esto es no hacer aquello para lo que fue creada la escuela y lo que debe pretender. Se sigue de ello que es necesario examinar cada cierto tiempo tanto la estructura completa como las funciones

específicas del sistema escolar en relación con la posición y la función social de la escuela. (Dewey, 2011, p. 17)

El área de Ética y Valores aparece como tal en el currículo actual de la escuela colombiana en el contexto de la nueva ley general de educación de 1994. Hasta esa época algunas áreas similares eran su correspondencia: como en el caso de Cívica o Urbanidad, y estaban encargadas de la instrucción positiva de valores ciudadanos e higiénicos. La fuerza de estas asignaturas similares se imprimía sobre todo en la formación de rituales de repetición de las buenas costumbres, dado el clima de instrucción en el que se sumergía la educación colombiana en las décadas de 1970 y 1980.

Sólo con la llegada de la década de 1990, y el cambio de paradigma educativo que se vio reflejado en la ley general de educación, el tema de la formación para la ciudadanía en términos de formación para la autonomía aparece por primera vez en la agenda educativa nacional. Es en el contexto del paradigma de la autonomía y de la educación para la autonomía que aparece de forma inédita para nuestro país el área de ética y valores. El área de ética y valores nace en el contexto de una nueva lectura del país y sus nuevas condiciones políticoculturales. La constitución de 1991 nos instala en la gramática de la autonomía y la libre auto-determinación dentro de la ley; y, en ese sentido, la escuela se instaure como el lugar que prepara para ejercer esa autonomía. El discurso del ciudadano ordenado y cuidadoso de los valores cambia radicalmente al del ciudadano crítico y capaz de tomar decisiones autónomas y razonadas. La educación ética asiste en los años 1990 del

siglo XX al cambio de paradigma del respeto de la norma a la conciencia adecuada de la norma.

La literatura académica que sustenta las pretensiones formativas del área la enmarcan en el contexto de la crisis de convivencia que vive Colombia en los años 1990 y la caracterización de éste como un país en constante conflicto. Si observamos diagnósticos como los de la misión de sabios en 1996, los planes decenales de educación, las reflexiones de varios pensadores en la Revista Educación y Cultura, por citar algunos ejemplos, todos coincidimos en que uno de los fines necesarios de la educación es el de formar y crear las condiciones para generar una cultura de la paz y la convivencia; lo que no es claro en la mayoría de estos escritos es la forma en que aquellos se deben lograr, ni tampoco es clara una concepción de principios sobre los que se debe erigir esa cultura de la paz.

El currículo colombiano se inunda de la concepción ética de la formación, entendida ésta como la formación de ciudadanos críticos y autónomos. Los currículos particulares de todas las disciplinas (matemáticas o química) incorporan dentro de sus planeaciones logros y situaciones que involucren su planeación con la ética, de tal forma que la tarea de la formación se hace transversal a esta formulación ética de la escuela, los dos planes de educación de los últimos 20 años recogen este espíritu desde sus principales horizontes, educar para la convivencia es el eje central de estos planes, lo que deja el planteamiento ético como eje central de la formación de la escuela colombiana. Básicamente son los ideales modernos e ilustrados los que se ven reflejados en las orientaciones legales y pedagógicas que orienta el Estado en este sentido.

La ética de la filosofía moderna pasó a la escuela, la idea de que la tarea de la ética es la misma en todos los tiempos: iluminar la acción humana en relación con las demandas específicas que le imponen las circunstancias y situaciones concretas en las que el ser humano se encuentra inmerso (Pérez Burgos, 2011). Los ideales modernos se convirtieron en el planteamiento central de la literatura de análisis de la relación ética y escuela. El espíritu de la constitución, que en principio obedece a principios ilustrados, se instaura como discurso en la escuela. De tal manera que cuando hablamos de ética hoy, el docente hable de una forma de reconocer-nos, no sólo a nosotros mismos sino reconocernos como horizonte común y compartido con una sola humanidad, que aunque extraña es cercana.

La ética de la que hablan nuestras leyes es una ética laica, una ética que habla del cuidar del otro, del sí mismo y del mundo. Una ética ilustrada, que pretende rebasar la destreza y propone el camino de la educación para la autodeterminación, una ética de la formación y no de la instrucción, consciente de que no se trata sólo de formar destrezas, sino de que la persona pueda servir con sentido a sus propias capacidades; para que alguien sea ilustrado de cultivados sentidos se necesita más todavía: una distancia al propio hacer, distancia a las propias prevenciones y la conciencia del propio poder.

El propósito fundamental de toda educación es preparar para el mundo de la vida y en él para el desarrollo del conocimiento, la belleza y el saber. Ello implica abarcar dos dimensiones de acción o de comportamiento: el mundo de la vida desde el cuidado y la atención de uno mismo, y el mundo de la vida desde el cuidado y la atención a los demás o lo que genéricamente llamamos, desde la antigua Grecia: el cuidado de la ciudad.

(Lineamientos Curriculares del Área de Educación Ética y Valores, 2013, pág. 6)

Pues, sólo aquel que es una persona formada y de sentidos cultivados puede ver con ayuda de la sensibilidad su esencia entera, estar atento, observar y dirigirse a otros (Ruiz García, 2005). Una ética que idealmente aboga por el otro, por dirigirse a otros; esos otros que podrán parecer el infierno, pero que en última instancia son nuestra más cercana posibilidad de trascender y conocer lo “divino”; una ética que evoca un texto del norteamericano William James que es citado por Savater en su ensayo “vivir juntos”, que hace parte del libro *Las preguntas de la vida*:

[...] el yo social del hombre es el reconocimiento que éste obtiene de sus semejantes. Somos no solamente animales gregarios, que gustamos de la proximidad de nuestros compañeros, sino que también tenemos la tendencia innata a hacernos conocer, y conocer con aprobación, por los seres de nuestra especie. Ningún castigo más diabólico podría ser concebido, si fuese físicamente posible, que vernos arrojados de la sociedad y permanecer totalmente desapercibidos por todos los miembros que la componen (Savater, 1999, p. 197)

4.1.2. Las palabras del maestro de Ética

El maestro de ética considera que su quehacer está legitimado por la elección idónea que él hizo de profesión al identificar el origen de su tarea en términos de vocación y aptitud para la docencia, pero el hecho de que su formación de pregrado la haya dedicado a otras reflexiones en razón de que no existe una licenciatura específica en su área hace necesario que nos preguntemos: ¿De dónde viene la palabra del maestro de ética? Lo primero que tenemos que decir es que la palabra del maestro en general no se la da solamente su formación de pregrado sino que se define por el hábitat formativo del maestro, que abarca múltiples dimensiones: el hábitat del maestro lo constituyen un número más significativo de circunstancias, como dicen Bárcena y Mélich citando a Jerome Brunner: Nuestro hábitat está constituido por:

“anotaciones que uno ha tomado en cuadernos accesibles, en los libros con pasajes subrayados que almacenamos en nuestras instanterías, en los manuales que hemos aprendido a consultar, en las fuentes de información que hemos conectado a nuestro ordenador, en los amigos a los que podemos recurrir en busca de una referencia o consejo, y así sucesiva e infinitamente”
(Bárcena & Mélich, 2000, p. 96)

Mayor Rol del área en desarrollo habilidades Ética

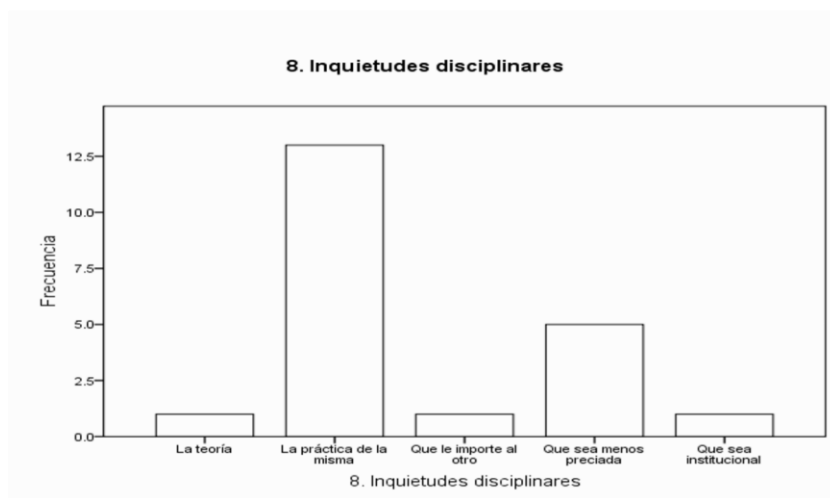
		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
P. 34.2 Mayor Rol Área desarrollo Ética ^a	34.2.a. Uso de códigos simbólicos	2	9.5%	22.2%
	34.2.b. Uso de la metáfora y la ironía	1	4.8%	11.1%
	34.2.c. Uso de habilidades narrativas	5	23.8%	55.6%
	34.2.d. Uso de habilidades instrumentales	4	19.0%	44.4%
	34.2.e. Habilidades ético-estéticas-somáticas	0	0	0
	34.2.f. Reflexión crítica	4	19.0%	44.4%
	34.2.g. Autocontrol emocional	4	19.0%	44.4%
Total		21	100.0%	233.3%

Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 7.

El maestro en este caso no es la racionalización que se hace de él sino el relato que es capaz de construir acerca de lo que considera es su quehacer como maestro. Al ser la educación una “acción” —en el sentido arendtiano de la palabra— sólo podemos acceder a ella a través del registro que captura el instante fugaz que se diluye en el hacer pedagógico. El maestro en una reconstrucción cartográfica del oficio, un mostrar lo que se hace y lo que emerge en ese hacer. En el caso de los maestros de ética del Núcleo Educativo 920, podemos observar cómo el origen de su palabra está orientado, en términos curriculares,

por tres aspectos: la experiencia profesional acumulada, el marco legal en la que está inscrita el área y la interacción propia con los estudiantes en el aula.

El concepto de experiencia juega un papel siempre importante en la construcción de la cotidianidad de la clase. El maestro de ética recurre sobre todo a su experiencia profesional como forma de llevar su palabra al aula. De ahí que cuando se le pregunta qué es lo que más le cuestiona y le preocupa de su quehacer y de la formación en el aula, sus respuestas se inclinan mayoritariamente a la práctica del área. El maestro de ética habita el convencimiento de que la importancia de su área no es teórica sino práctica. No es necesario que el alumno comprenda teóricamente los argumentos éticos sino que la importancia se inclina hacia el hecho de que tales argumentos sean puestos en contexto y se relacionen con la cotidianidad del alumno.



La manera en que habitamos define la forma en que pensamos pero también viceversa. Lo que pensamos está enmarcado en razón de la forma en que vivimos y cómo las condiciones históricas, sociales y políticas del maestro determinan la forma en que se

entiende como maestro y determina posteriormente la manera en que él habita la escuela. Razón por la cual la historia del maestro, no debe ser contada en razón de la voluntad del maestro como personaje racional sino en relación de las circunstancias que fueron empujando al maestro a actuar de determinada manera.

La voluntad del individuo define la acción de lo que él hace diariamente, lo que cada persona decide define el rumbo de la vida personal del sujeto que hace la elección; pero en términos históricos, es el contexto, la circunstancia, y sus relaciones con las voluntades lo que determina lo que allí sucede. De tal forma que no podemos explicar lo que pasa en la escuela en razón de la voluntad del que acomete la acción, sino en razón de los motivos que determinan esa voluntad. Somos los personajes de nuestra historia pero estamos atados a las circunstancias en las que nuestra actuación es posible, no se puede pensar por fuera del hábitat del que hace parte el maestro. Ese hábitat determina la palabra del maestro, le da de qué hablar y cómo hablar.

Comprender el maestro no se puede desprender del hecho de que su práctica misma se relaciona directamente con la formación que él habita y que configura su hacer. Más que el conocimiento como una forma de estar en el aula es el ejercicio cotidiano el que marca los límites de la acción educativa. La formación cotidiana del área de ética no obedece a las decisiones conscientes de los maestros que toman la decisión de formar al ciudadano en razón de un ideal de formación que es dado anterior a la llegada del maestro al aula. La práctica docente tiene que ver más con la forma con que el maestro comprende la práctica desde el hacer y cómo despliega su quehacer en la escuela cotidiana; ese hacer no

necesariamente se corresponde con el ideal de escuela que tradicionalmente observamos y que podemos ejemplarizar en la siguiente postura:

En este caso lo elemental es comenzar por preguntar qué clase de personas deseamos como resultado de nuestro sistema educativo. Si logramos responder con sencillez a esta pregunta, tal vez logremos averiguar qué clase de escuela conviene al fin social propuesto y entonces estaremos en condiciones de saber qué clase de maestros hará posible esta escuela ideal. Si respondemos esta última pregunta, podremos saber también qué formación es necesaria para quienes alimentarán la gran utopía social. También podremos saber si el sistema educativo, desde el punto de vista de su organización, responde a esto o soterradamente bloquee cualquier tipo de desarrollo social y político. (Cajiao R, 2004, p. 17)

Cajiao supone que concebir el ideal del objeto de estudio, en este caso la escuela, es el punto de partida y el horizonte sobre el cual ese objeto debe ser pensado. Este proceder lleva consigo un problema y es que al tratar de pensar primero el ideal de la escuela, podríamos estar dejando de mirarla, poniendo nuestra atención en un querer y no en la escuela cotidiana. Pensar la escuela sin detenernos en una mirada atenta de lo que allí sucede puede convertirse en un embeleco que nos aleje de esa escuela que podemos mirar. La tarea de la escuela es pensada muchas de sus veces a futuro, pensando en sus fines y sus efectos; pero esos efectos no podrán ser bien concebidos si los analizamos sólo desde el deber ser y no desde lo que pasa en ella cotidianamente. Pensar la escuela desde el ideal y no desde la cotidianidad del maestro supone la negación de la palabra del maestro y la

ilusión de que hablamos de la escuela cuando lo que estamos describiendo no es otra cosa que una idea predeterminada y lejana a ella.

Los análisis catastróficos de la escuela están acompañados de un profundo desconocimiento de la misma o de una intención de utilizar la catástrofe en razón de propósitos ajenos a ella. Lo que sucede en las aulas, a pesar de estar atado a unas lógicas más amplias, sucede también con alguna independencia y la realidad escolar termina por desencadenar los efectos esperados en los sujetos que acuden a diario a ellas. Los discursos extra-escolares van de aquí para allá, se mueven y se transforman; las políticas educativas se modifican constantemente, la lógica de la sociedad cambia sin reservas y la escuela sigue su marcha. No podemos decir que siempre en la escuela pase lo mismo sino que siempre está pasando algo, independientemente de las lógicas del afuera. De lo que pasa a diario en la escuela podemos decir que “en la más insignificante experiencia se oculta la riqueza más preciada” (Unda Bernal, 2001, p. 15). En esa riqueza se juegan las prácticas diarias del maestro de ética, en el detalle de la historia relatada y compartida por sus estudiantes en el aula habita la condición de posibilidad de la palabra docente. Cuando el joven alumno narra un hecho trágico, el maestro de ética trabaja sobre él. No juzgamos si lo hace bien o mal, lo cierto es que para el maestro es un hecho fundamental, la narración del alumno, su historia y su anécdota son el lienzo en donde se narra la clase.

La comprensión del que escribe se analiza normalmente en la relación del sujeto con el objeto que produce o en la forma como ese sujeto se transforma a través del escribir. Esta relación es adecuada, al parecer es evidente, pero se vuelve incompleta si no la pensamos

desde la lógica del aula de clase y sobre todo en la formación media: en donde la escritura no es un acto solitario. Las aulas escolares se caracterizan por ser numerosas, entre 30 y 35 estudiantes en el más optimista de los casos. Pensar la escritura en la escuela de la comuna 5 y de la escuela colombiana en particular parte de este hecho. El maestro de ética sabe que la realidad masificada de la escuela actual afecta la escritura, la determina y le impone unas características. Por eso acude a la solución de problemas propios del alumno del aula específica, a la contextualización del hábitat urbano del estudiante y las problemáticas sociopolíticas que emergen en el contexto donde transcurre la vida cotidiana de su estudiante.

Mayor Metodología de Enseñanza

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
P. 48 Mayor Metodología de Enseñanza ^a	48.a. Solución de problemas	6	28.6%	33.3%
	48.b. Contextualización del Hábitat Urbano	4	19.0%	22.2%
	48.c. Problemáticas socio-políticas emergentes	3	14.3%	16.7%
	48.d. Problemáticas urbanas	6	28.6%	33.3%
	48.e. Orientaciones institucionales	2	9.5%	11.1%
Total		21	100.0%	116.7%

El maestro de ética sabe que el que escribe siempre lo hace en relación con el otro, él sabe que se escribe porque se espera que otro acceda a lo que un “yo” escribe, es consciente de que en el aula no sólo esto es cierto en la medida que el alumno termina su historia sino en la medida de que acompaña el proceso de escritura y de reflexión pública sobre la misma. La escritura en el aula tiene que ver con la escritura conjunta, el estudiante no escribe para otro sino que escribe con otros, este es el matiz que a veces pasa desapercibido pero del que el maestro se hace consciente en la enseñanza de la escritura moral. Tal vez pase -tal vez no- en todas las áreas del conocimiento, pero en las áreas donde el escribir está asociado al escrito reflexivo-moral o al pintar, las creaciones pocas veces son íntimas; en el aula el maestro asiste más que a un acto de creación del genio a un acto colectivo de reflexión.

Para el maestro de ética la creación colectiva no impide el propósito de la escritura en el área de ética, no es un obstáculo del pensar, pues él sabe que en medio de ese barullo es que el joven piensa; en el elemental hecho de mostrar de soslayo lo que escribió o en el hecho de pedir prestado un color para ver lo que su compañero está pintando se juega una de las potencias más claras de la escuela y de la clase de ética. No es necesario seguir sosteniendo que el pensamiento es un acto solitario a la manera cartesiana, que el pensamiento sólo tiene que ver con auto reflexión y que la escritura se debe plegar a este prejuicio moderno. La clase de ética parte del hecho inconsciente de observar que en la creación colectiva es donde la escuela aún puede y sigue produciendo efectos, el maestro de ética como el artesano sabe con Richard Sennett que la escritura es un acto artesanal, en donde “Volver una y otra vez a una acción permite la autocrítica [...] el desarrollo de la

habilidad depende de cómo se organice la repetición [...] piensas y haces al mismo tiempo.” (Sennett, 2009, p. 54-57). Como ocurre en el caso de la escritura en el aula.

La clase de ética concibe la escritura no sólo en el sentido primordial de preparar la capacidad de autogobierno sino, que en un sentido más potente, sabe que sentarse a escribir en medio de un grupo de 40 compañeros es ya autogobierno en acción.

4.1.3. De cuentos e historias. Narración y educación ética

Sabemos que en las últimas décadas hemos asistido a un renovado interés por el punto de vista narrativo en el ámbito de la educación. Este interés parece que se puede detectar en dos planos distintos. Por un lado en la propia investigación educativa, la cual, desde enfoques predominantemente cualitativos, incorpora la teoría narrativa como procedimiento para obtener saber educativo. Pero, además, lo narrativo entra en relación con la propia práctica educativa. Aquí, el uso de la narración es pedagógico, en vez de epistemológico. La mayoría de las innovaciones educativas, que toman su asiento en lo narrativo, dejan, sin embargo, mucho que desear desde el punto de vista teórico y filosófico. (Bárcena & Mélich, 2000, p. 94)

Un rasgo común detrás del quehacer de los diferentes maestros de ética del núcleo 920 es la recurrencia a la narración de historias como principal estrategia metodológica. El camino de las reflexiones teóricas y epistemológicas de los temas propios del área es concebido como un aditamento casi innecesario, existe un convencimiento por parte de los maestros de ética de que la teoría moral además de innecesaria no es procedente en el contexto de la escuela en la que nos encontramos actualmente. Cuando se le pregunta por la teoría moral el maestro suele tratarla con desdén y enarbola la reflexión sobre la cotidianidad y las problemáticas sociales actuales como principal vía de trabajo en el aula.

29

La narración de lo correcto y lo incorrecto, de lo adecuado y lo inadecuado, de lo bueno y lo malo, la construye el maestro de ética a través de este repertorio de historias que una y otra vez son contadas por los alumnos y comentadas públicamente en clase. Estas historias son la base de muchas de las clases y parten de las lecturas de cuentos e historias de los libros de texto, de algunos libros de recopilaciones y otros tantos de manuales de ética que son el soporte de muchos de las clases de los profesores de esta especialidad.

²⁹ Ver tabla anterior

Mayor Construcción de las estrategias didácticas

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
P. 38 Mayor Construcción de las estrategia	38.b. Valores individuales narrados	7	30.4%	35.0%
	38.c. Intereses y experiencias de los estudiantes	3	13.0%	15.0%
	38.d. Transmisión de información	6	26.1%	30.0%
	38.e. Mundo interior del estudiante	5	21.7%	25.0%
	38.f. Compromiso social del estudiante	2	8.7%	10.0%
Total		23	100.0%	115.0%

En maestro de ética se convirtió en un maestro de escritura moral, trata de afectar al alumno a través de la narración de los sucesos de la vida del estudiante y de la corrección y diálogo moral que a partir de ellos se sucede. La narración moral se plantea por lo menos dos tareas básicas: el aprendizaje de la lectura y la escritura como formas de acceso a la civilización; y el entrenamiento para estar con los otros, para socializar, para aprender las habilidades básicas que permiten al alumno interactuar con el mundo extraescolar. De esta forma, podemos decir que lo mínimo que el maestro de ética espera del individuo que pase por la escuela es que conozca los rudimentos de la lecto-escritura y, a la vez, que estos rudimentos sean la posesión de un sujeto que reconoce la norma por lo menos en sus formas más elementales. El maestro nuevamente habita la herencia occidental e ilustrada

donde la relación entre letras y socialización se muestra como causa y efecto. El maestro de ética comprende su tarea como instructor del conocimiento y de la tradición, pero más allá de ello su preocupación es por la convivencia, su preocupación principal pasa por el hecho de que el joven sea capaz de convivir alegremente con el otro joven y con el mundo.

Mayores Creencias Maestros Ética

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
P. 24.2 Mayores Creencias Maestros Ética	24.2.a. Ética para la convivencia	6	42.9%	75.0%
	24.2.b. Ética tradicional	1	7.1%	12.5%
	24.2.c. Profesor modelo	1	7.1%	12.5%
	24.2.d. Ética práctica	1	7.1%	12.5%
	24.2.e. Ética instrumental	1	7.1%	12.5%
	24.2.f. Ética integral	3	21.4%	37.5%
	24.2.g. Ética ciudadana	1	7.1%	12.5%
Total		14	100.0%	175.0%

Para el maestro de ética la escritura escolar se juega en el ámbito de la práctica diaria. Ir a la escuela y escribir son momentos simultáneos, escribir y autogobernarse se asocian casi sin ninguna dificultad. El que está en posesión de la escritura es capaz de reflexionar sobre sí mismo de tal forma que adquiere como consecuencia la capacidad de

autogobernarse, de tal manera que la escritura nos convierte en ciudadanos, en buenos ciudadanos. El *sapere aude* kantiano parece no como una ganancia de la auto-reflexión abstracta sino una consecuencia de la autorreflexión posible en la conciencia adquirida a través del escribir. Para que sea posible ser ilustrado, de cultivados sentidos se necesita que: una distancia con el hacer, distancia con las propias prevenciones y la conciencia del propio poder. Sólo aquel que es una persona formada y de sentidos cultivados puede ver con ayuda de la sensibilidad su hacer, estar atento, observar y estar con el otro.

La pequeña narración escrita es la potencia actual del área de ética desde el punto de vista del maestro. Cuando el niño pinta un dragón, algunas pistolas, colorea todo con rojo, algunos verán características diferentes a las que el maestro de ética tiene acceso, algunos leen aquellos trazos sólo en razón de los motivos psicológicos del que está pintando; mientras tanto para el maestro estos trazos son interpretados desde la óptica de la escena cotidiana de la escuela. Por ejemplo después de una historia que narra una tragedia se puede leer abandono y ausencia de los valores familiares, pero la fijación estricta en el motivo pintado pierde de vista un momento valioso, el de la creación y la narración reflexiva. Mientras pintaba el abandono y la violencia, y si nos concentramos sólo en ello, perdemos de vista su trabajo creativo y reflexivo en el aula. Mientras hablaba de abandono y pintaba violencia el maestro de ética observa que el alumno lo hacía en medio de la risa, del comentario jocoso, de la reflexión crítica del fenómeno narrado, del compartir, debatir y reflexionar con sus compañeros la realidad que lo rodea. Veamos un ejemplo:

Un día había una monja que caminaba por la catedral, cuando salió de la misa se encontró con “Pedrito el Marihuanero”, el cual estaba tirando mucha vareta, y ella le dijo que por qué así, que si no se preocupaba por la Mamá. Él le respondió que la Mamá era la que le daba para la vareta y mató la viejita por metida. Él estuvo en la cárcel por varios años y hoy en día es piloto de avión. Steven Rueda grado 9°. Institución educativa Diego Echavarría Misas.

Nombrar la escuela como un espacio que está en constante riesgo de peligro de agresión, como un espacio violento en su cotidianidad es maximizar los conflictos que allí suceden y minimizar la constante convivencia real en la que los estudiantes todos los días se juegan sus relaciones con el otro. Es un lugar común observar que los análisis de la escuela como entorno violento acuden al registro de este tipo de expresiones como un síntoma de la violencia patológica en la que viven los jóvenes en las escuelas, y se olvida que la violencia que aparentemente estas expresiones enmascaran son juicios morales adecuados a su formación cultural y que están enmarcados en los límites de lo que se considera lo correcto para ellos en su hábitat. Encontrar violentas ciertas acciones o expresiones del aula revela una incomprensión de ella y de la intención y contexto de la expresión, que realmente quiere juzgar dentro de los límites de lo correcto moral de su entorno vital. Se olvida que “la violencia no es, en este sentido, una cualidad de las conductas, sino un atributo que alguien, que se considera legitimado para hacerlo, les aplica desde fuera para delatar en ellas alguna cosa perversa que ha de ser controlada, atenuada o neutralizada” (Delgado, 2007, p. 177)

El joven que aquí narra, es el más niño de toda su clase. El tono en que narra sólo se entiende cuando al leer su historia en público todos sus compañeros se ríen de las ocurrencias de la historia breve. Luego de leer en voz alta la historia, la clase giró en torno al tema de la estigmatización del barrio y la comuna. Pues la mayoría de las historias tenían un tono agresivo pero a la vez eran risibles y fantasiosas. El hábitat del maestro de ética y la condición del maestro permiten, en términos de poner en contexto la historia, observar trabajar con la narración en términos de potencia y no de falta. Este tipo de ejercicios de clase que parten de la narración de los acontecimientos del barrio de los alumnos es una condición común a las clases de ética. Las clases acuden constantemente a esta forma de proceder³⁰.

³⁰ Vemos cómo en el imaginario del docente es necesario dar la palabra al estudiante, a lo que el narra, la clase de ética se concibe como un diálogo a partir de las experiencias del alumnos. La formación moral del alumno parte del imaginario de diálogo unilateral entre alumno y docente. El estudiante pone en escena sus vivencias cotidianas y a partir de ahí el maestro configura el discurso moral en el que fue formado.

Menor Generación ambientes autonomía Ética

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
P. 51 Menor Generación ambientes autonomía	51.a. Escucha con interés a sus estudiantes	6	35.3%	35.3%
	51.b. Acepta el proceso creativo individual	5	29.4%	29.4%
	51.c. Responde a las inquietudes de los estudiantes	2	11.8%	11.8%
	51.d. Brinda libertad de expresión en sus trabajos	4	23.5%	23.5%
Total		17	100.0%	100.0%

Cuando conversamos con el maestro nos damos cuenta de que él no piensa el aula, la habita y toma decisiones en contexto con lo que allí sucede. Observamos cómo el maestro de ética del núcleo 920 comprende la escuela más allá de la idealización. Muchas veces los maestros encontramos en aquellas cuatro paredes del aula lo que en ella esperamos ver y por eso cuando nos encontramos con los objetos que ella arroja los leemos, muchas veces, en razón de lo que esperamos y no de lo que allí sucede. Cuando un maestro se sienta en frente de sus 40 alumnos mientras ellos pintan puede dedicarse a leer lo que cada uno de ellos pintó, pero antes que ello lo primero que le complace ver es cómo en medio de su pintar ellos interactúan y se relacionan alrededor de lo que están pintando. Antes de concentrar su mirada en el objeto escrito, su pintura o narración, lo que percibe el

maestro es el momento de la creación, el momento en que ellos por un tiempo quedan inmersos en la pintura o en la historia.

El maestro de ética reflexiona menos en la obra, y más en el momento emotivo de la escritura. Para la clase de ética es el momento de la creación más importante que la creación misma, sobre todo porque esa creación en la escuela tiene la característica de ser una creación con el otro, junto al otro, al lado del otro. La creación escolar nunca es solitaria, no está el escritor en su estudio en compañía de las musas y su hoja en blanco sino que está al lado de sus compañeros en una especie de creación a 40 manos. Pensar la formación ética y su pertinencia en relación con la formación para la convivencia y la ciudadanía tiene que ver más con el hecho de narrar juntos que con el hecho objetivo de lo que cada alumno narra.

Las conversaciones con los maestros del núcleo 920 revelan que para ellos la escritura, dentro de la formación del área ética, no es una escritura que deba pretender formar una destreza técnica en relación con el área del conocimiento sino que ella cobra importancia en la formación media en la medida que es el escenario propicio para hacer de la escritura una experiencia de convivencia, no en el sentido ilustrado de pensar que al mejor escribir mejor capacidad reflexiva y por lo tanto mejor capacidad para entenderse con el otro sino en el sentido de que la escritura tiene su potencia más fuerte en la medida que se comprenda su escritura como una manera de crear hábitos en y para estar con el otro. El hábitat del maestro de ética de Castilla se enmarca en una relación estrecha con su forma de concebir la escritura y su papel en el aula. El maestro de ética de Castilla concibe la formación ética

en términos narrativos, ese es el lugar que el habita y ese es el acicate de su quehacer. Una clase de ética en este contexto tiene que ver sobre todo con las narraciones de los estudiantes y con el diálogo que se entabla en el aula a partir de estas historias.

La clase de ética es una clase narrada, formarse en ética en el barrio Castilla y para los profesores del núcleo 920 tiene que ver y emerge en la narración de las historias de los jóvenes. El hábitat del maestro de ética de Castilla se revela en un contraste: mientras el joven teje historias a partir de las vivencias propias de su barrio y del habitar urbano de su cotidianidad, el profesor pone estas historias en el contexto de la literatura, algunas teorías, algunas leyes y sobre todo en el contexto de la escritura. Una escritura que no tiene que ver tanto con lo que allí se escribe sino con el hecho de que en ese momento del aula el joven esté empuñando un lápiz y esté narrando sus vivencias. El profesor habita entre historias, las de los jóvenes que vienen de lo urbano y las que él devuelve según la formación de la que goza.

4.2.El hábitat de formación del maestro de Artes

No aceptarás las cosas de segunda o de tercera mano, Ni verás con mis ojos
tampoco, ni aceptarás las cosas que yo he aceptado, escucharás todas las opiniones
y las filtrarás a través de ti mismo. Walt Whitman

4.2.1. El ámbito de formación del maestro de artes. De artesano a profesional de la educación

A diferencia del maestro de ética, la educación profesional en el área específica hace parte fundamental de la configuración del hábitat de formación del maestro de artes. El maestro de artes es educado académicamente en su área, se ha profesionalizado, posee una formación académica que por un lado lo entrena en la destreza y afina sus capacidades técnicas y por otro lado lo prepara en la reflexión acerca de las consecuencias que trae para él la consecución de dicha técnica. El maestro de artes es educado en la academia de tal forma que tiene a su disposición la técnica del hacer y la posibilidad de volver reflexivamente sobre lo que crea. En un principio el primer habitar del maestro de artes es un habitar desde la academia, desde la reflexión sobre su quehacer como creador. Encontramos entonces, en la actualidad escolar del sistema educativo colombiano en el contexto del barrio Castilla, un maestro de artes profesional de su oficio, empoderado de su discurso y de la importancia de su tarea en el universo formativo de la escuela.

La educación artística, requiere de profesores muy bien preparados no solamente en esta área específica sino en aspectos de psicología, de historia y de cultura general relacionados con el nivel del programa en cuestión. La educación artística no se debe dejar en manos de personas sin preparación ni tradición ni de gentes de “buena voluntad” que se presentan como docentes para llenar un vacío en el currículo, pues es grande el daño que se puede causar a mentalidades ingenuas. (MEN, 2000, p. 61-62)

Formación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Licenciado/profesional	11	50.0	55.0	55.0
	Posgrados Total	9	40.9	45.0	100.0
Perdidos	No responde	20	90.9	100.0	
	Total	2	9.1		
		22	100.0		

La tabla muestra que de 22 maestros jefes de área del Núcleo Educativo 920 de la comuna cinco de la ciudad de Medellín, 11 maestros son licenciados y profesionales del arte y 9 posgraduados. Lo que muestra una formación académica formal e institucional. Sin embargo esa formación difiere entre los maestros de ética y los de Artes. Mientras los títulos de los maestros de ética son en disciplinas disimiles en el caso de los maestros de Artes su formación es en Artes.

La profesionalización del área de artes en la escuela es relativamente reciente; eran pocos los maestros de artes, antes de la década de 1990, que habían sido educados con ese específico propósito. La formación en artes aparece hasta antes de la década de 1990 como un instrumento que sirve a los propósitos instructivos de la escuela. La educación en artes

para sí y que responda a propósitos propios de sus mismas lógicas es supeditada por una formación artística de tipo instrumental, en donde el arte es confundido con la artesanía y la manualidad y más que el proceso de reflexión creativa lo importante es sobre todo que el individuo se discipline a partir de la técnica o aprenda algo útil, un oficio en términos productivos.

La Escuela Nueva implementada por Agustín Nieto Caballero en Colombia, hacia el año 1935, plantea un ideal: hombres rectos y viriles, de ideales altos, de mentalidad cultivada, capaces de impulsar el naciente progreso del país, todo lo expande a la vida y le da noble sentido, con sentimientos morales, religión y emoción artística. Esta nueva escuela en Colombia evidencia un concepto social y esencialmente nacional, donde la visión artística es tenida en cuenta como elemento prospectivo para un ideal del ser humano.

En 1984, a través del decreto 1002, la educación estética se incluye en el plan de estudios como área obligatoria en Educación Preescolar, Básica Primaria y Secundaria, y Media Vocacional, como vehículo para la educación del espíritu creativo y cultural del País. La historia de la Educación Artística en Colombia, es muy corta y relegada, siempre se tomó como algo de contemplación y para clases mejor favorecidas, pero en las dos últimas décadas y a través de decretos nacionales en educación, se incluyó a la escuela como componente esencial en el desarrollo estudiantil. La historia del área de la educación artística y cultural cuenta con evoluciones y sucesos que han estado muy atados a la vida cultural de Medellín y Antioquia. En las décadas de los años 1950, y 1960, los pocos docentes formados en el arte provenían del instituto de Bellas Artes y de la Casa de la Cultura (establecimiento no universitario, con ayuda gubernamental) los cuales ofrecían

apoyo a los jóvenes de Medellín para canalizar sus habilidades artísticas, muchos de ellos ejercieron la docencia en establecimientos educativos.

En estas décadas, 1960 y 1970, existían maestros formados en educación superior y que desplegaban prácticas de enseñanza en secundaria que después, la legislación desde 1994, reconocería como un nuevo estatuto. En 1984, a través del decreto 1002, la educación estética se incluye en el plan de estudios como área obligatoria en Educación Preescolar, Básica Primaria, Secundaria, y Media vocacional, como vehículo para la educación del espíritu creativo y cultural del País.

En la actualidad el área de educación artística y cultura a través de la ley 115 de 1994 es obligatoria dentro del plan de estudio de toda institución educativa, generando así un cambio de posición y el reconocimiento de la profesionalización del área. Aunque el cambio no ha sido el más fructífero ha dado pasos fuertes, y es la consolidación de unos Lineamientos en Educación Artística, dados por el Ministerio de Educación en el año 2000, documento en el cual se condensan, a grandes rasgos, la incidencia e importancia de impartir los diferentes lenguajes artísticos en el sistema educativo colombiano.

En un pasado reciente la escolarización de la enseñanza de las artes en Colombia estuvo marcada por una definida relación con una moral del trabajo y el disciplinamiento moral. En los colegios femeninos la enseñanza de las artes se confunde con los cursos de bordado, de costura y otras labores manuales, y en los colegios masculinos se confunde con la enseñanza de oficios como la carpintería y la sastrería; y en ambos casos la educación estaba acompañada por la enseñanza del dibujo y la caligrafía. Hay una marcada referencia

a la ocupación del tiempo en términos de lo utilitario y lo productivo; de tal forma que se confunde las artes y los oficios, o se entienden las artes como oficio.

La exacerbación de la rutina y el verticalismo en la educación de las artes, como en las otras asignaturas, fueron elementos primordiales que caracterizaron la educación colombiana hasta finales de la década de 1980:

[...] los códigos, regímenes de sanciones, los reglamentos antidemocráticos, la disciplina de la sumisión son la constante de la escuela y ello nos aleja de la posibilidad de una educación en libertad y en democracia [...] teniendo en cuenta los rezagos de violencia física que aún subsisten, la vida escolar está llena de prácticas y concepciones que de hecho atentan contra elementales libertades individuales de los educandos y que por la fuerza de la costumbre nos hemos resignados a vivir con ellas.
(Rodríguez Céspedes, 1988, p. 2-3)

La práctica pedagógica del maestro de artes en aquel tiempo, como sucede hoy en día, eco de un pasado reciente estaba unido al desarrollo de los rituales cívicos y religiosos de la escuela. El profesor de artes fungía como el guardián de la ornamentación escolar y una de sus tareas más acuciantes era la puesta en escena de todo tipo de festividades propias del ciclo escolar de la escuela colombiana; el profesor de artes y sus alumnos preparaban el escenario de cada una de las fechas tradicionales a celebrar en la pintoresca escuela nacional: el día de pentecostés, del día árbol, del libro, de la madre, del maestro, de la

independencia, de la raza, del niño, entre otras, eran el motivo del ejercicio docente en muchas de los tiempos que el maestro de artes dedicaba a su quehacer.

Antes de la década de 1990, la clase de artes se enmarcaba en las lógicas tecnocráticas, en el modelo de las tecnologías educativas, en donde el maestro era vencido y reducido a ser un nuevo operario tecnócrata destinado a poner en acción el engranaje estatal. El maestro es una máquina de hacer seres humanos desde la teoría conocida como la del capital humano. El actuar del maestro estaba orientado a los dictámenes del gobierno; era un administrador del currículo y un trabajador asalariado.

[...] la convivencia escolar en la Educación colombiana, por razones culturales y políticas se caracteriza por su autoritarismo y verticalismo. En ella impera una disciplina exterior que requiere para su existencia de la omnipresencia de la autoridad, lejos estamos de una disciplina que haya sido interiorizada por los individuos consciente y racionalmente, por el contrario los códigos, regímenes de sanciones, los reglamentos antidemocráticos, la disciplina de la sumisión son la constante de la escuela y ello nos aleja de la posibilidad de una educación en libertad y en democracia (Rodríguez Céspedes, 1988, p. 2-3)

Cómo en el caso de la formación en Ética y valores, el nuevo rumbo en la educación artística lo marca la década de 1990. En el contexto de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, se emite una nueva ley de educación (Ley 115 de 1994), la cual le da un nuevo lugar a las artes en la escuela y se reconoce la educación artística como un área esencial del

currículo. El arte y la educación artística son reconocidas esencialmente bajo la caracterización de “estratégicas” para promover la inclusión comunitaria, de acercamiento al ámbito artístico, la utilización del tiempo libre, del ocio y la recreación a través del tiempo empleado en la realización del trabajo artístico, y del trabajo del profesor que señala el camino del arte como medio de paz y de inclusión. Es decir la educación artística se moviliza hacia el terreno de la formación para la autonomía y la ciudadanía.

Lograr que la educación sirviera para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica, que propicien espacios de debate, participación y concertación para todos los miembros de la comunidad educativa, igualmente orienta la creación de manuales de convivencia democrática creados colectivamente a partir de la práctica sobre el ejercicio del gobierno escolar y las maneras de solucionar conflictos y promueve la enseñanza de la constitución política, de los derechos humanos, de cultura democrática, de principios y valores éticos de participación ciudadana entre otros. (Bernal Medina, 1996, p. 42)

La década de 1990 inaugura para la educación en Colombia, incluidas las artes, un nuevo discurso en relación con el propósito de formación de la escuela: arribamos al discurso de la autonomía y el discurso crítico. La educación en artes no es indiferente a este cambio y se inserta en la nueva lógica desde la cual se comprende la tarea de la educación artística en la escuela. La función de las artes no es ahora enseñar un oficio o enseñar las buenas costumbres sino que pasa a entenderse en la dinámica de propiciar la autonomía. Al igual que la ética, la educación en artes empieza su tránsito hacia el contexto de la educación para la ciudadanía. El propósito de las artes es, como lo es el de la escuela en

Colombia después de 1990, generar las condiciones para que el individuo se comprenda como un ser libre y autónomo, preparado para el ejercicio responsable de la ciudadanía. La enseñanza de las artes arriba también al ideal moderno de la escuela colombiana posterior a la década de 1990, la escuela es una escuela ilustrada y el propósito de las artes es esa ilustración.

La experiencia artística conlleva un nivel de reflexión conceptual que involucra lenguajes particulares propios de las disciplinas artísticas y lenguajes expresivos de la naturaleza, de la comunidad y del contexto cultural en general. (MEN, 2000, p. 97)

4.2.2. La educación artística y cultural

El cambio en la lógica de la comprensión de los propósitos y fines de la educación en artes que se da en nuestro contexto después de la década de 1990, implicó una nueva comprensión de los maestros sobre cuál era su tarea en la formación de los estudiantes en el marco de la educación para la ciudadanía. Una consecuencia notable es el paulatino desplazamiento de la noción de artes como oficio; aunque el maestro aún es consciente de que una de las tareas de la escuela es la formación para la inserción en la vida laboral, éste dejó de ser el objetivo principal de la educación en artes y fue desplazado por otros fines en el sentido de la formación para la autonomía y el pensamiento crítico. La voz del maestro de artes del núcleo 920 caracteriza su hacer como una motivación del estudiante, como una

seducción, y en este sentido, son más afines a un maestro que comprende su quehacer en términos de educar un individuo con sentido crítico.

En el siglo XVIII se pensaba que la empatía unía a la gente, como creía Adam Smith, quien pedía a sus lectores que compartieran las desgracias y limitaciones de otros seres humanos. Desde este punto de vista, la empatía instruye éticamente, pero no porque suponga que imitamos las desgracias y las dificultades de los otros, sino porque, al entenderlos mejor, seremos más sensibles a sus necesidades. El escritor de lenguaje instructivo que hace el esfuerzo de empatía tiene que desmontar, paso a paso, el conocimiento que ha integrado como rutina, y sólo entonces puede conducir paso a paso a su lector. Pero, como experto, sabe qué es lo que viene a continuación y dónde está el peligro; el experto orienta anticipando las dificultades al novato; la empatía y la aprehensión se combinan. (Sennett, 2009, p. 229)

El maestro del área de educación artística al asumir su práctica pedagógica desde la seducción que se despliega a partir de la conversación que se sostiene con el estudiante en el aula de clase para motivar la acción de una experiencia artística le otorga por un lado la confianza que genera una amistad, en la que tanto maestro como estudiante encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro y por otro lado el maestro de artes genera una fuerza transformadora a aquello que se va a materializar en la obra.

Este horizonte en el actuar en el aula de clase del maestro de artes del Núcleo Educativo 920, se corrobora en las gráficas y tablas que ellos contestaron, como parte de la metodología utilizada en esta indagación para configurar el hábitat del maestro de artes,

quienes respondieron a la pregunta 16. *Considera que la didáctica efectiva que desarrolla en el área con más frecuencia es aquella que:*

Didáctica efectiva más valorada Artes

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
P. 16 Didáctica efectiva más valorada	16.a. Permite que el alumno aprenda experimentando	3	15.8%	16.7%
	16.c. Seduce, entusiasmo y motiva	8	42.1%	44.4%
	16.f. Imita y sigue modelos de otros maestros que han sido su propio referente	4	21.1%	22.2%
	16.g. Procura desarrollar competencias para el desempeño laboral	4	21.1%	22.2%

Podemos observar en la tabla de Respuestas Múltiples a la P. 16, que la didáctica efectiva más valorada por los maestros del área de educación artística en un 42.1% fue la alternativa de seducir, entusiasmar y motivar al estudiante en el aula de clase para que en el momento en que el estudiante esté habitando el aula desde las artes, puedan los estudiantes abordar con soltura y fluidez la materialización de su obra de arte o cualquier expresión

artística, en el entusiasmo, seguridad y confianza en ellos mismos frente a lo que se emprende.

El maestro de artes se reconoce como un propiciador de ambientes de autonomía, su quehacer obedece al nuevo modelo educativo ilustrado. El alumno aparece ahora como interlocutor, la voz del alumno es parte del proceso formativo y el aula se constituye en un lugar en donde el arte es el pretexto en la formación del sujeto moderno, el sujeto que debe ser capaz de auto-determinarse o por lo menos generar las condiciones para que ello sea posible. El hecho de que el nuevo maestro sea formado académicamente en la reflexión de su quehacer hace que el diálogo con el alumno sea posible y tenga sentido.

Mayor Generación ambientes autonomía Artes

		Respuestas		
		Nº	Porcentaje	Porcentaje de casos
P. 51 Mayor Generación ambientes autonomía	51.a. Escucha con interés a sus estudiantes	7	31.8%	36.8%
	51.b. Acepta el proceso creativo individual	6	27.3%	31.6%
	51.c. Responde a las inquietudes de los estudiantes	4	18.2%	21.1%
	51.d. Brinda libertad de expresión en sus trabajos	5	22.7%	26.3%
Total		22	100.0%	115.8%

El nuevo contexto ubica al maestro en el escenario de la creación, el arte como instrucción no permitía este proceso en la medida que la creación era desplazada por la instrumentalización de lo artístico como oficio. El maestro de artes de la última década puede habitar el aula en términos de creación en la medida que el contexto de la formación para la autonomía lo permite y lo requiere. Educarse y educar en arte se entiende ahora como un proceso creativo, en donde se le da voz al estudiante, se le brinda la posibilidad de

que él exprese lo que es y en esa medida pueda formarse en la autonomía, la libertad y para la ciudadanía responsable. La educación para la autonomía, que en un principio aparece como ideal, se inserta en el aula y en el imaginario del maestro que despliega su práctica en el horizonte de ese imaginario. Bien vale la pena anotar lo que plantea Hans-Georg Gadamer:

Cuando se encuentran dos personas y cambian impresiones, hay en cierto modo dos mundos, dos visiones del mundo y dos forjadores de mundo que se confrontan [...] la conversación con el otro, sus objeciones o su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque del posible acuerdo al que la razón nos invita. [...] La conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice. Lo que se trata de recoger es el derecho objetivo de su opinión a través del cual podremos ambos llegar a ponernos de acuerdo en la cosa. (Gadamer H. G., 1984, p. 463)

Educar en artes en el contexto de la educación en y para la autonomía permite además que el maestro acuda a múltiples voces para desplegar su hacer. Además de la formación académica, que porta el maestro de artes del núcleo 920, su hábitat de formación está enmarcado por tres voces sobresalientes: la experiencia profesional del docente, el

nuevo marco legal que reglamenta la enseñanza de las artes en los últimos 10 años y por último la interacción con los estudiantes que el maestro hace en el aula de clase, La Arena.

El origen de la explicación del maestro de Artes nos permite ver varias condiciones de su práctica, veamos la tabla 37, donde los maestros de Castilla responden ¿Cuál es el principal origen de su explicación?

Mayor Origen de la explicación del profesor

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
P. 37 Mayor Origen	37.a. Experiencia	1	4.8%	5.6%

de la explicación	como estudiante			
	37.b. Experiencia como docente	2	9.5%	11.1%
	37.c. Experiencia como profesional	5	23.8%	27.8%
	37.d. Interacción en el aula	3	14.3%	16.7%
	37.e. Discurso epistemológico	2	9.5%	11.1%
	37.f. Lo pragmático del saber	2	9.5%	11.1%
	37.g. Marco legal	4	19.0%	22.2%
	37.h. Libros de texto	2	9.5%	11.1%
Total		21	100.0%	116.7%

La respuesta que obtuvo más relevancia fue la alternativa 37c cuya respuesta fue la experiencia como profesional del arte, ello abarca el pensamiento y la acción de cinco maestros de 22 que se entrevistaron, es decir el 24% de los entrevistados-encuestados o la cuarta parte del grupo de maestros, lo que nos hace inferir que el hábitat del maestro de artes, lo configura su saber, su formación académica y su experiencia en la enseñanza de las artes, el maestro de artes de este Núcleo educativo ha podido posicionarse de un discurso coherente con la práctica, es Licenciado en artes o es posgraduado en su gran mayoría, además con el pasar del tiempo logró poseer la habilidad para desarrollar un seguimiento de los estudiantes, para encausar su proceso creativo. El maestro, como profesional del arte percibe la importancia de integrar las artes desde las diferentes áreas contempladas en el currículo, con el propósito de complementarlas a través del ejercicio artístico, pues

considera que el aprendizaje de las artes en cualquiera de sus modalidades, permite al estudiante el desarrollo del pensamiento, mejora la capacidad sensible de relacionarse con su entorno, desarrolla la motricidad, posibilita la expresión de sentimientos, hace catarsis para liberar temores, amplía la comunicación y la interacción de estas dimensiones, aportando con ello en la formación de seres humanos integrales.

Necesitamos reflexionar sobre el rumbo que damos a nuestra profesión de pedagogos, que no es la misma que la profesión de artistas. Reflexionar sobre algunos términos, pero no para separarnos, sino para identificar coincidencias que nos permitan acercarnos. Una cosa es formar artistas y otra desarrollar seres humanos integrales. (MEN, 2000, p. 59)

Su sensibilidad, va más allá de los conocimientos teóricos y prácticos; como profesional del arte, utiliza medios ya probados por él mismo, comprende que la complejidad de esta área es algo difícil para la comprensión por parte de los estudiantes, por lo tanto se exige en él mismo claridad en los conceptos que aporta y habilidad para lograr transmitir comprensiblemente el tema que se aborde. Además la formación en las artes como medio de comunicación, da la oportunidad al joven de expresar sus sentimientos a los demás, le brinda seguridad en sí mismo permitiéndole armonizar su existencia, dispone la mente y todo su ser para transformar una emoción.

Desde este horizonte, el maestro como profesional del arte confiere importancia a su continua preparación, al cuidado de su formación, tener auto-reflexión y todo lo demás como una forma de obtener el soporte necesario para poder ejercer la docencia con

autoridad pero antes que nada con seguridad y con bases cognitivas sólidas para ser capaz de comprender y para tener la actitud para hacerlo, renovándose siempre que sería la premisa fundamental para ser un maestro profesional en lo que se hace (tener el conocimiento, renovarlo o actualizarse e impartirlo) esta es la base de su enseñanza, la base de su “gobierno” si se quiere así llamar a la docencia. Como lo dice Michael Foucault en su obra la *Hermenéutica del sujeto*:

Si debo ocuparme de mí mismo es para convertirme en alguien capaz de gobernar a los otros y de regir la Ciudad. Es necesario por tanto que la preocupación por uno mismo sea de tal naturaleza que al mismo tiempo procure el arte, la techné, el saber hacer que me permitirá gobernar bien a los demás. Es preciso proporcionar de uno mismo, y de la preocupación por uno mismo, una definición tal que de ella se pueda derivar el saber necesario para gobernar a los otros. *La hermenéutica del sujeto*. (Foucault M. , 1987, p. 45)

Esta cita nos lleva a inferir, para el hábitat del maestro que hay que ocuparse de sí mismo, pero ese ocuparse va más allá de los supuestos, es el cuidado de nuestro saber de nuestro conocimiento para tener la potestad de dirigir, enseñar, motivar para el cambio, ser un operador del cuidado de los otros. Todo lo anterior no hace sino confirmar que el maestro de artes está atravesado por el campo del saber, de su conocimiento como soporte para ejercer dicha docencia, lo que va de la mano con la pedagogía (su propia pedagogía). El maestro de artes prepara su equipaje para disponer de él en cualquier momento para un fin determinado.

El maestro habita en el imaginario de la educación integral, ese imaginario le viene desde todos los flancos. El ambiente lo inunda por todos lados de este mensaje: la formación del joven de hoy debe ser desde la integralidad. Se debe preparar al estudiante para el ejercicio de la vida autónoma y el ejercicio pleno de su ciudadanía, a la vez que se pretende darle las herramientas básicas para que pueda insertarse a la vida laboral. El imaginario que el maestro habita es el del humanismo, la educación para la competitividad y sobre todo el imaginario de la formación integral. Integral que se refiera sobre todo a la relación equilibrada entre educación para la ciudadanía y para el ejercicio laboral.

Mayores Propósitos enseñanza

		Respuestas		
		Nº	Porcentaje	Porcentaje de casos
P. 18 Mayores Propósitos de la enseñanza	18.a. Formación Humanista	7	21.9%	33.3%
	18.b. Educación para la competitividad	5	15.6%	23.8%
	18.c. Responder a las pruebas de Estado	4	12.5%	19.0%
	18.d. Educación integral	14	43.8%	66.7%
	18.e. Formación técnica	2	6.3%	9.5%
Total		32	100.0%	152.4%

4.2.3. El arte en las aulas

El contexto de la educación para la autonomía le permite al maestro comprender el aula como una puesta en escena, en donde la teoría y la práctica habitan como un todo inseparable. El aula se convierte en espacio de creación pero también de convivencia y en esa medida se plantea como un escenario de despliegue de la autonomía puesta en acción. El maestro de artes del núcleo 920 considera que las clases deben tener un enfoque teórico práctico en donde las rutinas estén secuenciadas de tal forma que el alumno haga y piense a la vez. Los alumnos no son actores pasivos de la enseñanza de las artes, el aula les brinda la posibilidad de desplegar su ser a través los diferentes ejercicios técnicos que afinan habilidades, y además les permite expresar su condición individual. En un ejercicio artístico el alumno es actor, en el sentido que al expresarse en su obra no sólo es depositario del legado académico que el profesor le brinda sino que también pone en lo que elabora su impronta personal.

Las experiencias artísticas de los estudiantes en La Arena son de gran importancia para el maestro del arte, pues él desde su hábitat abre fronteras al conocimiento e imaginación creadora y potencia el pensamiento y la acción de los estudiantes, aportándoles nuevas vías para adentrarse en su proceso creativo con confianza para que engendren y materialicen sus propias ideas y propuestas, otorgándole el espacio, las herramientas teóricas, la movilización de la sensibilidad, les da el respaldo y nuevas motivaciones por el gusto artístico, que le aporta al conocimiento teórico-práctico para contribuirle a alcanzar competencias complejas relacionadas con el desarrollo de la capacidad de abstracción, a la

construcción de un pensamiento crítico y divergente, y a la apropiación de valores éticos y culturales. Desde este horizonte los maestros de arte encuestados respondieron a la siguiente pregunta que se les hizo en aras de leer en ella la Intención de formación de la subjetividad en las prácticas ético-estéticas.

P-56. Para formar la subjetividad usted propicia la experiencia ético-estética a través de su práctica pedagógica dentro del aula de clase, de manera que los estudiantes puedan con ella:

Intención de formación de la subjetividad en las prácticas ético-estéticas

			P. 56 Presenta Intención de formación...					
Género	Femenino	Recuento	56.a. Inventar sentidos vivenciales	56.b. Desarrollar la sensibilidad práctica	56.c. Potenciar el pensamiento creativo	56.d. Interiorizar valores	56.e. Comprender cómo son los cuerpos afectados por el hábitat	56.f. Re- crear la memoria cultural
		% dentro de Género						
	Femenino	0	0.0%	4	6	4	2	3
	Masculino	2	18.2%	2	7	0	0	0
Total		2		6	13	4	2	3

Las respuestas que dieron la mayoría de los maestros de arte de ambos sexos encuestados respondieron favorablemente a la intención de formar la subjetividad desde la acción de potenciar el pensamiento creativo, siguiendo la intención de interiorizar valores, luego desarrollar la sensibilidad práctica y en cuarto lugar el inventar sentidos vivenciales, lo cual nos permite inferir que el maestro de artes tiene en la cuenta el desarrollo de las dimensiones del estudiante anteriormente comentadas, la comunicativa, la cognitiva, la social, y la física en aras de estimular el pensamiento creativo, que hace que el estudiante sea en el aula el actor de su formación, convirtiendo ese espacio específico en un escenario.

Para el maestro de artes formar la subjetividad, desde los imaginarios que muestra la anterior tabla, vemos que prevalece la potencialización del pensamiento creativo – 63.6% de los maestros y el 31.6% de las maestras– la explicación de esta respuesta se encuentra en que para los maestros el aula de clase es el escenario donde el estudiante aprenden a valorar los elementos de su entorno, la naturaleza, su cultura y en donde el estudiante interpreta–

“Interpretar significa justamente aportar los propios conceptos previos con el fin de que la referencia del texto se haga realmente lenguaje para nosotros.” (Gadamer, 1984, p. 477) – y agudiza la visión observadora de detalles al plasmar sus pensamientos en los *cachivaches* que producen en el aula de clase, pues ella se configura como el espacio social singular para que los estudiantes desarrollen su sensibilidad, su creatividad, su originalidad. Allí en el aula de clase, el estudiante expresa lo que hace a través del sentimiento, la emoción y la afectividad.



Crear en el aula- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Junio 26 de 2012.



Estar con el otro, crear con el otro- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Junio 26 de 2012

La educación artística entra en la escuela, fortaleciendo el desarrollo y la capacidad creadora de los educandos desde una educación integral para el desarrollo de sus dimensiones en donde el proceso cognitivo, psicológico, lo emocional, lo comunicativo, lo social, lo físico entre otros, siempre vayan relacionados sin desconocerse el uno del otro. La escuela entonces se otorga como el espacio propicio para que los estudiantes potencien y hallen un sinfín de competencias simbólicas artísticas.

No pretendemos dar la impresión de que por el simple hecho de desarrollar un buen programa de Educación artística en las escuelas, se salve la humanidad; pero los valores que son significativos en un programa de educación artística son los mismos que pueden ser básicos en el desarrollo de una nueva imagen, de una filosofía, de una estructura totalmente nueva de nuestro sistema educacional [...] La educación artística no es el único, pero quizá represente el vehículo más eficaz para canalizar el proceso creador de los estudiantes, y bien puede ser quién responda por la diferencia entre un individuo creativo, capaz de utilizar con flexibilidad sus conocimientos, de aquel que sólo acumula información mecánicamente. (Lowenfeld & Brittain, 1980, p. 1720)

El maestro en el aula de clase entiende que a través del arte el estudiante fuera de potenciar el pensamiento creativo y habilidades , el estudiante aprende también a ser respetuoso con su cultura y con los demás, porque adquiere conocimientos, confianza de sí adquirida desde el hacer y el valorar todo lo que lo rodea. El maestro de artes está

convencido de que a través de los conocimientos teóricos y pragmáticos incorporados en el estudiante a través del arte, el estudiante inventa y/o de sentido vivenciales a su propio mundo y al mundo del otro. El maestro de educación artística da con frecuencia a los estudiantes la oportunidad de crear constantemente con sus conocimientos actuales, para expandir la disposición de una acción futura creadora, como lo constata la tabla siguiente en la cual se aprecia que el mayor énfasis que hace el maestro de arte del núcleo 920 es en el enfoque disciplinar teórico pragmático.

Mayor Enfoque Disciplinar

		Respuestas		
		Nº	Porcentaje	Porcentaje de casos
P. 19 Mayor Enfoque Disciplinar	19.a. Teórica	1	6.7%	6.7%
	19.c. Lúdica	3	20.0%	20.0%
	19.d. Proyección social	2	13.3%	13.3%
	19.e. Ajustada a la Ley	1	6.7%	6.7%
	19.f. Teórica – pragmática	8	53.3%	53.3%
Total		15	100.0%	100.0%

Como escenario, el aula de clase no tiene en la cuenta sólo la formación moral del estudiante sino que la educación que se brinda tiene que ver mucho con la educación corporal. Existe en el maestro de artes, consciente e inconscientemente, una consideración de la formación como una formación del cuerpo, el imaginario de que la autonomía a través de las artes pasa por una adecuada educación de lo sensible. El arte permite la educación para la autonomía en la medida que educa la sensibilidad.

A diferencia de muchas de las áreas escolares, el trabajo artístico pasa menos por la comprensión intelectual y epistemológica de un objeto y se instala en la recreación del objeto y la forma como ese nos afecta, nos toca y nos transforma. La clase de artes es una puesta en escena de un espacio para educar la sensibilidad, para hacer catarsis, exorcizar traumas y miedos y algunas situaciones o cosas que afectan a los estudiantes, con ello el maestro aporta al bienestar. La escuela no forma artistas, no es esa la intención.



Educar la sensibilidad, educar el cuerpo-Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Agosto 20 de 2012



Habitar apaciblemente, la convivencia en el aula -Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, Agosto 20 de 2012.

El aula propicia la educación de la sensibilidad y la capacidad de crear cuando estoy al lado del otro.

Mayores Creencias maestros Artística

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
P. 24 Mayores Creencias Maestros Artística ^a	24.1.a. Arte catártico	3	18.8%	25.0%
	24.1.b. Arte transformador	4	25.0%	33.3%
	24.1.c. Arte psíquico	2	12.5%	16.7%
	24.1.f. Arte intrínseco	4	25.0%	33.3%
	24.1.g. Arte comprometido	3	18.8%	25.0%
Total		16	100.0 %	133.3%

El arte se convierte así en un vehículo mediante el cual se transmitan vivencias de un modo íntimo y directo, en que el proceso educativo que lleva a cabo el maestro de artes reconozca en los estudiantes aspectos de la personalidad, del contexto en el que se desenvuelven y de las propias inquietudes con respecto al presente y al futuro.



El acontecimiento-Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C,
09/03/2012



Estar con el otro- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C,
09/03/2012

De este modo la Educación Artística debe contemplar una acción liberadora, inmersa en el contexto al cual pertenece el estudiante abriendo la posibilidad de que el estudiante crezca íntegramente, consciente de su realidad con lo cual aporta a que se

convierta en un ser alegre, tranquilo, creador y crítico. De tal forma que la atención del maestro se centra en motivar la disposición del alumno, la participación atenta en el ejercicio creativo que genera valores sociales e individuales. El maestro de artes no evalúa, prioritariamente, la adecuación de la obra del estudiante al ideal estético requerido sino el ímpetu que la elaboración de la obra implicó.

Mayor Construcción de las estrategias didácticas

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
P. 38 Mayor Construcción de las estrategia	38.b. Valores sociales e individuales	7	30.4%	35.0%
	38.c. Intereses y experiencias de los estudiantes	3	13.0%	15.0%
	38.d. Transmisión de información	6	26.1%	30.0%
	38.e. Mundo interior del estudiante	5	21.7%	25.0%
	38.f. Compromiso social del estudiante	2	8.7%	10.0%
Total		23	100.0%	115.0%

El maestro de artes no dice solamente qué es lo que hay que hacer o con qué. El maestro de artes da las orientaciones en sus propuestas de trabajo en el aula de clase que sirven también para explicitar y motivar la intención que la propuesta de trabajo persigue dando con ello un enfoque y un encuadre a la acción que el estudiante desplegará, es decir

el maestro de artes hace referencia a la relación entre las acciones y las intenciones que las dirigen. Pero, además, el maestro de artes entiende que para el logro de lo que se desea hacer se requiere habilidad creadora, que se logra en la repetición del gesto que hace y que se asimila incorporándose en la memoria del cuerpo, que afina los sentidos, que exige largos ratos de concentración, que exige de esfuerzo propio, de fuerza de voluntad creadora, de decisión, de autonomía, con lo cual él aporta en la construcción de ciudadanía y genera un clima reflexivo y crítico como lo muestra la tabla, en la cual se ve que en la tercera parte de los maestros de ambos sexos que respondieron la entrevista – encuesta, expresan que su principal motivación de su práctica pedagógica la constituye el imaginario de generar un clima reflexivo y crítico, luego el desarrollo de habilidades técnicas y la formación de la ciudadanía.



El cuerpo socializado -
Fuente: collage elaborado
por Luz Adriana Bermúdez C,
27/02/2012

“Pensar, reflexionar, no es una acción que sólo ejecute el "espíritu", sino que también es función de un cuerpo socializado.” (Bourdieu, 2000, pág. 115)

Mayor motivación de la práctica pedagógica

			P. 35 Mayor Motivación práctica pedagógica						
Formación	Licenciado/profesional	Recuento	35.a. Clima reflexivo y crítico	35.b. Prácticas estéticas inherente al oficio	35. c. Lo epistemológico en la disciplina	35.d. Desarrollo de habilidades técnicas	35.e. Preservación de la tradición cultural	35.f. Formación de la ciudadanía	Total
				% dentro de Formación	3	1	1	3	0
			33.3%	11.1%	11.1%	33.3%	.0%	11.1%	
	Posgrados	Recuento	3	0	2	1	2	2	10
		% dentro de Formación	30.0%	.0%	20.0%	10.0%	20.0%	20.0%	
Total		Recuento	6	1	3	4	2	3	19

El maestro de educación artística hace del desarrollo de habilidades técnicas su aliada, que se adquiere en la repetición del gesto creador, pues el volver sobre lo que se hace en cualquier expresión artística se torna en una práctica rutinaria, pero muy fructífera dada su manera organizada (así sea inconsciente) de abordar la obra, de optimización el poco tiempo asignado para su área y de los recursos de los cuales se dispone; pues ello permite volver otra vez en retrospectiva para poder re-mirar pensando e imaginando y haciendo reflexivamente sobre la cosa que aparece, para dar giros o continuar adelante, ello da dominio de una habilidad que se potencia para desplegar estrategias en la elaboración y producción de la obra de arte con autonomía en el gobierno de sí mismo necesario en el momento de decidir hasta donde llegar , y concluir la obra de taller –pues son los estudiantes quienes deciden hasta dónde llegar, parar, continuar, ensamblar, reconstruir para dar otros sentidos a la obra o lograrle dar factura– que lleva implícita conocimientos, gestos, habilidades, destrezas, percepciones, intuiciones e imaginación creadora.

La asimilación –conversión de información y práctica en conocimiento tácito– constituye un proceso esencial para todas las habilidades. Si una persona tuviera que pensar todos y cada uno de los movimientos que realiza cuando se despierta, necesitaría una hora para levantarse de la cama. A menudo, cuando hablamos de hacer algo “instintivamente” nos referimos a un comportamiento a tal punto convertido en rutina que no pensamos en él. Al aprender una habilidad, desarrollamos un complicado repertorio de esos procedimientos. En las fases superiores de la habilidad, hay una constante interrelación entre el conocimiento tácito y el

reflexivo, el primero de los cuales sirve como ancla, mientras que el otro cumple una función crítica y correctiva. La calidad artesanal es resultado de esta fase superior en juicios a partir de hábitos tácitos y suposiciones.

(Sennett, 2009, p. 68)

El maestro de artes entiende en el aula de clase que todos tienen un conocimiento del cual no son abiertamente conscientes, pues está inmerso en el cúmulo de información que se ha recogido y adquirido durante toda una vida –trátase de una vida corta o de una larga vida– sin embargo sospecha que está ahí esperando a ser utilizado, esperando a ser evocado, eso significa que está tácito. El otro conocimiento es el instintivo, el que se utiliza por rutina, no se evoca, simplemente se presenta automáticamente para permitir hacer cosas repetitivas sin tenerlas que aprender cada vez que se necesiten hacer –es instintivo– de la interacción de estos dos tipos de conocimientos, nacen habilidades que se pueden considerar elevadas o superiores; de esta forma el conocimiento automático no deja divagar y sostiene y soporta; mientras que el otro conocimiento se encarga de atender, percibir, comprender, corregir para finalmente asimilar. Así que nada se deja al azar sino que su entrecruzamiento y unión se configura en un verdadero aprendizaje, con el instinto más la reflexión.



Convivencia como exterioridad

Convivencia como exterioridad- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, 27/02/2012



Creación como convivencia

Creación como convivencia- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, 27/02/2012

El maestro de educación artística en la enseñanza de las artes, no confiere a la acción de la manipulación de materiales y optimización del tiempo y de recursos un poder de conversión mágico, capaz de imprimir virtudes de expresividad, conocimiento e “iluminación sensible y mágica”. Esta visión concibe como dado por la acción misma lo que en realidad proviene de una determinada calidad del hacer lograda en una repetición rutinaria del gesto creador, que se torna inconsciente, pues ya se ha incorporado en la inteligencia y memoria del cuerpo. El maestro de educación artística le concede relevancia a un tipo de acción signada por un profundo interés, por laboriosos avances, por la búsqueda intencionada (a veces más manifiesta, otras más intuitiva), por el dominio que exige de concentración, por la percepción aguda, por el aprendizaje metódico, la ejercitación rutinaria y los efectos de la familiarización con un medio dado.

La tabla anterior entonces nos muestra que el maestro de artes, da importancia al conocimiento adquirido a través de los años de experiencia en el contexto escolar, que fundamenta, reafirma y confirma la coherencia teórico-práctica en el aula de clase, mediante acciones, condiciones y formas de transferir el conocimiento. Es importante anotar que en su mayoría los maestros de arte del Núcleo Educativo 920 han recibido formación especializada de pregrado y de posgrado, como lo muestran las tablas al principio presentadas, y por dicha formación artística adquirida desde pregrado, los docentes de artes, dan tanta importancia en el despliegue de su práctica pedagógica en el aula de clase, a lo teórico-pragmático, ello representa otra manera de habitar, expresada en su dominio de una técnica y la parte conceptual, como constructores de pensamiento.

La educación en artes ha sufrido un proceso de transformación radical en los últimos 20 años. La transformación del sistema educativo colombiano en la década de 1990 significó una nueva comprensión de la tarea de la escuela e implicó fuertes transformaciones en términos pedagógicos para muchas de las áreas del conocimiento. Una de las transformaciones más evidentes es la transformación del área de Educación artística, pues para ella significó prácticamente una reinención. En un periodo de 20 años, la educación artística en la escuela, ha transitado hasta el lugar en que hoy se encuentra para hacer de la Educación Artística un factor vinculante de la cultura y la educación.

La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo no ha pretendido una respuesta, pero ha querido diseñar una carta de navegación que tal vez ayude a encontrarla. Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. [*Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma*]³¹. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética y, tal vez, una estética para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes en todos los aspectos de la vida, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo, que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora, que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desdichada del Coronel Aureliano

³¹ La negrilla es nuestra.

Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños. Gabriel García Márquez³²

La anterior cita de Gabriel García Márquez, deja entender una visión muy clara y concisa sobre el papel que juega el área de la Educación Artística en particular en la comuna cinco de la ciudad de Medellín o en cualquier lugar de Colombia y como, a través de ella, se puede aprovechar y potenciar la capacidad creadora, *“que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma”* una educación que propicie la autonomía, y aporte en la construcción de ciudadanía.

El autor parte de la idea de que el artista o escritor nace con una vocación (talento) —capacidad innata para realizar alguna actividad artística o intelectual como escribir periodismo, hacer cine, danzar o pintar— y unas aptitudes. Dice: *“Esto quiere decir que cuando un niño llega a la escuela primaria puede ir ya predispuesto por la naturaleza para alguno de esos oficios, aunque todavía no lo sepa”*. García Márquez distingue entre las aptitudes (es decir, capacidades) y las vocaciones como elementos que se complementan y enriquecen mutuamente. *“Solo cuando las dos se juntan hay posibilidades de que algo suceda”*. Pero hay un tercer elemento: la disciplina, es decir, el estudio, el trabajo, el aprendizaje de la técnica. El papel del maestro es entonces el de crear condiciones favorables para el desarrollo de su inclinación artística, fortalecer esos talentos, vocaciones

³² Tomado de Internet de la página, Gabriel García Márquez: Por un país al alcance de los niños. www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/etnoeduc/etno9.htm

y aptitudes que ya vienen inscritos por la naturaleza en el cuerpo y en la mente del joven estudiante.

“una estética para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal [...] Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora, que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra”. Este fragmento de García Márquez nos alertan de las problemáticas sociales, sobre los procesos erróneos en aquella educación que se distancia de la formación del hombre en lo afectivo, lo moral y lo social, donde la sensibilidad y la creatividad no hacen parte de las preocupaciones educativas y en donde los problemas de insensibilidad, conformismo y agresividad caracterizan las formas de relacionarnos entre nosotros mismos. Es aquí donde la Educación Artística cobra sentido en el hábitat del maestro de arte, que como lo muestra la tabla N° 35, 51 y otras que dejan evidenciar que su propósito es propiciar aquellos ambientes de autonomía, generar ambientes reflexivos y críticos, re-contextualizar, indagar acerca de la memoria del lugar, entre otras, para el desarrollo de la sensibilidad de los estudiantes, movilizar el pensamiento, para el fomento de su imaginación creadora y su canalización de actitudes responsables en el cuidado del otro, con ellos mismos y con su contexto cultural, que les fortalezca la capacidad de escucha, el dialogo, la autonomía, sus posiciones críticas y liberadoras en aras de su propia transformación que potencie y genere mejores relaciones de convivencia, que permita entender

sus propias realidades que posibilite una mejor incursión en la sociedad y dar sentido a la existencia. Esta apuesta se evidencia en las respuestas que dan los maestros a la pregunta 42 de la encuesta-entrevista a maestros.

Mayores Concepciones incorporadas

		P. 42 Mayores Concepciones incorporadas						
		42.a. Movilización del pensamiento	42.b. Análisis de la realidad	42.c. Contextualización de la práctica	42.d. Sentido Común	42.e. Imaginario de formación	42.f. Configurar maneras de darle sentido a la existencia	Total
Femenino	Recuento	3	2	0	1	2	1	9
	% dentro de Género	33.3%	22.2%	0.0%	11.1%	22.2%	11.1%	
Masculino	Recuento	0	4	1	2	0	1	8
	% dentro de Género	0.0%	50.0%	12.5%	25.0%	0.0%	12.5%	
Total	Recuento	3	6	1	3	2	2	17

El maestro de artes propicia un espacio para hacer memoria del lugar que habitan sus estudiantes, genera un espacio para recordarle al estudiante quien es y de donde viene, como llegaron a habitar el lugar que moran, recordar y hacer memoria, para cuidar lo que se

tiene y se comparte en comunidad, para afianzar raíces y lazos afectivos con aquellos lugares que ha servido de nido, de depósito de anhelos y deseos, un *leiv motiv* que los potencia desde el presente-pasado a presente-futuro, una memoria que da sentido a todo aquello que hacen y que además sirve de fuente de autoconocimiento y de nuevas experiencias significativas que permiten al estudiante participar de actividades artísticas acordes con sus edades y conocimientos. El maestro enfatiza el carácter simbólico de los recursos que los estudiantes utilizan en la representación y producción de la expresión artística o del texto donde se registra y se narra experiencias urbanas, se indaga por el patrimonio cultural del barrio lo cual utiliza como sustrato para alimentar la obra artística que se produce en taller en el aula de clase.

El registro de la memoria del lugar, los acontecimientos urbanos y en general el conjunto de informaciones, rumores o experiencias urbanas compartidas retroalimentan constantemente las expresiones artísticas, pues son fuente de donde abrevan los estudiantes para su quehacer en el aula de clase y que el maestro de artes utiliza como estrategias de enseñanza de las artes. Una característica de la vida cotidiana en el aula de clase es la espontaneidad (aunque no toda actividad cotidiana es espontánea al mismo nivel); ya que si nos pusiéramos a reflexionar sobre el contenido de verdad material o formal de cada una de nuestras formas de actividad, no podríamos realizar ni siquiera una fracción de las actividades cotidianas imprescindibles y se imposibilitarían la producción y la reproducción de la misma sociedad humana. El maestro de artes genera el espacio para que los hechos, eventos o cachivaches creativos generados en el aula, posean integradamente contenidos expresivos de valor estético y ético de aquellas cosas que el estudiante vive en su

cotidianidad. A su vez dichos cachivaches, son los pretextos utilizados por el maestro con la otra intencionalidad ético-estética, que le da sentido a aquello que el maestro enseña, ello se constata en la siguiente tabla donde el maestro de artes en su gran mayoría –52.9%– plantean que el registro de la memoria del lugar es una estrategia de su enseñanza de gran relevancia.

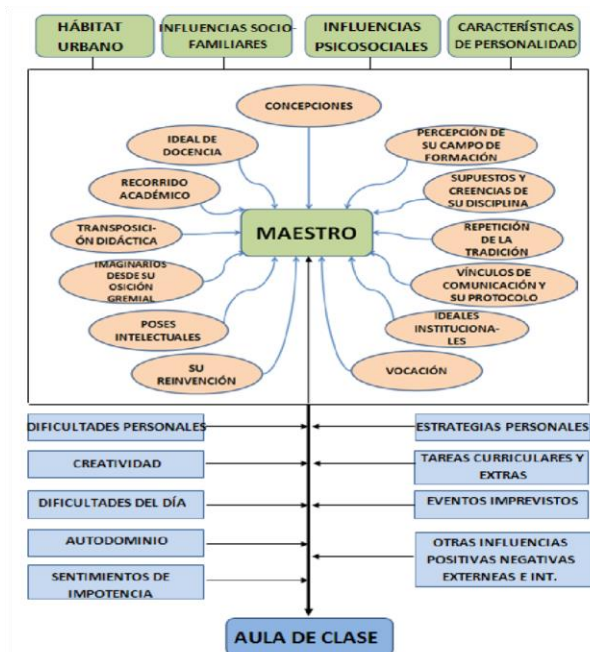
Mayores estrategias de enseñanza

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
P. 49 Mayor Estrategias de enseñanza	49.a. Experiencia significativas de los estudiantes en el aula de clase	3	16.7%	17.6%
	49.b. Representaciones gráficas de modelos	1	5.6%	5.9%
	49.c. Registro de acontecimientos urbanos	2	11.1%	11.8%
	49.d. Elaboración de narraciones urbanas	1	5.6%	5.9%
	49.e. Registros audiovisuales	2	11.1%	11.8%
	49.f. Registro de la memoria del lugar	9	50.0%	52.9%
Total		18	100.0%	105.9%

El arte de la escuela no es el arte del artista. El aula de clase es un espacio que propicia encuentros, que genera el momento de expresión del estudiante y la posibilidad que él done su palabra, su gesto, su signo. El aula de clase de artes es más un lugar de encuentro, de compartir, de estar con el otro a través del momento del recrear, el aula de clase lleva la creación artística al contexto de la escuela para recordarle que:

“[...] casi todo aprendizaje en casi todos los marcos es una actividad comunal, un compartir cultura. No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino de que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a la cultura. Esto me hace subrayar no sólo el descubrimiento y la invención, sino la importancia del negociar y el compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida” (Wiskitski, 2002, p. 49)

El hábitat de formación del maestro



La maestra desde el imaginario del alumno

La maestra desde el imaginario del alumno-
Fuente: fotografía de pintura de estudiante grado sexto, IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C27/02/2012

5. Capítulo tres

Terceridad: La Arena, el aula de clase como escenario de un acontecimiento

5.1. Hallazgos, evidencias y conclusiones

El lugar para ser lugar deberá ser habitado, ser convertido en lugar. El lugar para ser lugar habrá de ser convertido en sitio de encuentro, en terreno del acontecimiento. El aula de clase es un lugar en el pleno sentido de la palabra, es el lugar privilegiado de la vida escolar, pues el despliegue del acontecimiento educativo ocurre principalmente allí. Maestros y estudiantes son los actores principales para convertir el receptáculo vacío de la escuela en una morada. Maestros y estudiantes transforman el espacio, dibujan su forma y le dan contenido, es decir, lo habitan. Para maestros y alumnos el aula se configura como una Arena, como el lugar de la lucha, de la confrontación, el aula es una lid. Como en el circo o anfiteatro romano, La Arena es el sitio de confrontación. El aula se configura como Arena, es un terreno de encuentro y de tensión, el lugar del acontecimiento: el aula es La Arena Escolar.



**Del receptáculo a la Arena - Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C,
28/02/2012**



**El aula de clase como acontecimiento - Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C,
23/02/2012**

La escuela y aula no son lugares ideales; cada espacio tiene sentido real, es habitado por personas reales con situaciones reales y la convierten en una escuela real. La escuela

nunca es la escuela neutra, atemporal, desterritorializada. La escuela es siempre la escuela de alguien, la escuela es el lugar donde se encuentran las comunidades y llevan ahí su historia; cada estudiante es una historia, cada estudiante lleva su parte de Castilla grabada en su cuerpo. También los maestros llegan a la escuela con su propio contexto, el maestro de una escuela en particular no es el maestro de los libros, no es el maestro del deber ser, no es el maestro que se espera o el que quisiéramos que fuera, es el maestro de carne y hueso, con sus aciertos y desaciertos, con sus virtudes y sus miedos. Cuando la escuela es habitada lo es por historias reales, no por idealizaciones. Obviamente éste es el caso de Castilla, los maestros de los que hablamos no son los maestros del diccionario, el manual o el libro de historia, es el maestro con nombre y apellido que se encuentra con estudiantes que tampoco son una X. Muchas historias se encuentran en La Arena, el pretexto es enseñar Artes y Ética, el pretexto es la formación de jóvenes ciudadanos, pero ahí no se agota el asunto.

Los individuos que arriban al lugar lo hacen portando un universo de sentido que se convertirá en insumo para interactuar en el aula. La interacción de los hábitats es la que conforma la escuela convirtiéndola en un solo hábitat, en un hábitat mixto que se constituye en razón de dos hábitats primordiales: el del maestro y el estudiante. Cuando observamos un salón de clase vacío sabemos y entendemos que es un aula por el sentido que le damos a la ubicación simbólica del cuadro que allí vemos, sabemos que ya los muebles tienen implícito un significado, sabemos que el receptáculo vacío también encierra una palabra para decir, pero lo cierto es que ese salón de clase se convierte en La Arena sólo con la participación de estudiantes y profesores. Si vemos el salón sólo con los muebles y lo

comparamos con salón habitado por una clase real podemos afirmar que lo físico del aula sólo toma completo sentido después de ser vivida.

Podemos decir entonces que abandonamos el mundo de los hechos y nos adentramos en el de lo simbólico; un aula no existe como tal. La Arena no existe en sí misma, sino que es recreada como lugar del acontecimiento. El acontecimiento es más que un hecho en sí mismo, es el sentido. Lo que acontece le procura realidad al suceso. El hecho es un potencial acontecimiento, pero sólo es tal en la medida que nos ocurre con sentido, en la medida que nos ubica en un horizonte y nos orienta hacia un lugar. Acontecimiento y lugar son indisolubles. Al lugar de los acontecimientos en la escuela lo llamamos La Arena.

En todo acontecimiento, sin duda, hay el momento presente de la efectuación, aquel en el que el acontecimiento se encarna en un estado de cosas, un individuo, una persona, aquel que se designa diciendo: venga, ha llegado el momento; y el futuro y el pasado del acontecimiento no se juzgan sino en función de este presente definitivo, desde el punto de vista de aquel que lo encarna.(Deleuze, 2009, p. 110)

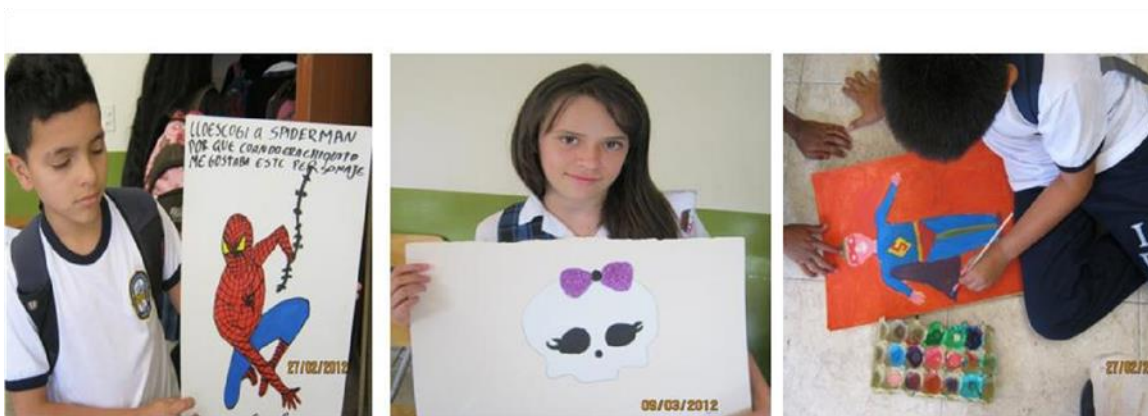
El aula de clase, La Arena, se configura como un tinglado, como un espacio social singular donde emergen acontecimientos detonados y generados en la confluencia de imaginarios urbanos que portan los estudiantes y los imaginarios de formación que portan

los maestros. El aula que mostramos a continuación es el resultado del acto de confrontar dos formas de habitar que se encuentran diariamente. La Arena como lugar se configura como un instante, como un momento, pues lo que sucede en La Arena se desvanece en la fugacidad con la que se disuelve el encuentro. Cada clase es un encuentro diferente al anterior momento. No hay un encuentro en La Arena que sea idéntico al otro, no hay en la clase duración. La escuela no permanece como un proscenio vacío a la espera de que alguien lo llene.

Pero, cómo hablar de un momento que se desvanece y ocurre siempre de otra manera, cómo hablar de una clase que se comporta como una lucha en La Arena cuando ninguna lucha es idéntica a la anterior. Aunque la clase se diluye en el instante fugaz del continuo acontecimiento, en las clases de ética y artes se crean unos artefactos que inmovilizan el acontecimiento, lo cristalizan y lo convierten en un objeto verificable; en el caso de las clases de ética podemos observar que los cachivaches que se materializan son los escritos de los estudiantes, sus narraciones, la memoria escrita que queda en sus cuadernos y apuntes; y en el caso de las clases de artes, esta materialización se produce a través de las creaciones de los estudiantes, como pueden ser: los dibujos, las pinturas y videos en donde ellos congelan el encuentro de lo que ellos son y traen desde su barrio y lo que les aportan los maestros a través de la exposición de su saber.

Los imaginarios, los signos y las expresiones que los estudiantes portan al aula de clase los podemos comparar o asociar a la coraza con la que están revestidos los gladiadores (estudiantes) para la lid, siendo algunas débiles y otras fuertes, dependiendo de

cómo son afectados por las situaciones reales de sus vidas (de acuerdo con su interpretación y asimilación). Es muy importante anotar que estas corazas inciden en el acontecimiento porque afectan también al otro (al maestro y a sus propios compañeros de aula), ya sea evadiendo el encuentro, rechazándolo abiertamente, confrontándolo y/o resistiéndolo. El maestro cuenta con una coraza diferente, pero que no deja de ser coraza, la de la formación donde habita y constituye su saber.



La Arena y los gladiadores- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, 09/03/2012

5.1.1. Arte en el aula, la creación colectiva en la escuela

Para los maestros de las I.E. del núcleo 920, las artes son parte de la formación integral de los jóvenes, el acontecimiento que en La Arena se despliega no es el del artista en el sentido convencional, en el sentido del sujeto que se forma en relación con un ideal estético que se debe materializar en la obra. En La Arena el estudiante no se despliega

como el “artista” o “escritor” en preparación, el estudiante no se encuentra en el incómodo lugar del examinado; el joven no está allí para ser juzgado por el maestro que sabe o le incita a demostrar qué sabe de arte o de escritura. En la escuela que mostramos lo que vale la pena es la disposición con la que el estudiante enfrenta la tarea creativa, que sea capaz de sentarse, de reposar su cuerpo en la formación de su subjetividad en la medida que pinta, dibuja, esculpe o narra. Es verdad que el maestro está atento a la formación práctica de sus estudiantes, a la educación del gusto y memorización del gesto, al afinamiento de la motricidad, al manejo de la técnica en el uso de herramientas e instrumentos, a la selección del soporte adecuado para expresar la obra, al conocimiento de las artes desde la historia de los pueblos y las culturas; pero para el maestro del núcleo 920 todo ello es el telón de fondo o el pretexto para que el mismo estudiante reflexione sobre su propio proceso creativo.

Mayor Motivación de la práctica pedagógica ³³

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
P. 35 Mayor Motivación práctica pedagógica^a	35.a. Clima reflexivo y crítico	6	30.0%	35.3%
	35.b. Practicas estéticas inherente al oficio	1	5.0%	5.9%
	35. c. Lo epistemológico en la disciplina	3	15.0%	17.6%
	35.d. Desarrollo de habilidades técnicas	4	20.0%	23.5%
	35.e. Preservación de la tradición cultural	3	15.0%	17.6%
	35.f. Formación de la ciudadanía	3	15.0%	17.6%
Total		20	100.0%	117.6%

³³ Las tabla y gráficas que aparecen en este capítulo (Terceridad) pertenece a la Segundidad (el hábitat del maestro de artes) y en este caso sirven como elemento de confrontación para leer el acontecimiento (la Terceridad) que es el tema de este tercer capítulo.



Sentados mientras pintan habitan con el otro, comparten las apreciaciones sobre lo que dibujan, confrontan sus expresiones artísticas con su par. Lo que que está en juego aquí no es primordialmente la factura de la obra sino el hecho de hacer con otro, pintar con el otro, crear con el mundo del otro. Es ahí donde La Arena se convierte en el escenario de un acontecimiento: Convivir.

La Arena, el escenario de un acontecimiento: Convivir. - Fuente: fotografiada por Luz Adriana Bermúdez C, 09/03/2012

En La Arena el estudiante hace un esfuerzo por explorar y materializar lo deseado e imaginado, por satisfacer su propia ensoñación, por dar rienda suelta a su entusiasmo, por mostrar con orgullo la obra realizada, por el aprendizaje adquirido o la emoción y la experiencia compartida, por los interrogantes que suscita la obra y que pueden ser el comienzo o punto de partida para otra exploración. Por ello, el trabajo de la creación en La Arena detonada en el acontecer específico del aula es algo inacabado, siempre inconcluso y a la espera continua de algo por suceder, de algo por emprender, de algo por mejorar; la obra del aula como acontecimiento nunca es un ciclo cerrado, más bien tiene el movimiento de curva en espiral, que nunca se agota y que convoca a hacer algo después, que se ofrece como oportunidad para aprender de manera diversa, abierta a otros aconteceres y saberes.



La obra inconclusa, el arte como formación

La obra inconclusa, el arte como formación-- Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, 09/03/2012

De esta manera, vemos que en las expresiones artísticas del estudiante se visibiliza el hecho de ser un habitante de lo urbano: las pinturas, narraciones, maquetas, carteleras revelan un arraigo muy fuerte con lo urbano, con la ciudad; el vínculo que se expresa en el acontecimiento que aflora en La Arena es un vínculo profundo con la ciudad y sus imaginarios, con las calles, parques, esquinas, el bulevar, las placas polideportivas, las terrazas. El joven es configurado por la ciudad y la ciudad es configurada con él, la ciudad y el joven como su habitante se presentan como dos caras de una misma moneda. Antes de llegar a la escuela el joven ya es ciudadano, la escuela reconfigura la relación que el joven tiene con la ciudad pero la escuela no lo re-crea desde la nada, la ciudadanía que forma la escuela es una reconfiguración; podemos decir que en la escuela el estudiante no arriba como una *tabula rasa*. Castilla como hábitat es el lugar privilegiado donde se configuran los ciudadanos que allí moran, el hábitat de Castilla aparece como un conjunto de

“estructuras urbanas y formas de mentalidad y vida, como creación material, como marco de cierto tipo de existencia y como expresión de cambios socioculturales” (Romero, 2011, pág. 79). El joven cumple con aquella sentencia del arquitecto:

En el alba del siglo XXI es difícil imaginar el destino del ser en un escenario distinto al de la ciudad; en ella somos actores y espectadores, participamos en el colectivo y vivimos nuestra soledad: cueva y morada, plaza y espacio público, la urbe marca con sus ritmos cada uno de nuestros asuntos, desde los más triviales hasta los más sublimes. En esta compleja creación todo es posible, somos como la ciudad que habitamos.[...] En este sentido la cultura ciudadana con todo su bagaje libertario, enriquecedor, potenciador y dinámico se ha tenido que ir formando a contrapelo de la versión e imposición institucionales que pretenden reprimir el resultado ideo-cultural inevitable de un desarrollo como el de la ciudad. (Viviescas M., 1989, p. 22)

El carácter urbano del estudiante es un elemento indispensable en el retrato del joven habitante de Castilla, ello es una condición que aparece casi de forma evidente en las creaciones que mostraremos a continuación y en algunas que hemos mostrado. Los acontecimientos confrontados con el maestro en La Arena tienen que ver con estas evidencias y pueden ser la causa por la que varios docentes del núcleo 920 consideran que una de las principales tareas en términos de transposición didáctica es la de re-contextualizar el hábitat urbano del estudiante, La Arena se convierte en el espacio social

en donde la expresión de la ciudad que fluye por los poros de los estudiantes se encarna en muchas de las creaciones artísticas de los jóvenes.

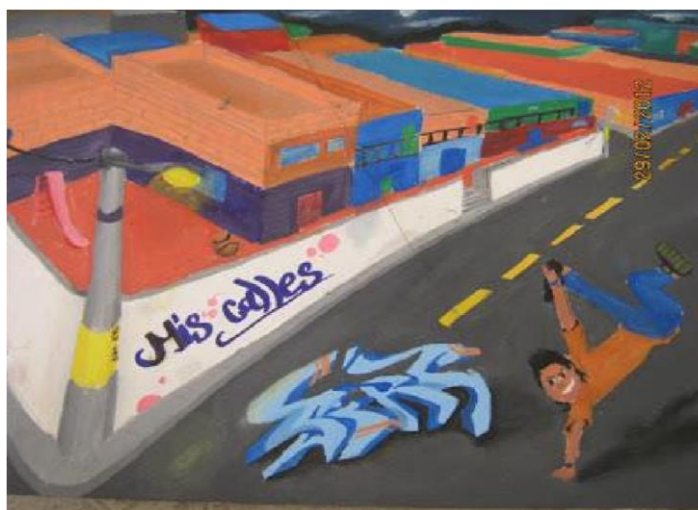
Mayor Transposición didáctica

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
P. 52 Mayor Transposición didáctica ^a	52.a. Discurso coloquial	3	16.7%	20.0%
	52.b. Uso de referentes internacionales	2	11.1%	13.3%
	52.d. Re-contextualización	5	27.8%	33.3%
	52.e. Estereotipos	1	5.6%	6.7%
	52.f. Simulacros artísticos	2	11.1%	13.3%
	52.g. Transversalidad disciplinar	1	5.6%	6.7%
	52.h. Enseñanza tradicional	4	22.2%	26.7%
	Total	18	100.0%	120.0%

El aula entonces se convierte en lugar de encuentro, de acontecimiento. En las tablas posteriores³⁴ mostramos la cristalización del acontecimiento. En el primer recuadro podemos observar a través de un “cachivache” (pintura, fotografía, narración, video) que emergió en La Arena, un objeto que encarna el encuentro de los hábitats. En los dos recuadros siguientes se discrimina lo que en cada “cachivache” corresponde a la influencia de cada uno de los hábitats, ya sea la del maestro o la de los estudiantes; y el último recuadro constituye un comentario que nos permite sugerir un análisis del “cachivache” en el cual se describe el imaginario capturado en él.

³⁴ Las tablas de análisis de fichas con las que se confrontan los hábitats del estudiante (Primeridad) y del maestro (Segundidad) son el tercer instrumento diseñado para la elaboración de la cartografía. En ellas aparecen los cachivaches (pinturas, videos y narraciones) como acontecimiento (Terceridad) y se convierten en los puntos del croquis que hemos anunciado en el inicio de la tesis. Cada tabla de análisis del acontecimiento es un punto del croquis que sería este tercer capítulo (Terceridad).

Mis Calles. Lapiz sobre cartulina.50X40 cms



Mis calles- Fuente: fotografía de pintura de estudiante grado Noveno, IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C 29/02/2012

Hábitat del maestro	Hábitat del estudiante
<p>Pintadas en brillantes colores cálidos, el estudiante representa un bloque de calles y edificaciones de una forma contundente como para mostrar la solidez de su barrio o de su imaginación pero donde también se destaca la soledad.</p>	<p>El joven llama a su pintura “Mis calles” donde refleja la apropiación y el arraigo que el tiene con su espacio público barrial. La calle se configura para el joven de Castilla como espacio vivencial en donde despliega sus rutinas urbanas.</p>
<p>Comentarios</p>	
<p>En esta pintura prima la alegría pero también tiene un lado oculto: el de la soledad de la modernidad. En pintura se detecta un imaginario ambiguo pero profundo de esperanza, de apropiación del espacio público o de la seguridad personal del artista que en un entorno urbano y de manera natural se hace fuerte al adquirir una postura sólida y segura de lo que realmente se desea hacer</p>	

Pintura sobre muro (Grafiti) 1x3 metros



Pintura sobre muro (Grafiti) 1x3 metros- Fuente: fotografía de pintura de estudiantes grado Once de la IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C 17/08/2012

Hábitat del maestro

En un grafiti sobrio pero profundo, los estudiantes le han ofrecido un homenaje y a la vez un mensaje de fuerza a la mujer fuerte y admirada que simboliza a su barrio (al ama de casa, a la novia, a la compañera, la madre soltera, a la trabajadora y a todas las demás mujeres del barrio). Predominan dos colores (uno frío y otro cálido) donde el color azul parece parir al color naranja en una extraña formación que se asemeja más una figura morfológica que a un conjunto de letras.

Hábitat del estudiante

El grafiti es para el joven una forma de expresión que elabora sobre en los muros de su territorio, a través de los muros ellos cuentan lo que siente y lo transmiten de forma espontánea y fresca. Utilizar el muro como soporte en es una manera de transgredir la norma en tanto que se pinta en el lugar que no se ha de haber hecho. A través del grafiti el joven hace del muro un medio de comunicación de lo que él es, él habla a través del muro y marca el territorio como propio.

Comentarios

El imaginario de mujer parece renacer de múltiples formas desde las mismas letras del grafiti donde la palabra mujer emerge con fortaleza y convicción no sólo para quedarse estatizada en el muro sino también para ser arraigada en el imaginario de los estudiantes como símbolo de fuerza, símbolo de protección y de reconocimiento del otro. Puede ser uno de los imaginarios más antiguos del mundo: la mujer como principio de fertilidad y ternura que inspira cuidado, alegría, protección, placer y perpetuidad del hombre

El centro. Gouache, temperas. 50X40 cms.



El centro. Gouache, temperas. 50X40 cms.- Fuente: fotografía de pintura de estudiante grado sexto de la IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C 27/02/2012

Hábitat del maestro

De manera simplista pero incuestionable, el estudiante plasma, por medio de siluetas, una visión rápida de un sector del centro de la ciudad identificable por el Edificio Coltejer, un templo (por la cruz en la cúpula de la figura) al igual que otras siluetas que representan otras construcciones y formaciones del suelo. El sol que se aprecia sobre el Edificio Coltejer está recortado pero su presencia es fuerte al igual que las nubes azules, indicando un día de verano. Los colores utilizados son primarios vibrantes y otros fríos.

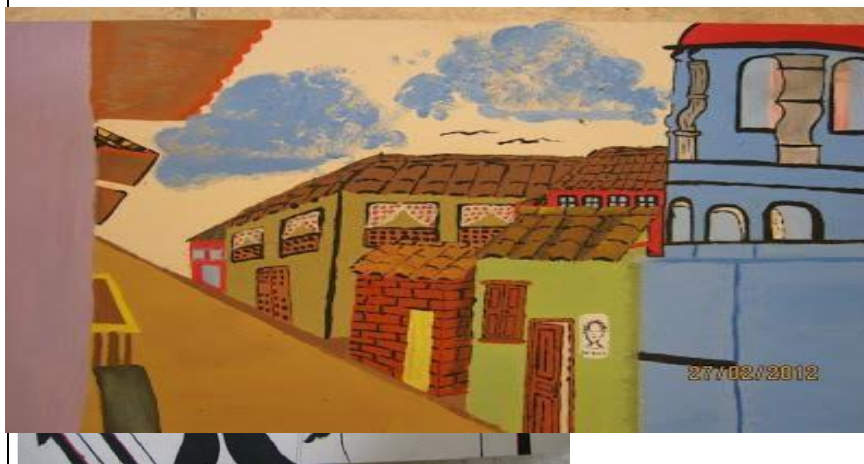
El imaginario funciona sobre la base de una representación mental ya que utilizó una concepción para materializarlas con pinceles y colores

Hábitat del estudiante

Mientras que las calles del barrio se representan de la cercanía, y a una escala humana que refleja lo doméstico de el espacio barrial de Castilla, lo urbano en tanto que ciudad es representado casi siempre desde estereotipos recurrente como el caso del coltejer y a una escala que sobrepasa la familiaridad de sus espacio a los que ellos están habituados.

Comentarios

Se detecta un imaginario de asimilación del espacio urbano de ciudad (exterior a su barrio) expresándolo por medio de una edificación emblemática desde hace muchos años que se convirtió en un icono por representar la importancia de la industria textil representada por la aguja de telar que remata su cúspide.

La calle Soñada.**El Duro. Tinta sobre cartulina durex. 50x40 cms.**

El Duro. Tinta sobre cartulina durex. 50x40 cms. .- Fuente: fotografía de pintura de estudiante grado sexto de la IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C 29/03/2012

Hábitat del maestro

El artista utilizando una técnica relativamente simple y antigua como es la tinta china, traza espléndidamente la imagen real o figurada de un joven seguro y poderoso al que se le ve por sobre su camiseta un físico magnífico producto del ejercicio con las pesas. El joven está escuchando música o algo con audífonos, tapa su rostro con su gorra y mantiene los brazos atrás, las manos sosteniendo su cabeza como en una actitud desafiante. La figura está enmarcada o rodeada por diferentes flechas que van en diferentes direcciones

Hábitat del estudiante

El joven representa la percepción de un imaginario de fuerza que se puede traducir en violencia, queriendo representar con su dibujo una fuerza de poder que no tiene origen o dirección de acuerdo a las flechas que parecen más un mantra de fuerzas (vectores) que guías en la vida del joven lo que se podría interpretar como que las fuerzas de poder están latentes para aparecer desde cualquier lado.

Comentarios

Es un imaginario fuerte de ciudad o barrio en permanente conflicto y atravesado por la fuerzas del poder ilícito, por su violencia latente.

La calle Soñada. Vinilo sobre cartón paja. 70x40 cm. -. Fuente: fotografía de pintura de estudiante grado noveno de IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C 27/02/2012	
Hábitat del maestro	Hábitat del estudiante
Impresionante pintura e imagen de un espacio que se vive, del cual se apropia en la realidad o en el deseo. Su estética es perfecta a pesar de su distancia con las normas artísticas; es un cuadro precioso de la apropiación y goce del entorno.	Sobresale la torre de la iglesia de San Judas, de manera inconsciente el joven recurre a uno de los Iconos más antiguos para representar su hábitat urbano. En el detalle de los acabados, el estudiante plasma el contraste característico del barrio Castilla, ente lo moderno y lo tradicional. San Judas es para el habitante del barrio Castilla y sus vecinos un lugar que convoca, que aglomera y que crea en el habitante del barrio un sentimiento de pertenencia, de deleite, de arraigo.
Comentarios	
El imaginario urbano que se capta es el del equilibrio del espacio y la prudencia ante una percepción hostil del barrio donde se vive. Con esta pintura, cualquiera soñaría ese espacio, nadie pensaría que se trata de un deseo que es consumado, de una vivencia soportada en imágenes que se llevan en la memoria, el imaginario desde el deseo de tener pertenencia a un lugar, que a su vez da pertenencia a la tierra.	

Ciudad color. Maqueta en cartón paja y papeles de colores, pega, cartulina, colores varios. 60X40 cms.



Ciudad color. Maqueta en cartón paja y papeles de colores, pega, cartulina, colores varios. 60X40 cm- Fuente: fotografía de pintura de estudiante grado once de la IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C 29/03/2012

Hábitat del maestro	Hábitat del estudiante
<p>Es una maqueta de una factura impecable llena de colorido y alegría y donde hay nuevas expresiones plásticas combinadas de color, estructura y composición sin que se pierda la soltura e ingenuidad de esta obra, es un trabajo que requiere creatividad, planeación, organización y persistencia para llevarlo a cabo y tiene un aviso del nombre de la misma: ciudad color</p> <p>Es muy importante resaltar que cada casa, cada árbol, cada calle fue elaborada a mano hasta su disposición final en la maqueta (los estudiantes de arquitectura compran sus casitas, sus árboles, vehículos, etc. en almacenes especializados). Es un gran trabajo, además es interesante resaltar el auto concepto, el orgullo propio por un trabajo bien hecho y la imaginación creadora y recursiva de los estudiantes que se asumieron como artistas que se denota en su satisfacción y gratificación.</p>	<p>Al dársele el nombre de “Ciudad color” esta maqueta adquiere una significación profunda ya que denota sin duda un gran imaginario de ciudad soñada, de ciudad ideal que se desea y de la que se tiene la fe que se puede lograr precisamente mediante los mismos elementos de los que se valió la artista: sueños, deseo, entusiasmo, imaginación (imaginarios), trabajo y persistencia.</p> <p>En esta maqueta supremamente elaborada, se tiene que destacar también el esfuerzo propio que el equipo de estudiantes hizo, pues en ella se imprimió la solidaridad, imaginación creadora, el entusiasmo, la unión del grupo para la consecución de los materiales, pues hay que tener en la cuenta, las restricciones de materiales de las instituciones educativas de los barrios periféricos y las condiciones económicas de algunos estudiantes que podrían ser la mayoría.</p>

Comentarios

Es un imaginario en todo el sentido de la palabra que denota sueños coherentes y realizables, ideas compartidas, su sentido de autonomía, la responsabilidad colectiva, la solidaridad que pueden extrapolar a la propia vida de cada estudiante. Es un trabajo impecable, que se desprende del gran imaginario de ciudad ideal, ciudad organizada. Se detectan además imaginarios de cultura ciudadana, de espacios públicos amables y globalmente de ciudadanía, y conceptos de urbanización empíricos pero expresivos y convincentes que se toman como referentes de forma inconsciente al ellos transmitir sus conocimientos, sensibilidad, autonomía, cooperación, seguridad, organización y amor por lo que se hace en clase, y el potenciar el deseo por un mundo mejor. Los estudiantes que se asumieron como artistas, quizá estuvieron cautivados estéticamente por su profesora de artística.

Para el maestro, el barrio llevado al aula como un asunto de tejer ciudadanía viva se vuelve “un trampolín” que se ofrece como un sinfín de posibilidades y se abre como un espacio a manera de espejo para pensar con el estudiante la relación con el otro, pues también somos los Otros y lo Otro (la ciudad y el lugar que habitamos). En La Arena las expresiones artísticas son la manera de expresar aquello que el estudiante es, aquello que lo hace diferente, aquello que le aporta identidad; todo aquello que sucede en La Arena son las fibras que de alguna manera se tejen para formar la subjetividad del estudiante. En una ida y vuelta permanente el espacio vivencial de La Arena ofrece sus propios problemas y pone en escena situaciones que pueden generar en el estudiante otras comprensiones de quién es y cómo se relaciona con un hábitat urbano y con su comunidad; las expresiones artísticas le permiten al estudiante avizorar un futuro, contemplar nuevos horizontes y explorar sin

afanes nuevas posibilidades de ser con el otro, nuevas posibilidades de convivir y habitar los lugares.³⁵



Que portan de su hábitat los jóvenes al aula de clase? -Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, 04/05/2012

³⁵ Las tres imágenes posteriores conforman una sola idea, para ver la primera gráfica despléguela como hipervínculo y las dos siguientes se deben leer en relación con lo que indica esa primera imagen.

Comentarios-Fotos

Los lugares 2, 3 y 5 son espacios poco conectados con otras actividades del barrio lo que facilita la apropiación de un grupo dominante. En el caso de las terrazas como muestra la imagen 1 su configuración arquitectónica permite la diversidad de usos, lo que facilita la presencia de diferentes grupos en las distintas franjas horarias; y en la imagen 4 se da la segregación por el carácter mercantil que elitiza su uso.

1 Vista desde una terraza al paisaje urbano.

2 Calle solitaria al costado derecho de la IEMM (Territorio vedado).

3 Parque del Amor, en estado de deterioro y abandono.

4 Parque Juanes de la Paz, sitio de recreación.

5 Sección posterior de la Iglesia San Judas.

6 Parque Biblioteca La Quintana.

7 Unidad deportiva de Castilla.

8 Zona residencial y comercial de la 68.

Localizadas en zonas con alta densidad residencial donde el mobiliario permite que distintos grupos participen en el uso del espacio de manera simultánea facilitando la socialización.

Que portan de su hábitat los jóvenes al aula de clase? -Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, 04/05/2012



Que portan de su hábitat los jóvenes al aula de clase? -Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, 04/05/2012

5.1.2. Los imaginarios como “leit motiv”³⁶. El arte en la escuela

Los imaginarios son un conjunto de imágenes y de signos, son objetos de pensamientos con alcance, con coherencia y eficacia variantes cuyos límites se redefinen constantemente (Silva, 2008, p. 138)

³⁶ **Leitmotiv** (del alemán leiten, 'guiar', 'dirigir', y motiv, 'motivo') ,1 término acuñado por el compositor Richard Wagner, es el 'tema musical recurrente en una composición y, por extensión, 'motivo central recurrente de una obra literaria o cinematográfica'. Puede sustituirse por las voces españolas motivo o tema, acompañadas de los adjetivos conductor, central, principal o recurrente.

Los diversos cachivaches producidos por los estudiantes desde La Arena son la cristalización del cruce de dos hábitats, como ya hemos visto, el de los estudiantes y el de los maestros. *Los cachivaches* expresan los más íntimos deseos, miedos, ilusiones, iconos, ambiciones y todos los sentimientos, percepciones e interpretaciones del hábitat urbano del estudiante cuando han sido tamizados o filtrados en La Arena. Los cachivaches son la encarnación o incorporación de los imaginarios de ambos hábitats cuando ellos se encuentran en el aula de clase. El cachivache es el rastro, la huella, la pista que permite recrear el acontecimiento que diariamente se desvanece en el aula de clase. Nuestra investigación recoge estas pistas, las registra, las rotula y las recrea para mostrar un momento imprescindible de la escuela. Lo que se hace en La Arena diariamente se desvanece, nuestra intención es dejar este registro como memoria que genera sentido y da de qué hablar. Nuestras últimas líneas son el retrato de instantes en la escuela a los que les damos la palabra y con las que iniciamos una conversación con las visiones ideales de la escuela.

En contraposición a un barrio que se percibe como violento, sin esperanza, sin belleza, sin referentes poderosos y con muy pocos ídolos que provoquen de forma optimista a sus ciudadanos (estudiantes), un barrio aparentemente sin imaginarios, se han detectado imaginarios de ciudad soñada, de ciudad ideal que se desea y de la que se tiene la fe que se puede lograr mediante el trabajo y persistencia pero, sobre todo, con el tesón de no perderlos de vista para hacerlos colectivos y convertirlos en imaginarios que, de esta forma, se harán más fuertes, porque se tornan en la búsqueda de todo un grupo, se tornan en un objetivo social.

El vengador. Mixta (Gouache, temperas, marcador) sobre cartulina



El vengador. Mixta (Gouache, temperas, marcador) sobre cartulina. - Fuente: fotografía de pintura de estudiante grado noveno de la IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C 29/02/2012

Hábitat del maestro

El estudiante escoge un tema rapaz y negativo, donde muestra a un joven con aparente culto a lo diabólico y donde su inconsciente pretende vengarse de una pareja (de acuerdo con la leyenda de la pintura) donde explicita: "listo, ya me encargué de él, ahora vamos por ella" pretendiendo mostrar su poder o el poder del otro del cual quizá sea víctima. Es una pintura extraña pero no se debe desdeñar desde ningún punto de vista ni tampoco juzgarla o pretender interpretarla *a priori*.

Hábitat del estudiante

De una u otra forma el imaginario que predomina es el de la violencia (recibida o infringida) por el artista de acuerdo a la realidad de su entorno y donde parece que muchas de las dificultades se solucionan "encargándose del otro", la pintura tiene un interés social más que estético donde parece que el artista pretende mostrar de manera cruel pero realista una de las problemáticas de su entorno que lo han impresionado o sobre la cual quiere llamar la atención.

Comentarios

La gran mayoría de las pinturas muestran personajes retratados solos, casi no hay grupos. Con excepción de la piscina no hay pinturas donde se muestre participación o conjunto, de lo que se puede inferir gran autonomía por parte de los estudiantes, pero también sentimientos de soledad en la que se busca la reflexión para estar consigo mismo y para aclarar procesos internos, pero este análisis no sería justo sin un completo diálogo con los artistas.

El reclamo de justicia. Lápiz sobre papel. 50X40 cms.



El reclamo de justicia. Lápiz sobre papel. 50X40 cms. - Fuente: fotografía de dibujo a lápiz de estudiante de grado noveno de la IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C 29/03/2012

Hábitat del maestro

El estudiante, con la técnica más simple que es la del lápiz sobre papel y mediante un dibujo minimalista deja sobre el papel su interpretación de una realidad: la de la corrupción, donde ciudadano amenaza con un arma al alcalde que aparentemente se está guardando unos dineros que no le pertenecen (el alcalde tiene su identificación de alcalde en su escritorio). El color del lápiz es absolutamente frío pero la escena que describe es tan explícita y cálida como si hubiera utilizado el color.

Hábitat del estudiante

Se detecta un imaginario de corrupción en el otro (el funcionario) pero también de apropiación por parte del ciudadano (estudiante) de una problemática que puede ser la de cualquiera, mostrando identidad y sentido de pertenencia por los bienes que son de la ciudadanía.

Comentarios

El imaginario se despliega en la acción incorrecta del funcionario público (que es inmediatamente cuestionada por medio de una amenaza) y que además muestra una alta madurez y gran conciencia del estudiante que la dibujó al querer corregir una situación con la que no está de acuerdo y que nos indica de otro lado un imaginario de fe en sí mismo, de honestidad y esperanza.

Es normal hallar imaginarios de violencia ya que las fuerzas del poder están inmersas en lo cotidiano y en muchas de las actividades de la vida normal del estudiante, lo que los hace parte de sí mismos de forma inconsciente cuando no se está en dicho juego de las relaciones de poder, pero que, sin embargo, influye en las diversas esferas de la vida del estudiante. En muchas de las pinturas se han detectado estos imaginarios de violencia pero vemos que posiblemente se pintaron para exorcizar los demonios impuestos por el ámbito y el contexto donde les toca moverse, vivir y convivir; los pintaron como manera de sacudirse la sensación de estar dominados, de estar poseídos de sus nefastos tentáculos que psicológica y socialmente permean todas las áreas de su desarrollo humano convirtiéndose en parte activa de sus vidas sobre todo en lo que tiene que ver con sus relaciones interpersonales.

Es en la Institución donde finalmente el estudiante pasa más tiempo y donde debe desplegar al máximo sus habilidades sociales para poder desarrollarse y comunicarse eficientemente con sus pares y con sus profesores; por lo tanto, es allí en donde se mezclan todos los elementos derivados de sus imaginarios en conjunción con los imaginarios de los profesores, donde es normal que se produzcan en dichas ecuaciones y reacciones psicosociales resultados inesperados, nuevos, repetitivos, previsibles y no previsibles, producto de la simbiosis imaginario estudiantes-imaginarios profesores relación que puede alcanzar en el contexto de “La Arena” algunos momentos caracterizados por situaciones álgidas y tensas como también situaciones calmas y congruentes dependiendo de los imaginarios portados por ambos, maestros y estudiantes, y la forma en que éstos son

interpretados, percibidos y asumidos por los unos y por los otros en un instante que denominamos fugaz.



Instantes fugaces.- Fuente: Fotografía tomada por Luz Adriana Bermúdez C, 23/02/2012

Los instantes fugaces son situaciones que se dan como eventos pasajeros que, dependiendo de su intensidad y de las reacciones conjuntas de ambos actores, alguna vez podrían derivar en conflictos subyacentes con desenlaces inesperados, sin ser esta la constante, ya que existen formas de resolver los conflictos (manuales de convivencia); todo esto sumado a la ética y a la subjetividad de aquellos actores. Es por lo anterior que en las pinturas se han desplegado los más variados imaginarios, abarcando una gran variedad de elementos sociológicos y psicológicos presentes en los jóvenes, lo que nos indica su pertinencia para esta investigación ya que con las pinturas de los estudiantes se ha podido englobar un universo que es tan vasto como la mente de los estudiantes sin que por esto podamos decir que se han presentado todos los fenómenos posibles pero sí una muestra

representativa de los imaginarios de los estudiantes de la institución educativa María Montessori.

Fueron detectados numerosos imaginarios de esperanza que de múltiples formas pueden minimizar los sentimientos contrarios de desesperanza que la vida en el barrio puede hacerles sentir a sus habitantes: esperanza cifrada en alcanzar sueños profesionales a través del estudio y del trabajo duro para darle salida a sus ambiciones con las que les será posible abandonar una vida de dificultades o por lo menos tener elementos suficientes que les incrementen su resiliencia y la forma de interpretar y manipular su realidad. En muchas de las pinturas, estos sueños se interpretaron como coherentes y realizables debido a la fuerza y convicción de las mismas.

De camping. Témperas sobre cartón paja. 50X40 cm



De camping. Témperas sobre cartón paja. 50X40 cm. - Fuente: fotografía de pintura de estudiante de grado sexto de la IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C 29/03/2012

Hábitat del maestro

Al igual que en otras pinturas aparentemente salidas de contexto, la artista se representa en un goce profundo disfrutando plenamente de una naturaleza que ha representado con colores cálidos y vibrantes predominando un cielo azul sobre el que vuelan las aves.

Este imaginario de belleza, de disfrute, de armonía, también lo es de esperanza, lo que nos permite tener posibilidades de apropiárnoslo como herramienta útil para comprender a nuestros estudiantes y sus dinámicas

Hábitat del estudiante

El tema de la armonía con la naturaleza se repite a través del trabajo de diversos estudiantes. En ellos evocan un mundo deseado. La añoranza de lugares distantes en razón de la carencia económica en la que la mayoría de ellos viven parece en este caso como ensoñación.

Comentarios

Estos motivos de pintura proporciona la idea de que existen imaginarios urbanos poderosos que minimizan el impacto de la situación personal, familiar y de barrio que puedan tener los estudiantes en un medio que les es relativamente hostil.

El sueño. Témperas sobre cartón paja.50X40 cms.



El sueño. Témperas sobre cartón paja.50X40 cm.- - Fuente: fotografía de pintura de estudiante de grado sexto de la IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C 29/03/2012

Hábitat del maestro

La artista elabora una pintura surrealista donde se representa a sí misma recostada sobre un gran césped verde que está flotando, como si fuese una alfombra mágica en el espacio sin ninguna referencia a la tierra a no ser por las casas y la carretera que las une y que allí aparecen también establecidas sobre ese gran espacio flotante mientras un ave contempla dicho panorama como extasiada también al igual que la niña que así lo sueña.

Hábitat del estudiante

El imaginario de la artista reflejado en la pintura, es un imaginario de ilusión, de la promesa de un mundo nuevo, de un mundo mejor, el cual es percibido como un sueño que para la artista es un deseo imperioso de vivir a plenitud la naturaleza y de renovación de su mundo actual o por lo menos la figuración de esa posibilidad de obtenerlo por medio de su pintura como para potenciarlo en la realidad.

Comentarios

Nuevamente la imagen idealizada es la búsqueda de la paz y de la armonía a través de la representación de un espacio bucólico y embriagado, en donde el verde se impone como un imaginario de esperanza en contraste con cierta complejidad. El joven es consciente de las situaciones agrestes en las que se desarrolla su vida cotidiana, pero no deja de añorar y de buscar la familiaridad. Estas pinturas son el reflejo del contraste entre lo que vivo y lo que evoco como forma de comprender la realidad y buscar motivos para potenciar su futuro desde el presente.

Es muy interesante observar que en muchas de las pinturas estuvieron presentes imaginarios de belleza, de armonía, de estética y de ética lo cual nos refuerza nuestra interpretación de los imaginarios de esperanza de los cuales ya se hicieron comentarios. Prevalece el imaginario de los ídolos (deportistas, cantantes, músicos, etc.) como referentes inmediatos conscientes e inconscientes de lo que se quiere ser: un triunfador, ser reconocido.

El abrazo. Témperas sobre cartulina.50X40 cms.



El abrazo. Témperas sobre cartulina.50X40 cm. .- Fuente: fotografía de pintura de estudiante de grado noveno de la IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C 29/03/2012

Hábitat del maestro

Es una extraña pintura idílica, inocente, ingenua pero profunda porque se le “da vida” a un par de muñecos robots de cartón de ambos sexos que se funden en un abrazo, en medio de un arco (iris) de un solo color (azul) y sus gradaciones y rodeados por mariposas rojas. Es todo un cuadro surrealista, como queriendo resaltar que el amor puede ser posible aún entre los robots-muñecos de cartón.

Hábitat del estudiante

Parece que el estudiante quisiera demostrar con esta pintura que si es posible el amor entre dos robots- figuras de cartón a quienes les otorga el poder del amor, humanizándolos mediante su sensibilidad que nos hace ser cada vez más humanos y metafóricamente, si ellos los robots lo pueden, porque no lo puede ser aún más entre los seres humanos, aunque de otro lado se puede pensar en una gran decepción por el género humano por lo que recurre a sus propios imaginarios como señal de protesta.

Comentarios

La artista se alejó del mundo humano para representar sus imaginarios de amor, de confianza, de búsqueda de la paz a toda costa, para crear un mundo ideal que es con el que sueña y que posiblemente es el imaginario de muchos jóvenes comprometidos de ambos sexos, quizá cansados por el imaginario de violencia impuesto por las fuerzas oscuras de su entorno. Sobresalen imaginarios de equilibrio y la armonía interna y sobre todo de organización y persistencia.

La piscina. Gouache, temperas sobre cartulina 50X40 cms



La piscina. Gouache, temperas sobre cartulina 50X40 cm- Fuente: fotografía de pintura de estudiante de grado noveno de la IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C 27/02/2012

Hábitat del maestro

El estudiante describe con su pintura una escena bucólica que jamás daría a entender una situación violenta o la percepción de un momento hostil, antes por el contrario muestra la vivencia de un momento relajante desprovisto de cualquier interpretación negativa de la realidad.

Hábitat del estudiante

Se aprecia en esta pintura un imaginario muy fuerte de apropiación del espacio público ya sea de forma consciente o inconsciente, pues el artista realmente disfruta de estos espacios públicos, de encuentro con sus pares. La piscina es un espacio privilegiado del barrio, es un espacio valorado y estimado por los estudiantes, la apropiación que se hace de ella a través de la pintura muestra la forma como ella hace parte de los referentes de alegría y del cuidado del cuerpo y el encuentro con el otro que tiene Castilla.

Comentarios

Otro imaginario percibido es el del amor por un entorno armónico y feliz. Se detecta un imaginario fuertemente asociado a la libertad, al derecho a disfrutar de momentos plenos, en los sitios que por rutina ya hacen parte de la geografía urbana que ellos habitan.

Los jóvenes han establecido lazos afectivo territoriales que le permite afrontar su situación vital (se percibe alegría, buena disposición para la actividad, han adquirido y asimilado los conocimientos y los elementos de dibujo y pintura y han aprendido a expresarse por medio de ellos, además de demostrar constantemente una actitud positiva frente al trabajo).

En muchas de las pinturas se detectan también imaginario de apropiación y asimilación de la propia realidad de los estudiantes y de la valoración por sus propios espacios los cuales aman y disfrutan como se puede percibir de forma contundente en la pintura “Mi Colegio”. En otras pinturas se detectan imaginarios de consciencia del acontecer real de la vida de los estudiantes, denotándose en ello mucha madurez a pesar de las edades y de las influencias externas recibidas del entorno.

Mi colegio. Mixta (Gouache, temperas, marcador) sobre cartulina 50X40 cms.



Mi colegio. Mixta (Gouache, temperas, marcador) sobre cartulina 50X40 cm. - Fuente: fotografía de pintura de estudiante de grado sexto de la IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C 27/02/2012

Hábitat del maestro

El estudiante deja plasmada sobre el papel la imagen de su institución la cual es realizada con mucha destreza y limpieza conservando las proporciones de las formas de sus elementos.

El artista no muestra actividad estudiantil centrándose únicamente en sus muros y alrededores. Utiliza colores fríos en relación a un solo color cálido (el naranja) lo que hace que destaque la edificación central

Hábitat del estudiante

La institución es idealizada con en esta pintura donde se la muestra supremamente atractiva y organizada. Además de ser muy bella, es profundamente significativa es la expresión pura de un joven que encuentra en el colegio una morada agradable y donde se presume un mundo de relaciones gratificantes en los cuales siente seguridad y alegría (a pesar de que resalta la arquitectura por encima de los personajes que allí habitan, que allí se relacionan)

Se detecta el imaginario de uso social que se le da a la institución, esta como morada y con la que se sueña idealmente para habitarla quizá con algo de nostalgia, de que todo sea mejor y pretendiendo cambiar con la pintura de su colegio una situación actual.

Comentarios

Se detecta un imaginario profundo de apropiación de espacios y de asimilación de su entorno inmediato. También se muestra a la institución como un fuerte referente, al tomarla como modelo y/o idea significativa para pintar (pudo pintar cualquier otra cosa) Aunque no se muestra actividad estudiantil, se presupone que el estudiante manifiesta tácitamente un acontecer de relaciones armónicas (reales o deseadas)

5.1.3. Comentarios y conclusiones encontrados a través de las pinturas

Al igual que el conjunto de pinturas mostradas anteriormente, las imágenes de los muebles y paredes intervenidas por los jóvenes expresan signos y síntomas de un estudiantado que es sometido a fuertes presiones desde su propio núcleo familiar, desde los vecinos, y de su entorno inmediato y de todo los demás que está relacionado directa e indirectamente con ellos. Muchos de estos estudiantes han sido particularmente soliviantados y golpeados por sus circunstancias y lo admirable es que han demostrado también una forma particular, eficiente e inteligente de percibir e interpretar estas múltiples realidades y fuerzas que así se les ha impuesto desde el exterior y del interior de su hábitat para poder minimizarlas e introyectarlas y hacer su vida un poco más llevadera al tener consciencia de lo que sucede a su alrededor y de sus causas.

No me importa. Escrituras en las sillas y paredes



No me importa. Escrituras en las sillas y paredes.- Fuente: fotografía de dibujos sobre las sillas y paredes de estudiantes de la IEMM, por Luz Adriana Bermúdez C. 29/03/2012

HÁBITAT DEL MAESTRO

Comentarios de los maestros sobre la escritura espontánea en las sillas y paredes del aula:

*Cualquier lugar es un lienzo para la expresión, pero aún no han aprendido los límites del placer y el respeto por las cosas que están al servicio de todos.

*Búsqueda inagotable de sí mismo.
¿Transgresión de la norma o libertad de expresión? Las narrativas contemplan ambas, pero el "lienzo" es atractivo y más el dejar su huella allí grabada, sin embargo la silla es para todos y "marcarlo" es un acto de desprecio por el otro.

*En las paredes no se rayan (pero esto es un arte que los estudiantes muestran aunque ellos saben que eso no se debe hacer) En las instituciones se ve feo las paredes rayadas.

*Mirar las fotos nos confirma la falta de sentido de pertenencia y mentalidades dispersas de los jóvenes frente a las actividades desarrolladas al interior del

HÁBITAT DEL ESTUDIANTE

Palabras espontáneas de los estudiantes sobre la escritura en las sillas y paredes del aula:

*. Nuestra forma de ser lo que nos caracteriza se ve reflejado en el diario y vivir pero también que lindo es poder abrir con un dibujo.

* Faltando a la norma si no es del todo bien hecho pero dejando ahí una huella un símbolo o algún recuerdo.

*Esta imagen representa el poco sentido de pertenencia

* Esta imagen representa la falta de cultura y poca responsabilidad

* Este pupitre me muestra unos cuadros pintados en negro y otros sin pintar todo esto es arte

*Estos pupitres están rayados algo que no es debido pero algunos alumnos muestran su arte en lo privado y así ellos sienten mejor su arte

<p>aula de clase.</p> <p>* Serie de dibujos matemáticos como estrellas y una retícula pueden significar, psicológicamente, ser producto de una mente descentrada (está dispersa), muestra rigidez y encasillamiento en el pensamiento, dado que dicho dibujo carece de la organicidad de la forma y fluidez de la línea.</p>	<p>*Nuestra forma de ser lo que nos caracteriza se ve reflejado en el diario y vivir pero también que lindo es podernos abrir con un dibujo.</p> <p>*Faltando a la norma si no es del todo bien hecho pero dejando ahí una huella un símbolo o algún recuerdo.</p> <p>*Esta imagen representa el poco sentido de pertenencia</p> <p>*Esta imagen transmite descuido deterioro de lo que se debe cuidar</p> <p>*Esta imagen representa la falta de cultura</p> <p>*Este pupitre me muestra unos cuadros pintados en negro y otros sin pintar todo esto es arte</p> <p>*Estos pupitres están rayados algo k no es debido pero algunos alumnos muestra su arte en lo privado y así ellos sienten mejor su arte</p> <p>*Este dibujo está proyectando una rabia o a una tribu muy antigua.</p>
COMENTARIOS	
<p>El cruce de las preguntas comentando inscripción en las sillas hace coincidir en varios puntos a maestro y estudiantes; parece que las fotos son leídas como falta de sentido de pertenencia institucional, de transgresión de la norma o de deseo de reconocimiento dejando su firma, huella o marca en los lugares que habita, es decir son comprendidas como símbolo de rebeldía expresadas a través del uso o abuso de los enseres y muebles de la institución.</p>	

También nos parece importante resaltar que, a pesar de la heterogeneidad de los artistas-estudiantes, se perciben imaginarios sólidos de compromiso con el barrio y con ellos mismos, lo que deriva en ciudadanía y en el crecimiento de su subjetividad que es lo que fundamentalmente deben portar sus profesores como parte de sus objetivos intrínsecos.

Se puede concluir que a pesar de que la violencia haya sido en ocasiones el cotidiano acontecer en la vida de los estudiantes, éstos de alguna forma no están de acuerdo y están cansados de la misma, lo que indica que la institución y los maestros en el ejercicio diario de la docencia en conjunción con el ejercicio del aprendizaje, han transformado y guiado sus imaginarios en direcciones más objetivas como se deriva de la significación de muchas pinturas que sólo expresan optimismo, equilibrio, solidez y personalidades fuertes de los estudiantes como indicadores de una buena asimilación de su educación y/o como resultado de una gran resiliencia natural o adquirida formada a base de sus experiencias y lo que éstas han dejado dentro de sus vidas.

La imagen del “ídolo” sigue indicando la falta de referentes más tangibles, más cercanos, más fáciles de alcanzar para que el estudiante no asuma un imaginario de frustración al percibir la lejanía y la dificultad de sus logros. El dibujo y la pintura constituyen una producción privilegiada entre todas las demás expresiones de los jóvenes porque perdura en el tiempo y se convierte en herramienta para el pedagogo y como trofeo personal de quien la realiza.

El futbolista. Gouache, temperas. 50X40 cms. (ídolos)



El futbolista. Gouache, temperas. 50X40 cm. (ídolos). -Fuente: fotografía de pintura sobre cartón paja de estudiante de grado noveno, tomada por Luz Adriana Bermúdez C. 27/02/2012

Hábitat del maestro	Hábitat del estudiante
<p>El artista en una mezcla de colores fríos y cálidos muestra un momento crucial, un momento soñado del ídolo visto y reconocido por todo un público (una representación de sí mismo o de su ídolo personal) en una eterna representación del éxito y del reconocimiento que de alguna forma es la búsqueda individual de todo ser humano.</p>	<p>El imaginario urbano que predomina en la pintura es el del ser alguien en el medio para obtener reconocimiento en un mundo donde prevalece el tener quizá por desconocimiento de la importancia de otros referentes o por lo arraigado del tema en nuestra sociedad. La pintura a pesar de inocente es profunda y merece diferentes lecturas desde lo sociológico y lo psicológico ya que es una pintura frecuente que se repite en diversos ámbitos, edades, grados y géneros de todas las instituciones escolares.</p>
<p>Comentarios</p>	
<p>El deportista aparece en Castilla como uno de los iconos positivos de referencia para los jóvenes de Castilla. El deportista es el héroe contemporáneo, es la figura que los conmueve y les da un horizonte de vida. El deporte es entonces un aglutinador, genera cohesión entre los jóvenes y cotidianidades en común.</p>	

El basquetbolista. Témpera sobre cartulina. 50X40 cms.



El basquetbolista. Témpera sobre cartulina. 50X40 cm. - Fuente: fotografía de pintura sobre cartón paja de estudiante de grado noveno, tomada por Luz Adriana Bermúdez C. 27/02/2012

Hábitat del maestro

Es una pintura simple pero muy fuerte acerca de la idea del macho, del triunfador, del que no tiene miedo. es una pintura representativa de un momento actual o de una concepción interior. La pintura está realizada con espontaneidad pero parece buscar un equilibrio entre lo que se es o lo que esperan los otros que seamos.

Hábitat del estudiante

Además de servir de referente y ejemplo el deportista se convierte en el ideal a ser replicado, el joven que se proyecta como exitoso. El deportista es el símbolo de sana admiración, el que contemplado en razón de su disciplina y sacrificio.

Comentarios

El imaginario que prevalece es el de "somos los campeones", lo que se congela en la imagen del "ídolo" de pie, sigue prevaleciendo el imaginario del futuro feliz contra el imaginario y la realidad llena de carencias materiales.

El lenguaje corporal es la expresión natural y constante de la persona y que dice en cada momento su estado; ambas expresiones pueden ser leídas por el experto pero no son infalibles y siempre requerirán de análisis más profundos, siempre acompañados de la palabra que, finalmente, también nos identifica. Jacques Chardonne decía que lo esencial para el ser humano es expresarse, pero nunca dijo de qué forma, así que como profesionales que tenemos en nuestras manos la responsabilidad por la educación de terceros, es muy importante aprender a leer cada una de sus expresiones sin importar su forma.

Los dibujos de los jóvenes muestran siempre una ingenuidad y una disposición en la que nosotros no queremos ver patologías; por el contrario, al realizarlos, están mostrando cómo enfrentan al mundo y a su situación real y por lo general lo hacen con alegría cuando no se trata de una tarea calificable o cuestionable, porque están sintiendo que son el centro de interés, que son tenidos en la cuenta y sobre todo cuando la actitud del pedagogo y del ambiente hacia ellos es de atención y de aliento, porque así sienten que se está confiando en ellos, que su palabra (el dibujo, la pintura, etc.).

Aparte de lo anterior, lo que sí es muy importante es que, mientras no se exija al joven que pinte un tema en particular, su dibujo es una expresión directa de lo que lo afecta, de lo que lo emociona y sobre todo del momento vital por el que está pasando (lo que desea, lo que lo frustra, lo que lo atemoriza, lo que lo aburre).

Al analizar las pinturas de los estudiantes de los diferentes grados del área de educación artística y cultura se puede inferir las siguientes conclusiones puntuales:

La Monalisa. Gouache, temperas 50X40 cms.



La Monalisa. Gouache, temperas 50X40 cm sobre cartón paja.

Fuente: fotografía de pintura de estudiante de grado sexto, tomada por Luz Adriana Bermúdez C. 29/03/2012

Hábitat del maestro

La artista en un derroche de creatividad a pesar de tomar como modelo un cuadro famoso (la Gioconda o Mona Lisa de Leonardo Da Vinci) plasma en su cuadro una imagen de mujer feliz y segura a pesar de su simplicidad, de la diferencia de colores y de la gran distancia artística que separa este cuadro del original. Esta pintura es muy elocuente a pesar de la falta de detalle, centrándose su significado prácticamente en su mirada, que de alguna forma es lo que hace relevante a su original

Hábitat del estudiante

Se detecta un imaginario de seguridad y de autenticidad donde la artista se apropia de su espacio (la pintura y su mente) para desplegar con suma seguridad su autoconfianza, autoestima y el imaginario urbano de desarrollo intelectual al que todos tenemos derecho.

Comentarios

El imaginario que predomina es el de la fe y la confianza a pesar de cualquier evento hostil. Esta pintura es muy interesante porque se sale del esquema artístico colegial predominantemente de nuestras instituciones donde se recurre a lo cotidiano para expresarse siendo esto además muy válido.

El salón de actos. Témperas sobre cartulina.50X40 cms.



El salón de actos. Témperas sobre cartulina.50X40 cm.

Fuente: fotografía de pintura de estudiante de grado sexto, tomada por Luz Adriana Bermúdez C. 29/03/2012

Hábitat del maestro	Hábitat del estudiante
<p>El artista en una pintura organizada, con excelente manufactura a pesar del tema aparentemente simple, revela los sentimientos que le inspiran: la música y los eventos alrededor de ella, mostrando el salón de actos con los asientos vacíos y con todo el interés puesto en el escenario, en el cual reposan varios instrumentos, que destaca en vivos colores como queriendo llamar la atención sobre ellos.</p>	<p>Se detecta un imaginario de vocación, de anhelos profesionales, de la búsqueda de un ideal a través de la admiración que siempre ha proporcionado a los jóvenes la música y a la cual no pueden tener acceso la mayoría de las veces por no disponer de los medios necesarios para adquirir los instrumentos. El imaginario que predomina es el de la cultura y el arte como medio para exorcizar las oscuras fuerzas de poder del barrio.</p>
<p>Comentarios</p>	
<p>Muchas de las pinturas con escenas bucólicas, tiernas, institucionales, etc. son la expresión pura de que los jóvenes han encontrado en el colegio “su verdadero hogar” o el hogar que no tienen en casa al mostrar con sus pinturas todo un mundo de relaciones gratificantes en los cuales siente seguridad y alegría, mostrando un gran imaginario de orientación, madurez, objetividad, afectividad, pero sobre todo adquiere una profunda significación porque se presentan con gran convicción.</p>	

En términos generales, las pinturas analizadas son una imagen no sólo de la vida de los estudiantes y de sus imaginarios, sino también de forma intrínseca de los profesores y de la institución. De lo anterior se desprende que se está haciendo ciudadanía, que se están dando elementos a los estudiantes que les permita cuestionarse y adquirir consciencia para vislumbren nuevas posibilidades, mundos mejores alcanzables y diferentes a los que le ha tocado vivir o por lo menos para que aprendan a interpretar y a asimilar sus propios contextos y así poder afrontarlos de manera optimista por encima de las fuerzas oscuras no sólo del poder sino de las situaciones difíciles que se les presentan en su ámbito y en su particular acontecer.

5.1.4. Imaginarios capturados en Videos

El video, al igual que otras técnicas y otras artes, tiene su propia magia y su propio lenguaje, supera a la fotografía porque provee a la imagen de sonido y de movimiento por lo cual se hace interesante en la medida que adquiere la característica de “imagen en movimiento” que puede ser más reveladora porque permite sustentar de forma más precisa eventos y situaciones, puesto que estos quedan provistos de voz, de la voz denunciante, de la voz que narra, de la voz que acompaña a la imagen. En los videos podemos seguir registrando el acontecimiento del aula de clase. Durante el registro del acontecimiento de esta investigación se realizaron alrededor de ochenta videos con el propósito de registrar en ellos la forma como los estudiantes habitan el territorio. Además, y en este sentido, los

utilizamos a continuación; los mismos videos son parte de La Arena, pues son motivados por la clase de Educación Artística, y significaran en el final de esta indagación material de análisis y corroboración. Los videos nos permiten capturar los “*leit motiv*” que desde el hábitat urbano arriban al barrio. Consideramos necesario tomar los videos como referencia de análisis en la medida que son de una gran riqueza y una herramienta orientadora para comprender, analizar e interpretar la dinámica social del barrio y de todos los actores, nos permiten comprender las inquietudes y posiciones que los estudiantes adoptan respecto a los fenómenos sociales.

Zonas deprimidas del barrio. Apreciaciones de las calles 92 y 93 del barrio Castilla, lugar de residencia de los estudiantes. El tema central es “la cañada” y el puente que divide las dos bandas del barrio. Documental casero.

Mayo 3 de 2012. 14:56 minutos



Zonas deprimidas del barrio. Apreciaciones de las calles 92 y 93 del barrio Castilla, lugar de residencia de los estudiantes. El tema central es “la cañada” y el puente que divide las dos bandas del barrio. Documental casero. Mayo 3 de 2012. 14:56 minutos

Hábitat del maestro	Hábitat del estudiante
<p>Los imaginarios deseados se perciben por contraposición a lo expresado de forma visual y narrativa, los deseos de un barrio hermoso, con jardines, limpio, organizado, con casas y puentes seguros (con barandas). Un barrio sin rejas y sin ruido, con mayor seguridad y buena convivencia, con mayor conciencia de sus habitantes por el medio ambiente. Insisten en la posibilidad de que todo puede ser mejor y más organizado.</p>	<p>Los imaginarios reales son los de un barrio ruidoso y peligroso, inseguro y vulnerable, con malos olores, con falta de conciencia de sus habitantes en cuanto a las basuras y el cuidado de la quebrada (arroyos), casas en peligro de caer, obras civiles mal hechas, sin planeación (obras hechizas) o inexistentes, falta de semáforos y con una percepción extraordinariamente realista de la muerte. Temor a los aguaceros, a sacar el celular en la calle, temor a que los ancianos y otras personas más vulnerables se caigan a la cañada.</p>
<p>Comentarios</p>	
<p>La importancia de este video estriba en que se muestra la realidad de un barrio que sufre carencias y dificultades inconcebibles en pleno siglo XXI</p> <p>Es notoria la resiliencia (capacidad de vivir con dignidad y alegría en medio de las dificultades). Es evidente la desorganización del barrio y el descuido gubernamental. Se destacan los negocios de monta llantas, cambio de aceite, tiendas de comestibles encerradas entre rejas al igual que algunas casas (quizá de las familias con mayores ingresos). Se ven muchas escaleras de acceso a las casas sin pasamanos, casas construidas en sitios deprimidos por debajo del nivel de la calle, viviendas construidas con madera y barro, con techos de zinc pisados con ladrillos o piedras. El ruido es impresionante en la calle principal la cual carece de toda seguridad sobre todo de semáforos.</p>	

La pista de patinaje y sus alrededores. El cambio del barrio que no se puede alcanzar a percibir en la realidad, es confirmado por unos de sus habitantes que relata cómo ha tenido un cambio importante en el tiempo. Mayo de 2012, 3:27min.



La pista de patinaje y sus alrededores. El cambio del barrio que no se puede alcanzar a percibir en la realidad, es confirmado por unos de sus habitantes que relata cómo ha tenido un cambio importante en el tiempo. Mayo de 2012, 3:27min. Fuente: fotografía de escena de video tomada por Luz Adriana Bermúdez C. Mayo 3 de 2012.

Hábitat del maestro

Las chicas se desplazan hasta la cancha de patinaje del barrio Francea, resaltando su belleza y arborización y entrevistando al vendedor de frutas que relata que vive en castilla desde hace 54 años y que eso era un pedrero, que ha cambiado mucho y que percibe ahora como organizado (además de pavimentado), pero también con mucha contaminación ambiental (escombros y basura), que no le ve nada al barrio y que le gusta hacer deporte con una escuelita de deporte que fundó como ayuda a la comunidad

Hábitat del estudiante

El video muestra lugares arborizados, acogedores y agradables que parecen decir que no todo está perdido pero que a su vez marca diferencias enormes con la cañada, los callejones oscuros, los sectores enmalezados y de casas sin terminar. Como si pertenecieran a dos mundos diferentes. La pista de patinaje es un referente urbano que ha configurado nuevas rutinas ciudadanas en la vida cotidiana de los jóvenes de Castilla.

Comentarios

El imaginario de los habitantes del barrio es el de la posibilidad de cambio y mejora en el tiempo. Se percibe en el parque y sus alrededores lo bello y agradable haciendo referencia a la estética y la posibilidad de divertirse y relajarse en medio del conflicto y la percepción de lo limpio y de lo bello que contrasta con una idea de barrio marginal lleno de problemas

Estos imaginarios encontrados en los videos³⁷ y de los cuales poseemos películas limpias sin manipulación, nos están describiendo la realidad material y simbólica del barrio Castilla soportada en el interés de los estudiantes por retratar o registrar su propia realidad, lo cual le ha dado un valor inmenso a dicha información: es el barrio (o el ideal de ciudad) sus cuadras, sus calles con nombre o sin nombre reflejadas en el nombre de una chica o de un joven, a través de sus descripciones, de sus percepciones, de su inconformidad y de sus sueños, del amor por el “regetonero” de turno mimetizado en la ilusión de un mundo mejor, de los grafitis límpidos y profundos, las canciones de sus artistas favoritos, en los cuerpos de sus guerreros, en fin, de todo lo que hace a un barrio, a un pueblo, a la juventud con los mitos tradicionales y modernos (los mitos urbanos) de la conversación diaria y desprevenida de los estudiantes y de su entorno y de miles y miles de formas que pueden ser interpretadas por mentes abiertas para conocer un submundo extraordinario de imaginarios, de sueños profundos de una sociedad naciente que nunca se termina de construir sino que siempre está en clara construcción y en permanente consolidación y transformación.

Así en los videos se han detectado imaginarios urbanos optimistas y pesimistas, pero sobre todo hemos sido testigos de una realidad social donde predomina la asimilación, por parte de los estudiantes, de sus propios espacios, sus referentes alcanzables y no alcanzables, materiales e idealizados, en fin, hemos percibido construcciones individuales y colectivas que se van estatizando en el real imaginario de sus habitantes. Se reconoce el

³⁷ En las fichas anteriores, se muestran algunos ejemplos de los videos realizados; para verlos en su totalidad, se puede acceder a ellos en el blog que soporta las creaciones de los jóvenes del barrio Castilla.

barrio por sus espacios de recreación y de comercio, se han reconocido sus visitantes, sus viandantes y transeúntes, y todos ellos de alguna forma han demostrado que lo disfrutan, lo padecen, lo viven orgánicamente en todas sus dimensiones y, lo que es más dicente: lo sienten como propio.

En estos videos también se ve claramente que los estudiantes y sus familias tienen la capacidad de legitimar sus espacios, que para el observador desprevenido pueden ser muy restringido, pero los estudiantes nos han demostrado que son su territorio, que son disfrutables y que tienen la propiedad de ser conquistados convirtiéndose a su vez en referente para los otros, para los de afuera. Los imaginarios de los videos que muestran un carácter de representación de deseos, frustraciones, búsqueda, etcétera, al representar elementos claves físicos, espaciales, ambientales, sociales, familiares, políticos, culturales, religiosos, institucionales, y todo lo demás apareciendo como un sinfín de hechos inacabables que darían pie para futuros estudios y concepciones intelectuales tanto sociológicas como psicológicas, antropológicas, además de pedagógicas. Todos estos videos han dado lugar a representaciones de colectivos que están unidos por ideales y problemáticas más o menos habituales que son la muestra del interior que esconden.

En los videos que se han analizado también se han dado claras muestras de que existe una manera singular de comunicación, un lenguaje común, su propia manera de hablar, que caracteriza al grupo de estudiantes proporcionándoles una imagen coherente y congruente acerca de sus más profundos ideales que así no sean manifiestos están inmiscuidos en su lenguaje, en sus pinturas, en sus conversaciones cotidianas.

Lo más importante al analizar estos videos es que se ha logrado detectar una mentalidad colectiva que es lo que hace posible estos imaginarios urbanos, siendo la colectividad su soporte y su permanencia en el tiempo a través de la percepción y de las interpretación de los fenómenos sociales en el tiempo, pasando de ser imaginarios personales a imaginarios de grupo social. Los imaginarios urbanos regirán siempre el futuro y el desarrollo de nuestras sociedades ya que son la fuerza dinamizadora, que nos hacen sentir la necesidad de cambiar y de buscar un mundo mejor, ya sea a través de necesidades actuales, de nuevas motivaciones que potencian futuro, de dinámicas ajenas a nosotros o de deseos potenciados en el tiempo donde se siente la posibilidad de cambiar.

A través de estos imaginarios detectados en los videos de estudiantes del barrio Castilla podemos percibir que existe una realidad muy fuerte y preponderante que ellos llevan al aula de clase como pueden ser: frustraciones con la rabia y resentimiento consiguiente, deseos de cambio profundos relacionados con la vocación con la profesión que se desea seguir, la violencia, la necesidad de paz y de dialogo, el ideario o imaginario de que no existe un futuro; también en medio del caos se vislumbra la posibilidad de una vida mejor a pesar de la idea de no futuro y de los imaginarios pesimistas de ciudad, pero a la paz con el pesimismo vienen los imaginarios de alegría, de posible fama o triunfo, de los iconos milagrosos ya sean de carne y hueso o ideales de triunfadores urbanos los cuales solamente unos pocos logran alcanzar, pero sobre todo se percibe en los imaginarios de nuestros estudiantes y que llevan al aula de clase, “La Arena”, una apropiación del espacio público que a veces está traducido en sus propias vidas y en una clara percepción de su entorno y de sus posibilidades, en fin, lo que los estudiantes portan al aula de clase es un

resumen de fuerzas negativas y positivas, a veces ajenas a ellos pero a veces también forjadas en sus hogares como producto de la frustración de sus padres y de sus pares.

Lo que los estudiantes llevan finalmente al aula de clase, son sus propias vidas marcadas por sus imaginarios en contraposición a una realidad que aunque es de ellos, es el producto de las relaciones de poder de su barrio, de su ciudad y del mundo entero de las cuales siempre serán víctimas lo que tratarán algunos de minimizar mezclándose en el conflicto, sin que por ello logren un dominio de dichas fuerzas, lo que se traducirá en frustración y en la generación de fuerzas secundarias que siempre le darán algún tinte individual a sus vidas. Con la detección de estos imaginarios urbanos se ha podido comprobar que existe una Educabilidad de la subjetividad, relaciones de convivencia, relaciones de poder, influencias estéticas y éticas, influencia del hábitat, costumbres, *hábitus*, interacción con el espacio público, con sus familias y su vivienda.

5.1.5. Imaginarios y narración en la clase de ética

El interés actual en los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica del conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y del conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupación que

normalmente quedan excluidas de las ciencia normal. (Barcena & Mélich, 2000, p. 95)

La principal característica de una cartografía de la clase de Ética en el núcleo 920 pasa por un hecho constatado en el capítulo anterior: la clase de ética se juega en lo narrativo, la clase de ética pasa por lo que en el aula se pueda narrar. La narración es la base sobre la que se construye el transcurrir de la clase de ética. Mientras el joven cuenta una angustia, una añoranza, una expectativa, un miedo, una fiesta, una alegría propia de su cotidianidad el maestro le hace devolución y entabla con él un diálogo en términos de un cuento, un autor, un filósofo, un libro, una película y a veces hasta una experiencia personal. “La acción humana, pues, y en especial la acción educativa, se debe entender como una acción susceptible de ser narrada, de crear una historia digna de ser contada.” (Barcena & Mélich, 2000, p. 92)

El estudiante construye su narración a partir de su construcción de la realidad basada en su vida barrial o cotidianidad. Cuando se le pide al estudiante que narre algo, él acude a su fuente principal: la cotidianidad en la que habita, su barrio es la fuente de su palabra, el lugar desde donde emergen sus imágenes, sus imaginarios. Con relación a su barrio, emanan sus historias, sus cuentos, sus diálogos. Él no deja de ser un habitante que está imbuido en los medios de comunicación, en los imaginarios de ciudad, en ciertas rutinas globales, pero la mayor parte de sus representaciones tienen como referencia su lugar más íntimo, su lugar más cercano, su hábitat urbano.

Las pequeñas narraciones que exponemos a continuación son la expresión de una intuición formativa que atraviesa las líneas aquí escritas, a saber: el estudiante no llega al aula como una *tabula rasa* que es preciso llenar de manera adecuada, tampoco es el portador de un universo fallido que es preciso corregir sino que consigo trae lo que es, tal y como es y con eso que trae piensa, actúa, y toma decisiones en el acontecimiento que emerge en La Arena.

Como quedó mostrado en el capítulo 2 (Seguridad) una de las formas en las que el maestro y el alumno se encuentran es en la escritura, en la redacción de pequeños textos que son la emanación de lo que pasa en el aula, son la expresión de un encuentro

Construimos nuestra identidad *narrativamente*, o lo que es lo mismo, a través de las lecturas históricas y de ficción por medio de las cuales vamos, una y otra vez, componiendo nuestro *personaje*. Si esto es así, toda educación lo es en y a partir del libro, de la lectura de textos y de libros, tanto en su sentido real como metafórico. Nos formamos leyendo el texto en que consiste nuestra propia vida – que es biográfica– y el texto del mundo, un mundo que está en un papel, que es un *texto*. (Barcena & Mélich, 2000, p. 93)

Igual que en el caso de la creación en artes, el habitar el aula le otorga al maestro ciertos privilegios en la comprensión de los acontecimientos de la escuela, le permite apreciar no sólo la producción creativa de lo que el joven le presenta, su valoración moral escrita, o la exposición oral de lo que piensa sino que, más allá de ello, le permite contrastar

todo esto con las expresiones naturales y espontáneas de sus estudiantes, con su gestualidad, con sus posturas, con sus rostros; el aula les permite observar lo que emerge en un ejercicio de clase más allá del decir consciente del alumno, les permite ver lo que emerge a la superficie más allá del querer consciente del joven.

En un ejercicio, el profesor de ética, de un grupo de noveno grado de secundaria, pregunta cuál fue la escena que más les impacto de la película Madre Teresa, una biografía de la Madre Teresa de Calcuta; entre todas las imágenes, el profesor resalta las que tenían que ver con las dos escenas que durante la película, a su parecer, más afectaron a muchos de los estudiantes: una escena relevante para los alumnos tenía que ver con uno niño que le roba la limosna a un anciano moribundo y la otra es una escena donde la Madre Teresa es despreciada por la gente a la que llevaba meses ayudando. En ambos casos, los estudiantes coincidían en reprobar fuertemente la conducta del niño y criticar negativamente la ingratitud de la comunidad.

Lo más interesante del análisis del maestro es la forma como, en las escrituras de los estudiantes, desaparecen expresiones que en medio de la película ellos balbucearon en tono menor; las que más llamaron la atención del maestro son dos que los estudiantes decían en voz baja: la primera es que mientras observaban un niño robar al anciano balbuceaban: “este si es mucho pirobito” y en la escena de la ingratitud de la comunidad el murmullo fue “que gorronea parece”. Quiero resaltar las expresiones no como censura, ni mucho menos para resaltar las expresiones “transgresoras” de los estudiantes sino, para decir con Richard Rorty, que en la educación actual puede ser más provechoso provocar al alumno con un relato sensible y emotivo que explicar la cadena de la causalidad que llevaría a través de la

reflexión a que el joven entienda lo que es el respeto y la gratitud. Aquellas expresiones más que un momento inadecuado se deben observar como el momento esperado, pues en contexto constituían el reflejo de que la película movía su sensibilidad hasta el punto de que sus expresiones eran espontáneas y olvidaban por un instante la prohibición de referirse en el aula en ese tipo de vocabulario.

En este sentido, podemos analizar los siguientes relatos que nacen de la petición de que los estudiantes narren en un cuento corto lo que ellos crean que constituye el más grave problema que tiene su barrio. Esto es lo que aparece en un ejercicio de 25 minutos.

En el final del día. Estudiante del grado noveno.



“Era 24 de agosto, amaneció muy interesante, con un día muy iluminado, con el sonido de los buses empezando su marcha, con mucha gente trabajadora que madruga a sus empresas para sostener económicamente a su familia. Los González eran una de esas familias, madre, padre y 3 hijos. El padre trabajaba en una fábrica de confecciones, por ello trabaja fuertemente. La madre trabajaba en un restaurante del centro de la ciudad. Sus hijos estudiaban en un colegio del barrio. El día había comenzado muy bien, pero lo desagradable para el barrio apenas empezaba. A las 8 de la noche ya toda la familia estaba en la casa, “buena noche” decían. Pero el tormento comenzó a las 12 pm, una balacera asustó a todo el barrio, el temor de la gente era mucho, decían que afuera había muertos, decían que eran cientos, decían que eran muchos, ya que el temor es una muerte y en aquel barrio todos estaban muertos de miedo.”

En el final del día. Fuente: fotografía de estudiante, tomada por Luz Adriana Bermúdez C. 27/02/2012.

Hábitat del maestro

Sobre lo quiere llamar la atención el maestro es sobre el hecho de que de 6 grupos de noveno en los que el dicta clase de ética este es el grupo más cordial, dispuesto al trabajo y que dentro de la institución presenta mejores índices académicos y disciplinarios. Es más, ese estudiante que escribe historias como las pasadas entró en aula con una sonrisa de oreja a oreja y haciendo muecas saludo de abrazo al profesor

Hábitat del estudiante

La superficie de lo que allí emerge parece de un contexto en constante conflicto, de una violencia que los invade y los envuelve de forma que los asfixia, un entorno que les impide ver otras circunstancias; estaríamos tentados a hacer un diagnóstico patológico de lo que ellos nos cuentan, pero eso sólo sucede si lo sacamos del contexto y ponemos una carga de violencia en los cuentos que quizás para ellos no suponen tal

Comentarios

Mientras los estudiantes escribían su relato se reían y tomaban el ejercicio como un juego. Para ellos estos relatos reflejan la realidad, pero no constituyen la realidad. Cuando se les cuestiona la crudeza de sus relatos, miran al profesor con “desdén” y le recuerdan como quien da una lección: “profe, es solo un cuento, el barrio no siempre está así”.

Don German. Andrés Grado 9º.

Son las 5 de la mañana y Don Germán se prepara para ir a trabajar. Ya está listo, se monta al bus y luego de unos minutos se suben unos bandidos al bus, le piden una suma de dinero al conductor, él se niega y luego de unos minutos le disparan al conductor y muere. Don Germán presencia todo el crimen, y la policía lo interroga, él da toda la declaración. Luego en la tarde, después de un muy duro trabajo, llegando a su casa, lo asaltan unos hombres, los mismos que mataron al conductor. Ellos se dan cuenta de que el señor los había visto esa mañana y uno le dice al otro, mira al sapo con la policía MATALO, y don Germán murió.

Don German. - Fuente: fotografía de estudiantes, tomada por Luz Adriana Bermúdez C. 27/02/2012

Hábitat del maestro

La manera en que un alumno observa un asunto moral no está atravesada por la comprensión racional, epistemológica y mentalmente elaborada. El estudiante se juega en una esfera más emocional y en esos términos responde a los estímulos que recibe en el aula. De ahí, tratar de romper la vía natural de la sensibilidad en la que se encuentra el estudiante es escoger el más largo camino de formación y quizá el más infructuoso.

Hábitat del estudiante

Lo que el estudiante entiende en términos conceptuales es necesario y hace parte de las tareas fundamentales de la escuela, pero lo que el joven comprende en términos sensibles lo transforma, le da que pensar, lo moviliza en su formación. La comprensión del diario vivir que el hace en la historia refleja una cercanía con situaciones problemáticas de violencia. En la historia se muestra una escena cotidiana que expresa con naturalidad una situación en principio cruda y descarnada.

Comentarios

Estaríamos tentados a hacer un diagnóstico patológico de lo que ellos nos cuentan, pero eso sólo sucede si lo sacamos del contexto y ponemos una carga de violencia en los cuentos que quizás para ellos no suponen tal. Sobre lo que quiero llamar la atención es sobre el hecho de que de 6 grupos de noveno en los que dicto clase de ética este es el grupo más cordial, dispuesto al trabajo y que dentro de la institución presenta mejores índices académicos y disciplinarios.

Permiso para la fiesta. Extracto.(María Paula Muñoz, grado 9°. 14 años)



Todo comenzó el sábado en la tarde, yo estaba donde mi tía con mi mamá y yo tenía unos "15" a los cuales no me dejaron ir, pero salí con mi mamá y una amiga mía para un asado con los amigos de mi mamá en Campo Valdés. Cuando llegamos mi amiga y yo estábamos aburridos ya que no estábamos haciendo nada, nos salimos y fuimos a la tienda y nos sentamos en la acera de esa casa a comer, luego salió mi mamá y le dijimos que estábamos muy aburridas, que nos dejara ir para el barrio obrero, ella primero nos dijo no y nosotras le insistimos mucho, ella lo pensó y luego nos dejó ir, nos acompañó con la amiga de ella a coger el carro y mientras esperábamos llegó un señor borracho a tirar botellas de vidrio a una casa y nosotras nos asustamos y cambiamos de calle; el carro se demoró mucho, al fin llegó y nos fuimos para el barrio obrero. Cuando íbamos en el camino llamamos a una amiga que se encontraba en el barrio obrero para encontrarnos con el resto de los amigos; luego de llegar a ese lugar saludamos a los amigos que estaban allí y nos fuimos a buscar una discoteca. Allí bailamos desde las 10-30 pm que llegamos hasta que cerraron el lugar. Nos divertimos mucho y disfrutamos entre todos, pues la discoteca era muy chévere y la música nos gustó demasiado. El tiempo se nos fue volando y cuando menos pensamos ya eran las 2.30 am y estaban cerrando el negocio. Entonces salimos y tomamos un taxi para irnos hasta la casa, como a las 3pm. Llegamos a la casa, mi mamá nos estaba esperando, ya había llegado de Campo Valdés.

Permiso para la fiesta. - Fuente: fotografía de estudiantes, tomada por Luz Adriana Bermúdez C. 27/02/2012

Hábitat del maestro	Hábitat del estudiante
Las narraciones fueron pensadas y elaboradas con la intención de observar la cotidianidad del estudiante, la forma en que él vive su día a día y como se relaciona con el entorno y la comunidad en donde vive y que es la que configura su forma de ser y lo que luego va a desplegar en el aula de clase. El ejercicio se hace en una hora, y se trata de que se haga con la intención de ser leído en clase y conversado luego, como forma de analizar el contexto en el que normalmente viven los alumnos.	El universo cotidiano de los alumnos de Castilla es amplio, pueden pasar de un barrio a otro sin que ello implique ningún problema o signifique algo novedoso. En las historias aparece mucho la figura de la madre como amiga, es común que salgan juntas a divertirse. Las madres de los jóvenes conservan un espíritu juvenil y manejan una relación de confianza inédita. En la relación entre padre e hijos la autoridad es remplazada por la noción de confianza. Es de notar también lo natural que se asume la relación con la noche y los sitios de diversión nocturnos, los estudiantes suelen asumir su vida nocturna como algo natural, hecho que resulta también inédito en relación con épocas anteriores.

Comentarios

Es muy curioso la forma como aparece la noción de peligro en esta pequeña crónica, la figura del borracho es la única noción de peligro que aparece en el relato. El resto de la historia transcurre con mucha naturalidad. La única barrera que se interpone para que la niña de 15 años vaya a una discoteca con sus compañeros de la misma edad es la súplica corta que ellos hacen sobre su mamá. Insisto en que la nueva relación que se entabla en la dupla padrehijo es el dispositivo de la confianza por encima de la autoridad vertical. La noche aparece también en su naturalidad. La noche que aparecía anteriormente como un asunto adulto, hoy en día se diluye en la nueva

relación, en este caso la madre espera mientras los hijos adolescentes van de fiesta.

Proyecto de vida



Proyecto de Vida - Fuente: fotografía de estudiantes, tomada por Luz Adriana Bermúdez C. 27/02/2012

“En 15 años me imagino viviendo en otro país, y me gustaría que fuera en Europa. Más exactamente en Inglaterra en la ciudad de Manchester o Liverpool. Me gustaría yendo a mi club profesional de futbol. Me imagino brillando en el campo de juego, mi gran chute y mis pases. Que la prensa reconozca por mi inteligencia a la hora de responder. Luego del entrenamiento voy a mi casa en las afueras de Manchester, luego me organizo y enciendo mi auto para ir a recibir clases en una gran universidad”

“Castilla es un barrio muy conocido en la ciudad de Medellín, tiene gente talentosa, muy honrada y amable. Me gusta mucho las zonas verdes que tiene alrededor y porque encontramos cosas para las necesidades de cada uno. Hay iglesias, farmacias, y colegios muy buenos, como en el que yo estudio. Tiene

tiendas y mini mercados, canchas en buen estado y parques organizados. Yo vivo cerca del consumo pedregal y eso me gusta. Tiene muy buen centro de salud y tiene muy buenas rutas de buses. En fin, me gusta sobre todo la gente bondadosa, la cual se preocupa por el bienestar de sus habitantes. Me gusta mucho las actividades de la iglesia y la acción comunal y todas las actividades que se realizan en el parque Juanes.

Hábitat del maestro	Hábitat del estudiante
<p>La clase de décimo trataba de reconocer el entorno vital del estudiante, en el contexto de los contenidos de proyecto de vida del grado décimo. Los jóvenes tenían la tarea de escribir sobre su entorno y la imagen que tienen de él a través de una descripción libre del barrio y su percepción de él. La actividad tiene mucha acogida y son muchos los voluntarios para leer en voz alta las historias narradas. En las narraciones que vemos hasta el momento, las características más comunes en lo narrado por los alumnos, es la contradicción entre un amor muy fuerte por su barrio y el malestar por las problemáticas sociales de la convivencia y el entorno del barrio, se evidencia un apego doloroso de su entorno, no lo aceptan del todo pero sienten orgullo de su arraigo sobre su comunidad. Para los jóvenes de castilla la referencia al país o la ciudad es muy pobre, raras veces se identificaban como de Medellín y casi nunca como colombianos, mientras que ser de Castilla es definitivo en la configuración de lo que son como individuos.</p>	<p>El fragmento fue escogido de un ejercicio sobre proyecto de vida, en donde el estudiante tiene que visualizar su barrio y su entorno. Después de describirlo, debía pasar a decir qué esperaba del barrio. La imaginación de los jóvenes no se reduce al pesimismo con el que los no habitantes de Castilla, muchas veces categorizan las realidades adversas. Aunque muchas de las situaciones narradas por los estudiantes demuestran una comprensión compleja de la realidad de su barrio y describen un entorno hostil, la hostilidad no lo hace desfallecer en la mayoría de los casos. La adversidad parece ser, en este contexto, la condición de posibilidad en donde el joven de Castilla asienta el referente vital. Mientras parte de sus relatos describe zonas oscuras de su barrio, el otro extremo de su escritura es narración de la esperanza y la manifestación de los sueños de futuro.</p>
Comentarios	
<p>Mientras está en la escuela el joven participa de la convivencia diaria, los rostros de la escuela son los rostros de la alegría, de la fiesta, del estar con el otro. La escuela no solo habita el instante de la lección o la explosión magistral sino que se configura en las pequeñas relaciones que se tejen entre los individuos que comparten en la comunidad educativa.</p>	

Podemos terminar diciendo que La Arena sirve como medio de expresión, de liberación, de exorcismo. La realidad de los jóvenes se forma y se transforma cuando pasa por la palabra o la pintura o cualquier expresión sensible en el aula. Queremos dejar en claro que la escuela no ha fracasado en términos de no tener una función que permita formar. Ella hace lo que tiene en sus manos. En La Arena, maestros y alumnos enfrentan sus imaginarios, los que cada uno trajo en su cuerpo y que, lejos de convertirse ello en un obstáculo, pasa a ser la potencia de lo que estamos narrando. Es la escuela un lugar de encuentro, de encuentro fructífero y vital.

Los análisis catastróficos de la escuela están acompañados de un profundo desconocimiento de la misma o de una intención de utilizar la catástrofe en razón de propósitos ajenos a ella. Lo que sucede en las aulas, a pesar de estar atado a unas lógicas más amplias, sucede también con alguna independencia, y la realidad escolar termina por desencadenar los efectos esperados en los sujetos que acuden a diario a ellas. Los discursos extra-escolares van de aquí para allá, se mueven y se transforman; las políticas educativas se modifican constantemente, la lógica de la sociedad cambia sin reservas y la escuela sigue su marcha. No podemos decir que siempre en la escuela pase lo mismo sino que siempre está pasando algo, independientemente de las lógicas del afuera. De lo que pasa a diario en la escuela podemos decir que “en la más insignificante experiencia se oculta la riqueza más preciada” (Unda Bernal, 2001, pág. 15). En esa riqueza se juegan las prácticas diarias de la vida escolar.

De tal manera que la escuela no es un espacio fallido; en tanto lugar habitado, la escuela tiene la potencia de convertirse en lugar, en pretexto de encuentro: la escuela

propicia el acontecimiento. En el espacio del aula de clase acontecen encuentros valiosos, el estudiante y el maestro encuentran un lugar en el cual desplegar lo que son, la escuela es el lugar de la *acción*. En La Arena los actores escolares disponen de un sitio dónde compartir lo que sienten, lo que los alegra y los atormenta. La acción en la escuela forma y transforma al que pasa por sus aulas.

La acción, por su carácter revelador de la propia identidad, es algo así como una ventana mental que nos abre al mundo y a los otros. Nuestra capacidad para actuar en un escenario público de pluralidad se asienta, pues, en el fenómeno de la *apariencia*, sobre el que tan reiteradamente insiste Arendt. Actuar es mostrarse ante los demás, es aparecer. El ser que se expresa a través de la acción lo hace a través de su *forma, de su figura, de su apariencia*. Necesita hacerse visible. En el ámbito de los asuntos humanos *ser y aparecer* coinciden. Por eso, una vida sin acción y sin discurso es una vida muerta para un mundo que constantemente se nos “aparece”. Lo verdaderamente importante es lo externo, la forma de las cosas y de los seres, su visibilidad.(Barcena & Mélich, 2000, p. 67-68)



La Acción nos abre al mundo y a los otros.

Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, 04/05/2012 -Fuente: collage elaborado por Luz Adriana Bermúdez C, 04/05/2012

6. REFERENCIAS

- Barrientos, S. (2010). *Encuentros con la lectura*. Bogotá: Libros y Libros.
- Baudrillard, J. (2002). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bilbao. (1989). Biblia de Jerusalén. En Salomón, *El cantar de los cantares, Biblia de Jerusalén* (pág. 1724). España: Desclee de Brouwer.
- Borges, J. L. (1952). *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Editorial Sur.
- Borges, J. L. (1980). *Siete noches*. México: Fondo de cultura Económica.
- Borges, J. L. (1981). *Diecisiete Haiku*. Buenos Aires: Emecé.
- Borges, J. L. (1982). *El libro de los seres imaginarios*. Barcelona: Bruguera S A.
- Borges, J. L. (2003). *El Hacedor*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bukowski, C. (1999). *Shakespeare nunca lo hizo*. Barcelona: Anagrama Editores.
- Butler Yeats, W. (1990). *Antología poética*. Madrid: Nuevas Ediciones de Bolsillo S.A.
- Campbell, J. (2002). *El héroe de las mil caras*. Mexico: Fondo de Cultura Mexicana.
- Cortázar, J. (2005). *Cuentos Completos*. Buenos Aires: Alfaguara.

- De Hipona, A. (2001). *Confesiones*. Madrid: BAC.
- De la Cruz, J. (2000). *Poesias completas*. Madrid: Monte Carmelo.
- Eco, H. (2005). *La estructura ausente de bolsillo*. Barcelona: Lumen.
- Esquilo. (16 de Septiembre de 2012). *Prometeo encadenado*. Obtenido de <http://www.mitologiasgriegas.com/mitosclasicos>.
- Frost, R. (2001). En A. Gomís, *Cómo acercarse a ... La literatura* (pág. 29). México: Limusa, S.A. .
- Gadamer, H. (1995). *El giro hermeneútico* . Madrid: Cátedra, Teorema.
- Garavito Pardo, E. (1997). *Critica de la identidad psicológica*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- García Márquez, G. (2002). *Cien Años de soledad*. Bogotá: Alfaguara.
- García Prada, J. M. (2001). Los mundos posibles en relación con otros modos discursivos. *Estudios filosóficos*, 227-259.
- Graves, R. (1967). *Los mitos griegos II*. Buenos Aires: Losada.
- Guiraud, P. (2004). *La semiología*. París: Siglo XXI Editores.
- Hegel, F. (1999). *Lecciones sobre la filosofía de la historia*. México: Alfaguara.
- Herrera Ávila, T. (2006). De la literatura y otras ficciones. *Revista nacional de cultura* , 59-67.

Homero. (16 de septiembre de 2002). *La Odisea*. Obtenido de

<http://www.apocatastasis.com/odisea-homero>.

Kierkegaard, S. (1998). *Entre la inmediatez y la relación*. México: Alfaguara.

Kundera, M. (2009). *La lentitud*. Barcelona: Tusquets Editores.

Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta Agostini.

MEN, M. d. (7 de Junio de 1998). *Serie lineamientos curriculares*. Obtenido de

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Real Academia Española. (2009). *Diccionario de la Lengua Española*. Barcelona: RAE.

Sabato, E. (1983). *El escritor y sus fantasmas*. Barcelona: Seix Barral.

Sanchez, Saul; Pineda , Laura;. (2004). *Literatura y Educación*. Medellín: Comfama.

Sarduy, S. (1987). *El Cristo de la Rue Jacob*. Barcelona: Ediciones del Mall.

Vargas Llosa, M. (2010). Elogio de la Lectura y la ficción. *Mario Vargas Llosa: Elegio de la lectura y la ficción* (pág. 13). Estocolmo: Fundación Nobel 2010.

Virgilio. (16 de septiembre de 2012). *Eneida*. Obtenido de

<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/OtrosAutoresdelaLiteratura>.

Vygotsky, L. (21 de Noviembre de 2012). *La imaginación y el arte en la infancia*.

Obtenido de <http://www.slideshare.net/katharo/la-imaginacion-y-el-arte-en-la-infancia-vigotsky-lev>

Wolf, V. (2008). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.

Zygmunt, B. (2002). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

7. Anexos.

7.1. Encuesta-entrevista a padres de familia de los estudiantes del Núcleo educativo 920, Comuna cinco en Medellín. PRIMERIDAD UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Proyecto De Tesis de Maestría para la investigación: Pensamiento Maestro y formación

Objetivo: Reconocer los imaginarios de los padres de familia moradores del barrio Castilla

Este cuestionario es voluntario y como pueden ver su nombre no aparecerá en ninguna parte, para que sus respuestas sean lo más posiblemente exactas. Les agradezco a todos de antemano su generosa participación (marque con X en los espacios o líneas que aparecen después de las preguntas y/o escriba brevemente cuando sea necesario en el lugar correspondiente). Le pedimos responder de manera espontánea. Esta encuesta sólo aspira a comprender los modos como usted percibe su barrio. Muchísimas Gracias.

Fecha: _____ Ciudad: _____ País: _____

Barrio: _____ Comuna _____

Identificación

1. **Lugar de vivienda:** _____ **Estrato:** 1____ 2____ 3____ 4____

2. **Lugar de trabajo:** _____

3. **Actividad:** Empleado____ Independiente____ Desempleado____ Estudiante____

Pensionado____ Desempleado _____ Otro: _____

4. **Nivel educativo:**

1. Primario____ 2. Secundario____ 3. Universitario____ 4. Técnico ____

5. Ninguno____

Último año aprobado: 1____ 2____ 3____ 4____ 5____ 6____ 7____

5. **Edad:** 25 a 35 años ____ 36 a 50 ____ de 51 a 65 ____ más de 66 años ____

6. **Sexo:** 1. F____ 2.M ____

7. **Origen:**

1. Es nativo del barrio ____

2. ¿Es nativo de la ciudad? _____ De qué barrio: _____

3. ¿Es nativo de otra región? _____Cuál _____

4. ¿De dónde proceden sus padres? _____

5. Con quien vive: _____

BARRIO (PRIMERIDAD)

CUALIDADES URBANAS

8. ¿con qué imagen o palabra identificaría las siguientes calles

La 68:

La 67^a :

La 40:

La Macarena:

OTRAS:

Personaje emblemático del barrio

9. Cuando piensa en su barrio, ¿qué personajes cree que lo identifica?:

Sitios emblemáticos del barrio

10. Dos sitios que cree que identifica su barrio:

Percepción del clima del barrio

11. ¿Con qué clima identifica más a su barrio?

1. Frio_____ 2. Templado_____ 3.Cálido_____ 4. Vientos _____

Percepción horaria del barrio

12. ¿Con qué tiempo identifica más a su barrio?:

1. Mañana_____ 2.Tarde_____ 3.Noche_____

Imaginario del color del barrio

13. ¿Cuándo Piensa en su barrio con qué Color lo identifica?:

Géneros musicales del barrio

14. ¿Con qué género musical identifica a su barrio?:

Tango: ____ Salsa: ____ Reggaetón:____ Vallenato: ____ Despecho:____

Rancheras: ____ Otro: _____

Sitios representativos del barrio

15. elija tres sitios representativos de la arquitectura de su barrio:

1.

2.

3.

Acontecimiento histórico más importante del barrio

16. ¿En su opinión cuál es el acontecimiento más importante en el último año de la historia de su barrio?

¿Cuál es el más importante en los últimos 10 años?

¿Cuál es el más importante en la historia del barrio?

Perspectivas de futuro del barrio

17. Cuando piensa en el futuro de su barrio en los próximos 20 años.

¿Con qué la identificaría?

Temperamento común del barrio

18. ¿Cómo percibe a su barrio? (marque las opciones que desee)

1. Alegre___ 2. Triste___ 3. Peligroso___ 4. Vital___ 5. Seguro___ 6. Cansado___

CALIFICACIONES URBANAS

Autopercepción profesional del lugar de trabajo de los padres

19. ¿Cómo calificaría a su lugar de trabajo?

(Si lo desea puede marcar más de una opción)

1. Agradable___ 2. Desagradable___ 3. Insalubre___ 4. Saludable ___

5. Tranquilo___ 6. Intranquilo___ 7. Cómodo___ 8. Estresante___ 9.

Otro _____

Carencias del barrio según los padres

20. Enumere tres necesidades básicas que le parezca tiene su barrio:

1.

2.

3.

Calidad de vida del barrio

21. Califique los siguientes aspectos de su barrio:

(Escala 1= muy mala, 5= muy bueno)

1. Calidad de vida___ 2. Tráfico___ 3. Belleza___

4. Seguridad ___ 5. Uso espacio público___ 6. Educación___

7. Aseo___ 8. Recreación___ 9. Trans. Público ___

10. Salud ___ 11. Medio ambiente___

Lo que más le gusta de Castilla a sus habitantes

22. ¿Qué es lo que más le gusta de su barrio?

Lo que menos le gusta de Castilla a sus habitantes

23. ¿Qué es lo que menos le gusta de su barrio?

Percepción de Contaminación

24. Califique la contaminación (Escala 1= nada y 5 = mucho)

1. Atmosférica_____ 2. Auditiva_____ 3. Visual_____

Calificación de eficiencia de los dirigentes del barrio por parte de sus habitantes

25. Califique el desempeño de los dirigentes de su barrio en cuanto a los siguientes aspectos (escala 1 = muy malo 5 = muy bueno)

1. Manejo de instituciones_____ 2. Programas sociales_____

3. Planeación_____ 4. Servicios Públicos_____

Calificación de honestidad de los dirigentes del barrio por parte sus habitantes

26. Califique su percepción de corrupción de los dirigentes de su barrio

(Escala 1 = nada 5 = mucha) _____

ESCENARIOS URBANOS

Lugares de encuentro de los habitantes

27. Cuando se pone una cita de preferencia lo hace en: (marque sí uno)

1. Centro comercial__ 2. Iglesia__ 3. Teatro__ 4. Esquina__
5. Cafetería__ 6. Restaurante__ 7. Bar__ 8. Parque__ 9. Casa__

Sitios de diversión del barrio más concurridos

28. Mencione cuatro sitios de diversión que tenga su barrio:

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

Lugares de encuentro de las parejas

29. ¿Qué sitios del barrio frecuenta más en su vida de pareja?

30. Califique qué tanto le gustan estos lugares (escala 1 = nada 5 = mucho)

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____

Caracterización de calles y zonas**31. Mencione una calle o zona que usted considere como:**

a La más peligrosa _____

b El mejor olor _____

c El olor más desagradable _____

d Con más movimiento _____

e Con más puestos de comida _____

f Más transitada por mujeres _____

g Más transitada por hombres _____

h Más transitada por jóvenes _____

i Más transitada por viejos _____

j Más triste _____

k Más alegre _____

l Calle con mayor venta callejera _____

y con qué la identifica _____

m Más limpia _____

y con qué la asocia _____

n Más sucia _____

y con qué la asocia _____

Concurrencia a lugares culturales

32. Ha asistido a los nuevos centros culturales de su barrio o en sus cercanías:

Parque temático explora___ Planetario: ___ Universidad de Antioquia___

Bibliotecas temáticas___ Universidad Nal.____ otros: cuál_____

CIUDADANOS (SEGUNDIDAD)

TEMPORALIDADES CIUDADANAS

Tiempo invertido en desplazamiento al trabajo

33. ¿Cuánto tiempo gasta diariamente transportándose hasta su lugar de trabajo o actividad?

1. Horas_____

Horas dedicadas al trabajo por día

34. ¿Cuánto horas le dedican al trabajo o al estudio por día?

1. Hasta cuatro horas (4) _____ 2. Hasta ocho horas (8) _____

3. Hasta doce horas (12) _____ 4. Más de doce horas (12) _____

Tiempo para compartir en familia

35. ¿Cuánto tiempo le dedica en la semana a su vida familiar?

Horas_____ 2. Días_____

36. ¿Cuánto tiempo le dedica en la semana a sus amigos?

Horas_____ 2. Días_____

Autopercepción del carácter de los habitantes de Castilla

37. El carácter de los ciudadanos lo puede identificar como:

(Si lo desea puede marcar más de una opción)

Sereno___ 2. Alegre___ 3. Melancólico___ 4. Agresivo___ 5. Otros ___

Origen demográfico de las familias de Castilla

38. ¿De Dónde cree usted que provienen los habitantes de su barrio?

Nacidos en el barrio_____

Nacidos en la ciudad de Medellín____ ¿En Cuál barrio? _____

Nacidos en otras regiones del Departamento __ ¿Cuál? _____

Nacidos en otras regiones del país ____ ¿En Cuál?_____

MARCAS CIUDADANAS

Preferencias gastronómicas de los habitantes del barrio

39. ¿Cuál es el tipo de comida que más le agrada?

1. Carnes___ 2. Criolla___ 3. Italiana___ 4. De mar___

5. Vegetariana___ 6. Rápidas___ 7. Otra ___

Disponibilidad de computador en el hogar

40. ¿Posee computadora?

1. Si___ 2. No___

41. Mencione el invento que considere el más importante en el:

Siglo XX _____

Siglo XXI _____

Religiones y cultos de los habitantes de Castilla

42. ¿Es usted miembro activo de alguna religión, culto, iglesia o similares?

Si___ ¿Cuál? _____ 2. No___

Medios de transporte más frecuentes

43. ¿Cómo se moviliza en el barrio? (ordene de mayor a menor según su uso)

1. Bicicleta, 2. Bus, 3. Caminando, 4. Metro, 5. Moto, 6. Taxi, 7. Tren,
8. Vehículo particular, 9. Otros.

1° _____ 2° _____ 3° _____

4° _____ 5° _____ 6° _____

7° _____ 8° _____ 9° _____

El joven de castilla en una palabra

44. ¿Con qué palabra relaciona la juventud de su barrio? _____

Influencia de los jóvenes en las costumbres del barrio

45. Califique qué tanto han influido los jóvenes en su barrio en cuanto a los siguientes aspectos (escala 1 = nada 5 = mucho)

1. Moda___ 2. Música___ 3. Lenguaje___ 4. Eventos___

5. Consumo de drogas___ 6. Violencia___

7. Uso del espacio público___ 8. Consumo de bebidas alcohólicas___

46. ¿Con qué palabra identifica o relaciona a las personas de tercera edad?

Carácter del habitante de Castilla

47. El carácter de los ciudadanos lo puede identificar como: (si lo desea puede marcar más de una opción) 1. Sereno___ 2. Alegre___ 3. Melancólico___ 4. Agresivo___ 5. Otro___

RUTINAS CIUDADANAS

48. ¿Podría decirnos con qué frecuencia usted tiene relaciones sexuales?

49. Califique los siguientes aspectos dependiendo de la frecuencia de su uso (escala 1 = nada 5 = mucho)

1. Teatro___ 2. Centros comerciales___ 3. Cultos religiosos___
4. Televisión___ 5. Recitales o conciertos___ 6. Centros culturales___
7. Lectura___ 8. Caminatas o paseos___ 9. Espacios deportivos___
10. Restaurantes___ 11. Biblioteca___ 12.
Espectáculos deportivos___ 13. Cine___ 14.
Juegos electrónicos___

Uso de las tecnologías de la comunicación

50. Califique de uno (1) a cinco (5) dependiendo de la frecuencia de su uso (escala 1 = nada 5 = mucho)

1. Internet___ 2. Computadora___ 3. Televisión___ 4. Radio___

Lectura preferidas por padres de Castilla

51. Califique según la frecuencia de 1 a 5 a los siguientes tipos de lectura (escala 1 = nada 5 = mucho)

1. periódicos___
2. Revistas___
3. Material especializado___
4. Literatura___
5. Otros___

Temas de interés de lectura de los padres de Castilla

52. Califique las secciones del periódico que más lee (escala 1 = nada, 5 = mucho)

1. Económica___
2. Información general ___
3. Política___
4. Deportes___
5. Cultura___
6. Espectáculos y farándula___
7. Otros suplementos___

Gustos en los programas de televisión de los padres de Castilla

53. Califique según la frecuencia de uno a los siguientes programas en televisión (escala 1 = nada 5 = mucho)

1. Noticieros___
2. Variedades___
3. Culturales___
4. Novelas___
5. Infantiles___
6. Otros___

Preferencia de temas al escuchar la radio

54. Califique según la de uno a los siguientes programas en radio

(Escala 1 = nada 5 = mucho)

1. Informativo___ 2. Musicales___ 3. Dramatizados___
4. Infantiles___ 5. Otros___

Cuidado del cuerpo y deporte

55. Califique de uno (1) a cinco (5) el cuidado de su cuerpo en los siguientes aspectos (escala 1 = nada 5 = mucho) 1. Deporte___ 2. Terapias alternativas___ 3. Alimentación___

56. ¿Cuál es el tipo de comida que más consume

Lugares donde come en semana

57. ¿Dónde como generalmente entre semana?

1. Casa___ 2. Calle___ 3. Restaurante___ 4. Trabajo___ 5. Otros___

Lugares donde come en los fines de semana

58. ¿Dónde come generalmente el fin de semana?

1. Casa___ 2. Calle___ 3. Restaurante___ 4. Trabajo___ 5. Otros___

59. ¿Qué hace durante el tiempo que gasta diariamente transportándose hasta su lugar de trabajo o actividad?

60. ¿Qué actividades prefiere cuando quiere estar bien con su pareja? (Puede marcar más de una opción)

1. Música___ ¿Cuál?

2. Cine___ ¿Qué género?

3. Comida___ ¿Cuál?

4. Bebidas___ ¿Cuál?

5. Otros_____

Finalidad de uso del computador en los padres

61. ¿Para qué usa más la computadora? (ordene de mayor a menor según su uso)

1. Entretenimiento, 2. Comunicación o información, 3. Trabajo, 4. Otro

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

Medios de comunicación con familiares y amigos

62. ¿Cómo se comunica con familiares y amigos (ordene de mayor a menor según su uso) 1. Correo postal, 2. Correo electrónico, 3. Teléfono,

4. Fax, 5. Personalmente, 6. Otros

1° _____ 2° _____ 3° _____

4° _____ 5° _____ 6° _____

Actividades en el tiempo libre

63. ¿Qué hace generalmente en su tiempo libre? _____

_____ ¿Y que le gustaría hacer? _____

OTREDADES (TERCERIDAD)

PERCEPCION DESDE LOS OTROS

64. ¿Diga con qué identifica algunos municipios que le llamen la atención

65. ¿Diga con qué identifica algunos barrios de la ciudad de Medellín, que a usted le llamen la atención

66. ¿Diga qué lugares del centro de Medellín usted más visita y por qué:

67. ¿Diga qué lugares de la ciudad de Medellín (fuera del centro) usted más visita y por qué:

68. ¿Diga cómo cree usted que nos ven los de afuera del barrio

69. ¿Diga cómo ve usted a los de fuera de su barrio

70. ¿Se siente usted excluido cuando está fuera de su barrio? (explique)

**71. ¿Siente usted que los habitantes de su barrio excluye a sus visitantes?
(explique)**

7.2. Entrevista-encuesta a los maestros de educación ética y educación artística del Núcleo educativo 920 de la comuna cinco de Medellín. SEGUNDIDAD

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Proyecto de Tesis de Maestría para la investigación: Pensamiento Maestro y Formación

Curso: Educación Artística y Educación Ética

Objetivo: Reconocer los imaginarios de formación y enseñanza que tienen los maestros de las áreas de Educación Artística y de Educación Ética en la comuna Cinco, Castilla Medellín.

Este cuestionario es voluntario y como pueden ver su nombre no aparecerá en ninguna parte, para que sus respuestas sean lo más posiblemente exactas. Se trata de un trabajo de investigación en docencia, que servirá para diseñar mejores herramientas de docencia y proponer cambios curriculares que pueden beneficiar a todos (docentes, instituciones, alumnos, padres), por ahora solo se está recopilando información de acuerdo a sus puntos de vista y a su experiencia total, que es de un valor incalculable, realmente es lo más importante. Les agradecemos a todos de antemano su generosa participación (marque con X en los círculos después de las preguntas y/o escriba brevemente cuando sea necesario en lugar correspondiente)

FILIACION Y TRAYECTO

GENERO: Masculino Femenino

ÁREA DE DESEMPEÑO: Educación artística Educación ética

RANGO DE EDADES: Mayor de 20 Mayor de 30 Mayor de 40

Mayor de 50 Mayor de 60

FORMACIÓN: Normalista/Tecnólogo Licenciado/Profesional Postgrados

SU ESCALAFON DOCENTE: _____

TIEMPO ASIGNADO AL ÁREA (Horas Semanales) _____

Años de desempeño en la docencia del área _____

Instituciones en las que ha laborado en el área incluida en la que labora actualmente; indique número de años en el área en cada Institución.

- Cargo fuera de docente que ocupa actualmente en la institución

(Cerrarla) _____

- Grados de secundaria en los que enseña el área

- Con usted, ¿cuántos profesores dictan esta área en su I.E, ¿nos puede dar una cifra estimada? _____

- Por favor, describa en máximo tres palabras el grupo de compañeros que comparten con usted el área, qué percepción tiene usted de ellos:

- Por favor, describa en máximo tres palabras el grupo de estudiantes que tiene a su cargo y cuál es su percepción acerca de ellos:

- Describa *brevemente (en dos líneas)* el espacio físico de una de sus aula de clase

Descripción:

Recursos:
