



Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal

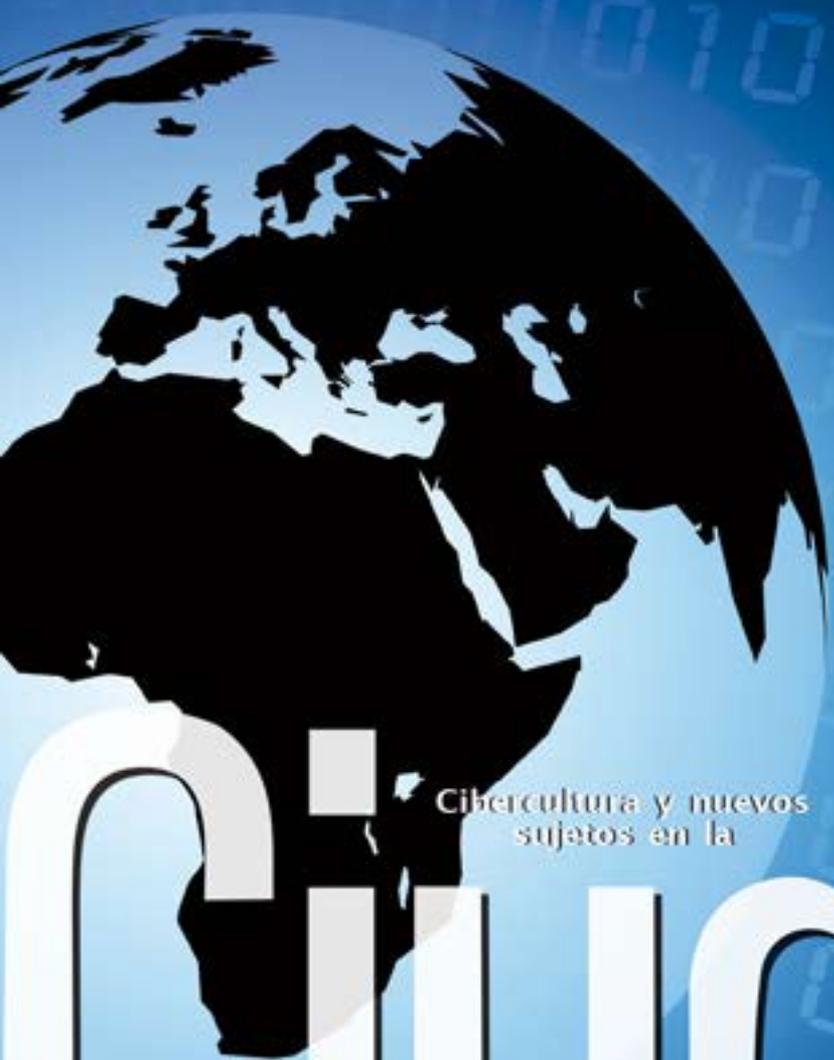
Ángela Patricia Martínez Cely

El género y su representación social en niños y niñas de una escuela en Boyacá

Angela María Crispancho Prada

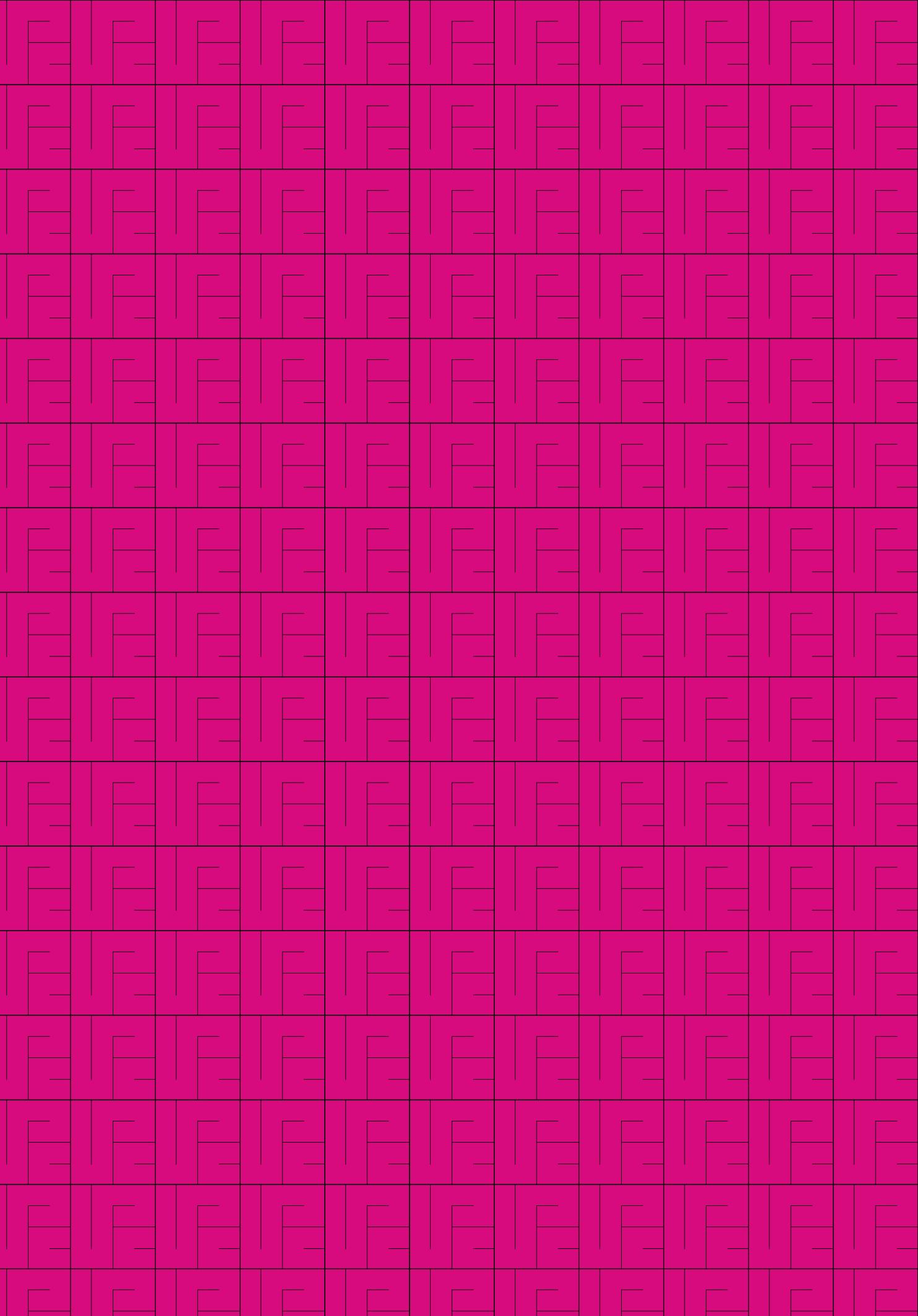
Guillermo Fernando Valencia Plata

Integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad Piloto de Colombia



Cibercultura y nuevos sujetos en la

Ciudad



**UNIVERSIDAD PILOTO
DE COLOMBIA**

La revista pre-til es editada por la
Dirección de Investigaciones de la
Universidad Piloto de Colombia

Presidente:

José María Cifuentes Páez

Rectora:

Patricia Piedrahíta Castillo

Director de Publicaciones y

Comunicación Gráfica:

Rodrigo Lobo-Guerrero Sarmiento

Director de Investigaciones:

Mauricio Hernández Tascón

Coordinador General de Publicaciones:

Diego Ramírez Bernal

Editor Científico:

Carlos Andrés Rivera Rodríguez

pre-til

Cra. 9 No. 45 A 44
Dirección de investigaciones
Bogotá, Colombia
Código postal: 110311.
Teléfonos: (011-571)
332 2900 Ext. 377
Correo Electrónico:
pre-til@unipiloto.edu.co

pre-til²⁹

Publicación semestral de la Universidad Piloto de Colombia

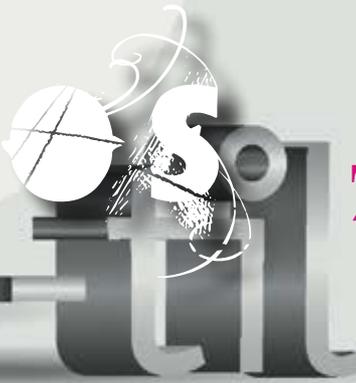
Contenido



6 Editorial

8 Monográfico

- 9 *La ciudad, texto y contexto para la formación ciudadana y una cultura en derechos humanos*
María Helena Ramírez Cabanzo
- 17 *El género y su representación social en niños y niñas de una escuela en Boyacá*
Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal
Ángela Patricia Martínez Cely
- 31 *Integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad Piloto de Colombia*
Angela María Cristancho Prada
Guillermo Fernando Valencia Plata
- 43 *Rap: una propuesta de comunicación alternativa popular en la Institución Educativa Distrital Manuela Beltrán*
Diana Katerin Villanueva Espinel
Diana Marcela Gallego Angulo



74 El conocimiento en la academia

- 55 *Jorge Luis Borges y el ocultismo*
Johan Sebastián Sánchez Sanabria
- 63 *Universidad y ciudad: una relación urbana, antigua, tensa y compleja*
Yenny Constanza Román Núñez
- 83 *Una aproximación al estudio de ciudad y su transformación*
José Orlando Jaimes Nieto
- 92 *Instrucciones para autores*

COMITÉ EDITORIAL Editorial Board

Mauricio Hernández Tascón

Arquitecto. Especialista en gerencia de las construcciones. Máster en tecnologías avanzadas en construcción. Msc. Renewable Energy and Architecture. Ph.D. School of the Built Environment.

Carlos Iván Rueda Plata

Arquitecto. Magister in Affordable Homes Program. Ph.D. in History and Theory of Architecture Program.

Oscar Elías Herrera Bedoya

Ingeniero en Telecomunicaciones. Especialista en proyectos de ingeniería e innovación. Magíster en comunicaciones y desarrollo de servicios móviles. Magíster en Estudios avanzados D.E.A. Doctor en proyectos de ingeniería e innovación. Doctor en Telecomunicación.

Fidel Mauricio Ramírez Aristizabal

Licenciado en Teología. Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico, Magister en Educación. Doctorando en Educación.

COMITÉ CIENTÍFICO Scientific Board

Carlos Mario Yori García

Arquitecto. Especialista en cooperación para el desarrollo. Magíster en geografía humana. Doctor en geografía humana. Postdoctor en Antropología social.

Alfonso Torres Carrillo

Licenciado en ciencias sociales. Especialista en sociología política y de la administración. Magíster en historia. Doctor en Estudios latinoamericanos.

Claudio Varini

Arquitecto. Máster en proyecto ejecutivo para la arquitectura. Doctor en Investigación en tecnología para la arquitectura.

Dayanna Sánchez Rodríguez

Internacionalista. Magíster en Estudios latinoamericanos. Candidata a doctora en estudios sobre el desarrollo.

Ana Brizet Ramírez Cabanzo

Licenciada en educación básica primaria. Especialista en lúdica y recreación para el desarrollo cultural y social. Magíster en investigación social interdisciplinaria. Candidata a doctora del Doctorado interinstitucional en educación.

Andrés Fernando Castiblanco Roldán

Licenciado en ciencias sociales. Magíster en investigación social interdisciplinaria. Candidato a doctor en ciencias humanas y sociales.

PARES EVALUADORES Peer Reviewers

Omaira Bernate Gil

Administradora de Sistemas de Información. Posgrado en Ingeniería Industrial.

Ingrid Paola Solano Benítez

Ingeniera de sistemas. Especialista en redes y servicios telemáticos.

Anjje Natalia Pinilla Cortés

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria. Doctoranda en Educación.

Elkin Arnoldo Mendoza Martínez

Licenciado en lengua castellana y comunicación. Maestrante de Educación.

Pedro Galvis Leal

Licenciado en educación física. Especialista en gestión y evaluación curricular. Magíster en educación.

Verónica Isabel Chacón Muñoz

Profesional en Relaciones Internacionales. Especialista en DDHH y DIH. Estudiante de Maestría en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales.

Ana María Cardona Jaramillo

Psicóloga. Magister en educación.

Andrés Mauricio Chaves Remolina

Antropólogo. Historiador y Magister en Historia.

Andrea Bibiana Reyes Guarnizo

Arquitecta. Especialista en Gestión urbano ambiental. Magister en Educación Superior.

Orlando Alves dos Santos Junior

Profesional en Ciencias Sociales. Magíster y doctor en planeamiento urbano y regional.

Kebby Romero Sierra

Historiador y Magíster en Historia.

William Fernando Puentes González

Licenciado en Ciencias Sociales. Especialista en Filosofía Latinoamericana. Magister en Historia.

Claudia P. Carrión Sánchez

Licenciada en Ciencias Sociales. Magister en Estudios Latinoamericanos. Doctorante en Ciencias Políticas.

Myriam Román Muñoz

Socióloga. Magíster en Sociología

César Orlando González

Ingeniero de sistemas. Especialista en proyectos Informáticos.

Dayanna Sanchez Rodríguez

Profesional en Relaciones Económicas Internacionales. Especialista Superior en Integración Andina. Magister en Estudios Latinoamericanos. Doctoranda en Estudios Sobre Desarrollo.

Judith Vinazco Porras

Licenciada en Español. Especialista en Lingüística. Posgrado en Bibliotecología.

Rodrigo Lombana Riaño

Profesional en Estudios Literarios. Candidato a Doctor

Claudia Patricia Delgado Osorio

Magister en historia moderna. Candidata a doctor en historia.

Diseño y Diagramación:

Daniela Martínez Díaz

Departamento de Publicaciones y Comunicación Gráfica. Universidad Piloto de Colombia

Impresión:

Digiprint Editores E.U.

Quien solo actúa como impresor

Corrección de estilo y Traducción:

Mercedes Castillo y Ana Melissa Herrera.

Imagen Portada:

Digital world

Autor: ilker

Tomada el 19 de Octubre de 2008

Recuperada el 21 de Julio de 2014

Tomada de:

<http://www.freeimages.com/browse.phtml?f=view&id=1093356>

pre-til²⁹

Biannual Publication of the Universidad Piloto de Colombia

Content

6 Editorial

8 Monograph

9 *The City: Text and Context for the Formation of Citizenship and a Culture in Human Rights*

María Helena Ramírez Cabanzo

17 *Gender and its Social Representation in Boys and Girls in a School in Boyaca*

Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal

Ángela Patricia Martínez Cely

31 *Integration of ICTs in teaching and learning processes in the Pilot University of Colombia*

Angela María Crisancho Prada

Guillermo Fernando Valencia Plata

43 *Rap: a Popular Alternative Communication in the Manuela Beltrán District Educational Institution*

Diana Katerin Villanueva Espinel

Diana Marcela Gallego Angulo

54 Knowledge in the Academy

55 *Jorge Luis Borges and the occult*

Johan Sebastián Sánchez Sanabria

63 *University and City: an Urban, Ancient, Tense, and Complex Relationship*

Yenny Constanza Román Núñez

83 *An Approach to the Study of a City and its Transformation*

José Orlando Jaimes Nieto

92 *Instructions for authors*

Editorial

El mundo actual se configura a partir de la influencia que ejercen las tecnologías de la información y la comunicación en los aspectos más cotidianos de la vida humana. El flujo de datos, la inmediatez de las noticias, los avances en nanotecnologías, en informática y robótica median las relaciones humanas y, desde este punto de vista, también impactan los procesos educativos. Desde esta perspectiva podemos afirmar que sus efectos en la relación enseñanza– aprendizaje han sido notorios: acceso fácil e instantáneo a información, bases de datos y repositorios; contacto con culturas geográficamente distantes; nuevas relaciones sociales, forjadas en la distancia y en la instantaneidad, sin mencionar efectos de carácter nocivo que han afectado la seguridad física y la intimidad de las personas. Estos cambios se empiezan a considerar en el establecimiento de una cultura digital, una cibercultura de la cual nuestros antepasados estarían más que sorprendidos al ver como se relacionan las personas en la actualidad.

Por otra parte, las TIC y las nuevas maneras de relacionarnos han puesto de manifiesto expresiones que anteriormente no tenían voz pero que subyacían en las calles, en los barrios, en la cotidianidad de la ciudad. Es así que las mujeres, los adolescentes, los artistas urbanos, la comunidad LGBTI, los indígenas, los campesinos y un gran número de identidades, relatos, imaginarios y representaciones, han empezado a configurar nuevas ciudadanías que reclaman el reconocimiento de sus derechos a existir, a expresarse y a participar.

Pre-til en el año 2013 ha hecho un reconocimiento a estas nuevas maneras de expresión, de ciudadanías y de cibercultura. En sus dos volúmenes monográficos ha mostrado trabajos que han resaltado el posicionamiento de las nuevas maneras de relacionarnos y de las mediaciones de las TIC, de las voces de los nuevos sujetos y de las ciudadanías que han empezado a manifestarse y a reclamar un lugar para una coexistencia digna y participativa.

El número 29 de Pre-til presenta en la segunda parte de su monográfico *Cibercultura y nuevos sujetos en la ciudad*, cuatro trabajos relacionados, el primero

Today's world operates under the influence that information and communication technologies have over the most daily aspects of human life. The flow of data, the immediacy of news, and the advances in nanotechnology, computer science, and robotics mediate human relations and, consequently, also have an impact on the educational processes. From this perspective, we can assert that the effects this has had on the teaching-learning relationship are evident: easy and instant access to information, data bases and repositories; contact with geographically distant cultures; new social relationships that are forged instantly and from a distance; not to mention those harmful effects which have affected people's physical security and intimacy. These changes are beginning to be taken into account in the establishment of a digital culture, a cyber-culture that would astonish our forefathers were they to see the way in which people currently interact.

On the other hand, ICTs and the new ways in which we engage with each other have brought to the fore those human expressions that once had no voice, yet were embedded in the city's streets, neighborhoods, and daily life. This is how women, adolescents, urban artists, the LGBTI community, indigenous peoples and country farmers, along with a large diversity of identities, narratives, imaginaries, and representations, have begun to construct new citizenships that demand recognition of their right to existence, self-expression, and participation.

In 2013, Pre-til acknowledges these new forms of expression, citizenship, and cyber-culture. In its two monographic volumes it has included essays that have highlighted the positioning of our new ICT-mediated ways of interacting, of the voices of new subjects and citizenships that have begun to emerge, claiming a space for a dignified and participative coexistence.

de ellos, con la formación de ciudadanía desde la escuela, aprovechando la ciudad como espacio de texto y contexto; el segundo, presenta varios hallazgos en torno a las representaciones que niñas y niños de una escuela de Boyacá tienen respecto al género; el tercero, examina la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad Piloto de Colombia y, por último, el cuarto, aborda el Rap como propuesta de comunicación alternativa en una institución educativa de la ciudad de Bogotá.

En la sección *El conocimiento en la academia*, se presenta un interesante texto que muestra la relación de la obra del autor argentino Jorge Luis Borges con el ocultismo, como otra mirada a su producción literaria. Por otro lado, ya que es de nuestro más profundo interés fortalecer la relación de la Revista con la ciudad y las discusiones que se pueden producir en torno a este espacio geográfico, presentamos dos trabajos: el primero de ellos muestra las tensiones existentes entre la universidad y la ciudad y, el segundo, hace una reflexión frente a los cambios históricos que la ciudad ha sufrido.

Por último, queremos expresar nuestro agradecimiento a los autores, evaluadores y lectores de Pre-til que en estos 10 años han consolidado la publicación y la han fortalecido y proyectado en el escenario de la comunidad Piloto. Seguimos creciendo y confirmando los procesos rigurosos que la han sostenido.

Issue No. 29 of Pre-til presents, in the second part of its monographic section, *Cibercultura y nuevos sujetos en la ciudad* (Cyber-culture and new subjects in the city), four related articles; the first essay studies the shaping of citizenship from within the school by approaching the city as a space of text and context; the second one, shows various findings regarding the representations (perceptions) that girls and boys from a school in Boyacá (Colombia) have of gender; the third article examines the integration of ICTs into the teaching-learning processes at the Pilot University of Colombia; and lastly, the fourth essay studies Rap as an alternative communication proposal in an educational institution in the city of Bogotá.

The section, *El conocimiento en la academia* (Knowledge in academia), includes an interesting work that shows the relation between Argentinean author Jorge Luis Borges's body of work and occultism; it provides a different way of approaching his literary production. On the other hand, given our profound interest in strengthening the relationship between Pre-til and the city and the discussions that may arise from this geographical space, we present two articles: the first one discusses the tensions that exist between the university and the city; and the second one, reflects on the historical changes the city has endured.

Lastly, we wish to express our gratitude to Pre-til's authors, evaluators, and readers who, throughout these past 10 years, have consolidated its publication and have strengthened and launched it into the Pilot University's community setting. We continue to grow and confirm the rigorous processes that have supported it.

Carlos Andrés Rivera Rodríguez
Editor científico

pre-
MONOGRÁFICO
ti

La ciudad, texto y contexto para la formación ciudadana y una cultura en derechos humanos

The City: Text and Context for the Formation of Citizenship and a Culture in Human Rights

María Helena Ramírez Cabanzo¹

Resumen: En las últimas décadas la ciudad se ha convertido en escenario de nuevas lecturas; es el contexto para vivir y el lugar para ser mejores ciudadanos a partir de compartir culturas, *modus vivendi* y derechos. En otras palabras, apoya la responsabilidad de la formación de nuevos sujetos para aportar conocimientos y fortalecer la formación ciudadana y de una cultura en derechos humanos.

Teniendo como marco la investigación cualitativa, se exploran los diferentes territorios ocupados en la ciudad con el fin de realizar interpretaciones de emociones, actitudes, expresión de valores, formas de comunicación y experiencias así como la comprensión de las relaciones interpersonales de los sujetos que la habitan, con el fin de orientar proyectos de vida y comprender los derechos humanos como experiencia de vida dentro del ejercicio ciudadano.

Palabras clave: Ciudad, contexto, ciudadanía, derechos humanos.

Abstract: During the last decades, the city has become a scenario of new readings; it is both the context for living and the place in which to be better citizens while sharing cultures, lifestyles, and rights. In other words, it supports the responsibility in the formation of new subjects by providing knowledge and strengthening the formation of citizenship and the creation of a human rights culture.

Within a qualitative research framework, this study explores the city's different inhabited territories in order to interpret emotions, attitudes, expression of values,

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Artículo de reflexión basado en la obra "Una Alternativa Pedagógica para la formación de una cultura en derechos humanos en Colombia", presentada por la autora para optar al título de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Estudios logrados como becaria del Programa de Formación Avanzada, en el marco del convenio 588 de la Secretaría de Educación Distrital y del Instituto Latinoamericano y Caribeño (La Habana).

Fecha de presentación:

12 de abril de 2013

Fecha de aprobación:

5 de agosto de 2013

1. **María Helena Ramírez Cabanzo:**
 Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Colegio Nuevo Kennedy. Docente de la Especialización en la Fundación Universitaria del Área Andina. Colombia.
 Contacto: maheracab@gmail.com

forms of communication and experiences, as well as to comprehend the interpersonal relationships of the subjects that live in it so as to provide guidance for life projects and understand human rights as life experience in the exercise of citizenship.

Keywords: *City, context, citizenship, human rights.*

A manera de introducción

¿En qué espacio podremos vivir juntos? parafraseando a Alan Touraine, (1997) es una interpelación que, como dijera Maturana, (1999) habría que trabajar mucho para responder o, en las palabras de Geertz (1987), habrá que discutir la pregunta porque no se conoce la respuesta; y es que responder al interrogante ¿en qué espacio? suena muy etéreo pero para este texto hablaremos de la ciudad y podríamos conducir la pregunta hacia ¿es posible en la ciudad vivir juntos?; en su sentido histórico la ciudad es el lugar donde muchos sujetos se encuentran, se asocian y trabajan para mejorar las condiciones de vida; este encuentro es el primer acercamiento a la política, y al ejercicio democrático; cuando todos los sujetos dialogan entre sí para mejorar la condición de la ciudad.

Si recurrimos al origen etimológico, ciudadano deriva de CIVITAS (Diccionario enciclopédico de filosofía, p 75.) es el conjunto de hombres con derechos plenos, mientras que la URBS era la ciudad en sí, físicamente construida por el emplazamiento de los CIVITAS. Lo que nos conducen a ver la relación directa entre ciudad y las personas que la habitan, la ciudad como un contexto para el ejercicio esencial de ser ciudadano.

La ciudad, contexto y texto

La ciudad es hoy el núcleo fundamental donde se materializan las relaciones humanas, por ello, nuestro ideal de urbe, es aquel donde puedan vivir todas las personas y los colectivos con satisfacción. Ello implica un espacio, una metrópoli participativa, segura, una ciudad para que todos puedan vivir.

Es decir, la ciudad, el espacio en donde se pueden gestar grandes cambios, ya que los sujetos establecen relaciones (Castro y otros, 2002), sus habitantes están interesados en lo que sucede con el contexto físico, humano, social y cultural; por ello permite encuentros permanentes de todos los interesados con los temas que los convoca, a partir de la heterogeneidad de los sujetos, culturas, y pensamientos se puede aportar soluciones. Sin embargo a pesar de las diferencias en el ejercicio de la ciudadanía y en la vivencia de los derechos son iguales y, desde esta perspectiva, la convivencia en la ciudad esta cerca de la satisfacción de las necesidades como ideal, y convertirlo en un lugar posible para vivir juntos.

En los años 50 del siglo XX entraba con fuerza la globalización, recorrió el mundo, cruzaba campos, mares, montañas y ríos de población, y entre ellos poco a poco fue creciendo la ciudad, entendida esta, como el área en donde coinciden lo humano, lo económico, lo político, lo cultural y lo espacial hasta convertirse en grandes lugares urbanos que se nutren de encuentros ciudadanos, es decir la ciudad entró en un dinamismo que convocó a sus habitantes a reconstruir cultura ciudadana; a partir de las relaciones que se gestaban.

En este sentido la ciudad pasa a ser constituida por lo espacial, visible a partir de las construcciones hechas por los hombres y posteriormente por las interpretaciones que hacen

los habitantes de esas construcciones; son imágenes simbólicas de los sujetos que la transitan, las comunidades que la habitan; pasando a ser un texto para la construcción de relaciones y prácticas sociales en los diferentes espacios que tiene.

La ciudad, un gran territorio que contiene edificaciones, centros comerciales, zonas verdes, museos, iglesias, plazas de mercado, teatros, grandes avenidas, vías peatonales, parques de todos los tamaños, fuentes de agua que la adornan, diversas expresiones culturales que van desde la valla, el cartel, la escultura, la pintura, las decoraciones de barrio, las casas de colores, entre otros, produce a sus pobladores emociones y sensaciones propias de la construcción humana, natural y cultural.

Es por ello que “la imagen de la ciudad no pertenece a la ciudad sino al habitante” de ella; (Pérgolis, 2002, p. 16). La ciudad no solamente es el espacio físico y la gente que la compone sino también las relaciones y las actividades que dejan entrever todo este cúmulo de prácticas culturales, sociales, tradiciones e infinidad de herencia dejada por los primeros pobladores para que otras generaciones comprendieran su historia.

El arquitecto Rogelio Salmona (Entrevista realizada por Sanchez y Botero, 1995) ve la ciudad como *un denso tejido de evocaciones y recuerdos que se construyen alrededor de los sitios vividos por las experiencias allí sentidas; quedan en la memoria olores, sonidos, murmullos, tardes de sol, noches de luna, días de lluvia; la calle al igual que la noche cobra importancia porque rejuvenece al sujeto que la habita a partir de las experiencias que tiene al vivirla; también se crea un sistema de usos que se desvelan en las fiestas, los bares, el vino caliente, la cerveza de color, el volumen de la música, ritmos musicales, amigos y amores que se camuflan a las usanzas de la época, así como se moldean siluetas que se van construyendo con el tiempo y quedan en la memoria.*

Desde esta mirada, la ciudad pasa a ser espejo de la realidad, el progreso se ve a corta distancia, y el uso que se hace de este espacio por parte de quien la habita deja entrever cómo se interioriza la urbe expresada en la subjetividad que surge en esa simbiosis, por ello se convierte en nuevos textos que se escriben a muchas manos a partir de las relaciones entre hombres y espacio; en este sentido, la ciudad como espacio construido por hombres tiene un vínculo cultural a medida que el hombre se inserta en diferentes tramas de significación teje un tapiz en donde entrelaza construcción histórica y tradiciones que aportan a la formación de nuevos sujetos.

La ciudad, contexto y ciudadanía

La ciudad es el lugar en donde los individuos se vinculan con otros, en algunos casos, es la ciudad espontánea, lo afirma Le Corbusier en 1951 citado por Arciniegas (2009):

La Ciudad de Bogotá tiene un Plan Director, que ninguna ciudad del mundo posee hoy. Puede resultar en beneficios materiales inmensos, una potencia espiritual que es la propia del civismo, un ímpetu en la población capaz de pasar a través de todas las dificultades, provisionales o accidentales, y de realizar, en la armonía, la ciudad, expresión de nuestra civilización maquinista. (p. 7)

Razón por la cual permite ver la ciudad como la necesidad de combinar lo material y lo espiritual; para dar razón de estar en ese mundo, se requiere proponer vínculos afectivos, sociales, económicos, políticos, culturales; estos vínculos expresan la necesidad de ejercicio ciudadano en la medida en que son necesarios los acuerdos y los disensos que evidencian tensiones y acercamientos entre los ciudadanos que la transitan. Es la vivencia en la ciudad planeada o espontánea la que da sentido, tensión o encuentro a quienes la ocupan.

...la ciudad pasa a ser constituida por lo espacial, visible a partir de las construcciones hechas por los hombres y posteriormente por las interpretaciones que hacen los habitantes de esas construcciones; son imágenes simbólicas de los sujetos que la transitan, las comunidades que la habitan; pasando a ser un texto para la construcción de relaciones y prácticas sociales en los diferentes espacios que tiene.

1. Palabras de un estudiante de grado octavo 803 / 7. 2012 IED Colegio Nuevo Kennedy. Conversatorio orientado en clase de sociales respondiendo a la pregunta cuánto conocemos a la ciudad.

2. Palabras de un estudiante de grado octavo 801 / 23. 2012 IED Colegio Nuevo Kennedy. Conversatorio orientado en clase de sociales respondiendo a la pregunta cuánto conocemos a la ciudad.

3. Palabras de un estudiante de grado octavo 801 / 28. 2012 IED Colegio Nuevo Kennedy. Conversatorio orientado en clase de sociales respondiendo a la pregunta cuánto conocemos a la ciudad.

Son evidentes las tensiones y los encuentros de los ciudadanos que habitan la ciudad; cada uno llega con una historia vivida y las razones para ocuparla, ejemplo de ello corresponde a los habitantes de la localidad de Kennedy, “mis abuelos se vinieron del Huila huyendo a la violencia, además mi papa era un niño y quería ir a la universidad”¹. Así, la ciudad es un refugio de progreso que garantiza la estabilidad familiar y social e incluso profesional, por la presencia de oferta laboral: “En la ciudad hay trabajo, están las fábricas y se podía ir a trabajar unos años y pasar a otra y era fácil, de un día para otro”².

En este orden de ideas, la ciudad la hacen todos y todas, y la construcción cultural es de gran fuerza ya que la trasmisión oral de cómo se constituyó está en las voces de abuelos, padres, hijos y nietos, quienes se preguntan por el sentido de todo tiempo pasado fue mejor. Al orbe llegaron de todas las procedencias con gran diversidad cultural y en los encuentros con los otros se tejen nuevas ciudadanías y nuevas ciudades. “Hoy la ciudad es muy diferente, mi abuelo se pierde cuando transita los espacios antes recorridos”³, lugares que eran comunes por ser fundadores hoy son desconocidos; por que las extensiones varían en tamaño como en expresión cultural que conjuga las expresiones de los nuevos habitantes, jóvenes, niños y todos aquellos que llegaron de todos los rincones de Colombia a promover una nueva ciudad pero con la experiencia de unos y la vitalidad de otros para ver otras posibilidades de urbes.,

Los cambios de las ciudades son tan evidentes que las bibliotecas, los espacios públicos, los edificios, centros comerciales, infraestructura vial, educativa, cultural, bancaria dan nuevos movimientos a la vida cotidiana, y lo público y privado circula en la medida que los ciudadanos entran en ella y participan de la misma. Es significativo ver que la ciudadanía va cambiando en la medida en que los sujetos viven la ciudad y participan en ella; lo que conduce a la expresión de cultura ciudadana, sello de la administración de Antanas Mockus, en el Plan de Desarrollo 1995 – 1998, Formar Ciudad, la definió como: “conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidos por los que la habitan, generando sentido de pertenencia, convivencia, respeto al patrimonio público, y reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos.” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1997, p. 3)

Es entonces, cuando el espacio público se convierte en el escenario donde se disminuyen las desigualdades y, por ello, desarrolla espacios más democráticos y más ciudadanos donde todos son iguales y con la misma opción de ocupación, tránsito, uso y desuso hasta la disposición de participar en ella y deliberar sobre ella. Es por ello que las acciones de los ciudadanos permiten ejercicios de participación con papel protagónico de la sociedad civil, lo que implica tener otra mirada a la ciudad y desde la ciudad. Sin embargo para llegar a este ideal de ciudad hay que superar infinidad de obstáculos, entre ellos, las políticas públicas que afectan la migración del campo a la ciudad y que traen consigo problemas de deshumanización que limitan el desarrollo social, cultural, política y de promoción de derechos.

Sin embargo, la compleja realidad social de urbes como Bogotá, concentra graves problemas que en conjunto violentan los derechos humanos de quienes la habitan, es decir, la ciudad es el escenario de luchas constantes por el derecho al espacio urbano, a la vivencia de los derechos en ella y al desarrollo de todo ciudadano que la vive. Frente a esta situación, la escuela tiene la tarea de ofrecer herramientas de aprendizaje para vivir los derechos, aprender los conceptos que orientan la defensa y promoción de los mismos en condiciones tan adversas como las que se encuentran en los espacios urbanos; es decir, la escuela ayuda a defender el derecho a la ciudad como la posibilidad de vivir en ella y dar sentido a quienes la transitan.

Desde esta mirada, la ciudad orientó otras políticas que apoyan la idea de *pedagogización de la ciudad* centradas en las prácticas fuera de las aulas de clase para producir aprendizajes en la población, con lo cual la cultura ciudadana se extendió a la convivencia ciudadana, y esta al sentido de pertenencia de la ciudad; términos que tienen la finalidad de promover actitudes, comportamientos y acatamiento de normas y leyes que fortalezcan la corresponsabilidad entre ciudadanos y ciudad.

La relación entre ciudadanos y ciudad se establece en la medida en que estos gestan sentidos y significados a partir del interés común y de la forma de dialogar entre ellos,

de los lenguajes que circulan y los aprendizajes que se dan entre ellos. De esta manera la comprensión de lo urbano se hace fuera del escenario escolar lo que permite a la escuela a apropiarse del espacio de otras maneras, sin perder el norte de la relación de la esencia del ser humano en la urbe. Para ello se puede utilizar la analogía, los hombres necesitan transitar los contextos cercanos como las aves necesitan volar.

Para este texto la noción de ciudadanía se apoya desde la mirada liberal, siguiendo a Cortina (1997), desde la conquista de los derechos, libertades, acciones públicas, es alcanzar la participación democrática por encima de la representativa donde todos se preocupan por lo de todos sin delegar, es el espacio para reflexionar sobre lo que acontece, revelar lo oculto, descifrar otros valores para fomentar acciones humano espaciales, que en otras palabras es conquistar y reconquistar los espacios existentes y hacerlos significativos para quienes lo ocupan. Los ciudadanos son los que hacen ciudad, la viven y la transitan, la gozan de forma civilizada, en esta relación se constituye los sujetos ciudadano desde el ejercicio de lo ciudadano.

La ciudad, escenario para la formación ciudadana

La ciudad es el escenario para la formación ciudadana, en el que, los sujetos se interrelacionan con aquellas prácticas sociales y culturales propias y heredadas-(García Canclini, 1995), a través de las cuales adquieren mayor conciencia individual de su propio yo en relación con la ciudad, porque dan más sentido de pertenencia, con una vida cotidiana que trasciende en plena libertad. Es decir, los sujetos son miembros diligentes de la cultura y las acciones que se derivan de las experiencias hacen parte de la acción dinámica que tiene la vida en sociedad y cada uno de los ciudadanos se constituye a sí mismo según el contexto que habita (Castoriadis, 2001).

En otras palabras, no es solo la escuela la que permite el acceso al legado cultural sino que es el contexto inmediato en donde están los sujetos y en su conjunto las experiencias lo que permite crear un "ser social" (Durkheim, 1990, p.11); así la educación para la ciudadanía debe centrarse en aprender cómo se constituyen sujetos sociales desde el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitirán a los ciudadanos resolver situaciones que en los diferentes roles de la vida debe afrontar.

Desde esta perspectiva, los educadores deben apoyar la construcción de lo público desde la vida cotidiana de la escuela y su relación con la ciudad, La construcción de lo público requiere posibilitar conocimientos para hacer la propia historia, apropiarse de los elementos culturales que circulan en la escuela y la ciudad promueven la constitución de ciudadanos como sujetos políticos sociales y autónomos (Giroux, 1997); para participar de la vida desde un referente de solidaridad y responsabilidad; que conduce a dar sentido a la formación ciudadana a partir del conjunto escuela y ciudad.

Como se puede observar, la formación ciudadana se gesta en los espacios humanos, culturales, ambientales, históricos, económicos que permiten asumir nuevos roles desde las peticiones de las circunstancias en las que está. Es decir, la interacción con el medio permite procesos de interacción social que conducen a reafirmar valores humanos, vínculos con otras culturas, así como la constitución de nuevas identidades que se reconocen en el componente social que traspasa la vida del hombre hasta que se constituya como ser responsable

Free NYC Skyline Vectorby Company, tomada de www.vectorstock.com



con sus actos, con diligentes sentimientos de solidaridad con los otros y consigo mismo; así, adquiere fuerte sentido de justicia y de indignación con las inequidades, lo que genera acciones en beneficios de todos en el lugar donde esté, participando activamente en la vida en comunidad como ciudadano.

Esta dinámica compleja transfiere elementos propios del ejercicio político a la educación ciudadana, lo cual despliega opciones de desempeño de los sujetos sociales en relación con los otros y con el espacio. Cuando se habla de educación, se refiere al proceso en el cual el niño, el joven o el adulto convive con otros y, al convivir, se transforma progresivamente; en algunas ocasiones lo hace de manera espontánea con el otro en el espacio de convivencia.

La educación es un proceso continuo que dura toda la vida, hace que niños, jóvenes y adultos puedan vivir en comunidad, y tiene efectos de larga duración que no se cambian fácilmente; la formación se presenta como un proceso constante de crecimiento y perfeccionamiento del sujeto como resultado de la educación (Báxter, 1989); esta no solo aporta al crecimiento personal que conduce a la apropiación de todos los elementos para ser mejores ciudadanos, sino que el binomio educación- formación se convierte en un sistema complejo de influencias en el que están presentes factores de carácter objetivo y subjetivo. Lo objetivo

La educación es un proceso continuo que dura toda la vida, hace que niños, jóvenes y adultos puedan vivir en comunidad, y tiene efectos de larga duración que no se cambian fácilmente; la formación se presenta como un proceso constante de crecimiento y perfeccionamiento del sujeto como resultado de la educación (Báxter, 1989)

está determinado por las necesidades prácticas de la sociedad y ello hace inherente el desarrollo de los sujetos. Lo subjetivo se refiere a motivaciones, intereses y cualidades de los sujetos, como elementos que configuran la personalidad. En la base de todo el proceso formativo del sujeto está la formación ciudadana y la vivencia de los derechos humanos como principios inalienables, los cuales se manifiestan en el modo de pensar, sentir y actuar, destacando además el papel que juegan en ese proceso la interacción con los otros y con la ciudad.

Así pues, le corresponde a la escuela un lugar protagónico para formar en ciudadanía y en derechos humanos desde las primeras edades, según las características del contexto, que inicia con el desarrollo de ejercicios de aula donde se les permita ser ciudadanos, como personas virtuosas, porque se basa en el modelo de la “deliberación de los héroes”, formulado por el filósofo Savater (1982). Para que funcione la democracia, los ciudadanos deben tener suficiente interés en conocer bien cuáles son las alternativas, y no deben pensar en su propio provecho inmediato, sino en el bien del país a largo plazo. La democracia presupone votantes con conocimientos, madurez y ecuanimidad, de modo que tiene una estrecha relación con la educación. Además de propiciar esa construcción de conocimientos, la educación también desarrolla la capacidad de expresión del joven, lo que le permite participar activamente en política, elaborando un pensamiento.

Es de reconocer que se es ciudadano solo en la medida que se tiene conocimiento de la existencia del contexto, sus problemáticas, gestan nuevos espacios para deliberar y construir alternativas que transformen las realidades, iniciando por el reconocimiento del otro como sujetos e interlocutores válidos para articular la convivencia y la paz, la participación y responsabilidad, la pluralidad, la identidad y valoración de las diferencias. (MEN, 2005).

Esto nos permite comprender que la formación ciudadana pasó por la escuela, la sociedad, la familia, y las acciones se visibilizan en la ciudad y en la forma de apropiación de ella. De esta manera comprender los contextos es comprender los ámbitos en donde se ejercita la ciudadanía, los significados, valores, sentimientos que pasan por la vida privada para llegar a la vida pública como el espacio donde se encuentra la relación directa entre formación ciudadana y ejercicio de la ciudadanía.

El ejercicio de la ciudadanía se concreta en la participación que tienen los sujetos en la vida de la ciudad, en la forma como se apropian de lo público en conjunto con el Estado para tejer una red de interés común, ya que lo público da sentido a lo común así como confianza para relacionarnos con otros al habilitar la ciudad y solucionar los conflictos por encima de las diferencias.

La localidad, para comprender la ciudad desde la mirada de los estudiantes

La historia de la localidad acompaña la historia de la ciudad. Los adultos del común cuentan cómo creció el barrio y lo hacen ver como una historia viviente, ya que los barrios en su mayoría enarbolaron ideas de desarrollo por las personas que lo habitaban, y los cambios que se producían en el sector tenían connotación de cambio social y cultural en sus habitantes: se trabajaba hombro a hombro en las fincas, que luego fueron lotes y después se convirtieron en casas⁴, algunos habitantes llegaron a construir ranchos y poco a poco pasaron a ser las casas, así se formó el barrio; por semana se construía una casa para los que la iban a ocupar; era un equipo de vecinos, trabajo en equipo y olla de sancocho comunal así se vivía la solidaridad y formas de ser ciudadano.

Es necesario recalcar que escuchar a los abuelos es conocer con detalle cómo la pila del agua⁵ o el aljibe que abastecían a los barrios de agua⁶ eran los sitios de reunión y de discusión, allí se podía lavar a medianoche y eso permitía que las voces circularan entre quienes estaban. Son las historias de los abuelos que vivían, acompañaban y aprendían a solidarizarse con quienes vivían necesidades similares y el agua fue el pretexto para cimentar las raíces de los barrios y de la ciudad.

Desconocemos el saber cultural que ronda en las calles, y la escuela tiene la tarea de recuperar la memoria. Desde el Yo testimonial que pide que se le escuche, ya que desde esta posibilidad, “el testimonio puede implicar una reivindicación de esas voces silenciadas no de individuos sino cuando se habla en nombre de todos aquellos que compartieron experiencias hasta considerarla no la historia individual sino la historia de otros” (Navarro, 1994, p.178), de este modo se puede conocer la historia de la comunidad.

La historia de la ciudad se gestó con el crecimiento de los diferentes sectores y el transporte influyó en ello; también, en algunos casos la radio contribuyó a que la ciudad se expandiera ya que anunciaban la venta de lotes en ciertas localidades y permitió la ampliación de la misma⁷. Se empezó por la edificación de viviendas, luego los parques, la iglesia y el salón comunal hicieron que los barrios mejoraran, es a partir de la memoria de los mayores que se puede transportar, explicar y contar como sucedieron los hechos⁸, como se formó la ciudad.

La ciudadanía, pretexto para hablar de derechos humanos

El ejercicio de la ciudadanía se gesta cuando la participación de los ciudadanos es activa, directa y reconocida por los otros; a partir de los aportes que todos hacen se fortalece para Freire (1997), la ciudad aporta espacios y acciones para el ejercicio de la ciudadanía; a la vez ofrece reflexión y análisis, y enfrenta desafíos que son tratados por los actores y sujetos que la habitan; se convierte en un espacio que enseña y aprende, crea, admite conocer, soñar e imaginar; es el escenario donde el sujeto puede transformarla, para vivirla.

Es la ciudadanía un camino importante para el empoderamiento social de quienes habitan la ciudad con sentido y significado, allí en sus espacios de encuentro como la plaza, la iglesia, la biblioteca, el comercio. Pero también los escenarios de desencuentro como los callejones, bares, estadios dan significado por lo que acontece, y cada quien ve el espacio ocupado desde la experiencia ciudadana que viva en él; por ello la noche se transforma en momento social y afectivo pero a la vez en ruta de temor y angustia.

Esta realidad puede ser interpretada por el desarrollo de una ciudadanía crítica, creativa y solidaria en la que convergen la vivencia de los derechos humanos de quienes la recorren para reafirmarla o transformarla desde la apropiación ciudadana que se ejerza allí.

Desde esta mirada, los actores que son quienes la viven, aprenden a ser ciudadanos en ella; a partir del encuentro intercultural se aseguran la presencia de derechos y responsabilidades que estimulan formas de discusión y expresión. Se fortalece el ejercicio ciudadano desde el respeto a los otros sujetos, visible en las formas de participación, diálogo y negociación que consiente la reafirmación de valores, libertades para la consolidación de una cultura en derechos humanos.

4. Palabras de un estudiante de grado octavo 801/5. 2012 IED Colegio Nuevo Kennedy. Conversatorio orientado en clase de sociales, respondiendo a la pregunta ¿cuánto conocemos a la ciudad? Los estudiantes realizaron entrevistas a los abuelos.

5. Palabras de un estudiante de grado octavo 801/13. 2012 IED Colegio Nuevo Kennedy. Conversatorio orientado en clase de sociales respondiendo a la pregunta cuánto conocemos a la ciudad a partir de entrevista a los abuelos.

6. Palabras de un estudiante de grado octavo 801/35. 2012 IED Colegio Nuevo Kennedy. Conversatorio orientado en clase de sociales respondiendo a la pregunta cuánto conocemos a la ciudad a partir de entrevista a los abuelos.

7. Palabras de un estudiante de grado octavo 801/32. 2012 IED Colegio Nuevo Kennedy. Conversatorio orientado en clase de sociales respondiendo a la pregunta cuánto conocemos a la ciudad a partir de entrevista a los abuelos.

8. Palabras de un estudiante de grado octavo 801/9. 2012 IED Colegio Nuevo Kennedy. Conversatorio orientado en clase de sociales respondiendo a la pregunta cuánto conocemos a la ciudad a partir de entrevista a los abuelos.

En este orden de ideas, los derechos se hacen visibles al vivirlos y ello amplía el ejercicio ciudadano con acciones directas en espacios y territorios que aportan a la transformación del actuar desde la identidad y pertenencia, así como desde la autonomía, libertad, concertación, consenso, disenso y responsabilidad para asumir decisiones que afectan a todos y el reconocimiento de los otros como sujetos de derecho.

Para finalizar, el ejercicio ciudadano permite vivir una cultura en derechos humanos, desde la opción de formar personas sensibles y éticas, situadas crítica y creativamente en el espacio de la ciudad que ocupe y que contribuyan al perfeccionamiento de la manifestada sociedad como agentes transformadores en el encargo social que propenda por una sana convivencia. En este sentido, es la ciudad, como texto y contexto, el escenario para promover prácticas culturales desde las cuales la formación ciudadana se ejerza intencionada y críticamente en relación consigo mismo, con los otros, con el ambiente, la ciencia y la cultura.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (1997) *Formar ciudad*. 1995-1997. Bogotá: Departamento Administrativo de planeación Distrital.
- Arciniegas, A. (2009) El Plan Piloto de Le Corbusier: inauguró la Bogotá moderna. *Ciudad Viva El magazín (separata)*. 60. 7 – 8.
- Báxter, E. (1989). *La formación de Valores. Una tarea pedagógica*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.
- Castro, P.V., Escoriza, T. y Sanahuja, M. (2002). Trabajo y Espacios Sociales en el ámbito doméstico. Producción y prácticas sociales en una unidad doméstica de la prehistoria de Mallorca. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. 4(119) Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119-10.htm>
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Diccionario Enciclopédico de Filosofía. (2002). Bogotá: Editores siglo XXI.
- Durkheim, É. (1990). *Educación y Pedagogía*. Bogotá: CFES - Universidad Pedagógica Nacional.
- Freire, P. (1997). *La educación en la Ciudad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Navarro, N. (1994). Naufragios y hallazgos de una voz narrativa en la escritura de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca. En J. Ortega y J. Amor y Vásquez (ed.) *Conquista y contra conquista. La escritura del Nuevo Mundo*. México: Colegio de México y Brown University.
- Pérgolis, J. (2002). *La plaza: el centro de la ciudad*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia y Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, R. y Botero, D. (1995) La Poética del Espacio Entrevista con el arquitecto Rogelio Salmona. *Revista Politeía*, 17, 15 – 16.
- Savater, F. (1982). *Política para Amador*. Bogotá: Editorial Norma.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Segunda reimpresión. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

El género y su representación social en niños y niñas de una escuela en Boyacá

Gender and its Social Representation in Boys and Girls in a School in Boyaca

Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal¹
Ángela Patricia Martínez Cely²

Resumen: Este artículo presenta algunos hallazgos en torno a las representaciones sociales que un grupo de niños y niñas entre los 5 y 6 años construyen sobre los roles de género. La investigación realizada a partir de observaciones y grupos focales, permitió identificar algunos símbolos de la feminidad y la masculinidad, los cuales influyen en la forma como se relacionan niños y niñas en su cotidianidad. A lo largo del texto se muestra cómo en la vida familiar y escolar los niños interiorizan los roles que observan en los adultos y los adoptan en sus relaciones interpersonales. Al respecto se pudo concluir que para los niños y niñas los roles femeninos y masculinos se conciben desde el modelo tradicional, en el cual los hombres se relacionan con las actividades sociales propias de la cultura y las mujeres se identifican con roles del ámbito privado, relacionados con la naturaleza y la capacidad de generar vida, cuidarla y servir a la reproducción del modelo hegemónico.

Palabras clave: Representaciones sociales (RS), roles de género, feminidad, masculinidad

Abstract: This article provides some findings related to the social representations that a group of boys and girls, between the ages of 5 and 6, have constructed in regard to gender roles. The research, which was based on observations and focal groups, allowed the identification of femininity and masculinity symbols that influence the way boys and girls interact on a daily basis. This essay shows how,

ARTÍCULO RESULTADO DE INVESTIGACIÓN

Investigación realizada en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás de Tunja.

Fecha de presentación:

31 de octubre de 2013

Fecha de aprobación:

30 de noviembre de 2013

1. Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal: Doctorando en Educación, Magister en Educación, Licenciado en Teología, Licenciado en Filosofía Pensamiento Político y Económico, con formación en Investigación Social. Docente de la Secretaría Distrital de Educación y de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás, sede Tunja. Colombia.

Contacto:

fmr Ramirez@redp.edu.co.

2. Ángela Patricia Martínez Cely: Magister en Pedagogía, Licenciada en Educación Preescolar. Docente de la Secretaría de Educación de Boyacá. Colombia.

Contacto:

anpamace11@gmail.com

within their family and school life, the children internalize the roles they observe in adults, adapting them to their interpersonal relationships. To this effect, it was possible to conclude that, for the boys and girls, the feminine and masculine roles are conceived based on the traditional model, by which men perform according to social activities related to culture and women identify with roles related to the private sphere, nature and the ability to generate and nurture life, thus contributing to the reproduction of the hegemonic model.

Keywords: Social representations (SR), gender roles, femininity, masculinity

Introducción

La sociedad actual enfrenta problemáticas asociadas a la forma como se establecen y dinamizan las relaciones sociales entre los seres humanos. Uno de los factores en tensión en dicho proceso está relacionado con las dinámicas de los roles de género y la exclusión e inequidad que se derivan de las mismas, tal y como lo señala el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). Estos hechos se originan en los procesos de formación que durante años hemos recibido hombres y mujeres, en los que se legitima y reproduce la idea de que existen actitudes propias de hombres y de mujeres, las cuales deben ser imitadas (Instituto de la Mujer, 2008). En tal sentido, se asumen roles de género aprendidos y determinados por el conocimiento cotidiano y el pensamiento de un grupo social, los cuales son transmitido de una generación a otra, es decir, por las Representaciones Sociales (RS en forma abreviada, como la usaremos en adelante).

Así, hombres y mujeres establecen relaciones sociales en la cotidianidad, fruto de su experiencia, sus creencias y valores, en donde cobran vital importancia los roles específicos que socialmente se han asignado a unos y otros y que permiten la legitimación de las diferencias entre los géneros, entendiendo que tradicionalmente las mujeres asumen las labores familiares y domésticas del escenario privado y los hombres las funciones de protección, reproducción y mantenimiento. (Instituto de la Mujer, 2008).

Desde la anterior perspectiva y teniendo como hipótesis que la escuela no se escapa de dichas dinámicas (Graña, 2006), esta investigación busca comprender las RS que los niños y niñas (de grado Preescolar de una Institución Educativa de un municipio de Boyacá) han elaborado sobre los roles de género y cómo estos influyen en la manera de relacionarse en espacios compartidos cotidianamente. De igual forma, busca dar cuenta de este fenómeno para diseñar en el futuro estrategias que permitan avanzar en las propuestas sobre equidad de género.

El artículo se estructura en tres partes: en la primera, se hace un acercamiento conceptual a la categoría de Representaciones Sociales y Roles de Género; en la segunda, se hace una breve descripción del diseño metodológico utilizado en la investigación y, en la tercera parte, se concluye presentando algunos hallazgos.

1. Las Representaciones Sociales acerca de los Roles de Género: acercamiento conceptual

Como punto de partida es importante establecer unos referentes en torno a las Representaciones Sociales y el Género.

Para iniciar, vale la pena señalar que el concepto de las RS es un postulado de la psicología social, creado en 1961 por Serge Moscovici, quien retomó los postulados de Durkheim y Levy-Bruhl para hacer referencia a un tipo de conocimiento que circula en las relaciones interpersonales y que permite apropiarse del conocimiento de carácter científico y, en palabras de Puyana (2001), “vulgarizarlo”; hacerlo común, cercano y familiar para un grupo social.

De acuerdo con Vergara (2008), las RS se conciben como conocimientos prácticos, fruto de la experiencia personal y de la interacción en un contexto específico que constituye el pensamiento y lenguaje de las personas y orienta sus acciones; son guías de la acción humana y marco de referencia o punto de partida para realizar los procesos cotidianos pero complejos de lectura, interpretación y transformación del mundo (p. 62).

Moscovici (citado por Duveen y Lloyd, 1990) define las RS como:

Sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y uno para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Duveen y Lloyd, 1990, p. 29-30).

Desde los postulados de Moscovici, las RS se consideran como un constructo social en el cual se enmarcan las relaciones humanas en contextos específicos a través de sistemas de comunicación y significación verbal y no verbal.

En este sentido Farr (citado por Puyana, 2001) plantea que una RS es:

Un conocimiento colectivo y explicativo de ideas, que orientan y transforman las conductas, sirven de guía para la vida cotidiana y están presentes en la dinámica comunicacional de las personas, para orientarse en su entorno social y dominarlo (Puyana, 2001, p.17).

Desde esta perspectiva, podemos decir que las representaciones sociales son conocimientos cotidianos muy complejos, fruto de las interacciones humanas y de los significados que se dan a dichas interacciones, por tanto, su estudio contribuye a la comprensión de las realidades sociales que tienen lugar en contextos cotidianos como la familia y la escuela y que determinan las relaciones de poder entre los grupos. Como procesos de construcción de conocimientos, las RS se originan en el campo subjetivo e intersubjetivo y, por lo tanto, requieren de un reconocimiento de la persona que es artífice de su vida en los contextos que logran condicionarlo.

En tal sentido, es importante establecer que el estudio de las RS es el estudio de las formas en que hombres y mujeres concebimos el mundo y los objetos sociales que nos rodean. De lo que podemos deducir que no hay juicios completamente objetivos.

Por su parte, el género es una construcción social desde la cual se busca visibilizar la forma en que se establecen las relaciones entre hombres y mujeres. El concepto surgió para referirse a las formas en que los unos y los otros desempeñan sus roles y establecen relaciones en diferentes contextos, con el fin de propiciar reflexiones

...Las representaciones sociales son conocimientos cotidianos muy complejos, fruto de las interacciones humanas y de los significados que se dan a dichas interacciones, por tanto, su estudio contribuye a la comprensión de las realidades sociales que tienen lugar en contextos cotidianos como la familia y la escuela y que determinan las relaciones de poder entre los grupos. Como procesos de construcción de conocimientos, las RS se originan en el campo subjetivo e intersubjetivo y, por lo tanto, requieren de un reconocimiento de la persona que es artífice de su vida en los contextos que logran condicionarlo.

frente a las inequidades que atraviesan dichas relaciones como una realidad que es necesario comprender y transformar a partir de acciones colectivas originadas desde una perspectiva de respeto por la diferencia, equidad en las oportunidades y corresponsabilidad en los espacios públicos y domésticos.

En concordancia con los postulados de Scott (1996), se comprende que el género es una construcción social compleja que no solo se funda en las experiencias de vida sino, ante todo, en las significaciones que se dan a estas. Por tanto, en la construcción del género está presente el lenguaje como medio de significación de la experiencia que se expresa en símbolos, metáforas y conceptos. El género involucra una gran variedad de sentimientos, pensamientos, fantasías, creencias y acciones relacionadas con la forma como hombres y mujeres se relacionan e interactúan en los diferentes ámbitos sociales. Es decir, que la configuración del género se manifiesta en la cotidianidad en todos los aspectos de la vida social, en lo doméstico y en lo público, e incluso, tal y como afirma Ramallo (2011), en las prácticas de crianza y los procesos de desarrollo vividos a lo largo de la infancia, los cuales adquieren un significado específico a partir de las condiciones del contexto y de las diferencias sexuales.

En este sentido, plantea Michelle Rosaldo (citada por Scott, 1996) que:

El lugar de la mujer [y podría agregarse, del hombre] en la vida social humana no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta (Scott, 1996, p. 22).

La construcción del género parte de las diferencias biológicas que existen entre los sexos pero las trasciende ya que contempla la forma como los roles de hombres y mujeres se dan en función del contexto socio-económico, histórico, político, cultural y religioso. Así, se comprende a la luz de la teoría de los campos de Bourdieu (citado por Ramallo, 2011) que el género se construye subjetivamente en un campo como escenario de tensión en donde se ponen en juego los valores culturales y las prácticas sociales tradicionalmente excluyentes en relación con el género y éstas son aprehendidas y replicadas, convirtiéndose en actos de imposición objetiva y subjetiva.

Así, hablar de género desde esta perspectiva, es hablar del lenguaje y la comunicación como procesos simbólicos, cargados de poder, en los que, se establecen pautas sociales que se naturalizan e incluso llegan a biologizarse, dando paso a que la dominación sea invisibilizada para quienes la viven, ya sea desde los roles de opresores o de oprimidos (Bourdieu, 1998).

El género, desde la perspectiva de Coral Herrera (2010) es una construcción sociocultural que parte de los procesos de identidad en donde las sociedades configuran un conjunto de prácticas como representativas de lo masculino y lo femenino las cuales son interiorizadas a partir de los procesos ontogenéticos; es decir, que la construcción de la identidad de género supone el etiquetaje de un determinado grupo de individuos basándose en ciertas características tradicionalmente opuestas, binarias y excluyentes.

Scott (1996) reconoce que “los conceptos de género estructuran la percepción y organización concreta y simbólica de toda la realidad” (p. 26); pues el poder en las sociedades se ejerce mediante muchos factores, entre los cuales sobresale el género, debido a que las formas de relacionamiento entre hombres y mujeres han servido tradicionalmente a la construcción, sostenimiento y perpetuación de regímenes sociales y culturales de dominación.

Desde la perspectiva simbólica de la construcción del género, planteada por Herrera (2010) se puede observar como estos elementos se convierten en detonantes de roles y relaciones entre hombres y mujeres vinculados con el entramado social y económico. Se considera que la naturaleza humana es maleable desde las diferentes experiencias y significados que las sociedades otorgan, de esta manera se justifican las diferencias entre hombres y mujeres en el modelo hegemónico y se da origen a los estereotipos.



Así, las RS sobre los Roles de Género pueden comprenderse como ideas, prácticas y sentimientos culturalmente aprendidos y validados por una comunidad en torno a la manera como son y se comportan los hombres y las mujeres; por tanto, son parámetros para leer, comprender y actuar en el mundo en función del orden social de lo masculino y lo femenino.

2. Diseño de la investigación

Esta investigación se desarrolló con un grupo de niños y niñas que durante el año 2013 cursaban el grado transición, dentro del nivel de prescolar en una escuela pública de un municipio ubicado en el oriente del departamento de Boyacá; escenario netamente rural.

Para el diseño metodológico se escogió un enfoque investigativo hermenéutico, desde el cual es posible interpretar los procesos de significación y construcción de sentido que realizan los niños y niñas frente al tema del género. Es decir, se asume una posición reflexiva frente a la realidad vivida que permite comprender las formas como los niños y niñas configuran las RS acerca del género; Vasilachis (2006) plantea que un ejercicio reflexivo implica considerar al ser humano como parte de un mundo social en el cual interactúa con otros hombres en un contexto determinado y en una situación espacio-temporal específica y, desde esta condición, considera al investigador como parte del mundo estudiado.

Dentro del enfoque hermenéutico, y para darle un marco teórico que sirva a la interpretación, se aplica el método etnográfico que destaca el trabajo de campo, lo cual requiere no solo estar en el escenario donde tienen lugar los procesos de socialización de los sujetos investigados sino de una actitud de observación y reflexión permanente así como de la capacidad de compartir con las comunidades momentos de su cotidianidad (Vasilachis, 2006). En este sentido, la escuela se convierte en ese escenario en donde se lleva a cabo el proceso investigativo, así se da la posibilidad del encuentro a partir del diálogo, en el que el docente— en este caso es el “sujeto cognoscente”— logra acercarse y comprender la realidad de los “sujetos conocidos” (Vasilachis, 2006).

Atendiendo a la necesidad de comprender los significados sobre el género y la forma como estos determinan las relaciones entre niños y niñas, se plantea el desarrollo de procesos de observación participante y grupos focales (uno femenino, uno masculino y otro mixto) que permiten, a partir de pretextos pedagógicos, comprender el objeto de esta investigación.

La siguiente matriz explica cómo se organizan las categorías de análisis en el trabajo, lo que permite relacionar y establecer redes de comprensión; sin embargo, se contempla,

como es propio del enfoque metodológico asumido (hermenéutico-etnográfico), la posibilidad de rediseñar e involucrar algunas categorías emergentes, fruto del ejercicio de praxis entre la práctica y la teoría.

CATEGORÍAS		ROLES DE GÉNERO	
REPRESENTACIONES SOCIALES	Subcategorías	Símbolos y significados	Relaciones de poder
	Concepciones		
	Actitudes		
	Emociones		

Se establecen dos grandes categorías que son las Representaciones Sociales y los Roles de Género. Las dos se entretrejen, debido a que la teoría de las RS propuesta inicialmente por Moscovici y continuada por Jodelet (Vergara, 2008) menciona que estas sólo existen en la medida en que son representaciones mentales personales construidas socialmente sobre un objeto específico, en este caso sobre los roles de género.

Las RS se configuran a partir de *concepciones, actitudes y emociones* que dejan ver la complejidad y dinámica de este conocimiento específico sobre los roles de género, los cuales son, a su vez, conocimientos sociales complejos sobre las características otorgadas histórica y culturalmente a hombres y mujeres y que dan cuenta de las maneras de expresar la feminidad y la masculinidad e involucran el establecimiento de relaciones de poder y significación incorporados al género a partir de procesos comunicativos.

En el caso de los roles de género, se introduce la subcategoría *las relaciones de poder* para referirse a las diferentes formas en que hombres y mujeres establecen formas de interacción que favorecen el mantenimiento de un orden social o su transformación; hacen referencia al papel político que se desempeña en la cotidianidad a partir de las ideas, acciones y emociones. Por otro lado, a partir del lenguaje, se establece como segunda subcategoría, los *símbolos y significados* sobre el género, los cuales aparecen como interpretaciones de las experiencias de vida que se expresan, por ejemplo, en metáforas, imágenes, coplas y exageraciones.

Teniendo como referente estas categorías iniciales se realiza el proceso de observación del juego libre, juego de roles, juego dirigido, actividades formales e informales de los niños y niñas en las que se hacen visibles las categorías propuestas; así mismo sucede con los tres grupos focales propuestos. A partir de esta información recogida en la interacción cotidiana se diligencian las matrices de análisis de modo que, poco a poco, se crean redes y relaciones entre las categorías, logrando los resultados que más adelante se presentan.

3. Hallazgos

Como se ha dicho desde el principio, la investigación consistió en buscar elementos que configuran las RS sobre los roles de género en las niñas y niños, las cuales se pensaron desde dos grandes subcategorías categorías: 1) símbolos y significados, y 2) las relaciones de poder, las cuales que se expresan en concepciones, actitudes y emociones. A continuación se procederá a presentar los hallazgos más significativos al respecto.

3.1. Símbolos y significados alrededor del género

Los símbolos, como propone Scott (1996) son materializaciones de normas, actitudes y comportamientos validados para hombres y mujeres por una sociedad.

Es impactante ver cómo en los niños y niñas de esta investigación estos símbolos se convierten en dispositivos de poder que los conducen de manera casi que “inconsciente” a asumir los roles dicotómicos (masculino/femenino) del modelo hegemónico. Estos símbolos aparecen para representar lo validado por una cultura y, en ese sentido, pueden entenderse a la luz de los postulados de Scott (1996) y Bourdieu (1998) como una carga de poder pues sirven al mantenimiento de un orden social al servicio de la tradición androcéntrica. Los símbolos son imágenes que se han ganado un espacio social y cultural y representan algunas características especiales del modo en que la comunidad asume la feminidad y la masculinidad.

En el proceso investigativo se encontraron símbolos representativos de la masculinidad y de la feminidad.

3.1.1. Símbolos de la masculinidad

Al observar a los niños en el juego de roles y escucharlos en las conversaciones sobre estos, aparece la cerveza que representa para ellos la masculinidad y sus valores como la libertad, autoridad y capacidad económica; se convierte en un elemento representativo con el cual se exalta al hombre y se puede llegar a desvalorizar a la mujer, pues este símbolo es culturalmente aceptado para los hombres y negado para las mujeres.

Este símbolo engrandece el rol del hombre, ya que según la propuesta de Bonino le permite creerse “autosuficiente y poderoso” (2001, p. 2). En todos los grupos focales realizados se observó cómo el consumir cerveza se concibe como un privilegio de los hombres grandes que los niños esperan alcanzar para conseguir el estatus de hombre adulto, bajo el sistema negativo que menciona Herrera (2010), es decir, bajo la negación de lo femenino y la autoafirmación de los valores masculinos.

De otra manera, en la escuela, acorde con lo explicitado por Bonino (2001) y retomado por Herrera (2010) se dan algunas prácticas que ayudan a reproducir y fortalecer el concepto de la virilidad masculina y a ocultar las posibles debilidades de los hombres; una de estas prácticas es el fútbol que representa la fuerza, la superioridad física y engloba toda una cultura de competencia, en la que a partir del juego, como escenario de socialización, se configuran las RS sobre el género.

Se pudo encontrar en las diferentes conversaciones entre niños y niñas que el fútbol se convierte en un elemento de esquemización y legitimización de la masculinidad tradicional; es una práctica que permite poner en juego todas las habilidades propias de los hombres para hacerse ganadores y demostrar ante los demás su superioridad. Así lo perciben los niños que gozan de esta práctica y alardean con sus triunfos, mientras excluyen a las niñas de este escenario por considerarlas más débiles y vulnerables.

En este mismo sentido, las niñas entienden que este es un símbolo masculino el cual rechazan ya que es contrario a todos los principios de la feminidad que ellas reconocen, por ejemplo, es opuesto a la delicadeza y ternura. Esta actitud de las niñas permite corroborar la existencia del sistema sexo/género que muchos autores como Scott (1996) y Herrera (2010) han visibilizado y el cual se sustenta en la división de la realidad en dos mundos opuestos: el mundo de lo femenino y el de lo masculino, generando así barreras invisibles que impiden las interacciones entre niños y niñas.

En definitiva, la cerveza y el fútbol son símbolos representativos de los valores de la masculinidad pues contribuyen a consolidar la imagen de fuerte, poderoso y dominante y a fortalecer en los niños y niñas, en sus procesos cotidianos de socialización,

Es impactante ver cómo en los niños y niñas de esta investigación estos símbolos se convierten en dispositivos de poder que los conducen de manera casi que “inconsciente” a asumir los roles dicotómicos (masculino/femenino) del modelo hegemónico. Estos símbolos aparecen para representar lo validado por una cultura y, en ese sentido, pueden entenderse a la luz de los postulados de Scott (1996) y Bourdieu (1998) como una carga de poder pues sirven al mantenimiento de un orden social al servicio de la tradición androcéntrica.

la imagen de la virilidad masculina, entendida por Bonino (2001, p. 4) y Herrera (2010) como la necesidad de mostrarse en el escenario público como superior; así, desde estas prácticas comunes (juego de niños y acciones de los adultos) se naturalizan, como lo manifiesta Bourdieu (1998, p. 14, 36, 39), ciertas diferencias que no son propias de la naturaleza pero que la cultura retoma para favorecer la conservación de unas diferencias entre los géneros.

3.1.2. Símbolos de la feminidad

Aparece también en las RS de los niños y niñas sobre el género un elemento simbólico con una carga de significación bastante fuerte, el cual representa la feminidad asumida en función del ejercicio de la maternidad y ligada a la actuación en el escenario privado; este símbolo es el bebé, que se materializa en los muñecos con los que cotidianamente las niñas juegan.

Este juguete se convierte entonces, como lo han señalado ya varias investigaciones (entre otras la de Lloyd y Duveen, 1990), en un referente poderoso de feminidad que inserta a las niñas desde su nacimiento en un mundo particular que las prepara para asumir su papel social de una manera determinada por la sociedad patriarcal. Como en síntesis propone Moscovici (1998) las RS llegan a materializarse de manera muy concreta en objetos o imágenes a partir de los procesos de objetivación y anclaje, haciendo posible la apropiación de la RS.

El juego simbólico que se da alrededor del “bebé” representa los roles propios de las mujeres, como el cuidado de los hijos, la atención del hogar, el cuidado de la ropa, de la casa y la preparación de los alimentos. Se observa en el juego que la presencia de estos símbolos introduce casi que automáticamente a las niñas en el mundo de la feminidad tradicional, de la que además se excluye a los niños; por ejemplo, en el juego de la familia las niñas toman los muñecos y empiezan a recrear el escenario doméstico con todos los elementos y actividades de este entorno, mientras, por decisión de ellas, los niños representan los roles del padre de familia y son expulsados al mundo público a cumplir con las labores de proveeduría. A continuación se presentan algunas expresiones con las que las niñas explican su juego (Cely y Ramírez, 2013):

Manuela tiene 5 hijos, 3 son los bebés (muñecos) y nosotras dos que le ayudamos a lavar y cuidar a los hermanos (...) el papá estaba jartando y la mamá tiene que estar con los bebés (...) Mire profe, el niño está en el jardín y la niña en la escuela (mostrando dos juguetes que tenía en sus manos. (p.96)

Así, el “bebé” puede considerarse como un símbolo femenino que genera procesos de exclusión hacia los niños, como se observa en el juego libre que ellos mantienen. Las niñas, al igual que las mujeres en las familias, aíslan a los hombres de los escenarios domésticos y, por consiguiente, también los exoneran de las responsabilidades paternas aún sin pedirlo; de modo que el asunto de la exclusión no es solo una cuestión de los hombres hacia las mujeres, sino una construcción socio-simbólica que se da en diferentes sentidos, tal y como lo plantea Bourdieu (1998).

Otro de los símbolos de la feminidad que se encontró en el desarrollo de esta investigación fue la figura de la belleza, representada por los niños a través de imágenes de objetos concretos como tacones, hebillas o personajes reconocidos. De este modo, se evidencia lo planteado por Scott (1996) y Aguirre (1998) quienes plantean que las RS y el género son construcciones socioculturales que se materializan a través de imágenes concretas; es decir, de símbolos con una carga representativa y de poder bastante fuerte que permite simplificar la RS de modo que sea internalizada en las estructuras mentales y, posteriormente, usada en las interacciones cotidianas.

Algunos autores han explicado estas conductas en las niñas como el resultado de cierta fantasía presente en los cuentos de hadas en los cuales las mujeres cumplen la función de esperar al príncipe azul que vendrá por ellas para convertirlas en esposas o en reinas, para engrandecerlas con la compañía del hombre; por lo tanto,

su preocupación es mantenerse siempre lindas, arregladas para cuando llegue ese momento. Puede considerarse que esta concepción, propia del modelo hegemónico, contribuye a que la mujer sea instrumentalizada en la sociedad, en donde se le atribuye mayor o menor valor según se considere bella o no.

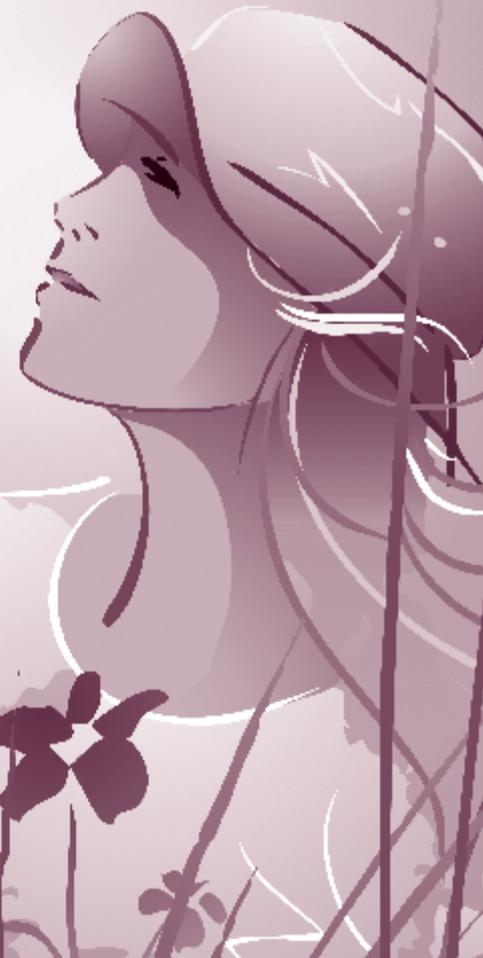
3.1.3. El beso: expresión de los sentimientos

Los besos como símbolo tienen una connotación diferente para niños y niñas: para los niños representa un tema vetado, que se concibe desde lo erótico; para las niñas es un asunto natural que se experimenta en todos los escenarios de la vida; esto se debe a que la sociedad, como nicho para configurar las RS sobre el género, brinda experiencias diferenciales de acuerdo a lo validado para cada uno de los grupos.

Desde el enfoque de la masculinidad hegemónica, presente en el entorno rural donde se desarrolló esta investigación, la expresión de sentimientos se concibe como una función femenina, pues se considera que es sinónimo de debilidad, falta de madurez y de valentía; por eso, se prepara a los niños para negar lo que es considerado femenino. Como afirma Herrera (2010), desde este modelo “los hombres viriles han de ocultar sus miedos e inseguridades y dar siempre una imagen de tipo duro en cuya vida no tiene cabida la ternura, al menos en el ámbito público” (p. 69). De esta manera se explica por qué al tratar el tema con los niños, ellos buscan formas de evadirlo, buscan otro tipo de conversaciones, lo abordan como si se tratara de un tabú o de un tema que es cuestión de mujeres; así se evidenció durante el desarrollo del grupo focal con niños.

El beso es un referente de masculinidad, desde el que se afianzan los principios de la virilidad. Para los niños que participaron en esta investigación, representa el amor erótico; esto es, el amor que se da entre las personas adultas o los niños más grandes como muestra de una relación de pareja; esta forma en que los niños se expresan permite corroborar la idea de Bourdieu (citado por Herrera, 2010) según la cual el miedo masculino a la desaprobación en el escenario público lleva al hombre a revestirse de una armadura rígida con la que pretende disimular su capacidad para expresarse y manifestar sus sentimientos. Refiriéndose a este tema Herrera (2010) afirma que:

Las emociones de los hombres son siempre contenidas, frente a las emociones femeninas, siempre desbocadas. En este sentido, los efectos de esa sobriedad sentimental y esa dureza son nocivos para el propio hombre, porque no puede expresar su angustia, ni compartirla, ni permitirse escuchar otros puntos de vista sobre sus problemas, que él cree a menudo individuales, como si no afectaran a todo el colectivo masculino. (p. 69)



La división entre la esfera de lo público y lo privado se sustenta, según Coral Herrera (2010) en la idea de que ser hombre no es fácil, ya que debe consolidar su identidad en la negación y desde el ámbito de la cultura; mientras que la identidad femenina se afirma sin demostraciones de ningún tipo desde la naturaleza; históricamente la masculinidad se ha afianzado en el escenario de lo público pues la sociedad los ha preparado para la defensa y cuidado de sus ciudades y pueblos, así como para la dirección de los mismos; por esta razón se le da mayor relevancia social a los roles masculinos.

Contrario a lo anterior, el beso como símbolo de feminidad representa para las niñas la oportunidad de expresar cariño, gratitud, ternura y amor a las personas que están a su lado. Ellas asumen con naturalidad este tema que no genera rechazo, burla, ni tensión; es decir, que representa comportamientos socialmente aceptados y promovidos para una feminidad desarrollada desde las experiencias específicas que se les brindan desde los primeros años de vida. Las niñas se manifiestan abiertamente sobre las expresiones de cariño que se tienen con las personas que están en su contexto, ya sean padres o madres, tíos o tías, compañeros o profesores; así mismo, reconocen, en concordancia con lo propuesto por Herrera (2010), que el beso puede ser una expresión de afecto entre una pareja, ya sea de los padres o de otros adultos.

3.2. Relaciones de poder: lo público y lo privado desde la perspectiva del género

La división entre la esfera de lo público y lo privado se sustenta, según Coral Herrera (2010) en la idea de que ser hombre no es fácil, ya que debe consolidar su identidad en la negación y desde el ámbito de la cultura; mientras que la identidad femenina se afirma sin demostraciones de ningún tipo desde la naturaleza; históricamente la masculinidad se ha afianzado en el escenario de lo público pues la sociedad los ha preparado para la defensa y cuidado de sus ciudades y pueblos, así como para la dirección de los mismos; por esta razón se le da mayor relevancia social a los roles masculinos.

De otro modo, el escenario privado se entrega como responsabilidad de las mujeres pues tradicionalmente las sociedades también valoran, aunque no de la misma manera, la función que se cumple desde el interior de las familias para la conservación de la cultura y el progreso de las sociedades; así, aunque no se valore explícitamente, la cultura patriarcal sabe que las mujeres tienen una importancia económica, social y sentimental, pues son las mujeres quienes hacen posible la sobrevivencia personal y de la especie (Herrera, 2010).

Desde la anterior perspectiva, las mujeres contribuyen en el proceso de sociogénesis de las RS. Esta situación se evidencia claramente en el ámbito familiar en donde los niños y niñas valoran como importante y de mayor esfuerzo el trabajo de los hombres como proveedores; mientras el trabajo doméstico de las mujeres en el hogar, aunque es reconocido por los niños, se percibe con una valoración social menor; así se encontró en las conversaciones y juegos entre ellos.

3.2.1 Los roles de proveeduría y autoridad y el trabajo doméstico

Los niños y niñas que cuentan con la presencia cotidiana de su padre como referente de masculinidad en el hogar asumen que la función propia de este es la proveeduría relacionada con la realización de trabajos fuera de la casa, los cuales tienen mayor reconocimiento, impacto social y remuneración; mientras que las mujeres desempeñan el rol de amas de casa, cuidadoras de los hijos y responsables del funcionamiento del hogar. El mundo de lo público ha sido designado a los hombres y considerado socialmente como de mayor importancia, por el contrario,

el privado se otorga como propio a las mujeres en donde se cree equivocadamente que desempeñan funciones de menor importancia, pues no contribuyen de forma directa con la proveeduría.

Sin embargo, y a diferencia de lo anterior, encontramos un grupo de niños y niñas que asocian también la femineidad con los roles de proveeduría; es decir que este rol no se considera exclusivo del hombre, sino que se comprende que la mujer también realiza trabajos aunque no con la misma remuneración ni el mismo reconocimiento social. Por el contrario, en el escenario familiar, en lo referente a las actividades domésticas, estas responsabilidades se consideran siempre de exclusividad de la mujer, lo que nos lleva constatar lo que Bourdieu (1998) llamó "la naturalización de las diferencias" (p. 14) que contribuye al mantenimiento de una dominación masculina. Estas evidencias se rastrearon en las explicaciones que los niños ofrecían sobre su dibujo familiar y las actividades que realizan sus padres, así como en el grupo focal mixto. De esta manera se evidencia que en las RS sobre los roles de género no todo permanece estático, por el contrario, tal y como afirma Vergara (2008) las RS son dinámicas y se transforman en la medida en que las necesidades e intereses del mundo y las sociedades también lo hacen.

La función de la proveeduría lleva implícita la relación entre el género y el poder, tal y como lo plantea Bourdieu (1998), pues al considerar que el hombre es el proveedor, también se naturaliza la idea de que es quien mayor autoridad tiene en la toma de decisiones en el contexto familiar, aunque su presencia no sea permanente y en ocasiones no contribuya a la armonía.

Para los niños y niñas es el hombre, como padre de familia, quien asume la autoridad en casa y esta se manifiesta de dos maneras: la primera, a través de la aplicación de castigos a las mujeres o hijos por las conductas que puedan ser consideradas erradas; la segunda, mediante el consentimiento a los hijos, especialmente a las niñas, práctica a través de la cual se ilegitiman las órdenes que da la madre en el contexto familiar; así la autoridad del padre se avala desde las creencias sobre la masculinidad tradicional y la femineidad se ve subordinada a esta (Bonino, 2001).

3.3. Las posturas emergentes en torno a los roles de género

En el proceso de investigación se pudo establecer un grupo de representaciones en torno a los roles de género que no correspondían a la del resto de estudiantes. Estas son el resultado de experiencias de vida en contextos particulares que brindan expectativas diferentes a niños y niñas y les permiten construir de manera diferente la masculinidad y la femineidad, probablemente con un mayor sentido de justicia y equidad.

Para comprender de dónde surgen estas posturas, es necesario reconocer que las RS son construcciones sociosimbólicas que, como manifiesta Vergara (2008), "están influenciadas por los procesos comunicativos, las nuevas tecnologías y los medios de difusión de la información en un mundo globalizado e interconectado como el actual" (p. 63); lo que permite que las RS sobre el género sean menos rígidas y, por el contrario, entren en el camino de la evolución.

Así encontramos, por ejemplo, la imagen de la madre que, ante la ausencia de padre, asume los roles de proveeduría y administración de la autoridad como máxima figura en la jerarquía familiar; imagen que poco a poco ha ido ganando reconocimiento y un lugar social a partir de la valorización de las cualidades y aptitudes femeninas para el trabajo. De otro lado, las manifestaciones de liderazgo y trabajo en equipo que caracterizan a las niñas dentro del escenario escolar y, finalmente, el nuevo rol de hombres detallistas, colaboradores y tiernos que surge tanto en el ámbito escolar como en el familiar, y que contraría la visión androcéntrica de la masculinidad.

En relación al liderazgo en la escuela, se observa que son las niñas las que empiezan los juegos, establecen reglas sociales e interactúan con mayor facilidad, organizan y distribuyen funciones; en otros términos, muestran mayor dominio de sus habilidades sociales, lo que tradicionalmente se ha considerado propio de los hombres, quienes por la cultura aprenden a desempeñarse en el ámbito de lo público (Herrera, 2010).

El hecho de encontrar que las niñas asumen estas habilidades sociales permite establecer que el género no es una diferencia natural y determinista entre hombres y mujeres sino que, por el contrario, depende del tipo de experiencias que el contexto brinde a los pequeños y de la significación que ellos logren hacer; desde esta perspectiva se establece la función de socialización y transformación en la escuela.

En las actividades desarrolladas en el entorno escolar, ya sean estas formales o no, se observa una mayor desenvoltura en las niñas para vincularse con sus compañeras, para generar juegos y reglas con facilidad, para tomar decisiones individuales y como colectivo, y para proponer actividades, con lo que demuestran una habilidad mayor que los niños para organizarse socialmente. Este buen desempeño de las niñas en la esfera pública es contrario a lo que desde la perspectiva androcéntrica se espera de ellas. Así, mismo, ellas son conscientes de estas cualidades tanto para ejercer el liderazgo en su grupo social como de la manera en que las usan.

Sin embargo, a pesar de este reconocimiento de las capacidades sociales de las niñas en las primeras etapas de su vida, ellas asumen que en la edad adulta sus roles serán diferentes, pues para esta etapa se reconocen como madres y cuidadoras, es decir, desde la perspectiva tradicional. Entonces, surge un interrogante en este sentido, ¿qué es lo que sucede desde esta etapa de la vida hasta la adultez que hace que las niñas pierdan estas habilidades de liderazgo y se releguen al escenario privado en donde sus habilidades sociales se ocultan en el ejercicio cotidiano del rol de amas de casa? Esta situación es reconocida por los niños que en la infancia se han visto un poco relegados por el liderazgo de las niñas y por esta razón valoran sus capacidades, sin embargo al llegar a la edad adulta asumen, en manifestación de la masculinidad dominante, actitudes de desconocimiento y opresión sobre ellas.

Por otra parte, aparece tanto en el escenario familiar como en el escolar la figura del hombre colaborador y tierno que es reconocido por las niñas. Hombres que tanto en el rol del padre de familia como en el del compañero consideran que el afecto se expresa a partir de acciones como colaborar en casa, compartir tiempo con los niños o ser detallista en algunas oportunidades. Este elemento emergente en la concepción de la masculinidad lleva implícito sentimientos de alegría por parte de las niñas y niños que se sienten cómodos al contar con padres de familia, hermanos o compañeros que actúan de maneras diferentes a las tradicionales.

Consideraciones finales

Para los niños y niñas los roles femenino y masculino se conciben desde el modelo tradicional, en el cual los hombres se relacionan con las actividades sociales propias de la cultura, mientras las mujeres se identifican con roles del ámbito privado, vinculados a la naturaleza y a la capacidad de generar vida, cuidarla y servir a la reproducción del modelo hegemónico. Esta postura se fundamenta en posiciones dicotómicas que excluyen a uno de los dos géneros: del ámbito público/cultural se excluye a la mujer, mientras que del ámbito privado/natural se hace lo mismo con los hombres; se considera que estos roles son opuestos. Esto se explica desde los estereotipos tradicionales

provenientes de la cultura patriarcal, la cual se ha establecido para garantizar su permanencia y conservación.

Este modelo de masculinidad tradicional se arraiga en la cultura a partir de los procesos comunicativos, el lenguaje y la cultura y, ante todo, por la influencia que ejercen diversos símbolos de lo femenino y lo masculino en los diferentes escenarios culturales como la familia y la escuela. Sin embargo, a pesar de esta fuerte tradición, se presentan elementos emergentes como parte del sistema periférico de la RS que poco a poco se van integrando a la misma y permiten pensar en una manera diferente los roles de género. Estas posturas emergentes hacen referencia a actitudes no tradicionales como la colaboración y diálogo en los niños y el liderazgo en las niñas.

La familia se presenta como un ambiente propicio para mantener las relaciones asimétricas y los roles dicotómicos entre hombres y mujeres, debido a la separación tradicional presente entre los espacios público y privado; las relaciones de poder se centran en la conservación del sistema tradicional y de las asimetrías fundamentadas en la naturalización de las diferencias culturales, es decir, en el sistema sexo/género.

En la escuela los símbolos de lo femenino y lo masculino pierden fuerza representativa y, por esta razón, es posible que surjan otro tipo de formas de relacionarse, como aquellas producidas a partir del mayor liderazgo y poder de decisión de las mujeres en el escenario público. Así, es posible concluir que la escuela, a partir de ejercicios pedagógicos y reflexivos, puede aportar en la transformación de los ambientes de exclusión (sexo/género) en lugares de reconocimiento de las expresiones de lo femenino y lo masculino, superando la tradición androcéntrica y la postura dicotómica que impera en el escenario y las vivencias familiares de niños y niñas.

Referencias

- Aguirre, E. (1998). *Representaciones sociales*. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. UNAD.
- Bonino, L. (2001). *La masculinidad tradicional, obstáculo a la educación en igualdad*. Congreso nacional de educación en igualdad. Santiago de Compostela:
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cely, A. y Ramírez, F. (2013). Representaciones sociales de niños y niñas del municipio de Sutatenza en edad preescolar, sobre los roles de género en espacios de cotidianidad (Informe de investigación inédito). Programa de Maestría en Pedagogía, Universidad Santo Tomás. Tunja.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (1990). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. Castorina (comp.) *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Graña, F. (2006). Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. *Revista de Ciencias Sociales*, Departamento de Sociología, 23, pp.5-99.
- Herrera, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Fundamentos.
- Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad. (2008). *Imaginario cultural, construcción de identidades de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Igualdad, Gobierno de España.
- Lamas, M. (Compiladora). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios de Género.

Moscovici, S. (1976). *Las Representaciones Sociales*. Barcelona: Paidós.

_____ (1986). *Psicología Social: pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales (2)*. Barcelona: Paidós.

_____ (1991). *Psicología Social: Influencia y cambios de actitudes, individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.

_____ (1998). Conciencia social y su historia. En J. Castorina, (Compilador, 2003). *Representaciones sociales Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 91-110). España: Gedisa.

Puyana, Y. y Mosquera, C. (2001). *Cambios en las representaciones sociales de paternidad y maternidad: el caso de Bogotá*. (Informe final de investigación). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de estudios sociales programa de género, mujer y desarrollo.

Ramallo, U. (enero/abril, 2011). Supuestos y realidades de las relaciones de género en la cotidianidad. Reflexiones desde la mirada de Pierre Bourdieu. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 21(60), 134-148.

Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Compiladora). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 265-302). México: Programa Universitario de Estudios de Género.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6, 55-80.

Peoples in Peace with Nature by vectorlady Tomada de www.vectoropenstock.com

Integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad Piloto de Colombia

Integration of ICTs in teaching and learning processes in the Pilot University of Colombia

Angela María Cristancho Prada¹
Guillermo Fernando Valencia Plata²

Resumen: Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) están produciendo profundos cambios en la forma en que individuos, comunidades, empresas, gobiernos, academia y todo tipo de organizaciones se relacionan entre sí y con el mundo. Se destaca el papel tan importante que juegan las TIC en el sector de la educación, razón por la cual ha sido indispensable analizar y reestructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las universidades con el objetivo de alcanzar las metas propuestas por el gobierno. Entre las de mayor importancia se encuentra la que nos ocupa en este artículo y que consiste en reducir la brecha digital para aprovechar las múltiples ventajas y beneficios que ofrecen las TIC en la consecución de aprendizajes significativos y la creación de nuevos entornos comunicativos.

Artículo resultado de investigación del proyecto *Características tecnológicas y pedagógicas de una herramienta Web 2.0 para la Universidad Piloto de Colombia*.

Este artículo recoge los resultados de la investigación denominada *Características tecnológicas y pedagógicas de una herramienta Web 2.0 para la Universidad Piloto de Colombia*, en la que se revisan las políticas sobre las TIC en Colombia, cómo se encuentran posicionadas en la educación y qué proyección tienen en este sector. Para concluir, realiza un análisis de la incorporación y uso de las TIC en procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad Piloto de Colombia.

Palabras clave: TIC, educación, política, proceso enseñanza-aprendizaje, aprendizaje, brecha digital, internet.

Abstract: Information and Communication Technologies (ICT) are generating profound changes in the way individuals, communities, companies, governments, academia, and all sorts of organizations interact with each other and with the world.

Fecha de presentación:
15 de septiembre de 2012
Fecha de aprobación:
30 de noviembre de 2013

1. Angela María Cristancho Prada: Ingeniera en Teleinformática y Magister en Ciencia y Tecnología de la Información y las Comunicaciones. Docente investigadora del Programa Ingeniería de Telecomunicaciones de la Universidad Piloto de Colombia. Colombia.

Contacto:

angela-cristancho@unipiloto.edu.co

2. Guillermo Fernando Valencia Plata: Ingeniero Electrónico y Magister en Ingeniería de Telecomunicaciones. Docente investigador del programa Ingeniería de Telecomunicaciones de la Universidad Piloto de Colombia. Colombia.

Contacto:

guillermo-valencia@unipiloto.edu.co

Noteworthy is the important role ICTs play in the education sector; this is why it has become necessary to analyze and restructure the teaching-learning processes within the universities in order to attain the goals proposed by the government. Among those of utmost importance is the one we address in this article, which is that of reducing the digital divide in order to reap the advantages and benefits that the ICTs offer in terms of meaningful learning and the creation of new communication environments.

*This article gathers the results of the research project titled **Características tecnológicas y pedagógicas de una herramienta Web 2.0 para la Universidad Piloto de Colombia** (Technological and Pedagogical Features of a Web 2.0 Tool for the Pilot University of Colombia), which revises Colombia's policies on ICTs, the way they are positioned in regard to education and their projection within this sector. In conclusion, this study analyzes the incorporation and use of ICTs in the teaching-learning processes in the Pilot University of Colombia.*

Keywords: *ICT, education, policy, teaching-learning process, learning, digital divide, Internet.*

Introducción

Colombia es un país en vía de desarrollo y en permanente actualización en los avances tecnológicos y científicos que se suscitan a nivel mundial, entre los cuales, de forma sobresaliente, se destaca el campo de las TIC como una de las herramientas más novedosas para el manejo eficaz y eficiente de la información tanto en las empresas como en la academia. En los últimos años Colombia ha presentado un avance significativo en el uso e inserción de las tecnologías de la información y las comunicaciones, lo cual se hace evidente en los diversos sectores de la sociedad, de la económica y del sector público que han acogido e incorporado esta transformación tecnológica al reconocer el valor de la información y a esta como el activo principal de las organizaciones.

De acuerdo con INTERACTIC (2011), el crecimiento de las TIC en el planeta desde el año 2001 hasta el año 2011 demuestra que los servicios como internet y telefonía móvil presentaron un crecimiento exponencial sustancial, situación que también se vio reflejada en Colombia. A febrero de 2012, una tercera parte de los habitantes del planeta cuenta con acceso a Internet mientras que en el caso de telefonía móvil son seis mil millones los suscriptores, de los cuales la quinta parte tiene acceso a Internet (Ordúz, 2012). Esta tendencia creciente, sumada a las recomendaciones de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, UIT (2005), señala la pertinencia de incrementar el desarrollo de las TIC en todos países para responder a la demanda de las naciones con el objetivo de alcanzar la capacidad de apalancar los desarrollos tecnológicos.

En la actualidad el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones ha fomentado el desarrollo intelectual y ha permitido la apropiación de los conocimientos, convirtiéndose en un valioso recurso de acompañamiento en el aprendizaje, e incrementando significativamente la forma de crear y difundir conocimiento. En algunas áreas del saber se intensifica el uso de internet y de software especializado beneficiando el aprendizaje, la creatividad y la motivación de los estudiantes y docentes.

Definición de las TIC

En este artículo se muestra el estado de desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Después de revisar una extensa bibliografía, enumeramos aquellas conclusiones que a nuestro juicio nos permiten llegar a una definición más cercana del objeto de estudio.

Becerril (2006) define las TIC como “las TIC son aquellos dispositivos que capturan, transmiten y despliegan datos e información electrónica y que apoyan el crecimiento y desarrollo económico de la industria manufacturera y de servicios” (p. 5).

En un sentido más general, Haag (2004) señala que “las tecnologías de información están compuestas por cualquier herramienta basada en un computador, que la gente usa para trabajar con información, apoyarla y procesar las necesidades de información de una empresa” (p. 41). Así como Benjamin (1992) cuando plantea que “las tecnologías de información son las tecnologías basadas en un computador y sus comunicaciones, usadas para obtener, guardar, manipular y transmitir información a las personas y empresas” (p. 7).

Cabero por su parte, en 1998 especifica que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconectadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas.

En el mismo sentido, Ruiz (2006) sostiene que “las TIC no significan el uso de nuevas potencialidades para hacer lo mismo, tal vez más rápido o fácil, si no que implican nuevas y distintas formas de vincularnos con las tecnologías, la información y sobre todo, entre las personas” (p. 3).

En un sentido más amplio, Rosario (2005) afirma que “las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se denominan al conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética” (p.1).

Considerando las definiciones anteriores y luego de revisar el artículo 6 de la ley 1341 de 2009 de la República de Colombia, se toma la siguiente definición como la más indicada: las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información en forma de voz, datos, texto, videos e imágenes.

...las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información en forma de voz, datos, texto, videos e imágenes.

Políticas TIC en Colombia

La primera vez que se incluyen las TIC en Colombia como parte del modelo de desarrollo económico y social fue en el Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002 bajo el lema de “Cambio para Construir la Paz”. El gobierno toma la decisión de adentrarse en las Tecnologías de la Información y principalmente en Internet con el fin de aumentar la competitividad del sector productivo, modernizar las instituciones públicas y de gobierno y socializar el acceso a la información con el fin de generar desarrollo, tarea que comienza a efectuar a través de los siguientes programas principales:

Agenda de Conectividad según un documento del Departamento Nacional de Planeación (2000), surge con el objetivo de aumentar la penetración de computadores y masificar el uso de internet y de las TIC como una de las estrategias encaminadas a mejorar la calidad de vida de los colombianos, aumentar la competitividad del sector productivo y modernizar las instituciones públicas. La Agenda es un documento elaborado por diferentes entidades

1. El ecosistema digital está conformado por cuatro piezas que interactúan unas con otras y las cuales, al ser estimuladas, generan un crecimiento de la industria TIC. La primera pieza es la infraestructura, que son las redes de telecomunicaciones. Estas redes son, por ejemplo, los tendidos de fibra óptica o las torres y antenas para comunicaciones inalámbricas. Los servicios son la segunda parte de este ecosistema. Sobre la infraestructura, es decir sobre las redes, se montan los servicios de telecomunicaciones, por ejemplo, a través de las redes de fibra óptica se puede prestar el servicio de acceso a Internet; a través de las torres de comunicaciones se puede prestar el servicio de telefonía celular o de mensajes de texto. El tercer elemento de este ecosistema son las aplicaciones que se desarrollan sobre los servicios. En el caso del servicio de acceso a Internet, puede haber múltiples aplicaciones como correo electrónico o redes sociales. En el caso del servicio de mensajes de texto, una aplicación puede ser la banca móvil. El cuarto elemento son los usuarios, que se apropian de las aplicaciones y tecnología, a veces con la ayuda de capacitación. En la sociedad de la información, los usuarios no solo consumen información a través de las aplicaciones, sino que también contribuyen con contenidos e incluso aplicaciones.

gubernamentales, coordinadas bajo el liderazgo del entonces Ministerio de Comunicaciones, con el cual, en particular, se formula la estrategia llamada "Uso de TIC en los procesos Educativos y Capacitación en el uso de TIC".

Esta propuesta educativa de TIC es desarrollada en el Plan Estratégico del Ministerio de Educación Nacional, en la parte correspondiente a la política de "Modernizar los ambientes escolares", en la cual reconoce que las TIC son uno de los campos estratégicos para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos y de gestión. Esta sección se desarrolla con el objetivo de promover su uso masivo como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Compartel es una iniciativa del Ministerio de Comunicaciones (1999) que surge con el propósito de garantizar a todos los ciudadanos el acceso universal a los servicios de telecomunicaciones. Apoya y promueve el incremento de la cobertura de telefonía rural y el servicio de internet permitiendo que las zonas apartadas y los estratos menos favorecidos del país se beneficien con las TIC.

Computadores para Educar Es un programa que tiene como finalidad reducir la brecha digital a través del acceso, uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones en las comunidades educativas a través del reuso tecnológico, lo que genera beneficios ambientales, económicos y educativos. Este programa se desarrolla por medio de estrategias como el reacondicionamiento, adquisición y mantenimiento de computadores, el acompañamiento educativo y la gestión de residuos electrónicos.

Plan Vive Digital es un programa impulsado por el Ministerio de TIC en el actual gobierno del presidente Juan Manuel Santos. Tiene como propósito acelerar el avance tecnológico en Colombia para aumentar la competitividad del país a través de la masificación de internet, el desarrollo del ecosistema digital nacional¹, la apropiación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), la generación de empleos directos e indirectos con la subsecuente reducción de la pobreza, proporcionando grandes beneficios sociales y económicos.

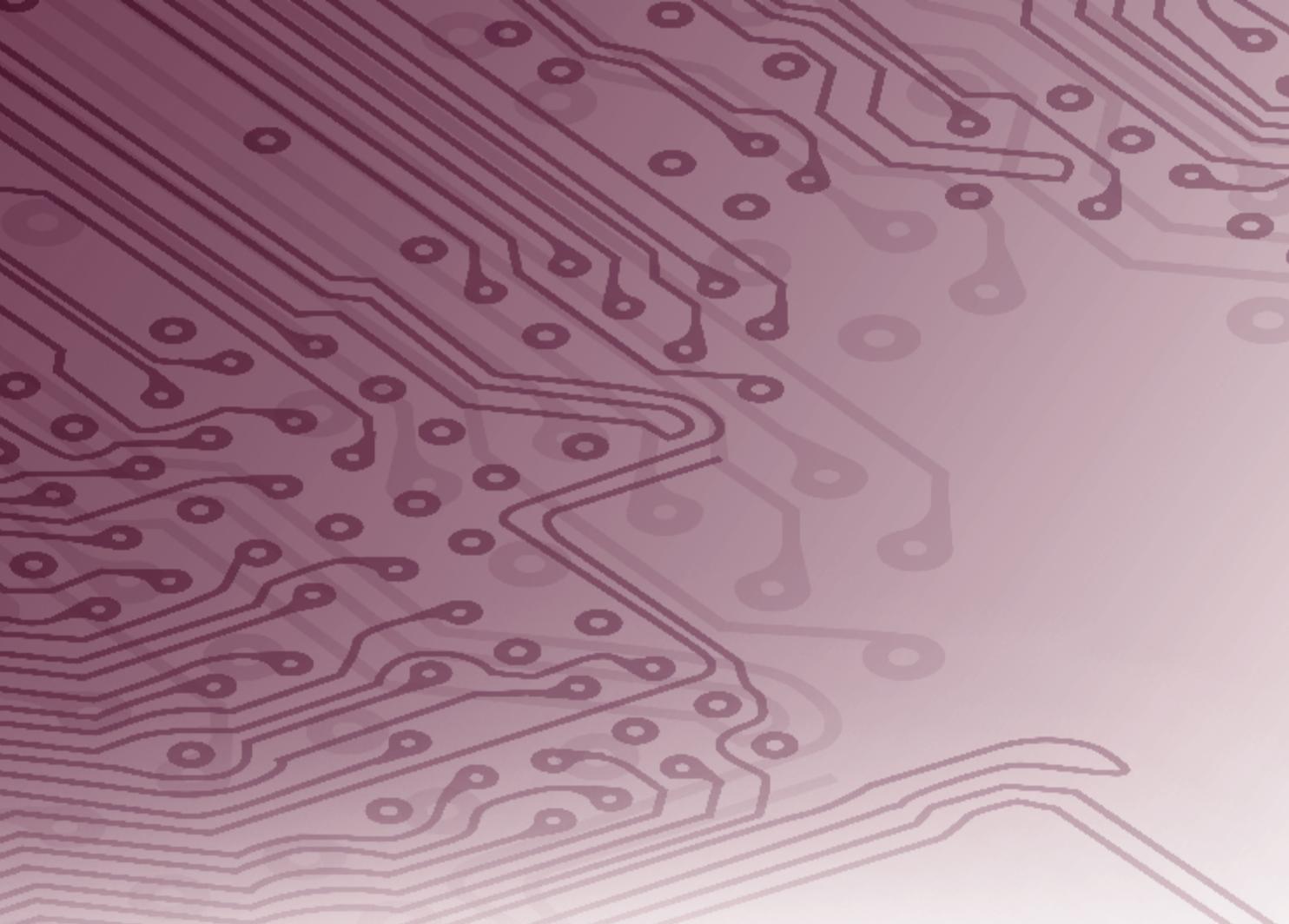
Teniendo en cuenta los programas anteriores y analizando las necesidades existentes en el sector de la educación surge la necesidad de que la comunidad académica, científica e investigativa del país acceda a las TIC para contribuir con la disminución de la brecha del conocimiento que nos separa de los países desarrollados. Para ello resulta de vital importancia pertenecer a RENATA (Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada) ya que esta conecta, comunica y propicia la colaboración entre las instituciones académicas y científicas de Colombia con las redes académicas internacionales y los centros de investigación más desarrollados del mundo.

En sus comienzos RENATA inicia con "46 Instituciones de Educación Superior de Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Medellín y Popayán. Actualmente, RENATA cuenta con 144 instituciones conectadas entre Instituciones de Educación Superior, Centros de I + D, Centros de Salud e Instituciones de Cultura, de más de 20 ciudades del territorio nacional." (Renata, 2012, p. 1).

Las TIC en la Educación Superior

De acuerdo con Bartolomé (1997), las TIC originan una nueva visión del conocimiento y del aprendizaje porque generan cambios en los roles desempeñados tanto por las instituciones como por los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la dinámica de creación del conocimiento y en muchas de las prioridades curriculares. En una de sus investigaciones, Cañellas (2006, p. 8), comenta que uno de los aportes más significativos de las TIC a los procesos de formación es la eliminación de las barreras espacio temporales a las que se ha visto condicionada la enseñanza presencial y a distancia.

Actualmente la incorporación de las TIC en las actividades académicas ha abierto la posibilidad para desarrollar las habilidades y destrezas en las prácticas docentes en la Educación Superior. Teniendo en cuenta las estrategias de enseñanza-aprendizaje es importante tener presente que un gran porcentaje de los estudiantes que acceden a cursar



los programas de pregrado son estudiantes nacidos después de 1990, lo que significa que siempre han tenido acceso a los medios digitales como internet, correo electrónico y contenidos multimedia, entre otros; su acercamiento de forma temprana a las tecnologías, su permanente comunicación, su constante navegación en la red y acceso casi ilimitado a la información, facilita la inclusión de estrategias tecnológicas en los procesos de aprendizaje, lo cual genera una transformación cultural a la hora de construir el conocimiento, produce cambios en el rol docente e inventa nuevos desafíos en la educación.

Según Leinonen (2005), el avance vertiginoso que han tenido las TIC ha generado cambios coyunturales en las sociedades. Para comprender el contexto se presentan a continuación las 5 etapas significativas que han tenido las TIC en el sector en la educación.

Etapas 1: Programación, ejercitación y práctica: se toma como primera etapa y como referencia la innovación que ha significado la aparición de las computadoras. La Academia inicia la capacitación en programación y simulación de software, incentivando a los docentes a su uso ya que las consideraban muy complejas de utilizar. Actualmente se refleja lo mismo.

Etapas 2: Entrenamiento basado en computadores multimedia: los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron apoyados con CD-ROM multimedia. Se observó que eran más dinámicos y generaban mayor motivación en el estudiante.

Etapas 3: Entrenamiento basado en Internet, comunicación y colaboración en redes: en esta etapa se incentivó el uso Internet como fuente de información actualizada y ágil.

Etapas 4: E-learning y aprendizaje mixto o híbrido: de acuerdo a Paulsen (2003) el *e-learning* es una modalidad educativa que da la posibilidad de capacitarse desde cualquier lugar donde se tenga conexión, presentando un cambio radical en la educación superior a distancia.

Etapas 5: Software social, contenidos abiertos y gratuitos: en esta etapa es usual compartir información con fines académicos o personales a través de las redes sociales, blogs, wikis, etc., con el objetivo de recibir retroalimentación sobre diversos temas de interés.

Dada esta evolución, el Ministerio de Educación Nacional está centrado en que las Instituciones de Educación Superior avancen en materia de incorporación de las TIC. Específicamente, proyectos como el “Fortalecimiento de la capacidad de uso y apropiación de las nuevas tecnologías” tiene dentro de sus objetivos establecer un diagnóstico sobre el grado de avance de los planes estratégicos de incorporación de TIC en las IES colombianas, lo que implica para estas instituciones el desarrollo de modelos pedagógicos en los que es fundamental la capacitación permanente de los docentes. En Colombia existen desarrollos metodológicos que muestran las experiencias de incorporación de las TIC en dos modalidades principales: *e-learning* y *b-learning*.

De acuerdo con la definición del Ministerio de Educación Nacional, “*e-learning* es una modalidad educativa en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra apoyado en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, TIC”; según Zambrano y Guerrero (2009) “esta modalidad educativa denominada *e-learning* se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje apoyado por las TIC, a través del medio virtual, que facilita la interactividad” (p. 28).

En esta misma dirección, complementan Cifuentes y Montoya (2008), “existen dos grandes tendencias en la evaluación de proyectos educativos que incorporan *e-learning* en su actividad formativa: el enfoque parcial que se centra principalmente en determinados aspectos: la actividad formativa, los materiales de formación, las plataformas tecnológicas y la relación costo/beneficio; en segundo lugar, está el enfoque global, que se distingue por estar centrado en modelos o normas de calidad total” (p. 4).

B-learning significa “aprendizaje combinado”, la expresión se utiliza para hablar de métodos de aprendizaje distribuidos entre clases presenciales y virtuales y apoyados en las tecnologías de la información y comunicación, TIC. Algunos de los recursos que utilizan son: redes de telecomunicaciones, videoconferencias, TV digital, materiales didácticos multimedia, entre otros. Las pocas sesiones presenciales que se imparten deben permitir a los alumnos conocerse, preparar y reforzar el vínculo virtual con sus profesores y otros alumnos, adquirir suficiente confianza, así como interactuar (en persona, en vivo y en directo) con todo el grupo (Babot, 2004).

Actualmente existen discrepancias entre la educación y las TIC, tal como lo afirma García y Muñoz (2003), “la escuela pierde relevancia social y ganan prestigio las tecnologías”. Erróneamente se cree que con la incorporación de computadores, impresoras, proyectores y programas, automáticamente mejoraría el sistema educativo, dejando de lado muchos elementos que hacen que el uso de las TIC sea efectivo; según Ríos y Cebrián (2000) para lograr esto último, se requiere de un proceso en el que se involucren todos sus actores: el estudiante, el profesor y los recursos tecnológicos de la institución. Por tanto, es esencial tener un claro panorama sobre las ventajas, limitaciones y ambientes propicios de aplicación de las TIC.

Proyección de las TIC en el Sector de la Educación

Según Davis (2008) actualmente son muchas las TIC que fortalecen y aportan a los procesos enseñanza-aprendizaje por ser herramientas de fácil acceso y de vital importancia en procesos de investigación. Si se pertenece a alguna institución de educación superior y se tiene la posibilidad de pertenecer a grandes redes académicas, pueden modificar conceptos como espacio, tiempo e identidad.

Cueva y Pacheco (2009) afirman sobre Internet:

Es la base para la creación de muchas de las herramientas que se disponen actualmente y no ha permanecido estática, teniendo una evolución crucial desde su aparición como una red orientada inicialmente a conectar información Web 1.0, pasando por una segunda fase centrada en conectar personas - “la web social” Web 2.0-, hasta su actual papel central en conectar conocimiento - “web semántica” Web 3.0- con proyección a conectar inteligencias - “web ubicua” (p. 4).

El gobierno colombiano aspira, dentro de los objetivos planteados en el Plan Nacional de TIC (PNTIC) 2008:2019, a que “todos los colombianos se informen y se comuniquen haciendo uso eficiente y productivo de las TIC para mejorar la inclusión social y aumentar la competitividad” (Ministerio de Comunicaciones, 2008, p. 3). Para cumplir este fin traza una serie de políticas basadas en dos ejes, el primero es el eje transversal y el segundo es el eje vertical, sobre el que nos enfocaremos ya que trata el tema de educación. Este eje se basa en cuatro principios: 1. Educación, 2. Salud, 3. Justicia y 4. Competitividad empresarial. Para el caso puntual de las acciones y proyectos en el área de educación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha constituido el portal educativo *Colombia Aprende* como principal recurso articulador de los contenidos educativos, el cual brinda información, servicios y contenidos de fácil acceso y utilización de las TIC para mejorar las prácticas educativas de las instituciones educativas básicas, media y superior.

A su vez estableció el Plan Nacional de *Objetos de Aprendizaje* que se ha fortalecido gracias a los esfuerzos realizados por diferentes universidades para mantener una gran oferta de contenidos especializados e interactivos. En el año 2007 el MEN asumió la presidencia de la Red Latinoamericana de Portales Educativos, uno de los principales referentes de contenidos educativos en la Región y estableció alianzas de intercambio de contenidos y proyectos colaborativos con redes y portales europeos. De igual forma entre el periodo 2005- 2007 el MEN, en colaboración con las Secretarías de Educación, lideró la campaña de Alfabetización Digital *A que te cojo ratón* cuyo propósito era “formar a los docentes, directivos y padres de familia en el uso básico de las TIC” (MEN, 2006, p. 1).

Con el fin de construir una propuesta que diera respuesta a las necesidades en torno a la educación, y luego de unir muchos esfuerzos, surge el *Plan Decenal de Educación 2006-2016* en el que se consignan las grandes líneas que deben orientar el sentido de la educación para los próximos 10 años; este Plan comprende un conjunto de propuestas, acciones y metas que expresan la voluntad del país en materia educativa (MEN, 2007). Su objeto es generar un acuerdo nacional que comprometa al Gobierno, a los diferentes sectores de la sociedad y a la ciudadanía en general para avanzar en las transformaciones que la educación necesita. Se destacan dos temas principalmente: 1. Renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación y 2. Ciencia y Tecnología integradas a la educación.

El gobierno colombiano aspira, dentro de los objetivos planteados en el Plan Nacional de TIC (PNTIC) 2008:2019, a que “todos los colombianos se informen y se comuniquen haciendo uso eficiente y productivo de las TIC para mejorar la inclusión social y aumentar la competitividad” (Ministerio de Comunicaciones, 2008, p. 3).

Incorporación de las TIC en los procesos enseñanza aprendizaje en la Universidad Piloto de Colombia

La Universidad Piloto de Colombia responde a los requisitos previos para el ingreso a la Sociedad de la Información e incursión de TIC, 1. Adquiriendo una novedosa infraestructura física y de conexión a las redes especializadas de investigación científica, lo cual genera grandes ventajas a la comunidad académica, 2. Actualizando sus currículos y modernizando los procesos enseñanza-aprendizaje. Pensando, a su vez, en procesos de aprendizaje autónomo y significativo, ha definido en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) una propuesta pedagógica y curricular que responde de manera efectiva a los retos del mundo contemporáneo, a la realidad nacional, a la renovación educativa y pedagógica, a las exigencias normativas y a los avances en los diversos campos de los saberes profesionales (Universidad Piloto de Colombia, 2006, p. 7).

La integración de las TIC en los entornos educativos ha generado cambios significativos en el modelo tradicional de enseñanza, por ello la Universidad Piloto de Colombia consciente de la importancia de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en los procesos de formación ha incluido dentro de su Plan de Desarrollo 2005-2015, el proyecto de desarrollo de tecnología en información y comunicación, con los subproyectos de mejoramiento de la infraestructura de equipos

informáticos, desarrollo de la Web 2.0 y la consolidación del sistema de información académica *Universitas XXI*, para los cuales ha asignado significativos recursos financieros. Como uno de los resultados tenemos las reformas a la biblioteca de la universidad recientemente remodelada y ampliada de 837 m² a 2131m², con suscripción a importantes bases de datos electrónicas que están disponibles para la comunidad universitaria tanto en línea como local, como por ejemplo: JSTOR, LEGISCOMEX, MULTILEGIS, PROQUEST y EBRARY.

Adicionalmente la Universidad Piloto de Colombia cuenta con una infraestructura de telecomunicaciones y sistemas de información soportada en aliados estratégicos entre los que se encuentran: IBM, CISCO, PANDUIT, ORACLE y MICROSOFT (Dirección de Gestión Informática, 2012).

Durante el año 2011, también implementó una red WiFi de más de 70 puntos con un cubrimiento cercano al 100% de los edificios y espacios comunes, brindando conexión a toda la comunidad universitaria y visitante. En cuanto al software instalado para sistemas operativos y otros de uso frecuente para apoyo educativo, contamos con Windows 7, Internet Explorer, DraftSight, Eviews 7, Adobe Reader 9, Microsoft Office 2007, SPSS 19, Risk Simulator, McAfee, DFD, Karel, JCreator, Eclipse y Blue J.

Para la prestación de los servicios de internet, la universidad cuenta con un canal de internet de fibra óptica y un canal alternativo activo a través de radio, enlace que recibe la carga en caso de que falle el principal.

A través de un convenio con Microsoft, los estudiantes y los docentes se benefician de un servicio de mensajería entre los que se pueden destacar: Buzones de 10GB de capacidad, Filtro anti-spam y anti-phishing.

Por otro lado, como estrategia pedagógica de apoyo a la docencia, se utilizan las plataformas Moodle y Eluminate, en las cuales se desarrollan algunos de los cursos de la universidad. Adicionalmente, se incursionó en un portal Web 2.0, el cual ha permitido una mayor interactividad entre la comunidad académica. Este recurso, que se actualiza permanentemente, permite mantener a la comunidad informada de las diferentes actividades y disposiciones académicas y administrativas. Desde esta plataforma, los estudiantes pueden acceder al Portal de Servicios Académicos - PSA de la Universidad, a la evaluación docente, al correo electrónico, a los diferentes servicios que ofrecen las unidades de apoyo como Bienestar Institucional y consultar las bases de datos de la Biblioteca, entre otros.

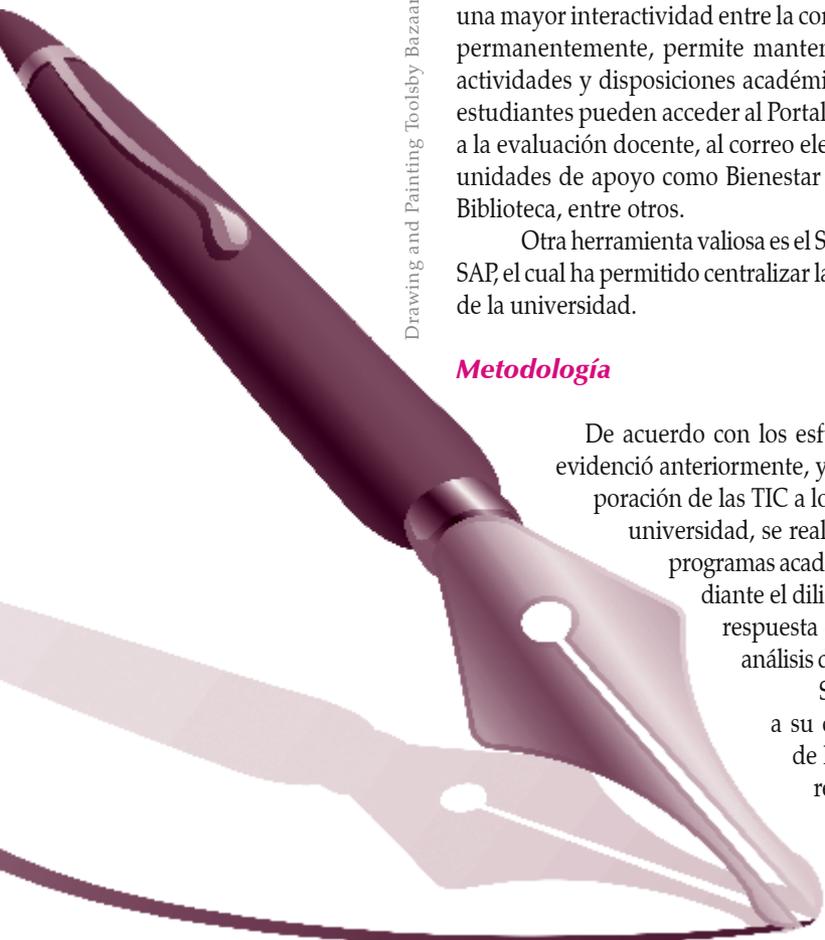
Otra herramienta valiosa es el Sistema de Información Administrativo: AMADEUS-SAP, el cual ha permitido centralizar la información académica, administrativa y contable de la universidad.

Metodología

De acuerdo con los esfuerzos que ha realizado la universidad, como se evidenció anteriormente, y para poder realizar un diagnóstico sobre la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la universidad, se realizó una encuesta vía internet remitida a todos los programas académicos. Se utilizó una metodología exploratoria mediante el diligenciamiento voluntario, con el fin de obtener una respuesta cuantitativa de carácter inductivo para realizar un análisis de las ventajas y desventajas en la utilización de TIC.

Se tomó una muestra de 50 docentes los cuales tienen a su cargo cursos transversales a todos los programas de la Universidad Piloto de Colombia; ellos, a su vez, remitieron las encuestas a sus estudiantes en las facultades de Ingeniería, Arquitectura y Artes, Ciencias Sociales y Empresariales, Ciencias Humanas y Ciencias Ambientales.

Drawing and Painting Toolsby Bazaar Designs tomada de www.vectoropenstock.com



En la Universidad Piloto de Colombia se divide la malla curricular en las siguientes cuatro áreas: básica, profesional, complementaria y eje fundamental; la participación porcentual de los docentes en la encuesta, respecto al área a la que pertenecen fue del: 12%, 60%, 20% y 8%, respectivamente. Teniendo en cuenta que se tomaron docentes de todas las áreas del conocimiento y que el 64% de los entrevistados tienen más de 6 años de experiencia en la docencia, la muestra puede representar la integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje de los docentes de la Universidad.

Respecto al uso de recursos informáticos, los docentes hacen uso de estos desde el hogar (50%) y desde la universidad (50%); en su mayoría (52%) los usan de forma diaria. Teniendo en cuenta la frecuencia de uso, se organizó el software de mayor a menor puntaje, obteniendo el siguiente resultado: procesadores de texto, programas para presentaciones, hojas de cálculo, programas especializados y bases de datos.

Los docentes de la universidad afirman que prefieren usar las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, de mayor a menor importancia, para organizar mejor la información, seguido por el apoyo que dan para manejar de forma más eficiente el tiempo de cátedra, la virtualización de la educación, la reducción del tiempo empleado para realizar calificaciones y, por último, para simular procesos inherentes a los diferentes programas académicos que oferta la universidad.

También se envió la encuesta a estudiantes de todos los semestres y en su mayoría (58.14%) respondieron los que cursan estudios por encima de séptimo semestre. La mayoría de los estudiantes (68.57%) acceden a los recursos informáticos desde su hogar y solo el 5.71% lo hacen desde la universidad. Teniendo en cuenta la frecuencia de uso, se organizó el software de mayor a menor y el resultado fue el siguiente: procesadores de texto, programas para presentaciones, programas especializados, hojas de cálculo y bases de datos; cabe tener en cuenta que los estudiantes usan con una misma frecuencia los programas para presentaciones y los programas especializados para cada programa académico.

La mayoría, 68.57% de los estudiantes usan las TIC a diario, y el 11.43% de los estudiantes afirma que no las usan. Los estudiantes de la universidad señalan que para lo que más les sirven en sus procesos de aprendizaje es, de mayor a menor importancia, para reducir el tiempo de elaboración de trabajos, seguido por el apoyo que obtienen para organizar mejor la información, para simulación de procesos inherentes a los diferentes programas académicos, para virtualización de la educación y, por último, para manejar de forma más eficiente el tiempo de las clases.

En general, tanto los docentes como los estudiantes sienten que su formación en el uso de las TIC es más que aceptable— 98% docentes y 68.57% estudiantes— pero es preocupante el hecho de que el 94.29% de estudiantes y el 80% de los docentes afirman desconocer si la universidad cuenta con un plan de incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

La universidad Piloto de Colombia apoya la inserción y uso de las TIC considerándolas de gran importancia para respaldar la formación investigativa; por ello, la biblioteca realiza jornadas de inducción a los estudiantes de primer nivel y a estudiantes de Semilleros de Investigación, sobre el uso adecuado de bases de datos en línea.

La videoconferencia se ha utilizado como otra herramienta TIC, tal como se hizo manifiesto en el V Foro Estudiantil Internacional de 2011, cuya temática se centró en “Poder y Participación Digital”.

Luego de varios estudios la Corporación Colombia Digital— que tiene experiencia en trabajar conjuntamente con otras organizaciones en el desarrollo de proyectos de formación de líderes de procesos educativos— ha establecido que no existen caminos únicos que garanticen una adecuada integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero se ha permitido confirmar que el éxito de la apropiación de las TIC está determinado esencialmente por las prácticas metodológicas que se ejercitan en cada institución.

La Universidad Piloto ha realizado una gran inversión en herramientas tecnológicas TIC, ha adecuado sus instalaciones y software educativo fortaleciendo sus usos pedagógicos, ha actualizado y fortalecido los procesos de enseñanza-aprendizaje forjando la creatividad, la colaboración y la innovación.

Como los procesos de enseñanza han presentado un cambio sustancial es indispensable que el docente realice una planeación, ejecución y evaluación de sus currículos impartidos para realizar un seguimiento basado en una serie de acciones pensadas y ordenadas sistemáticamente para obtener éxito en el aprendizaje de los estudiantes.

La labor del personal docente en la integración de las TIC es fundamental ya que puede ser muy creativa en cuanto a la diversidad metodológica que tiene para utilizar, puede ser muy estratégica en la optimización de recursos y debe promover el protagonismo de los alumnos, entre otras.

La Universidad Piloto está a la vanguardia de la sociedad de la información y uso de las TIC, razón por la cual ha promovido la adquisición de herramientas tecnológicas como sistemas de información para la gestión académica, administrativa y financiera.

Se requiere trabajo en equipo entre el gobierno, sector privado y la academia con el fin de elaborar Políticas de TIC bien consolidadas y exitosas. Se requiere igualmente, crear incentivos al interior de cada sector teniendo presente que las TIC son las encargadas de generar la competitividad y productividad del país.

Luego de analizar y destacar el esfuerzo en cuanto inversión y capacitación que ha hecho la Universidad Piloto, es importante trabajar con una de las principales ventajas que ofrecen las TIC, como es la oportunidad de romper las barreras espacio-tiempo para realizar un cambio sustancial en la educación tradicional. Para ello es necesario hacer aproximaciones y estudios que permitan virtualizar los programas académicos, reducir la presencialidad y fortalecer las herramientas tecnológicas, de manera que podamos brindar una educación de mejor calidad y más amplia cobertura a una mayor población.

Referencias

- Babot, I. (2004). Sesiones presenciales en Blended Learning, las grandes olvidadas. Recuperado de <http://babot.info/index.php/2004/12/sesiones-presenciales-en-blended-learning-las-grandes-olvidadas/>
- Bartolomé, A. (1997). Preparando para un nuevo modo de conocer. En Rosa Gorreta (coord.). *Desenvolupament de capacitats: Noves Estratègies*. (pp. 69-86). Hospitalet de Llobregat, Catalunya: Centre Cultural Pineda.
- Becerril, J. (2006). La Sociedad de la Información, las Tecnologías de Información y de Comunicación (TIC) En *Los planes de estudio de las DES de Educación y Humanidades de archivística en México*. Recuperado de <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/index/assoc/HASH013e/258b3411.dir/doc.pdf>.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En M. Lorenzo y otros (coords), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cañellas, Á. (2006). Impacto de las TIC en la educación: un acercamiento desde el punto de vista de las funciones de la educación. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 15.
- Cifuentes, G. y Montoya, D.P. (2008). *Repensar la evaluación del aprendizaje: las TIC en la Educación Superior*. Recuperado de http://pensandoeducacion.uniandes.edu.co/ponencias/Cifuentes&Montoya-TIC_Evaluacion_aprendizaje.pdf

- Cueva, S. P. y Pacheco, E. P. (2009). *Tecnologías de Información y Comunicación (TIC 's) en la Educación Superior*. Recuperado de <http://campus.oui-iohe.org/forotics/wp-content/uploads/2010/01/tics-y-educacion-superior.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. República de Colombia. (2000). Documento Conpes 3072: *Agenda de Conectividad*. Recuperado de <http://www.dnp.gov.co/portalweb/portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3072.pdf>
- Dirección de Gestión Informática. Ministerio de Educación. República de Colombia. (2012). *Recursos tecnológicos y sistemas de información*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- García, A. y Muñoz, R. (2003). Estrategias para una innovación educativa mediante el empleo de las TIC. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, RELATEC* 2(1) pp. 33-43. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1252640>
- Haag, S., Cummings M. y McCubbrey D. J. (2004). *Management information systems for the information age*. (4th Edition). New York: McGraw-Hill.
- INTERACTIC. (2011). *Cifras Panorama del mercado del sector TIC: Colombia 2011*. Bogotá, Colombia: Centro de Investigación de las Telecomunicaciones. Recuperado de http://cintel.org.co/wp-content/uploads/2013/05/11.Cifras_Sector_TIC_2011_v_0_0_12_Cifras-sector-TIC.-Nuevo-Actualizado-al-IV-Trimestre-2011.pdf
- Leinonen, T. (2005). *(Critical) history of ICT in education –and where we are heading?*. Recuperado de <http://flosse.dicole.org/?item=critical-history-of-ict-in-education-and-where-we-are-heading>
- Ministerio de Comunicaciones. República de Colombia. (1999). *Programa COMPARTTEL de Conectividad Banda Ancha*. Recuperado de <http://www.compartel.gov.co>
- Ministerio de Comunicaciones. República de Colombia. (2008). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Recuperado de <http://www.colombiaplantic.org.co/index.php?tipo=76>
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, Guía No. 12*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2007). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. República de Colombia. (2011). *Plan Vive Digital*. Recuperado de http://www.vivedigital.gov.co/marco_del_plan_1_vive_digital.php
- Orduz, R. (2012). *Colombia Digital, Aprender y Educar con las nuevas tecnologías del siglo XXI*. Corporación Colombia Digital. ISBN 978-958-99999-2-9
- Paulsen, M. F. (2003). *On line education and learning management systems. Global e-learning in a Scandinavian perspective*. Oslo: NKI Forlaget. Recuperado de <http://www.studymentor.com/>
- Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada (RENATA). (2012). *RENATA: cinco años promoviendo la integración académica y científica entre Colombia y el mundo a través de su infraestructura de Internet avanzada*. Recuperado de <http://www.renata.edu.co/index.php/component/content/article/5-noticias/3381-renata-cinco-anos-promoviendo-la-integracion-academica-y-cientifica-entre-colombia-y-el-mundo-a-traves-de-su-infraestructura-de-internet-avanzada.html>

- Rosario, J. (2005). *La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual*. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=218>
- Ruiz, A. (2006). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en Educación Física*. Recuperado de <http://www.contraclave.org/edfisica/ticedfisica.pdf>.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones, UIT.(2005). Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información: documentos finales, Ginebra 2003 - Túnez 2005. Recuperado de http://www.itu.int/wsis/documents/doc_multi.asp?lang=en&id=2316|0
- Universidad Piloto de Colombia. (2006). *Modelo Pedagógico articulado a las estrategias didácticas*. Bogotá, D.C.: Universidad Piloto de Colombia.
- Zambrano, W. R. y Guerrero, D. E. (2009). Diseño pedagógico virtual de desarrollo empresarial con apoyo de las TIC. *Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales Actualidad & Divulgación Científica*, 12(1), 27-36.

Rap: una propuesta de comunicación alternativa popular en la Institución Educativa Distrital Manuela Beltrán

Rap: a Popular Alternative Communication in the Manuela Beltran District Educational Institution

Diana Katerin Villanueva Espinel ¹
Diana Marcela Gallego Angulo ²

Resumen: Este artículo es el producto de una investigación que plantea una propuesta para contribuir y fortalecer procesos comunicativos desde el arte urbano, el rap, ya que los dos parten del principio de reconocer la importancia del diario vivir y de las experiencias que tienen el niño y la niña en los contextos en que habitan. Se toma como referencia, en primer lugar, a varios autores: Clifford Geertz, Jerome Bruner, Martha Marín y Germán Muñoz, entre otros y, en segundo lugar, una serie de vivencias en las prácticas formativas adelantadas en la Institución Educativa Distrital Manuela Beltrán, sede B, práctica 2012-2 (aula de aceleración) y 2013-1 (cuarto grado), desarrolladas dentro del ciclo de profundización de la línea de profundización “Lenguaje, creación y comunicación” de la Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

Palabras clave: Rap, comunicación, contextos de vulnerabilidad, nuevas alternativas.

Abstract: This article is the result of a research project that presents a proposal to contribute and strengthen communicative processes derived from urban art, rap, given that they both are based on the principle of recognizing the importance of daily life and the experiences of boys and girls in the contexts they inhabit. Firstly, this study refers to various authors: Clifford Geertz, Jerome Bruner, Martha Marin, German Muñoz, among others; and secondly, a series of experiences derived from formation practices performed at the Manuela Beltran District Educational Institution, Head

Fecha de presentación:

24 de octubre de 2013

Fecha de aprobación:

27 de noviembre de 2013

1. Diana Katerin Villanueva Espinel:
Licenciada en pedagogía infantil.
Universidad Distrital Francisco José
de Caldas. Colombia.
Contacto: kattynaid@hotmail.com

2. Diana Marcela Gallego Angulo:
Licenciada en pedagogía infantil.
Universidad Distrital Francisco José
de Caldas. Colombia.
Contacto: Dimagan1@gmail.com

Office B, Practice 2012-2 (accelerated classroom) and 2013-1 (fourth grade), which were undertaken during the advance phase of the "Language, creation, and communication" advance line course of the B.A. in Children Pedagogy at the Francisco Jose de Caldas District University.

Keywords: Rap, communication, contexts of vulnerability, new alternatives.

Introducción

Hoy, debido a las frecuentes prácticas educativas repetitivas e instauradas que suelen generar falta de interés por el aprendizaje entre estudiantes de diversos contextos, es oportuno pensar en otras alternativas pedagógicas que respondan de mejor manera a los intereses y las necesidades que tienen los niños y niñas en la educación, haciendo posibles nuevos espacios que formen en la diferencia, la creatividad, la crítica y, sobre todo, en la comunicación.

En efecto, la comunicación está permeada por las nuevas tecnologías que han hecho que el vínculo personal con el otro sea cada día menos frecuente en cuanto al ámbito emocional. Desde esta perspectiva, Zuleta (2000) presenta el acto de la comunicación como un "diálogo de sordos". Es por tanto pertinente habilitar territorios donde niños y niñas tenga la posibilidad de crear y explorar su propia comunicación. Es aquí donde entra el rap como medio de expresión artística dotada de elementos discursivos que proponen dinámicas diferentes en cuanto al acto comunicativo dentro del aula. Experiencia que será expuesta más adelante.

Un maestro que, como profesional, se interese por el éxito de sus estudiantes en el uso de la lengua, debería involucrarse dentro del aula en los contextos sociales de los niños y niñas; es así como con los grupos de aula de aceleración y cuarto grado de la Institución Educativa Distrital Manuela Beltrán, Sede B para el caso específico de esta investigación, se abordaron problemáticas como la falta de tolerancia en el aula, el irrespeto y matoneo, como expresiones de las agresiones que se presentan entre compañeros y/o hacia los docentes, hechos que sin duda demarcaron la ruta de esta investigación.

A través de sus escritos, relatos y composiciones fue posible hacer un acercamiento a sus historias de vida en contextos diversos ya favor de los procesos comunicativos orales y escritos, que son parte fundamental para el desarrollo de esta propuesta, la cual está encaminada a la utilización del rap como elemento de acción crítica dentro del aula. Elegimos este elemento teniendo en cuenta que la música como la salsa, la bachata, el vallenato, el rap e, incluso, el reggaetón hacen parte de su cotidianidad y configuran diversos discursos que permean la vida social y personal de los sujetos.

Ahora bien, como afirma Bernstein (citado por Halliday 1982), los contextos críticos son importantes para la socialización del niño, puesto que configuran su realidad con relación a los entornos sociales de desigualdad y fragmentación que habitan. En este sentido, construimos un acercamiento adecuado para que los docentes no discutieran los procesos de los estudiantes amparándose exclusivamente en sus perspectivas de adulto y/o profesionales, desconociendo los procesos expresivos de los niños y niñas; consideramos indispensable que se desarrollaran los vínculos partiendo de sus necesidades e intereses.

Una apuesta educativa

Al hablar del lenguaje habría que partir del hecho de que la comunicación interpersonal está permeada por la subjetividad y la experiencia vital de cada persona en el medio

en el cual se desenvuelve, puesto que el contexto en el que el individuo se encuentra es determinante a la hora de asumir una postura crítica y reflexiva frente a su cotidianidad.

Cuando en el aula de clases se tiene en cuenta el entorno y los elementos específicos como el barrio, la calle y la ciudad, los cuales hacen parte fundamental de la vida de los sujetos y del desarrollo de los mismos, se va otorgando sentido a estos espacios que normalmente dentro de las instituciones se aíslan o invisibilizan, pero que sin duda juegan un papel fundamental en la identidad de los niños y niñas ya que son escenarios inmediatos de educación. Al respecto, y siguiendo los planteamientos de Geertz (2001), cuando propone considerar la cultura como mecanismo de control, desde la acción simbólica en la conducta humana que varía según las características que conforman el entorno significativo del ser humano; consideramos que es muy importante lograr que los estudiantes desarrollen habilidades de comunicación, otorgando nuevos significados a su cotidianidad, a través de formas de comunicación no convencionales que encuentran en su contexto inmediato, cómo es la ciudad en este caso.

Al emplear un tipo de lenguaje diverso, apoyado en el uso de las rimas y las metáforas que caracterizan el tipo de expresión que plantea el rap como manifestación cultural, el cual, por lo general, parte de las vivencias callejeras. Encontramos que este tipo de arte puede adquirir gran relevancia en los procesos de comunicación en el aula y fuera de ella porque facilita el vínculo de la calle con la escuela, en el sentido de lo que Bruner (1977) plantea en su "Pedagogía Popular". En dicha pedagogía se le proporciona al sujeto una serie de costumbres, rituales, lenguajes (maneras de hablar), códigos y demás, en un habitar constante con los otros miembros de su comunidad y, por supuesto, en un contexto único. Es en esa experiencia de interacción donde el sujeto estructura su conocimiento previo del mundo que lo rodea y del cual ya forma parte, logrando una construcción de significados diferentes a partir de sus apreciaciones.

Es así como la ciudad brinda a los niños y niñas la posibilidad de reconocer en toda su diversidad y complejidad lo que la sociedad les ofrece; y es desde ahí donde el rap se propone como un medio de comunicación que llega a hacer parte de la vida de los estudiantes, puesto que puede integrar diversas formas de ver el mundo y legitimar su realidad desde las narrativas que se generan dentro de este género. Esta condición permite la manipulación y la producción de distintos medios que llevan a los estudiantes a sentirse y hacerse parte de la sociedad como conjunto, como constructores de relatos que pueden incidir en los cambios estructurales de sus contextos. La calle es el escenario del rap, puesto que allí se generan herramientas para promover cambios de tipo barrial, colectivo, personal y social; es a través de sus líricas como los raperos denuncian las injusticias y manifiestan su inconformismo frente a problemáticas que atañen a la sociedad, obedeciendo a su carácter de género urbano contestatario.

En este caso se encontró en el arte del rap una alternativa que, según el enfoque dado, podría posibilitar un aprendizaje integrador que englobe conocimientos académicos con vivencias y saberes de la calle. El trabajo inicia con el reconocimiento de la individualidad, la afectividad, el intelecto, las vivencias y el entorno social de los mismos estudiantes, teniendo en cuenta que los problemas que se presentan con respecto a la comunicación son muchos y diversos.

Desde el punto de vista de los procesos del lenguaje, Halliday (1982) nos permite ir más allá, al comprender estos procesos como la construcción y desarrollo del ser humano cambiante que se revalúa con otros en contexto. En este orden de ideas, es importante analizar el lenguaje como punto de partida y eje central en los procesos de comunicación y apostando por una educación no fragmentada o desvinculada de la cotidianidad en donde los actores sean capaces de participar en la determinación de su propio desarrollo,

La calle es el escenario del rap, puesto que allí se generan herramientas para promover cambios de tipo barrial, colectivo, personal y social; es a través de sus líricas como los raperos denuncian las injusticias y manifiestan su inconformismo frente a problemáticas que atañen a la sociedad, obedeciendo a su carácter de género urbano contestatario.

así como en la construcción de estilos de convivencia, desde actitudes comprensibles y dialógicas dentro del aula.

Colombia es un país con grandes conflictos sociales, como el desplazamiento forzado, el conflicto armado, la corrupción, el desempleo, la desigualdad y la pobreza, problemáticas todas que no son ajenas a los niños y niñas de este plantel ya que, como pudimos comprobar en nuestra interacción con ellos y ellas en su entorno familiar y social, han sido tocados por alguna de estas realidades, lo que hace que el acto de la comunicación sea cada vez más difícil, puesto que predominan dinámicas de agresión y exclusión que reflejan dichas problemáticas, y convierten la convivencia en un conflicto casi permanente.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se plantea una alternativa que posibilite una reflexión de los actos comunicativos actuales en contextos de vulnerabilidad, como es el caso de la denominada “aula de aceleración” de la jornada de la tarde en la IED Manuela Beltrán. Para ello y teniendo en cuenta los planteamientos de Bruner (1977), hemos querido problematizar la realidad y la cultura ofreciendo a este grupo nuevas narrativas, nuevos relatos que contribuyan a humanizar la práctica educativa, de manera que se superen las problemáticas que, por lo general, presenta la enseñanza de la lengua en cuanto a la falta de preparación para la comunicación en la vida cotidiana.

El rap en los procesos comunicativos

Es preciso entender que en algunos ámbitos se subvalora sin más la importancia de las humanidades, sin entender el valor formativo que tienen estos saberes en relación con la comprensión y la articulación de la realidad cultural y social. Visto desde este punto, hoy no es posible reducirnos a una disciplina, es necesario conocer la realidad del mundo globalizado y comunicado, para lo cual la educación tiene parte de la responsabilidad en crear condiciones en los ciudadanos para interpretar mundos y establecer condiciones para su transformación.

Por ende, se propone la alternativa de trabajar por el favorecimiento de la comunicación en el aula de clases desde el rap, como un medio alternativo en tanto se utilice

Imágenes tomadas de www.vectorpenstock.com
autores: FreeVector, vecto.net y Anonymous



como instrumento efectivo en los procesos de construcción de las diferentes narrativas que enmarca esta cultura, y que tiene lugar en el aula como son: la improvisación en la comunicación oral (léxico, ritmo y fluidez), estructura narrativa en la comunicación escrita (coherencia, cohesión y recursos de la narración (tiempo, causa, efecto), procesos de construcción del mensaje (construcción de metáforas y simbolización de ideas en las figuras retóricas) y la intención comunicativa (construcción autobiográfica y la construcción del mensaje social), que permita develar las problemáticas que este grupo estudiantil está viviendo. Lo cual implica la exploración de procesos comunicacionales divergentes que rompen con los esquemas habituales que tienen lugar en la escuela; todo esto, articulado con lo expuesto por Marina Parra (1996), cuando afirma que “la construcción significativa la hacen posible los hablantes de acuerdo con tres niveles: referencial, lógico, sociocultural; estos niveles se constituyen mediante operaciones de configuración sintáctica, fonológica y formas fonéticas o gráficas” (p. 62).

Lo anterior de cara a la narrativa que maneja el rap ya que, como medio de comunicación, permite, dentro del marco sociocultural, un desarrollo consciente de la pertinencia del lenguaje, como elaboración constante de un discurso, puesto que en él se usa el lenguaje cotidiano así como uno más elaborado y los dos representan herramientas igualmente válidas para la sensibilización y la construcción de mundos posibles (Alonso, 2008). De esta forma, el lenguaje y la narrativa del rap se constituyen como espacios privilegiados para cultivar el saber integral, crítico y creativo sobre las relaciones que el ser humano establece dentro de sí y con su contexto, referenciándose en un tiempo y en un espacio determinado.

Primera parte de la investigación

Esta investigación se desarrolló en la práctica formativa de la línea de profundización “lenguaje, creación y comunicación” de la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se realizó durante los periodos 2012-2 y 2013-1 en los semestres séptimo y octavo respectivamente. El proceso se llevó a cabo con el grupo de aula de aceleración: esta es una alternativa educativa que atiende a poblaciones vulnerables con el fin de incorporar a los niños, niñas y jóvenes al sistema educativo; como una forma de garantizar, proteger y restituir el derecho constitucional de recibir educación de calidad.

Corpoeducación, como entidad dedicada a la investigación y el desarrollo de la educación, que ha trabajado en la Aceleración del Aprendizaje en Bogotá, nos plantea un modelo de pedagogía por proyectos, y sustenta que:

El Modelo de Aceleración del Aprendizaje está dirigido a niños, niñas y adolescentes que están en extra edad y tienen conocimientos elementales de lectura y escritura, pero que no han culminado la básica primaria. El Modelo recoge elementos importantes de diversas teorías y de lecciones aprendidas a partir de la aplicación de metodologías pedagógicas en diferentes partes del mundo, para que, en conjunto, pueda dar una respuesta acorde con las Necesidades de Atención Educativa de estudiantes en extra edad, que se caracterizan por haber vivenciado experiencias de fracaso escolar, y por esa razón requieren de un apoyo específico para recuperar su autoestima, para alcanzar los aprendizajes previstos para la básica primaria, y para desarrollar las competencias necesarias para seguir estudiando y aprendiendo continuamente, a lo largo de toda la vida (Corpoeducación, 2001, p.110).

La práctica formativa 2012-2, desarrollada en la denominada aula de aceleración, tomó como herramienta alternativa el rap, partiendo de la afinidad que encontró en el grupo hacia este género, y a partir del cual inició la apertura hacia un proceso de comunicación divergente.

Esta aproximación al rap fue notoria en las primeras intervenciones, las cuales dieron cuenta del contexto, las condiciones de vulnerabilidad y la diferencia marcada en la extra

edad de los niños y niñas en comparación con los demás grados en primaria del I.E.D Manuela Beltrán, sede B.

Durante la práctica se realizaron una serie de actividades orientadas, en primera medida, al reconocimiento individual, al reconocimiento del otro como sujeto y a la interacción entre compañeros y docente; las actividades se desarrollaron en el marco de diversos trabajos que pasamos a enumerar:

- *Autobiografía*, el relato asumido como eje predominante en la construcción de su propia historia, el contexto, las vivencias más emotivas y sus deseos.
- *“¿Qué pienso de ti?”* cuyo objetivo fue fortalecer el reconocimiento del otro como sujeto activo en el aula de clase; para este ejercicio se utilizaron elementos como: una cinta para la boca y un hoja marcada con el título: “¿qué piensa de mí?” ubicada en la espalda, que produjo como resultado la exposición de las concepciones de los niños y niñas hacia el otro, las cuales fueron cambiando desde el momento en que escucharon las historias autobiográficas realizadas anteriormente.
- *“¿Por qué me comunico así?”* (la influencia del medio sobre los procesos comunicativos de los niños y niñas): en esta actividad se dividió el salón, trazando una línea en el suelo; en un lado era negación y en el otro afirmación para cada una de las preguntas realizadas por las investigadoras como por ejemplo: ¿han escuchado palabras groseras por parte de algún familiar?, ¿entre compañeros se agreden verbalmente?, ¿parte de su vocabulario está influenciado por los medios de comunicación? entre otras preguntas más.
- *Improvisación* (a través de la metáfora se dio la construcción de un lenguaje diferente al lenguaje agresivo que se evidenciaba en la cotidianidad): en esta oportunidad organizamos a los estudiantes en dos grupos; la idea de la actividad era propiciar un desafío entre ambos bandos, en el que los niños y niñas se retaban verbalmente con versos en rima y con construcciones metafóricas, en las que los y las estudiantes estructuraron sus composiciones con un lenguaje más elaborado y de manera poética.
- *Cantando con un amigo* (se rescató la voz de los y las participantes de la mano de un rapero invitado): En este caso el apoyo de un especialista en el tema hizo más enriquecedor el proceso ya que al escuchar las vivencias contadas por nuestro invitado, Jhon Rodríguez, se reforzó el trabajo en grupo y se logró mayor coherencia y cohesión en las composiciones de los estudiantes. Esta actividad dio el cierre a la primera parte del proceso.

Esta fase puede ser apreciada con detenimiento en el blog creado como un tipo de diario de campo, el cual muestra muchos de los desafíos vividos en esta etapa de la práctica (ver <http://dianamarcelag.blogspot.com/>).

Segunda parte de la investigación

En el año 2013-1 el trabajo se desarrolló con los estudiantes de cuarto grado del I.E.D. Manuela Beltrán sede B, ya que la población con la que se inició el trabajo de investigación fue promovida al siguiente año escolar y, por ende, a la sede A de la institución. Esta nueva población presentaba unas necesidades diferentes debido a su edad y gustos particulares, lo cual se convirtió en un reto para el proceso de la investigación porque fue necesario retomar conceptos como poesía, rima, poesía lírica y trabajar a profundidad en la construcción de los relatos autobiográficos y las creaciones textuales de cada estudiante; paralelamente y, poco a poco, realizamos una exploración paulatina acerca del rap, ya que varios de los estudiantes tenían la concepción de que el rap era “música grosera” (Karol, estudiante de cuarto grado), aunque también encontramos varios estudiantes que se interesaron de inmediato por el tema y entraron a motivar a sus compañeros en el desarrollo de este proceso, como Jaider, quien ha sido un estímulo para sus compañeros gracias a la facilidad que tiene para realizar el *beat*

box o "percusión vocal" Stowell, y Plumbley.(2008), con el que ameniza las composiciones de los niños y niñas.

Para articular el trabajo que se venía realizando con esta nueva población se implementaron una serie de acciones enmarcadas en el reconocimiento de su historia y en la posibilidad de compartirla, haciéndola visible ante sus compañeros; para esto se realizaron las siguientes actividades:

- Se propició el reconocimiento del lenguaje formal en el lenguaje textual, separándolo del campo oral que habitualmente utilizan, e integrando en el texto conectores que dan coherencia y cohesión al texto. Desde el inicio del proceso se organizó el salón a manera de mesa redonda, luego se escribieron un serie de conectores que articulaban las ideas centrales de los textos como por ejemplo:
- Había
- Entonces
- Allí
- Cuando
- A veces
- Luego

Con estas palabras los niños y niñas realizaron una historia teniendo en cuenta que para tales construcciones era necesario crear un personaje protagónico al cual le pasarán una serie de hechos. Para la realización de tal personaje se dieron las siguientes pautas:

- Nombre
- Género
- Gusto
- Miedo
- Profesión
- Animal, cosa o persona

La construcción de sus personajes permitió observar que los estudiantes describían personas de su cotidianidad, logrando que los niños y niñas reflejaran en sus escritos elementos propios de la calle, la familia, y las relaciones que entablan con su entorno.

Esta construcción deja ver que el personaje es real, existe y que hace parte de los estudiantes dentro de su contexto social, por tanto, se evidencia que la construcción de historias y personajes van a estar guiados por agentes reales, como por ejemplo:

- Nombre: Pablo
- Genero: masculino
- Gusto: plata
- Miedo: soledad
- Profesión: ingeniero

A través del desarrollo de la investigación se buscó potenciar en los niños y las niñas, a través de la poesía, habilidades de comunicación y escritura. Se desarrollaron rimas conjuntas y se buscó integrar desde sus conocimientos previos una noción más amplia del concepto de poesía.

Lamentablemente la educación ha incurrido en la fragmentación de acuerdo con la enseñanza del lenguaje, dejando aparte procesos importantes como la comunicación, para quedarse solamente en procesos formales como la gramática y la estructura. No se le da importancia a la significación de textos, a valorar la capacidad de narrar las experiencias

Lamentablemente la educación ha incurrido en la fragmentación de acuerdo con la enseñanza del lenguaje, dejando aparte procesos importantes como la comunicación, para quedarse solamente en procesos formales como la gramática y la estructura. No se le da importancia a la significación de textos, a valorar la capacidad de narrar las experiencias propias o a la redacción de textos autoexpresivos. Los métodos y medios de aprendizaje durante la historia han variado muy poco en nuestra sociedad.

1. Explicación realizada por Cristian, estudiante de cuarto grado del IED Manuela Beltrán. 05 de marzo 2013.

propias o a la redacción de textos autoexpresivos. Los métodos y medios de aprendizaje durante la historia han variado muy poco en nuestra sociedad.

En los textos que los niños y niñas escribieron acerca de los sentimientos que tenían con respecto a una persona, animal o cosa dejaron ver como utilizan simbologías para hablar de sentimientos, por ejemplo: “mi amor es tan dulce como la miel de las abejas.”¹

Los niños y niñas convirtieron estos escritos en una especie de canción personal en la cual incluyeron un ritmo, una sonoridad y un estilo propio. A través de los códigos lingüísticos que utilizaron para sus composiciones musicales, iban reconstituyendo nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de valorar sus vivencias y creencias, concretados en lenguaje oral y, como es este el caso, también en sus escritos trabajados en clase. Todos los escenarios en los que se pueda ejercer algún tipo de libertad son también escenarios interrelacionados en los que se construye el desarrollo, ya que todas las formas están ligadas a una apreciación de tipo artístico, como se hace notorio en la construcción de rimas, relatos y el uso singular de las metáforas. Al ejercer dicha libertad están intrínsecamente ligadas las libertades políticas y de participación, en la medida en que los estudiantes son quienes proponen y aportan elementos que enriquecen su mirada frente a sus vivencias. De esta forma, los niños y niñas han encontrado en los medios alternos el camino a la participación social, puesto que la construcción de sus narrativas surge de la necesidad de comentar acerca de sus entornos y exponer su visión del mundo.

Neruda y Benedetti también pueden sonar en rap

La poesía de diversos géneros puede también ser interpretada como rap. Este trabajo se realizó entregando tres textos, entre los cuales estaban dos poesías de Neruda, Benedetti y una de un rap romántico, estos textos no tenían título ni autor lo cual permitió que los niños y niñas hicieran sus propias interpretaciones cuando intentaban averiguar cuál de los tres textos era el posible rap, lo cual dependía de la sonoridad el texto con relación a una pista que acompañaba la lectura de los estudiantes.

Desde este punto de vista, es posible enriquecer el ejercicio en el aula a través de diversas disciplinas. Es necesario incentivar en los estudiantes posturas analíticas que permitan interpretar mundos y establecer condiciones para su transformación, aprovechando las características narrativas que maneja el rap.

Mi canción, mi referente

Esta actividad permitió dar cuenta de la afinidad con el género del rap, así como desmontar el imaginario que se tenía frente a este. Se logró además que los niños y niñas identificaran el rap como un componente valioso en sus procesos de comunicación; este ocupó un papel importante porque abrió espacios en los que se permite la participación y el conocimiento de la sociedad: cuáles son sus expectativas, sus necesidades y cómo éstas se van modificando a medida que se va avanzando.

A partir de este conocimiento se puede establecer sobre qué y hacia dónde se está trabajando, al tiempo que se abren espacios en donde la heterogeneidad se materializa mediante la expresión de la divergencia y la posibilidad de los acuerdos que pueden establecerse a partir de ahí.

Se debe indagar por estas conexiones para saber si el proceso está siendo efectivo y si se está construyendo acorde con lo que se quiere producir, al tipo de formaciones que se quieren impulsar dentro de una sociedad.

Todos estos procesos con los niños y niñas se pueden observar en el blog elaborado por la línea *lenguaje, comunicación y creación* de octavo semestre, haciendo de este un espacio que enriquece nuestro proyecto al permitir visibilizar los trabajos elaborados durante este tiempo (Ver blog: <http://blogdelaiedmbsb.blogspot.com/>).

El rap un ejercicio alternativo

Dentro de los contextos de vulnerabilidad, el rap como movimiento urbano responde a necesidades y dinámicas ciudadanas ya que, desde sus inicios, este género se ha destacado como fuente de crítica y análisis de las problemáticas sociales de desigualdad e indiferencia social, ofreciendo a los actores dentro del contexto un papel determinante a la hora de asumir una postura crítico-analítica del entorno social en el que se encuentran. Por esta razón, nuestra propuesta se vale de elementos discursivos que suelen caracterizar a las grandes ciudades, los cuales han sido asumidos como estrategias para dotar a los y las estudiantes con elementos que otorguen sentido y transcendencia a lo que ellos tienen que decir. Primero reconociendo su propia historia y luego reconociéndose como sujetos sociales en la cultura y el lugar donde habitan. El rap como elemento de comunicación genera otras dinámicas que se alejan de lo tradicional convirtiéndose en una alternativa para que puedan identificar y relacionar sus vivencias a nivel grupal, encontrando diferencias y afinidades con sus compañeros.

Todas las formas artísticas que enmarcan a este género están ligadas a una apreciación que se apoya en elementos como la construcción de rimas, relatos y el uso singular de las metáforas que brindan la posibilidad de reivindicar la voz, al mismo tiempo que les permite utilizar medios alternos para la participación social. Así, desde la construcción de sus narrativas surge la necesidad de los individuos de comentar acerca de su entorno y exponer su postura frente al mundo.

El concepto de alternatividad que se plantea en esta investigación, gira en torno a una opción pedagógica que da cuenta de unos procesos que se sitúan fuera de lo convencional, puesto que tradicionalmente en el aula la comunicación se ha entendido como la transmisión de mensajes dados por el maestro hacia el alumno con el fin de que memorice y reproduzca dichos contenidos cuando se le indique, subestimando la capacidad del estudiante para construir conocimiento y minimizando el acto comunicativo en su carácter creativo y transformador desde las diversas visiones de mundo de los niños y niñas. Lo que se pretende es tomar distancia de los modelos tradicionales de comunicación al generar un vínculo entre la cotidianidad del niño y los procesos escolares, basado en el reconocimiento de la importancia que tiene el contexto dentro de su formación escolar y otorgando validez a los conocimientos previos que tienen los estudiantes para que el acto comunicativo sea un ejercicio de diálogo.



Conclusiones

Este proyecto permite ir más allá del trabajo habitual con los procesos de aprendizaje de la lengua, brindando al aula un nuevo aire, un respiro, en el que los niños y niñas se otorguen la posibilidad de descubrirse y construir en la divergencia una posibilidad real de cambiar su actitud de manera significativa frente a sus experiencias de vida y las experiencias de vida del otro.

La calle, como medio de socialización y aprendizaje, brinda un sinnúmero de herramientas que los contextos escolares muchas veces dejan de lado por perpetuar la típica educación centralizada en el docente como único poseedor de conocimiento, desconociendo el impacto que se puede generar en el proceso de enseñanza, a partir de la cotidianidad inmediata de los niños y niñas. No hay que desvirtuar el papel activo que la ciudad como contexto social-cultural brinda a los y las estudiantes, ya que es un medio en constante cambio que, al ser analizado con detenimiento, ofrece elementos para generar procesos de transformación social.

Ahora bien, no solo a partir de las particularidades del contexto social y de las características que posee la ciudad sino también desde el orden creativo que el arte urbano brinda, como la música rap, ya que la interacción que tienen el niño y la niña con la música es permanente, podríamos afirmar, en palabras de Muñoz y Marín (2006), que:

Se trata, entonces, de una esencia de orden creativo y sensible que tiende a emparentarse con la del proceso artístico y que en el arte urbano impulsa a los niños y niñas hacia la autocreación, la producción de nuevas subjetividades y la búsqueda y generación de *otra cosa* en los dominios de lo ético, de lo político, de lo artístico y de los saberes convertidos en praxis (p.47).

Es preciso destacar que este tipo de música hace parte de toda una revolución de las mentalidades en cuanto posibilita cambio, transformación, identidad, reflexión y singularidad, haciendo visible el reconocimiento de nuevos entornos en donde los pensamientos, la ideología o la filosofía de vida se manifiesta estéticamente en el ámbito sonoro; es por esto que no podemos desvincular el aula de clases de este tipo de vivencias que configuran la cotidianidad de los niños y niñas, influyendo en sus procesos de comunicación, maneras de hablar, jergas y modismos que son utilizados en la escuela.

Este proyecto ha sido un reto, porque ha generado experiencias educativas y nuevas formas de plantear el quehacer pedagógico ya que los saberes construidos y desarrollados a lo largo de la práctica formativa, nutren la formación del docente como mediador de conocimiento dentro del aula. Desde una perspectiva humanista, el educador en formación se asume como un individuo consciente de su contexto social, que se sitúa en los paradigmas de la participación y la interacción de los sujetos, en un entorno académico formal y no formal como aspectos que configuran el contexto cotidiano en medio del cual se permite plantear una visión reflexiva sobre el conocimiento como producto de la interacción social-cultural.

Es entonces que el trabajo a desarrollar en el aula de clases se asume no como una reproducción de la realidad, sino como una construcción propia de cada sujeto, acorde a lo que ya ha cimentado en función de su entorno y su interacción cotidiana; de esta manera diluye la mirada egocentrista del docente como único poseedor de conocimiento y abre las puertas a una comunicación de empatía en una relación de horizontalidad.

Esto es el Rap: una propuesta de comunicación alternativa popular en el I.E.D. Manuela Beltrán.

Referencias

- Alonso, A. (2008). *Lenguaje, literatura y escuela: una aproximación desde la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bruner, J. (1977), *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor
- Corpoeducación. (2001). *Primeros en Innovación y Calidad. "Aceleración del Aprendizaje Bogotá"*. Recuperado de: <http://aceleracionbogota.galeon.com/>
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. [Edición original en inglés: 1973].
- Halliday, M. A. (1982). *Lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, G y Marín, M. (2006). En la música: están la memoria, la sabiduría, la fuerza.... *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. 12, no 23. Recuperado de: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fculturascontemporaneas.com%2Fcontenidos%2Fmemoria_sabiduria_y_fuerza.pdf&ei=UcBiU93IMiyASAI4KYDA&usg=AFQjCNGrx0n1Bfgo69ubZVHcoB-rUO4T4w&bvm=bv.65788261,d.aWw
- Parra, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito: teoría y práctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Stowell, D., & Plumbley, M. D. (2008). *Characteristics of the beatboxing vocal style*. Dept. of Electronic Engineering, Queen Mary, University of London [Technical Report], Centre for Digital Music C4DMTR-08-01.
- Zuleta, E. (2000). *El respeto en la comunicación*. Recuperado de: <http://deconstruir-reconstruir-pdadesdelabase.wikispaces.com/file/view/ElRespetoEnLaComunicaci%C3%B3nEZuleta.pdf>

pre- til

EL CONOCIMIENTO EN LA ACADEMIA

Jorge Luis Borges y el ocultismo

Jorge Luis Borges and the occult

Johan Sebastián Sánchez Sanabria¹

Resumen: Jorge Luis Borges, quien para muchos fue un clásico vivo en su propio tiempo, nutrió gran parte de su literatura con páginas de evidentes conocimientos de culturas mágicas. Y la más notable de estas fue la Cábala. Tanto los viejos párrafos del *Pentateuco* como las páginas de Scholem, alimentaron su imaginación y dieron origen a narraciones y poemas de sorprendente belleza como elevada filosofía. Pero Borges no era ocultista. Era un investigador que no solo se había sorprendido con la belleza de las tradiciones mágicas, sino que vio que podía darles alguna utilidad para satisfacer el hedonismo de un lector que quizá jamás iría a preguntarse “cómo lo hizo” o “de dónde lo sacó”. Un lector auténtico.

Palabras clave: Cábala, ocultismo, analogía, tradición.

Abstract: Jorge Luis Borges who, to many, was a live classic during his own lifetime, filled most of his literary pages with an evident knowledge of magic cultures. The most notable of which is that of the Kabbalah. Both the ancient paragraphs of the Pentateuch and Scholem’s pages fed his imagination and gave origin to narratives and poems of astonishing beauty and elevated philosophy. But Borges was not an occultist. He was a researcher who, not only had been surprised by the beauty of magical traditions, but also had seen that he could put them to use in order to satisfy the hedonism of a reader that perhaps would never ask “how did he do it?” or “from where did he pull that out”. An authentic reader.

Keywords: Kabbalah, occultism, analogy, tradition.

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Fecha de presentación:

29 de septiembre de 2013

Fecha de aprobación:

30 de noviembre de 2013

1. Johan Sebastián Sánchez Sanabria: Magister en estudios literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en lenguas modernas español-inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Colegio Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas y Docente de la Congregación de los hermanos lasallistas. Colombia.

Contacto:

ultralatinorum@gmail.com

La obra de Jorge Luis Borges está aún muy cerca para que su importancia literaria sea definida por completo. Y aunque ninguna obra de ningún escritor puede ser definida por completo, cualquiera que pretenda estudiar a Borges deberá abandonar toda esperanza de llegar a conclusiones. No obstante, el simple lector disfrutará el placer que este creador ofrece en su fantástico universo de tradiciones que dialogan entre sí, maestros, iniciados y filósofos que aún difusos por la distancia de los siglos se sienten cercanos gracias a la rotunda autoridad del escritor.

Así, el discurso de la narración borgiana resulta enriquecido por un fluir de distintas corrientes de pensamiento, que conducen a un diálogo entre tradiciones y filosofías en busca de una estética desprevenida, como desprevenidas fueron las palabras del autor al hablar de ella en sus distintas entrevistas. Los relatos escogidos para este estudio son la efigie de tal entrecruzamiento, con tal que se miren desde un marco constituido por la semiótica, la historia y la filosofía.

Por lo tanto, la investigación no pretende hacer una lectura de la obra de Borges, ocultista o esotérica, ni pretende insinuar al autor como miembro de sociedad secreta alguna: es evidente que tal intento (que, por demás, no es novedoso) conduciría al fracaso. Eso no nos da derecho a desconocer que en su obra se invocan símbolos que se mueven desde distintas trincheras de la magia, y que son conocidas desde la antigüedad solo por algunos grupos de especialistas.

No obstante, este diálogo en la literatura de Borges no por necesidad refleja un rescate, y menos una reivindicación, de lo oscuro o misterioso; tampoco es una transmisión de concepciones más o menos secretas relacionadas con las llamadas ciencias ocultas. El asumir una investigación en estos terrenos conduce a muchas preguntas. Una de ellas: ¿Se puede considerar que todas las alusiones al dogma esotérico en la obra de Borges son solo la intención de un escritor por crear una narrativa en extremo sofisticada y mucho más efectiva que aquella que se nutre de unas realidades más simples, en otras palabras, más convencionales? Lo que resulta evidente es que el autor acude con frecuencia a estos sistemas de pensamiento; y esto refleja su vastísimo conocimiento de los mismos. Muy fácil de entender cuando el mismo Borges en muchas de sus entrevistas o en algunos de sus ensayos, habla por ejemplo, de la Cábala en un tono a todas luces emotivo:

Kafka y yo compartimos el mismo fervor por Swenderborg, y por William Blake, y sobre todo por la Cábala. Kafka, que no conocía el hebreo a la perfección, estudió la Cábala en traducciones. Y fue el profesor Scholem en Jerusalén, quien me ayudó a comprenderla mejor. Él me explicó cosas que sin duda son elementales pero que yo no comprendía durante mi solitaria tentativa de descifrarla. (TVE, 1986)

Fruto visible de esta inquietud por el conocimiento cabalístico es otro ensayo sobre el tema: “La Cábala”, en donde la exposición aparece sustentada por el manejo efectivo de las fuentes básicas de la tradición mística de la judería. Es gracias a Borges (1975) que se conoce a Swedenborg, místico sueco del siglo XVIII, como un científico que logró hacer notables conexiones entre los temas esotéricos y la ciencia. No menos notables son sus reflexiones sobre el budismo, que en su prosa dejó de ser aquella dicotomía tan propia del mundo occidental, para ser mostrado como un universo, aunque un tanto extraño, desprovisto por completo de misterios.

Aunque el autor en varias ocasiones se declaró independiente de cualquier corriente mística, su obra está marcada por la exploración espiritual y metafísica. Entonces, resulta notable que hasta el momento no haya un tipo de investigación que conduzca a descubrir la forma en que Borges alimentaba su narrativa fantástica con las más antiguas y mágicas tradiciones. Con este panorama, la búsqueda dentro de las fuentes y los textos que influenciaron al autor en sus ficciones, también resulta tentadora.

Estas fuentes son, por ejemplo, la publicación del académico Scholem *La Cábala y su Simbolismo*¹, (1960), los postulados del Gnosticismo contenidos en los tratados de Víctor Manuel Gómez, a saber: *Mensaje de Navidad 1966-1967* y *Si Hay Infierno, si Hay Diablo, si Hay Karma*² (1973). Y aunque Borges nunca menciona haber leído a este autor, estudió a otros que hablaban de lo mismo (Plotino, Orígenes, San Agustín) así hubiera sido de una forma que, quizá por las traducciones, el hermetismo o el estilo, nos resultaba mucho menos coloquial, más académica.

Otro apoyo conceptual para establecer la relación entre la literatura fantástica y la tradición, está en las obras *Dogma y ritual de la alta magia*, e *Historia de la magia*, escritos hacia mediados del siglo XIX por Eliphas Levi, un abate francés que en su tiempo se hizo famoso por publicar libros con directas fórmulas secretas y cuyas obras influenciaron a los escritores simbolistas de finales del dicho siglo.

La simbolización en la obra lírica y narrativa de Jorge Luis Borges, en su aspecto más fantástico, expresa una honda conversación con el ocultismo. En ella podemos identificar elementos que componen un dogma velado en cuanto a forma y contenido; así, el signo cabalístico, gnóstico, teosófico o metafísico se convierte, en la obra de Borges, en una depuradísima expresión estética. Estudios críticos como los realizados por Marco Ricardo Barnatán, Jaime Alazraki, Ana María Benerrechea, entre otros, aunque iniciadores de esta inquietud, ponen en entredicho la verosimilitud de tal símbolo como *representamen* de la antigua tradición y optan por interpretarlo, entonces, como un desborde de creación premeditado para “des-occidentalizar” al lector. Este punto de vista, no obstante, es importante para abordar la obra que nos ocupa. Hay que cuidarse, sin embargo, de ver a un Borges pensando en ello de manera exclusiva o premeditada.

El retorno a los saberes herméticos es un anhelo de la literatura fantástica por quitar de las manos del positivismo el entendimiento del propósito del Ser; su naturaleza en el mundo y su forma temporal en la existencia. Nuestro autor logró, con estética impecable, llevar tal reflexión a la poesía. Lo que tenga que ver con el Ser y sus categorías herméticas, la relación de estas con el mundo y la realidad, se ha de fundamentar en lo poético, parece decir Borges.

En ese orden, una interpretación sensata y apropiada para el horizonte de una investigación, la encontramos en María Esther Vázquez y su texto de 1977, titulado *Borges: imágenes, memorias, diálogos*. En él, la autora indaga a Borges sobre su interpretación del infinito, el caos, el tiempo, la materia y la hechura circular de la naturaleza, como temas centrales en los que está constituida su obra fantástica, así como la visión de la realidad que expresa el autor en el universo de sus creaciones.

Las investigaciones de carácter crítico hasta aquí mencionadas han contribuido a develar aspectos oscuros de la interpretación y a confirmar fuentes. Sin embargo, parecen centrar sus esfuerzos solamente en la Cábala mística, que deja por fuera temas como el gnosticismo y otras corrientes filosóficas que se alegorizan en la ficción a lo largo de la obra en cuestión.

Ahora bien, ¿qué resultados se pueden esperar de este estudio? Uno de ellos servirá como firme antecedente a nuevas investigaciones dirigidas hacia este enfoque de interpretación. Y dado que el símbolo ocultista, de tantos recursos para el arte, es una preocupación no muy antigua para los historiadores de culturas y literaturas esotéricas, permitirá explicar ciertos aspectos de la creación borgiana desde las fuentes que la nutrieron.

Si se dispone de un cuerpo determinado de narraciones y poemas de Jorge Luis Borges, surge la pregunta: ¿Cómo mostrar la presencia del ocultismo, asumido como una visión de lo fantástico, dado que, desde la lógica racional, no hay nada más fantástico que el ocultismo? Ocurre que se habla de literatura y la literatura es arte. Y el arte está sujeto solo a sí mismo.

1. Texto referenciado por el autor argentino en el poema “El Golem” escrito en 1958. La primera edición en español del libro de Scholem es de mayo de 1978.

2. Conferencias y cátedras dictadas durante 1972 hasta el 19 de marzo de 1973 acerca de los tres temas citados en el título. Es también la develación de *La Divina Comedia* de Dante Alighieri.

El retorno a los saberes herméticos es un anhelo de la literatura fantástica por quitar de las manos del positivismo el entendimiento del propósito del Ser; su naturaleza en el mundo y su forma temporal en la existencia. Nuestro autor logró, con estética impecable, llevar tal reflexión a la poesía.

3. Plantear que la magia es un lenguaje, equivale afirmar que ella se configura a partir de unos códigos o sistemas de significación que hacen posible la comunicación.

4. Con “ocultismo” se denomina la búsqueda de conocimientos superiores y escondidos a través de canales desvinculados de la racionalidad común y de los sistemas científicos consolidados.

Para develar la interpretación del ocultismo y su simbolización en la obra literaria de Jorge Luis Borges, es necesario analizar las vías por las cuales los símbolos del ocultismo confluyen en pos de la creación poética del autor. En este aspecto, la perspectiva teórica asumida para comprender al ocultismo en la narrativa de Borges pertenece a una disciplina con la cual se hallan en deuda todas las civilizaciones: la comunicación. El ocultismo es un lenguaje, una modalidad de comunicación que supone el dominio de códigos particulares. El hermetismo al servicio de la estética proporciona, así, un sistema de referencias, un modelo explicativo que permite contextualizar y comprender situaciones en la narración que de otro modo resultan inmanejables o carentes de sentido (Mauss, 1995). El ocultismo en la estética, entonces, se presenta como una modalidad de comunicación de enorme potencial generativo, y hace que, mediante la ficción, el lector modifique sus distinciones, transforme sus representaciones y, con ello, defina nuevos escenarios en su horizonte de expectativas. Luego, la conceptualización del hermetismo como lenguaje estético permite que se comprendan y se integren sus dimensiones simbólicas, pragmáticas y comunicacionales, enfatizadas por diversos autores y teorías³.

Ahora, tal conceptualización simbólica como herramienta de creación en la obra de Borges, conduce a las preocupaciones metafísicas del autor. Tales inquietudes permiten ver a la literatura como una herramienta para abolir la polaridad Objetivo/Subjetivo. No por esto se debe presumir que, más allá de la antigua dualidad, lo que subsistiría sería la participación de los místicos y los poetas en la tradición, y que esta no sería más que la supervivencia colectiva de una estructura de pensamiento sobre la imagen primitiva del mundo.

Se intenta, en consecuencia, realizar una aproximación interpretativa iniciando el análisis sobre la transformación del símbolo del ocultismo en literatura en la obra de Borges (“ocultismo” es un término bastante genérico, a cuyo seno confluyen corrientes heterogéneas de pensamiento). Se descarta cualquier tipo de dogma o de doctrina para influir el pensamiento de las masas⁴. No solo no es necesario sino que resulta dañino, someter a la literatura a cualquier función social.

El atrevimiento que supone el estudio del ocultismo y su asociación con la literatura (aunque tal asociación vaya desde Dante o Marlowe hasta Poe, Meyrink o James) ha llevado a los críticos que se han preocupado por este enfoque en las últimas cuatro décadas a afirmar que solo se trata de un uso de fuentes imaginarias que aparecen aquí y allá. Para la mayoría de ellos, el propósito único del autor es sacarnos de las estructuras del mundo occidental, mediante un tipo de “sacralización del lenguaje”. (Sosnowski, 1986)

Por todo lo anterior, Borges, ya en el siglo XX, recibió junto con la herencia fantástica del siglo XIX, el gusto por las concepciones orientales del universo, que desarrolló en sus textos mediante un tratamiento artístico. Los puntos de contacto entre la Cábala y su obra literaria son profusos y constituyen una porción muy importante de su pensamiento. En su producción poética y narrativa surgen o se asoman motivos presentes en el lenguaje de los gnósticos y seguidores de la Cábala. El recurso del lenguaje secreto de los iniciados, la leyenda del Golem, la idea de una cadena de creadores y creaciones son solo algunos ejemplos de ello. Jorge Luis Borges no se propuso divulgar ni vindicar las doctrinas cabalísticas, sino que, seducido por dichos temas y obsesionado por el misterio del universo, planteó hipótesis y soluciones narrativas para explicarlo, pero siempre dentro de un cuadro que presuponía el juego de la invención literaria.

De esta manera se detecta la influencia del ocultismo en la obra en prosa de Borges, quien apunta a que las más sentidas manifestaciones espirituales de la cultura humana, tienen origen en el simbolismo. Esta tradición litúrgica y conceptual, el trayecto histórico/sistemático de la Cábala, se presenta como un organismo que ha evolucionado a los terrenos de la narrativa sin perder la naturaleza secreta de sus símbolos.

Los cabalistas intentaron una interpretación de *La Torá* basados en los mismos signos de la tradición. El tema, sin duda, pudo haber seducido a muchos otros poetas y narradores. Pero solo Borges, conducido por las inquietudes de su espíritu, logró hacer

uso de él para llevarlo a la ficción, sin prevención ni pretensión alguna, como la cosa más natural del mundo.

El que no haya tenido pretensiones no implica que no haya mostrado resultados. Estos fueron el sondeo de las fronteras entre el inevitable caos del mundo y la insistencia del hombre por comprender la ordenación del cosmos. En este propósito intentó de varias formas entender lo inexplicable, el azar y la locura, el destino y la muerte. Solo desde esta óptica se explica que el escritor haya barruntado el universo desde algo quizá tan familiar para algunos, o tan desconocido para otros, como la palabra “Aleph”.

En un análisis a este símbolo, *Aleph* se transmite y comprende a sí mismo; su grafía⁵ muestra la figura de un hombre que levanta su mano derecha hacia los cielos, mientras que con la izquierda señala las profundidades. Puesto que “esta es la expresión del principio activo de todo objeto; es la creación en el cielo, correspondiente a la omnipotencia del verbo aquí abajo. Esta letra es, por sí sola, un pantáculo, es decir, un carácter que manifiesta la ciencia universal” (Levi, 1975, p. 35.).

Aleph tiene intrínseca relación con el cuerpo humano. Está en el cerebro. El hombre es un signo y este órgano su unidad. Eco (2000) explica en *Lector in fabula* este proceso ubicuo del signo y cómo éste no llega a ser un *representamen* hasta que se conozcan sus atributos, o más o menos, hasta que se haga un espejo de sí mismo. Luego “es un atributo del objeto en la medida que dicho objeto se ha relacionado de determinada manera y solo algunos de sus atributos se han elegido como pertinentes para la construcción del Objeto Inmediato del signo” (p. 45).

Pierce (1998) explica esto último en una definición de signo:

Un signo, o representamen, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o tal vez, un signo aún más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino solo con referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado el fundamento del representamen (Pierce, p. 2228)

La palabra *Aleph*, entonces, hace su aparición en la narrativa de Jorge Luis Borges, en el relato “La Lotería de Babilonia” (1989, p. 213), donde construye con las tres primeras letras del alfabeto hebreo una grafía de poder: la lotería ha marcadvientre con el símbolo *Beth*, el que triangula con *Aleph* y con *Ghimel*. Tales símbolos rotan el poder y su influencia en los hombres, pero todo surge de la lotería que es, a su vez, el cuerpo del azar y el universo:

Como todos los hombres de Babilonia, he sido procónsul; como todos, esclavo; también he conocido la omnipotencia, el oprobio, las cárceles... Miren: Por este desgarrón de la capa se ve en mi estomago un tatuaje bermejo: Es el segundo símbolo, Beth. Esta letra, en las noches de luna llena, me confiere poder sobre los hombres

5. Se lee en la edición del *Zohar* de Scholem: “De manera semejante, el mundo inferior y el superior se sostienen uno al otro. No fue hasta que el mundo inferior se perfeccionó, que el otro a su vez fue perfeccionado. Cuando el mundo inferior tuvo que apoyar al superior siendo volteado cara a cara con él, el mundo fue terminado, ya que anteriormente “el Señor Dios no había hecho llover sobre la tierra” *El Zohar. El libro del esplendor*, p.. 10.



6. La nariz y el Jod cabalístico. Levi, *Dogma y ritual de la alta magia*, p. 34.

cuya marca es Ghimel, pero me sub-ordina a los de Aleph, que en las noches sin luna deben obediencia a los de Ghimel (Borges, 1975, p. 287).

El binario o *Beth* cumple en la Cábala un papel similar al que desempeña el *representamen*. Tanto la concepción semiótica como la cabalística, ambos pueden abstraerse y transmitir el principio, la unidad, el signo. Y según la Cábala de Levi (1975): “La unidad no puede manifestarse más que por el binario; la unidad por si sola y la idea de la unidad ya son dos” (p.39).

El concepto del dos, según la Cábala, no se halla sino en la unidad, en el principio y en el todo. La mayor manifestación de esta unidad es la humana, la que es completa por derecha y por izquierda, salvo dos órganos⁶ y el ombligo, todo en estrecha y misteriosa analogía.

Tal como en semiótica un signo no se hace tal hasta no haber pasado por la significación, en Cábala el “tres” no existirá jamás si “uno” no se convierte en *dos*. Esta equivalencia aparece en “Tres versiones de Judas”, relato en el que Borges (1989) acude a la ley de las analogías, ese paralelismo disímil que rige a los seres y a las cosas. La sentencia hermética: “Lo que es arriba es abajo” (p. 514) aparece como trasfondo. Mediante ella da su propia idea del drama de Judas Iscariote:

El verbo, cuando fue hecho carne, pasó de la ubicuidad al espacio, de la eternidad a la historia, de la dicha sin límites a la mutación y a la muerte; para corresponder a tal sacrificio, era necesario que un hombre, en representación de todos los hombres, hiciera un sacrificio condigno. Judas Iscariote fue ese hombre. Judas, único entre los apóstoles, intuyó la secreta divinidad y el terrible propósito de Jesús. El verbo se había rebajado a mortal; Judas, discípulo del Verbo, podía rebajarse a delator...El orden inferior es un espejo del orden superior; las formas de la tierra corresponden a las formas del cielo...Judas refleja de algún modo a Jesús (Borges, 1989, p.515)

En el drama de Cristo, su divinidad ya se ve afectada por la crítica que hace Borges a la Trinidad, por cuanto a este le toca de Hijo; una negación gnóstica que recuerda preceptos cátaros. Pero Borges no se detiene aquí, y lleva a sus últimas consecuencias las contradicciones de un sacrificio protagonizado por un Dios omnisciente. Esta argumentación la desarrolla en “Biathanatos”, de la mano del poeta John Donne (autor de un tratado del mismo nombre):

El suplicio de la cruz no mató a Jesucristo y que este...se dio muerte con una prodigiosa y voluntaria emisión de su alma. Antes que Adán fuera formado del polvo de la tierra, antes que el firmamento separara las aguas de las aguas, el Padre ya sabía que el Hijo había de morir en la cruz y, para el teatro de esa muerte futura, creó la tierra y los cielos. Cristo murió de muerte voluntaria... Quizás el hierro fue creado para lo clavos y las espinas para la corona de escarnio y la sangre y el agua para la herida” (1989, p. 702).

Esto se remonta al entendimiento del “todo” que busca la Cábala pero que puede explicar la semiótica, su sistema y su lógica, que halla especial punto de encuentro con la literatura del autor en mención cuando existe una aproximación cercana a Pierce y el concepto que éste legara a los estudios del símbolo. Para Pierce, el signo es la base y el fundamento del universo, que es caótico y fractal. El escritor argentino y el teórico norteamericano coinciden en ello: todo signo interpreta a otro signo, y la condición fundamental de la semiosis, así como de la Cábala, consiste en esta regresión al infinito.

Pocos pensadores contemporáneos han llevado tan lejos la reflexión sobre el poder autónomo de los signos en los designios humanos y el orden del universo como Borges y Pierce. En esta zona en común encontramos una coincidencia específica, la que trata sobre la vectorialidad de los signos o teleología, es decir, su capacidad de apuntar hacia el

futuro y de organizarlo de un modo general y abierto, tanto a las extrañas posibilidades del Azar como a la fatalidad de lo que está previsto.

Borges, Pierce y los cabalistas apuntan a que una de las cualidades principales de los símbolos es la de traducir, de alguna manera, esas ideas puras o arquetípicas. En esencia, la literatura, en este caso la borgiana, evoca a través de su expresión en el mundo de las “presencias” (*malkut*) algo o mucho del mundo de las “esencias” (*keter*). Aquí radica el poder y la función comunicadora de la literatura. Si ella es comunicación, tal como muchos críticos afirman, lo es fundamentalmente con uno mismo, con el Ser, con el Espíritu. Quienes crearon los símbolos primeros fueron seres excepcionales, que mantuvieron de alguna forma un cierto contacto con lo divino. Dado que no podían transferir ni referir una experiencia que solo es comprensible a través de la vivencia, dan a luz el símbolo como posibilidad, camino y enseñanza, y es entonces cuando nace la literatura.

Borges asciende por su propio camino estético y regresa trayéndonos el fruto de su elevación. El poeta procede de acuerdo a un ritmo, y su escala tiene una forma, un diseño, que es la diagramación del poema. El poeta puede ascender por esa escalera hasta las cumbres inefables de su inspiración, pero primero tendrá que “fabricar” dicha escalera, y como buen carpintero deberá hacerse experto en el oficio.

Para la cultura romana “vate” es sinónimo de poeta, y vate en latín significa vidente, vaticinador, profeta. A través de su inspiración fantástica, Borges rescata el “material sensible” que se halla en sí mismo o en la esencia de las cosas, así, como de sus representaciones en el “mundo de lo material”.

Hablar de la importancia de los símbolos en literatura puede resultar tan perogrullesco como hablar de la importancia de los árboles en la industria maderera. Pero solo Borges parece haberlo comprendido. Y como los más refinados hermetistas diseminó su búsqueda en un lote específico de relatos fantásticos para que solo algunos intuitivos vieran en ellos algo distinto a las licencias de su imaginación. En “El Aleph”, conforme a lo exquisito de sus ironías, parece recordar al mundo que la literatura se hace con letras, que son símbolos, que forman palabras, que son símbolos y con las cuales se cuentan historias para simbolizar misterios que a su vez son símbolos: los símbolos de las tradiciones que trajeron los profetas, que protegieron los herméticos y que acaso sin saberlo, han develado los poetas.

Ahora bien, no se trata de asignar valores y signos teológicos a la obra del autor. Sin embargo, es posible establecer la filiación de las nociones cabalísticas sobre el lenguaje en el imaginario fantástico del mismo. A través del verbo y apartando sus significados, se ha de llegar al centro, a ese indeterminado punto “bretoniano” que “todo” lo explica (tal centro es el jardín con senderos que se bifurcan, las rayas de un tigre, o aquella lotería de la que emanan todos los destinos). El punto de partida siempre estará al nivel del lenguaje.

Es sabido que Dios ha creado el universo por medio del Verbo. El orden de este universo no es aclarado; los cuestionamientos llegan a un límite que veda un último “por qué”. Borges no acepta este límite y por ello busca nuevas aperturas a través del lenguaje. El interés no es teológico, puede que tampoco filosófico; el elemento lúdico parece esconderse tras toda afirmación y sentencia, pues para él, “...la cábala no solo es una pieza de museo, sino una suerte de metáfora del pensamiento” (1989, p.137).

Por ello, pretender señalar con un cierre definitivo cualquier discurso sobre la obra de Borges, resultaría una pretensión más o menos utópica, debido no solo al evidente conocimiento del autor en temas de tradiciones mágicas, sino a que hizo de ellas toda una disciplina estética.

Sumidos en los juguetes de la modernidad donde el dominio de los medios cibernéticos ha colonizado el intelecto, tal vez esté muy lejos el instante de verter un fallo

Borges asciende por su propio camino estético y regresa trayéndonos el fruto de su elevación. El poeta procede de acuerdo a un ritmo, y su escala tiene una forma, un diseño, que es la diagramación del poema. El poeta puede ascender por esa escalera hasta las cumbres inefables de su inspiración, pero primero tendrá que “fabricar” dicha escalera, y como buen carpintero deberá hacerse experto en el oficio.

concluyente sobre la obra de un escritor que, como Borges, haya hurgado de tan insistente forma en las reliquias de las tradiciones, sean estas cuales hubieran sido.

No obstante, esto no impide echar un vistazo tanto atrás como adelante: atrás para encontrar que ningún narrador hispanoparlante ha ido tan lejos en el oficio de crear ficciones sobre las bases del ocultismo; y adelante para –dentro de un panorama de muy pocas promesas– tratar de adivinar qué tanto puede perdurar este propósito, esta búsqueda, en una generación más o menos indiferente y poco interesada en transitar por los mismo caminos, las mismas fuentes y, ante todo, muy poco inclinada a dejarse llevar por los mismos o parecidos asombros. Y esto se debe al tiempo. Estamos demasiado cerca a la época del autor. El mismo Borges (1980) dijo en un prólogo de sus de sus antologías: “el tiempo ha compilado el principio y el doctor Meléndez y Pelayo, el fin” (p.7). Por ahora, resultaría aventurado decir que la narrativa borgiana será la cepa de una escuela de pensamiento. Tampoco es lícito afirmar que solo en tantos o cuantos años su obra podrá ser apreciada en el rigor de su importancia. Pero es evidente que ningún escritor contemporáneo, logró como él, hacer un uso tan prolijo de la herramienta de la Tradición, sin que importe cuánta fortuna tuvo en ello.

Será el tiempo, también “materia deleznable”, el que ofrezca su absoluto fallo; y serán las generaciones posteriores las que tomarán o dejarán, estudiarán o abandonarán el intento de este argentino errante por sacar del tuétano del ocultismo una hilera de ficciones para leer a las otras generaciones o, simplemente, para leer en el atardecer.

Referencias

- Borges, J.L. (1975). *Prosa*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- _____ (1980). *Nueva Antología Personal*. (1ª Edición). Barcelona: Bruguera.
- _____ (1987). *Obras Completas 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé.
- _____ (1989). *Obras Completas 1975-1985*. Buenos Aires: Emecé.
- _____ (1996). Borges oral. *Obras Completas*. Buenos Aires: Emecé, 1996.
- _____ (1996). *Prólogo con un Prólogo de Prólogos*. *Obras Completas* pp. 123-127. Buenos Aires: Emecé.
- _____ (1999). *Autobiografía 1889-1970*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Eco, U. (2000). *Lector in Fabula. La Cooperación Interpretativa en el Texto Narrativo* pp.84-90. Barcelona: Editorial Lumen.
- Entrevista TVE. *A fondo*. 1976. Entrevista con Joaquín Soler.
- Jurado, A. (2000). *¿Qué es el Budismo?*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mauss, Marcel. (1995) *Esbozo de una teoría general de la magia*. Madrid: Tecnos.
- Pierce, Ch. (1988). *El Hombre, un Signo*. Barcelona: Editorial Crítica.
- _____ (1958). *The collected papers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Levi, E. (1975). *Dogma y ritual de la alta magia*. (6ª Edición). Buenos Aires: Editorial Kier.
- Rodríguez, E. (1987). *Borges: una biografía literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- El Libro del esplendor (1993). Buenos Aires: Editorial Kier.
- Sosnowski, S. (1986). *Borges y la Cábala: la búsqueda del verbo*. Buenos Aires: Pardés Ediciones.

Universidad y ciudad: una relación urbana, antigua, tensa y compleja

University and City: an Urban, Ancient, Tense, and Complex Relationship

Yenny Constanza Román Núñez¹

Resumen: Este artículo muestra la fuerte relación existente en la trama urbana entre la universidad y la ciudad, ya que la localización, la implantación, el crecimiento, así como el funcionamiento de las universidades en las ciudades generan impactos, algunos de mayor o menor relevancia, tanto en sus entornos inmediatos como en el modelo de ordenamiento de una ciudad.

Mediante la aplicación de técnicas de investigación documental (Alfonzo, 1995), de tipo informativo y argumentativo (Páramo, 2008). En primer lugar, se realiza un barrido en el tiempo sobre la relación universidad-ciudad, identificando diferentes modelos de emplazamiento de las universidades en ciudades del medioevo en Occidente heredadas en el Nuevo Mundo, específicamente en el Nuevo Reino de Granada como en Santafé de Bogotá, y presentadas en una transición desde el periodo de la colonia, atravesando el periodo Republicano hasta la universidad contemporánea representativa del siglo XX.

En segundo lugar, se presenta la universidad como un equipamiento urbano, específicamente se propone y define el concepto de Equipamiento Universitario, al igual se evidencian algunos impactos positivos y negativos del emplazamiento y planificación del Equipamiento de Educación Superior en Bogotá. Finalmente, se aportan conceptos y modelos necesarios para vislumbrar y entender la tensa y compleja relación universidad-ciudad; se destaca la responsabilidad y el papel que juegan los equipamientos universitarios como elementos catalizadores en la generación de espacio urbano de calidad en la ciudad.

Palabras clave: Universidad- ciudad, hecho urbano, equipamiento urbano, equipamiento universitario.

Artículo resultado de investigación documental, derivado de una más amplia titulada "Universidad y Ciudad: Ordenamiento Ecurbanístico de Equipamientos Universitarios en Bogotá", correspondiente a la tesis de grado de Magister en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia (2013); cuyo objeto fue "aportar algunos criterios ambientales, urbanos y urbanísticos, tanto al ordenamiento de equipamientos universitarios, como a su armonización con el modelo de ciudad de Bogotá, a través del análisis del componente de ordenamiento territorial y el estudio de los impactos ambientales y urbanos en los entornos universitarios" (p.16).

Fecha de presentación:

17 de julio de 2013

Fecha de aprobación:

30 de noviembre de 2013

1. Yenny Constanza Román

Núñez: Licenciada en Ciencias de la Educación Biología y Química. Especialista en Gestión Ambiental Urbana y Magíster en Gestión Urbana. Ganadora del Premio Internacional Andrés Bello versión 2011, otorgado por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe- UDUAL a la mejor investigación en Educación Superior de América Latina y el Caribe. Coordinadora de Investigación Nodo Arquitectura, Artes y Ciencias Ambientales, Universidad Piloto de Colombia- Bogotá. Integrante de los Grupos de Investigación: Ambiente y Sostenibilidad- GUIAS y Gestión Urbana-GU. Colombia.

Contacto:

yenny-roman@unipiloto.edu.co

Abstract: *This article shows the strong relationship that exists, within the urban fabric, between the university and the city given that the location, implantation, growth, as well as the functioning of the universities in cities, have an impact –of greater or lesser relevance– both in their immediate environment and the cities’ organization model.*

Applying documentary research techniques (Alfonzo, 1995), of both an informative and an argumentative type (Páramo, 2008), firstly, this essay scans through time, focusing on the university-city relationship and identifying the different site-selection models of universities in western medieval cities that were emulated in the New World, specifically in Santafé de Bogotá of the New Kingdom of Granada, and presented transitionally from the Colonial period, through the Republican period, to the 20th century representative contemporary university.

Secondly, the university is presented as urban equipment; most specifically, this essay proposes and defines the concept of University Equipment and also describes the positive and negative impact of site-selection and planning of Superior Education Equipment in Bogota. Finally, this study provides the necessary concepts and models that will allow the foreseeing and understanding of the tense and complex university-city relationship; it highlights the responsibility that university equipments have, as well as the role they play, as catalyst elements in the generation of high quality urban space in the city.

Keywords: *University-city, urban fact, urban equipment, university equipment.*

Introducción

La relación universidad-ciudad es muy antigua, aunque se identifican como espacios autónomos, su interrelación se aprecia en diferentes campos como el económico, social, político y cultural. Sin embargo, un campo adicional que ha emergido y el cual constituye el objeto de esta investigación, es la relación de la ciudad y la universidad en la trama urbana, como “hecho urbano” cuyo desarrollo se apoyó en actividades y espacios presentes a su llegada, generando aglomeraciones de personas, y “haciendo crecer la ciudad donde se emplazó o creándola a su alrededor” (Castillo, 2011, p. 96).

Para entender la relación universidad-ciudad se partió de una investigación documental el cual es un procedimiento científico, sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información a un tema específico (Alfonzo, 1995), tanto de tipo informativo, que corresponde al barrido de fuentes secundarias, como de carácter argumentativo (Páramo, 2008), que permite confrontar las fuentes analizadas y llegar a conclusiones críticas. Para ello fue necesario reconocer en el tiempo, el origen y papel de la universidad como hecho urbano (concepto que se desarrollará más adelante); así mismo, examinar los diferentes modelos de universidad, los cuales involucran un diseño

y planeamiento urbano específico que los identifica a lo largo de su historia. A continuación se presenta una propuesta de modelos de implantación de las universidades en las ciudades, desde el Medioevo hasta la época actual, propuestos en Occidente y heredados en el Nuevo Mundo.

1. Modelos universitarios en las ciudades de Occidente durante el Medioevo

En Occidente se puede identificar el origen de la universidad, durante la Edad Media, en torno a los “gremios de los oficios”, de allí que se pueda caracterizar la función de estos nuevos intelectuales como el oficio de “vendedores de palabras” (Soto, 2011, p.30). Durante esta época se identificaron agrupaciones de alumnos alrededor de las conferencias de los primeros catedráticos ubicados en plazas y parques, lo que permite suponer en los inicios de esta práctica, un origen nómada, ante la ausencia de sedes propias (Moreno, 2011). Estas corporaciones luego fueron reconocidas como gremios de alumnos o gremios de maestros. Así mismo, se identificó un origen urbano, ya que la presencia de la universidad influyó en el desarrollo y crecimiento de estas pequeñas ciudades medievales (p. e. Universidad de Bolonia y París).

Es importante reconocer que desde sus orígenes la universidad se caracterizó por generar y comunicar conocimiento. Respecto a esta función primordial, Castillo (2011) resalta dos aspectos: en primer lugar, su función mercantil de compra y venta de conocimiento, actividad económica atractiva para las ciudades; y en segundo lugar, ya se hacían evidentes los impactos que desde el Medioevo generaban las universidades en la ciudad.

El impacto es entendido como la expresión del efecto de una acción. Todas las acciones humanas producen efectos y, a su vez, estos se traducen en impactos; cuando los impactos producen variaciones en las condiciones iniciales, estas variaciones pueden ser positivas (se presenta un mejoramiento) o negativos (hay desmejoramiento). En el caso de las universidades existen algunos registros de impactos positivos y negativos sobre diferentes ciudades. De los registros más antiguos, se cuenta con reportes desde la Edad Media, por ejemplo, el caso de la Universidad de Bolonia (siglo XI - año 1088), en el que se describe la movilización de estudiantes desde diferentes lugares de Europa así como las demandas de alojamiento, prostitutas, alimentación, cerveza y demás artículos requeridos durante varios días en una pequeña ciudad (Castillo, 2011). Este mismo caso es señalado por De Souza (1946) con mayor profundidad, en la siguiente cita:

Clases magistrales de derecho civil y de derecho canónico atraían escolares de toda parte. Se realizaban en las residencias, en los edificios públicos, en los conventos, en las iglesias y a veces hasta en la plaza pública. De diez a doce mil estudiantes se aglomeraban en Bolonia. La ciudad tenía un área restringida y poseía escasos alojamientos. Surgieron desordenes entre legistas y artistas. Dos zonas de separación fueron constituidas: una para los legistas teniendo como centro la Iglesia de Santo Domingo; otra para los artistas bajo el patronato de San Francisco (pp. 96 - 97).

Los aspectos señalados por el autor permiten identificar las limitaciones con respecto a los espacios destinados para las clases, la necesidad de alojamiento para la población que se movilizaba a dicha ciudad, al igual que los desórdenes que se iban presentando por estas situaciones.

Desde luego, es importante tener presente que la Universidad es considerada como la institución más antigua y poderosa en el mundo después del Estado y la Iglesia, condición descrita por Le Goff (1990) en el siguiente apartado.

El dominico Tomás de Irlanda describe: La ciudad de París es como Atenas, está dividida en tres partes: una es la de los mercaderes, la de los artesanos y del pueblo

que se llama la gran ciudad; otra es la de los nobles donde se encuentra la corte del rey y la iglesia catedral y que se llama la Cité; la tercera la de los estudiantes y de los colegios que se llama universidad (siglo XIII) (p.77).

En el proceso de sedentarización del conocimiento en las ciudades de Occidente, se reconoce otro caso, el Colegio de Sorbona - Universidad de París, el cual según Castillo (2011), concentraba todas sus actividades en una sola unidad constructiva. “Sin embargo, desde sus comienzos sostuvo conflictos con la ciudad que la albergaba y no en pocas ocasiones se vio forzada a cambiar de sede” (p.97).

Por otra parte, Soto (2011) resalta la importancia de la organización de *los Colegios en París*: “En sus inicios era la hospedería. La iniciativa de los colegios para el alojamiento de los universitarios surgió del capellán de San Luis, Roberto de Sorbon canónigo parisiense quien compró una casa en 1219 dedicada a 12 estudiantes pobres [...] [...] El Capellán abrió el Colegio con 18 plazas pero pronto las aumentó a 36, era un honor pertenecer al Colegio de la Sorbon [...]”, protegido por el Papa. “Hacia 1259 ya se contaba con 15 casas. Más adelante, en 1268, el Papa Clemente IV organizó un colegio electoral compuesto por maestros y autoridades eclesiásticas” (p.36).

Las Universidades de Bolonia y París fueron los primeros modelos universitarios en Occidente. El primero, iniciativa del gremio de estudiantes y como representación de la universidad cívica revestida con un rol social de ilustración, de carácter nómada, colonizadora de espacios públicos y plazas; y el segundo, promovido por el gremio de maestros de fuerte orientación eclesiástica y apoyada por la iglesia. De igual manera, las asociaciones eclesiales y estatales protectoras del conocimiento trabajaron por su sedentarización en claustros y conventos, a través del Papa, y en edificios públicos o colegios, como resultado de la protección de la Corona, por intermedio del Rey. Fruto de ello, hacia finales del siglo XV, se construyeron los primeros centros universitarios, en claustros y palacios, reflejo de la arquitectura medieval, caracterizados por ser construcciones en forma circular, con torres que permitieran la vigilancia en el interior y exterior (Borrero, 1995). Esta arquitectura cerrada se caracterizó por estar volcada hacia dentro y separada del entorno, reflejo de la visión religiosa de la vida (Moreno, 2011).

Según Castillo (2011), “aparecen así los dos modelos de implantación de las universidades: la universidad ciudadana, colonizadora de espacios públicos y privados; y la ciudad universitaria, modelo cerrado en un claustro” (p. 97). No obstante, estos modelos fundacionales evolucionaron hacia el de colegio-universidad, convento-universidad, seminario-universidad señalados por Rodríguez Cruz (1996) como modelo híbrido donde el convento, seminario o colegio da cimiento a la universidad para su coexistencia. Estos antecedentes, efectivamente, definieron la arquitectura de la universidad y su forma de relacionarse con la ciudad, reflejo de las sociedades del momento.

Poco tiempo después de las Universidades de Bolonia y París fueron constituidas dos de las universidades más antiguas de España: la Universidad de Salamanca, heredera del modelo de la Universidad de Bolonia, abierta a todos y diversa en sus enseñanzas, aunque con preferencia hacia las Leyes, y la Universidad de Alcalá de Henares, inclinada a la enseñanza de las Artes, la Teología y el Derecho Canónico, que acogió el modelo de la Universidad de París.

Anexo al Colegio de San Idelfonso de Alcalá se tuvo “un convento y un hospital de ancianos pobres, para ejercitar la oración y la caridad junto al estudio” (Alvar Ezguerra, 1999, p.15). Según Soto el objetivo de su fundador “era llevar a cabo una reforma cultural y espiritual del clero” (2011, p. 41). “La Universidad funcionó inicialmente en el convento de los Franciscanos situado a las afueras de la Villa de Alcalá” (Alvar Ezguerra, 1999, p.10). No obstante, de acuerdo con Soto (2011) en 1510 tenía su propio edificio, nominado según sus Constituciones como Colegio Mayor y Universidad de San Idelfonso, donde Cisneros dio primacía a la enseñanza eclesiástica, que no entraría a competir con la Salamantina, por ende, su modelo de estudios sería el de la Universidad de París. Es muy probable que el funcionamiento de las universidades en los conventos o claustros de las órdenes religiosas definiera no sólo el tipo de construcción, sino además la ubicación de las mismas; es decir, dentro o a las afueras de la ciudad.

Por otra parte, en Inglaterra se identifican otros modelos de universidad de origen medieval, como son: Oxford (posiblemente siglo XI – 1096 con 39 *colleges*) y Cambridge (1209 con 31 *colleges*), que constituyen asociaciones de colegios (*colleges*) y representan una relación con la ciudad interesante en la actualidad. De acuerdo con Castillo (2011) los *colleges* surgieron como ciudades universitarias con toda la actividad hacia su interior; sin embargo, volcados a la ciudad, ya que las casas alrededor de los edificios de la universidad eran residencias universitarias rebosantes de actividad de día y noche, razón por la cual, se combinan bibliotecas con museos, tiendas, librerías, parques y plazas. Así los habitantes fluían libres, integrando actividades académicas con las actividades comunes. No obstante, Cambridge, a una hora en tren desde Londres, creció al tiempo con la ciudad; con un campus diseminado a través de ella, sus construcciones y actividades se fueron ajustando a los requerimientos de la metrópoli.

Este modelo de *College* pronto migró a América, cuyo mejor exponente es la Universidad de Harvard o *Harvard College*, la más antigua de Estados Unidos, fundada en 1636 por colonos ingleses. Su campus de 89 Ha contiene 400 edificios intercomunicados por un sistema eficiente de transporte, con residencias en el centro del campus, donde los estudiantes se movilizan a pie o en bicicleta. No obstante, la llegada al Nuevo Mundo de las universidades está demarcada por los modelos traídos de España, por la Iglesia y la Corona, como se describe a continuación.

2. Modelos universitarios en el Nuevo Mundo

Salamanca y Alcalá de Henares fueron los modelos que inspiraron las universidades en el Nuevo Mundo, dos distintos esquemas universitarios que probablemente precedieron a la actual división entre la universidad pública y privada. En América se identificaron en primera instancia, las universidades de iniciativa de la Corona establecidas en Lima y México (1551), orientadas por el modelo de la Universidad de Salamanca.

Las Universidades de Lima y México eran las únicas oficiales en el siglo XVIII, seguramente precursoras de las universidades nacionales en América Latina. De otro lado, se identifican las organizadas por comunidades religiosas, es el caso de la primera universidad americana, establecida en Santo Domingo (28 de octubre de 1538, en la Isla La Española), donde se fundó la Universidad Santo Tomás de Aquino siguiendo el modelo de la Universidad de Alcalá de Henares (Tünnermann, 1999; Soto, 2011; Rodríguez Cruz, 1996). De acuerdo con Tünnermann (1999), esta universidad respondía más al modelo de convento-universidad y se puede considerar como el antecedente de las universidades católicas o privadas en el territorio americano.

Respecto a la universidad en el Nuevo Mundo se concluye que heredaron los modelos de las universidades españolas de Salamanca (la cual asumió a su vez el modelo de la Universidad de Bolonia) y de Alcalá de Henares (que siguió el modelo de la Universidad de París). Es importante reconocer la labor, el esfuerzo y la dedicación de las comunidades religiosas para fundar universidades en América y albergarlas en sus conventos, claustros o seminarios. Por otra parte, es factible que los dos modelos universitarios descritos anteriormente sean los precursores de la actual división entre la universidad pública y privada en el Nuevo Mundo; diferenciación que, a su vez, demarcará la relación entre la universidad y la ciudad, bien sea por el diseño de su infraestructura o por su ubicación, pero sobre todo, por lo que significó para el desarrollo urbano de la ciudad, como se verá más adelante al analizar la universidad como *hecho urbano*.

3. Modelos universitarios en el Nuevo Reino de Granada

La primera universidad en Santafé fue dirigida por la Orden de Santo Tomás mediante la Bula de Gregorio XIII, expedida el 13 de junio de 1580. Creada en enero de 1571 por iniciativa de la Comunidad de Santo Domingo, estuvo originalmente ubicada en dos plantas detrás del templo (Ariza, 1976) del Convento de Nuestra Señora del Rosario, situado en la esquina de la Carrera 8a con calle 12, con su escuela anexa para niños

pobres, como se aprecia en la Figura 1. El objeto de esta institución era la formación para la carrera eclesiástica y ofrecía estudios en Artes y Teología bajo el modelo de Seminario-Universidad. Así mismo, fue sede de la primera biblioteca de Santafé heredera de la biblioteca del fundador de la ciudad, Don Gonzalo Jiménez de Quesada.

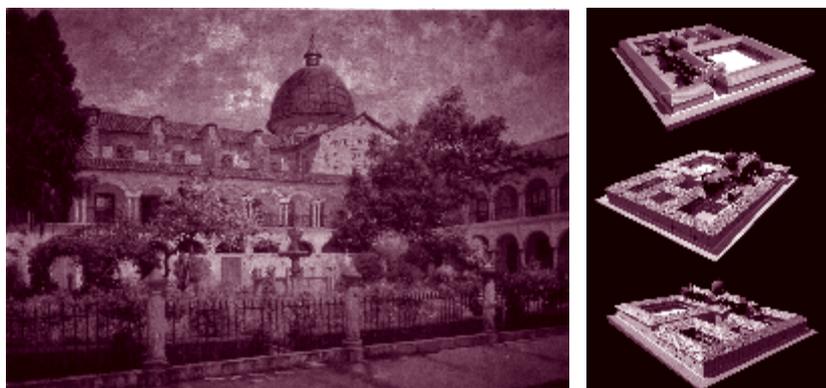


Figura 1. Foto a la izquierda- Templo de Santo Domingo-1946. Plano a la derecha- Planta del Templo de Santo Domingo en la que se observa detrás del templo el espacio destinado para la Universidad. Fuente: Tomado de Libro El Convento de Santo Domingo de Santa Fe de Bogotá Fundación- Destrucción- Restauración 1550-1861-1939-1968. Fr. Alberto Ariza S., O.P. (1976). p.9 y p.21 Editorial Kelly, Bogotá.

En 1604 llegó la Comunidad de San Ignacio de Loyola a la capital del Nuevo Reino de Granada y estableció el Colegio Máximo, el cual abre, en 1608, los cursos de Artes y Filosofía, y los de Teología en 1611. Diez años después, se le otorga la facultad de dar grados, gracias a la Bula Papal de 1621 y a la Cédula Real de 1623 (Herrán, 1998). El Colegio durante el siglo XVII tenía entre 50 y 100 estudiantes, el mismo autor señala que en el “Colegio Máximo residía la Compañía de Jesús con sede en la manzana donde se construyó por este siglo la Iglesia San Ignacio, hoy sede del Museo Colonial” (p.22). Sin embargo, sólo recibe el título de Universidad Javeriana hasta el siglo XVIII. Al igual, los padres jesuitas administraron el Colegio de San Bartolomé (1605) que fue diferente al Colegio Máximo.

Para esta época se distinguieron otras comunidades religiosas como los Agustinos Calzados que, según Campo del Pozo (1984), bajo el modelo de Convento-Universidad organizaron en Santafé la Universidad de San Nicolás de Mira (1694). Por otra parte, la Orden franciscana estableció y construyó en Santafé el Colegio Mayor de San Buenaventura bajo el modelo colegio-universidad, aunque la idea surgió del convento, el cual funcionó ininterrumpidamente hasta 1861 cuando el gobierno nacional del General Tomás Cipriano Mosquera dispuso la extinción de las comunidades religiosas.

En la segunda presidencia del General Tomás Cipriano Mosquera (1861-1863) se inició el proceso de desamortización de bienes de manos muertas (1861-1881), que le permitió al gobierno enajenar bienes pertenecientes o administrados por corporaciones civiles o eclesiásticas y establecimientos de educación, beneficencia o caridad y rematarlas en subasta pública u ocuparlas con fines del Estado (Decreto del 9 de septiembre de 1861). Desde luego, las universidades no fueron ajenas a los procesos de desamortización, es el caso de la Universidad Santo Tomás que en 1861, “fue suprimida en nombre de la Democracia por el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera, aunque volvió a reabrir sus aulas en marzo de 1965 bajo la protección de sus fundadores, los dominicos” (Díaz, 2006, p. 14), en la Calle 51 con Carrera 13 donde actualmente se encuentra.

A partir de la expulsión de los jesuitas en 1767, se produjeron dos acontecimientos importantes para la educación en Colombia, señalados por Soto (2011): el primero fue la creación de escuelas públicas para las primeras letras; adscritas a los cabildos y gratuitas para los hijos de las familias criollas pobres, sustrayendo este tipo de enseñanza a las comunidades religiosas. El segundo, el sector civil intentó el control de la educación superior con la creación de la universidad pública. Esta reforma fue liderada por el Fiscal Francisco

Antonio Moreno y Escandón, que inició en Santafé los Colegios Mayores de San Bartolomé y el Rosario, estando en trámite la creación de la universidad pública.

Respecto a la educación superior en Santafé se puede concluir que son las comunidades religiosas las que rápidamente iniciaron la conformación de universidades, bajo los siguientes modelos: los dominicos y franciscanos asumieron el modelo seminario-universidad, y los jesuitas y agustinos calzados siguieron el modelo colegio-universidad. Luego de la expulsión de las comunidades religiosas y con los procesos de desamortización, se les retiró la función educativa a dichas comunidades, dando paso a la creación de la universidad pública en Colombia, en manos del sector civil. Lo anterior, posiblemente marcó tanto el desarrollo de las universidades en el país como el modelo de expansión de la ciudad, caso evidente en la ciudad de Bogotá.

El inicio de la universidad pública en Colombia se puede comprobar con la apertura de la Universidad Nacional de Colombia a finales del siglo XIX. Esta institución “inició sus labores en 1867 con 350 estudiantes, en el edificio Las Aulas en instalaciones del claustro de Santa Inés y los conventos de El Carmen y La Candelaria luego de la expulsión de las comunidades religiosas del centro de Bogotá. Sin embargo, sólo a comienzos de siglo XX, se construyeron algunas de sus escuelas y facultades dispersas por la ciudad y otras se instalaron en edificios abandonados o construidos para otros fines” (Bermúdez y otros, 2004, p.11).

Finalmente, durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo 1934-1938, por Ley 68 de 1935, se constituye la Universidad Nacional como ente autónomo. Para afrontar la necesidad de concentrar las escuelas y facultades dispersas por la ciudad en un espacio físico que uniera las dependencias académicas con las administrativas y permitiera su interacción sin mayores inconvenientes, se encargó la tarea de ubicar el terreno en espacios baldíos hacia las afueras de la ciudad al igual que de realizar el diseño, al arquitecto Leopoldo Rother y al profesor Fritz Karsen, cuyo diseño de campus se realizó por áreas del conocimiento como se observa en la Figura 2.

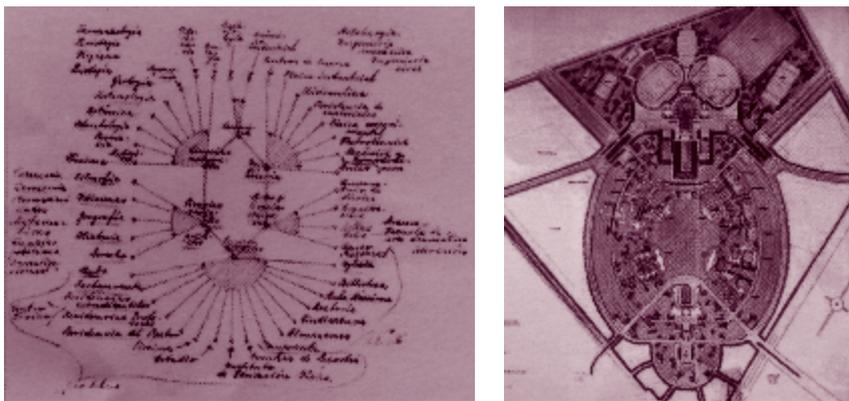


Figura 2. El plano a la izquierda representa la Estructura Académica por áreas de conocimiento; propuesta presentada por el pedagogo Fritz Karsen. El plano a la derecha representa el Plano General de la Universidad Nacional elaborado por el Arquitecto Leopoldo Rother (Marzo 28 de 1937). Fuente: Imágenes tomadas de *La Universidad del Siglo XXI. Plan de Regularización y manejo- PRM de la Universidad Nacional*. Robayo (2006). pp.18 -19. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

El terreno se ubicó en la periferia occidental de la ciudad en la intersección entre las calles 45 y 26. Se inició, entonces, el desarrollo de la Universidad Nacional en Bogotá, basado en el diseño de distribución circular de las facultades académicas del momento —semejante a la forma de un búho como aparece en la Figura 2—, dentro de un campus universitario atravesado por las demás dependencias administrativas, deportivas, culturales y de bienestar. Este conjunto de edificios interconectados por senderos peatonales y caminos para el tránsito vehicular dieron forma a la ciudad universitaria.

Mientras en 1936 el campus universitario estaba ubicado hacia las afueras de la ciudad, antes de terminar el siglo XX y, actualmente, corresponde al centro geográfico

de la capital, visión que tuvo el presidente López al impulsar el crecimiento de la misma hacia el Occidente. Aunque, desde ese momento la ciudad ya se extendía hacia el norte y el sur, esta nueva proyección de crecimiento hacia el Occidente marco un nuevo modelo de expansión para Bogotá, que inició en el siglo pasado y con mayor fuerza en su segunda mitad. Este caso muestra como una universidad marca el desarrollo y crecimiento de la ciudad, en la mayoría de casos se trata de universidades de carácter público.

En el caso de Colombia es importante tener presente que según la Ley 30 de 1992, en su Art. 2, se considera que “La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado” (p. 2) dicho servicio público en su mayoría es prestado por privados, caso contrario de países como Italia, Venezuela o Chile donde el servicio educativo es ofertado en gran parte por el Estado. Por tanto, el mayor número de Instituciones de Educación Superior en nuestro país son de carácter privado, como entidades sin ánimo de lucro, ya que sus rentas se reinvierten en su funcionamiento, crecimiento y desarrollo de su infraestructura.

Según las estadísticas registradas en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior SNIES (2012), provistas por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior- SACES, en Colombia son reconocidas 288 Instituciones de Educación Superior- IES; de las cuales 81 son universidades, y de ellas, 29 se ubican en Bogotá, y a su vez de estas 29, son privadas 23 de ellas, como se aprecia en la Figura 3.

Carácter privado u oficial de las IES en Bogotá		
IES en Bogotá	Carácter Privado	Carácter Oficial
29 Universidades	23	6
49 Instituciones universitarias	38	11
19 Instituciones técnicas	17	2
19 Instituciones técnicas profesionales	19	
Total 116	97	19

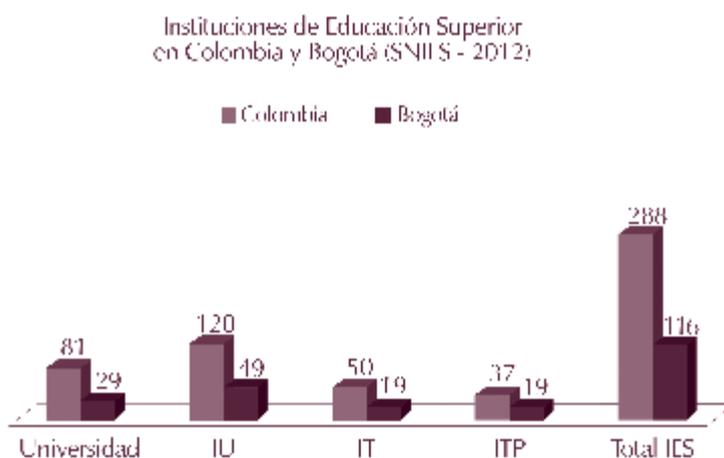


Figura 3. Instituciones de Educación Superior- IES en Colombia y en Bogotá, en la gráfica de la izquierda se observa un comparativo de la distribución de instituciones reconocidas por SNIES, tanto en Colombia como en Bogotá, clasificadas por tipología educativa y en el cuadro de la derecha las mismas tipologías se distribuye por carácter público o privado. Fuente: Elaboración propia con base en las estadísticas reportadas por SNIES (2012).

En síntesis, la universidad privada colombiana se localiza mayoritariamente en Bogotá y su aumento se experimentó en la segunda mitad del siglo XX, siguiendo el patrón de crecimiento del uso residencial; es decir, de expansión hacia el norte de la ciudad, excepto la Universidad Nacional, como se describió anteriormente, lo cual apoyó el planteamiento del Estado de un nuevo modelo de expansión de la capital.

4. Modelos universitarios en la ciudad contemporánea

Aunque Castillo (2011) relaciona los modelos urbanos universitarios de *ciudad universitaria* y *universidad ciudadana* desde los orígenes de las universidades en la Edad Media, fueron Negrón y Marcano (2011), quienes propusieron estas dos tipologías constructivas durante el I Seminario Internacional de Teorías urbanas: *Universidad y Ciudad* (2004). Dichos modelos urbanos universitarios caracterizan las estructuras universitarias contemporáneas en relación con el rol que ellas desempeñan y la forma como se emplazan en la ciudad.

4.1. Ciudades universitarias y universidades ciudadanas

Para Marcano (2011): “las ciudades universitarias se reconocen por agruparse en áreas urbanas cerradas, auto-centradas y con conexiones con la ciudad controladas, ellas se plantean expresamente como elementos segregados y autosuficientes que ordenan su relación con la ciudad que las alberga mediante la concentración funcional y espacial” (pp. 79-80).

En cambio, afirma este autor, “las universidades ciudadanas se reparten dentro del tejido urbano sus instalaciones, normalmente su localización se ha ido definiendo sobre la marcha, al azar, sin un plan previamente concebido y en edificaciones de ocasión y ordenan su relación con la ciudad que las alberga mediante su repartición espacial y producen una mayor integración urbana con el tejido de su ciudad” (pp. 79-80). Estas tipologías constructivas de las universidades contemporáneas son tomadas en este estudio como modelos urbanos, ya que representan formas replicables del emplazamiento de la universidad en la ciudad.

4.2. Tipologías urbanas arquitectónicas

Paralelamente al planteamiento de ciudades universitarias y universidades ciudadanas, se identificó en una escala menor de ordenamiento y de implantación de la universidad, la propuesta de López y Martínez (2009), quienes definen varias tipologías urbanas arquitectónicas para los Equipamientos de Educación Superior en Bogotá, así: Compacta, Agrupada y Dispersa. Los autores realizaron la siguiente conceptualización que se puede apreciar y entender mejor en la Tabla 1 y Figura 4.

Tabla 1. Descripción de las Tipologías urbanas arquitectónicas para la ciudad de Bogotá.

Tipología	Categoría	Características
Compacta	Edificio único	Corresponde a aquella institución educativa que posee una única sede académica y se localiza dentro de un único predio.
	Conjunto	Equipamiento de educación superior que representa una sede académica y se localiza en dos o más predios englobados dentro de una misma manzana.
	Campus	Corresponde al modelo de Villa Académica, en una estructura física aislada del tejido urbano. Se caracteriza porque sus actividades académicas complementarias, recreativas y de servicios se incorporan en el mismo terreno de la Villa.
Agrupada	Agrupada	Desarrollo físico en el tejido urbano ya desarrollado que adopta la forma regular de las manzanas de la ciudad. Hace parte de un complejo académico que funciona en una o varias sedes localizadas en diferentes predios, pero con la condición de que la totalidad de ellos se encuentran dentro de una distancia de 500 metros. Ocupa construcciones existentes adaptando sus edificaciones parcial o totalmente. Carece de espacio libre e infraestructura para su crecimiento.
Dispersa	Dispersa	Corresponde a una sede perteneciente a una institución de educación superior que cuenta con dos o más sedes académicas en la ciudad, en la que la sede se encuentra localizada a más de 500 metros de las otras. Generalmente se desarrollan en áreas del tejido urbano no tradicional, mediante la adopción de edificaciones, parcial o totalmente adaptadas para usos de educación.

Tomado de López y Martínez (2009). *Panorama Urbano de los Equipamientos de Educación Superior (EES) en la ciudad de Bogotá*. Publicado en la Revista de Arquitectura (11), p.86, Universidad Católica de Colombia. Bogotá. Fuente: *Plan Maestro de Equipamientos de Educación Superior PMEES 2006-2019- Documento en revisión Convenio Universidad del Valle y Secretaría de Planeación Distrital- antes DAPD* (2006).

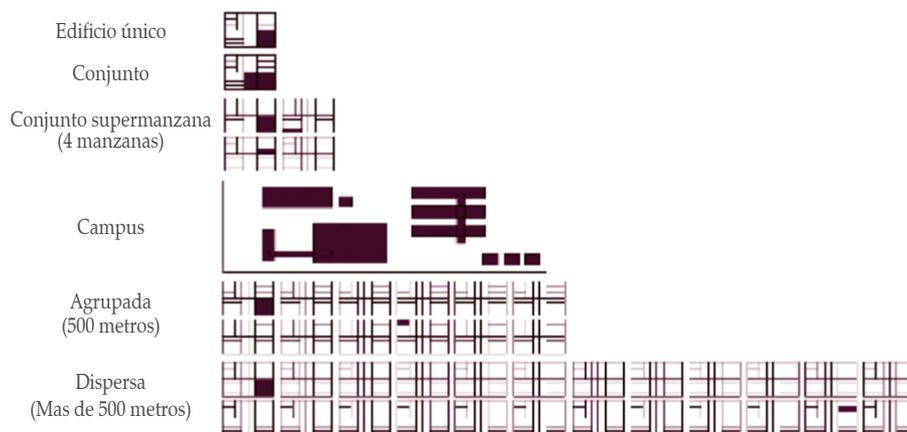


Figura 4. Esquema de la clasificación tipológica de las sedes de Educación Superior. Tomado de López y Martínez (2009). *Panorama Urbano de los Equipamientos de Educación Superior (EES) en la ciudad de Bogotá*. Publicado en la Revista de Arquitectura (11), p.87. Universidad Católica de Colombia. Bogotá. Fuente: *Plan Maestro de Equipamientos de Educación Superior PMEES 2006-2019- Documento en revisión Convenio Universidad del Valle y Secretaría de Planeación Distrital- antes DAPD (2006)*.

En contraste, ante la propuesta de modelos urbanos y tipologías constructivas relacionadas con el emplazamiento de la infraestructura universitaria, en el caso de Bogotá, en las últimas cinco décadas ha primado el desarrollo del modelo de *universidades ciudadanas*, que en su mayoría corresponden a las universidades privadas, las cuales están inmersas en el tejido urbano residencial con Facultades dispersas en los barrios originarios de la capital (Localidad de la Candelaria, cerca al centro histórico, por ejemplo) y otras acomodadas en las amplias casas de Estilo Inglés de los barrios tradicionales bogotanos (Localidades de Teusaquillo- centralidad calle 39 y Chapinero- centralidad calle 45 y 53).

Así mismo, la universidad privada a pesar de estar frecuentemente inserta en el tejido urbano, al decir de Rincón (2011), “ha sido muy poco ciudadana en términos de brindar servicios de calidad y mantener una oferta cultural y académica variada y abierta al público, es decir, aparte de la inevitable intensificación de flujos y transformación del vecindario a través de la concentración de bares y comercios a estudiantes, mantiene una deuda muy grande con los sectores urbanos donde se ubica” (p.92).

Estas universidades ciudadanas, en su mayoría tuvieron su inicio, como *universidades de garaje*, término descrito por Rincón (2011) al “nombre dado de forma peyorativa en Bogotá a la tendencia de querer transformar una casa de familia o un edificio de renta en universidad” (p.88); sin prever las condiciones adecuadas para su funcionamiento, así como los espacios necesarios para el crecimiento que se proyectaba alcanzar, sacrificando la calidad de los servicios ofrecidos, pero consolidando sus rentas. Esta situación generó una acumulación de capital para la compra de casas adyacentes que fueron adaptadas para ampliar la oferta académica, permitiendo el ingreso de más recursos, que serán reinvertidos en el crecimiento de la planta física de la universidad (Rincón, 2011). Este hecho es común en todo el mundo occidental desde el mismo origen de la universidad, como se describió en el inicio de este artículo, en especial para aquellas inmersas en el tejido urbano.

La situación de la infraestructura universitaria en el contexto urbano bogotano es compleja y tensa. A esto se suma, otro aspecto que influye en la relación urbana de la universidad y la ciudad señalado por Rincón (2011), se trata de un acortamiento en el tiempo, entre una o dos décadas, en que una nueva universidad inicia en una casa hasta consolidarse en un sector de la ciudad; es muy posible que esta situación “haya propiciado el deterioro de los entornos donde se insertan, ocasionando la consiguiente desvalorización de las viviendas y el desplazamiento de la población residente afectada por estos impactos negativos, situación aprovechada para la compra de predios y empezar su expansión” (p.92).

Sin embargo, como su crecimiento depende de la demanda del usuario, este factor se convierte en determinante de la modificación de tipología urbanística inicial; dicha modificación depende, a su vez, de la disponibilidad de predios cercanos para su expansión. Este aspecto es una limitante mayor, en el caso de las universidades inmersas en el tejido urbano, las cuales tienden a colonizar predios en otras manzanas, pasando de una tipología compacta a una dispersa.

En conclusión, el carácter público o privado de las Instituciones de Educación Superior-IES es un factor que influye en la relación urbana entre la universidad y la ciudad, ya que en el caso de las universidades privadas, en mayor grado, el desarrollo de la infraestructura universitaria es visto como un negocio inmobiliario que depende de varios factores como el aumento en la demanda de los estudiantes, el desarrollo predio a predio, la política de consecución de predios, el tiempo en la consolidación de la infraestructura, entre otros. Este fenómeno ha ido disminuyendo en las últimas décadas, haciendo evidente la rentabilidad del negocio de la Educación Superior en Colombia, situación que se observa con la proliferación de IES en sectores específicos de la ciudad. Dichos aspectos dejan ver la poca regulación, seguimiento y lineamientos, por parte de las autoridades ambientales, de planeación y educación, a este tipo de equipamientos en la ciudad.

Así mismo, se concluye que en Bogotá ni los modelos urbanos, ni las tipologías arquitectónicas descritas corresponden a un ejercicio previo de planificación urbana por parte de las IES o a un lineamiento institucional o distrital. Estas propuestas son el resultado de un ejercicio académico, válido y valioso, realizado por los autores, los cuales hacen una lectura de cómo se ordenan territorialmente las universidades en la ciudad. En este caso obedece a la disponibilidad de suelo y corresponde a un comportamiento específico de las Instituciones de Educación Superior, las cuales siguen el mismo patrón de uso residencial y aprovechan las estructuras de soporte urbano (cercanía a vías principales, a rutas de transporte masivo).

4.3. Campus universitario.

Existe un concepto común a los modelos y tipologías urbano-arquitectónicas de las universidades contemporáneas identificado en esta investigación, el *campus universitario*, el cual es utilizado por algunos autores como la representación física del modelo urbano de *ciudad universitaria*. Entre estos tenemos a Montaner (2008), Fuentes (2007), Behm (1969) y Berríos (2007), quienes coinciden en que el campus le da significancia al espacio libre y a la naturaleza dentro del mismo, como es el caso de los campus universitarios en Chile que se identifican en la Figura 5. De la misma manera, estos autores consideran que la tipología de campus universitario es la representación de la modernidad y reflejo de la sociedad del momento y es la expresión de la necesidad de reivindicación social como efecto de la posguerra.



Figura 5. Izquierda- Maqueta del proyecto del Campus San Joaquín (1963). Arquitecto Germán Brandes. Fuente: Campus Universidad de Chile en Santiago. (Abril, 1967) AUCA (8), p.49. Derecha- Plan Regulador de 1958, sectores funcionales. Arqto: Emilio Duhart. Fuente: García, J. (1995: 78). Imagen modificada. Tomado de: *Campus Universitarios en Chile: Nuevas formas análogas a la ciudad tradicional*. Pablo Fuentes Hernández (2007). Publicado en Revista Atenea (496), p. 135 y p.137. Universidad de Concepción. Chile.

Para otros autores, es una categoría de la tipología arquitectónica, clasificada como compacta y caracterizada por estar aislada del tejido urbano (López y Martínez, 2009); no obstante, estos mismos autores identificaron otras tipologías de campus universitario que denominaron: campus intra-urbano (absorbido por el crecimiento de la ciudad manteniendo sus características iniciales), y campus periférico (el cual se mantiene a las afueras de la ciudad o en los bordes).

El aspecto más significativo de la tipología de campus universitario es el desarrollo del concepto de espacio urbano como elemento de articulación con la ciudad, debido a la importancia que se le otorga al vacío, al espacio libre y a la naturaleza, pero manteniendo la conectividad interna entre sus edificios con senderos, vías, y aparcamientos. Al igual contempla la arborización y la movilidad como un elemento de conectividad en el interior del campus y del campus con la ciudad. No obstante, respecto a la conexión de los campus con la ciudad, sigue siendo un aspecto poco o débilmente abordado, por su modelo característico de ciudad universitaria, que se concentra dentro de la misma y se aísla del entorno.

Al profundizar en el concepto de campus universitario, se parte del hecho de que las universidades suelen utilizarlo de manera indiscriminada. Con base en los resultados de esta investigación, se afirma que la tipología de campus universitario es aplicable a los dos modelos urbanos, tanto al de ciudades universitarias como al de universidades ciudadanas, a través de la figura de “campus integrado” inmerso en la trama urbana, este concepto fue señalado por De las Rivas, Iglesias y Lalana (2011) en el trabajo titulado *Campus Universitario de Valladolid. Integración urbana y movilidad*. Dicha propuesta consiste en integrar tres grupos de edificios dispersos en la trama urbana, pero relativamente cercanos, en un sólo campus integrado, a través de estrategias de integración urbana (reconexión entre las áreas libres, apertura de espacios libres y unificación dentro de las zonas universitarias), rescatando, incluyendo y maximizando el espacio urbano entre los grupos de edificios universitarios. Estos aspectos se observan en la Figura 6. Por tanto, se rebate el concepto de campus, en especial el condicionante en cuanto a su ubicación a las afueras de la ciudad o en la periferia.



Figura 6. Izquierda- Ámbitos prioritarios de intervención para garantizar la integración de los espacios universitarios, entre sí y con la ciudad. Líneas: recorrido preferente. Círculos: zonas de actuación preferente. Bloques en negro: edificios universitarios. Áreas en gris oscuro: espacio público arbolado universitario. Derecha- Explicación en detalle de las dotaciones universitarias en las zonas universitarias propuestas en el Plan de Integración. Informe Universidad y ciudad (Instituto Universitario de Urbanística-IUU, 2009) Universidad de Valladolid. Fuente: Tomado de *Campus Universitario de Valladolid. Integración urbana y movilidad*. Juan Luis de las Rivas Sanz, Felix Iglesias Escudero, José Luis Lalana Soto (2011). Publicado en: Revista Bitácora (18). Enero-junio (2011) p. 144-145. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

La importancia del “campus integrado” es la relevancia que se le otorga al espacio urbano dentro y fuera del campus, el cual, a su vez, funciona como elemento de integración y de articulación tanto con la ciudad como con los demás sistemas urbanos de la misma. De las experiencias de las universidades de Roma (Caudo, 2011) y Valladolid

no sólo se habla de la infraestructura del edificio universitario, sino que además se incluyen las estructuras cercanas como calles, andenes, paseos, ríos, plazas, parques, otros edificios. En general, estos elementos nombrados están contenidos en el espacio urbano.

En cuanto a los campus de universidades en Chile (Fuentes, 2007; Berrios, 2007) y el campus de la Universidad Nacional de Colombia responden a la tipología asociada con el modelo de ciudades universitarias. La característica principal de los campus enunciados, es que dichas universidades ofrecen escenarios de gran actividad social y cultural, no sólo para la comunidad universitaria sino para el público en general. Estas iniciativas permiten asociarlas con universidades de puertas abiertas, como una alternativa que mejora la relación con la ciudad y fortalece su función sustantiva de proyección social. Con base en las situaciones descritas en este acápite, se afirma que la relación urbana entre la universidad y la ciudad es bastante tensa y compleja; por ende, es necesario abordarla desde la universidad como *hecho urbano* y en especial como equipamiento urbano, y dentro de este, a su vez, como equipamiento educativo.

5. La universidad como “hecho urbano”

Como lo señala Fuentes (2007): “La Universidad, una institución urbana por excelencia ya no sólo por ubicarse en la ciudad, sino por el sentido cívico que alcanza en el siglo XX, ha sido durante la historia reflejo del desarrollo de la sociedad y, en consecuencia, de la propia ciudad. Por lo mismo, ha adaptado su forma a las nuevas concepciones urbanísticas que van revelando los ideales culturales de la sociedad” (p.118).

En el caso de las ciudades universitarias latinoamericanas, según Cifuentes (2001) surgieron como grandes proyectos arquitectónicos de la modernidad, convirtiéndose en espacios para experimentar en el diseño y aplicación de nuevas tendencias, y por ello se constituyeron en paradigmas de las ciudades contemporáneas. Esto se puede apreciar en el diseño, planificación e implantación de los campus universitarios en Chile, México y Colombia.

Las afirmaciones ofrecidas en los dos párrafos anteriores se pueden apreciar en el caso de Bogotá, ya que dicho desarrollo urbano se evidenció durante el siglo XX, inicialmente, a través del auge de la infraestructura pública como soporte al crecimiento de la industria, y del edificio público como equipamiento urbano que transformó la ciudad del momento (1905-1930). A ello se suman otros fenómenos como la expansión de la ciudad y el crecimiento acelerado de su población. Durante esta época, el Estado, en cabeza del general Reyes (1904-1909), se concentró en transformar la ciudad, este periodo de tiempo, estuvo marcada por una intensa transformación urbana con la construcción de numerosos edificios públicos en Bogotá, gestionados directamente por la Nación, de los cuales se destacan algunos con fines educativos, como la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (1911), la Escuela de Matemáticas e Ingeniería (1911-1913), la Academia de la Lengua (1916-1919), la Escuela de Medicina (1916-1933), el Colegio Nacional de San Bartolomé (1919-1937), el Laboratorio Oficial de Higiene (1920-1925), la Escuela de Artes y Oficios [Instituto Técnico Central] (1921-1927), entre otros (Ceballos, 2008).

Con el fin de entender el planteamiento de la universidad como un hecho urbano, esta investigación recurre a teorías y conceptos planteados por Aldo Rossi (1966) quien propone el estudio de la ciudad y de los problemas de la ciudad, a través de la “teoría de los hechos urbanos”. Rossi en su análisis de la ciudad como una arquitectura, destaca como componentes principales: la residencia (que constituye la mayor porción urbana) y “el elemento primario” asociado inicialmente por el autor, con el monumento y luego ampliado, por él mismo, a los edificios destinados a las actividades fijas. Bajo la óptica del criterio funcional, este autor asigna tres funciones principales a la ciudad: la residencia, las actividades fijas (almacenes, edificios públicos y comerciales, universidades, hospitales, escuelas) y la circulación.

Sin embargo, el aspecto más significativo para esta investigación es la importancia otorgada por Rossi (1966) al “elemento primario” como núcleo de agregación, participante de la evolución de la ciudad en el tiempo de manera permanente y hecho constitutivo de la ciudad. Especialmente en su afirmación, de que el elemento primario no sólo es

monumento, ni actividad fija, sino “los elementos capaces de acelerar el proceso de urbanización de una ciudad y, refiriéndolos a un territorio más vasto, son los que caracterizan los procesos de transformación espacial del territorio. Actúan a menudo como catalizadores” (p. 131-132). Esta aseveración tiene una alta relación con el objeto de estudio de esta investigación, al considerar la universidad como *hecho urbano* (Castillo, 2011) o *instrumento desarrollador de la ciudad* (Marcano, 2011), más concretamente como un elemento generador y catalizador del espacio urbano de calidad para la ciudad.

6. La Universidad como equipamiento urbano y su planificación en la ciudad

El equipamiento urbano en el contexto internacional es entendido como:

Conjunto de edificaciones y espacios, predominantemente de uso público, en los que se realizan actividades complementarias a las de habitación y trabajo, o bien, en las que se proporcionan a la población servicios de bienestar social y de apoyo a las actividades económicas. En función a las actividades o servicios específicos a que corresponden se clasifican en: equipamiento para la salud; educación; comercialización y abasto; cultura, recreación y deporte; administración, seguridad y servicios públicos (Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas de México, 1978).

En el caso de Bogotá, según Franco (2010), los equipamientos son caracterizados como aquellos edificios públicos o privados destinados a proveer a los ciudadanos de servicios de tipo educativo, cultural, deportivo, de salud, bienestar social, y de administración y gobierno. Al respecto, esta investigación no está de acuerdo en que el equipamiento sólo aborde al conjunto de edificios, todo lo contrario, es necesario resaltar los espacios que les acompañan. Acorde con la autora, los equipamientos son componentes esenciales del territorio urbano, ya que por su condición de prestar servicios se convierten en hitos urbanos o, en la escala local, como referentes para la comunidad. Además, por su carácter colectivo se identifican como piezas importantes en el buen desempeño de la ciudad, y a su vez, son garantes de equidad y desarrollo social.

Franco (2010) complementa el papel que cumplen los equipamientos urbanos, no sólo como representación de poder o símbolos de la presencia del Estado y las instituciones o meramente como pivote de la actividad residencial; en palabras de Franco, “estas infraestructuras han sido indispensables para el funcionamiento de la sociedad, al punto que en la ciudad contemporánea, se han convertido en indicadores de calidad de vida e igualdad social” (p.25).

Particularmente “el Equipamiento de Educación Superior en la nueva economía aparece como un motor de crecimiento económico, tecnológico y empresarial, pero también como un factor de creación de ciudad. Es un elemento esencial de la dinamización del tejido urbano y, a la vez, es un elemento esencial de desarrollo urbano y de mejoramiento de la calidad de vida de la población” (López y Martínez, 2009, p. 85). Así mismo, por su carácter educativo, se puede asociar a otras funciones de tipo cultural, deportivo-recreativo y de bienestar, esta situación le brinda la cualidad de elemento urbano articulador como núcleo de la vida social y cultural de una ciudad.

Además, en Occidente como lo señala Foucault, las denominadas instituciones disciplinarias como las cárceles, hospitales, escuelas, o colegios –universidades, actuaron en el plano sociopolítico como “máquinas de control” o “dispositivos de poder” de los Estados modernos burgueses, al encauzar a los sujetos hacia conductas y fines específicos deseados. Este proceso tuvo una incidencia directa en la nueva constitución del espacio urbano, puesto que la arquitectura de las instituciones en mención fueron dejando atrás las construcciones en piedra y de geometría encerrada como las fortalezas, claustros y palacios, para asumir un tipo de edificación más abierta y de vigilancia u observación directa como en los campamentos de estilo militar y sobre todo, en el panóptico (1975). En consonancia con Foucault, podría deducirse que este último tipo de arquitectura demarcó el diseño de los primeros campus modernos, como se enunció anteriormente.

En el caso particular de los colegios-universidades en América y sobre su instru-

mentación por parte de los Estados democráticos, cabe anotar que este hecho no fue tan evidente como si sucedió en el Viejo Continente, teniendo en cuenta la larga tradición e influencia de los claustros educativos privados de corte confesional (durante los períodos colonial y gran parte del republicano) y la corta o reciente instauración de las universidades públicas, como se ha visto hasta aquí. Tampoco la transición arquitectónica acaecida en Europa (entre espacios de difícil vigilancia a lugares que la privilegiaban) se logra advertir tan claramente en tierras americanas, ya que buena parte de los edificios coloniales fueron reutilizados y resignificados, a través de los períodos republicano y contemporáneo, gracias a la exclaustración y expropiación de los gobiernos republicanos de turno, como ya se refirió.

Por todo lo anterior, las instituciones de educación superior en América Latina y concretamente en Colombia se han configurado más como empresas privadas, con un claro objetivo de expansión en el territorial nacional y una supuesta idea de internacionalización. De acuerdo con ciertos autores (Flynn y Amit, 2004; Feijoo, 2008; Martín, 2008; Gómez-Jara, 2011) estas libertades han permitido que dichas corporaciones o empresas actúen como sistemas autónomos, autorganizados y autorregulados, sin la mayor o nula intervención de los entes estatales, como se verá a continuación.

Con relación a Bogotá, existe una alta concentración de equipamientos de educación superior de diversas tipologías edificatorias, que dependen en gran parte de su implantación inicial y de población flotante, las cuales crecen según la demanda educativa, modificando la tipología de origen. Por tanto, tal y como afirman López y Martínez (2009), “el equipamiento educativo contribuye a la estructuración de las comunidades a partir de la construcción de espacios que se integren a su entorno socio-espacial, construyendo una estrecha relación entre el sistema de movilidad, el sistema de espacio público y la localización de sus estructuras y áreas residenciales” (p. 85).

Como se puede observar hoy en día esta situación no es ajena a las demás ciudades colombianas, aunque se hace más evidente y posiblemente se ha incrementado en la ciudad de Bogotá, ya que tal y como comentan estos mismos autores, (2009):

La localización de un equipamiento de educación superior no solamente implica la llegada de un nuevo servicio a un sector de la ciudad, también representa la transformación de dicho sector en mayor o menor medida. El nuevo uso dotacional trae consigo la aparición de usos complementarios, ya sean otros de carácter dotacional o de tipo comercial; restaurantes, cafés, papelerías, centros de fotocopiado y aun peluquerías, son ejemplos de los nuevos establecimientos comerciales que empiezan a aparecer en el sector. Por otra parte, en el momento en que los equipamientos establecen algunas de sus sedes en un área determinada de la ciudad, se comienzan a conformar ciertos complejos educativos. A partir de este momento los impactos tanto positivos como negativos se intensifican en el sector, y es necesario darles un orden para obtener los mayores beneficios de esta aglomeración de servicios educativos. Asimismo, se busca reducir al máximo los inconvenientes de la saturación de oferta comercial en sectores que no cuentan con la infraestructura urbana adecuada (p. 92).

Con base en lo anterior, se propone replantear la relación universidad – ciudad y pensar en la necesidad de planificar el ordenamiento de estos equipamientos en Bogotá. En cuanto a la planificación del Equipamiento de Educación Superior, se identificó que el Plan de Ordenamiento Territorial -POT de Bogotá (Decreto 190 de 2004) determinó los Planes Maestros-PM como instrumentos de primer nivel en la planificación territorial de la ciudad. Entre los PM se priorizaron los relacionados con equipamientos colectivos y dentro de ellos, los que atañen a equipamientos educativos. Al respecto, la ciudad adoptó el Plan Maestro de Equipamientos Educativos de Bogotá - PMEE (Decreto 449 de 2006) el cual orienta la educación preescolar, básica primaria, media vocacional y otros centros de capacitación no formal. No obstante, es pertinente resaltar que el PMEE no tiene aplicación para las Instituciones de Educación Superior de Bogotá.

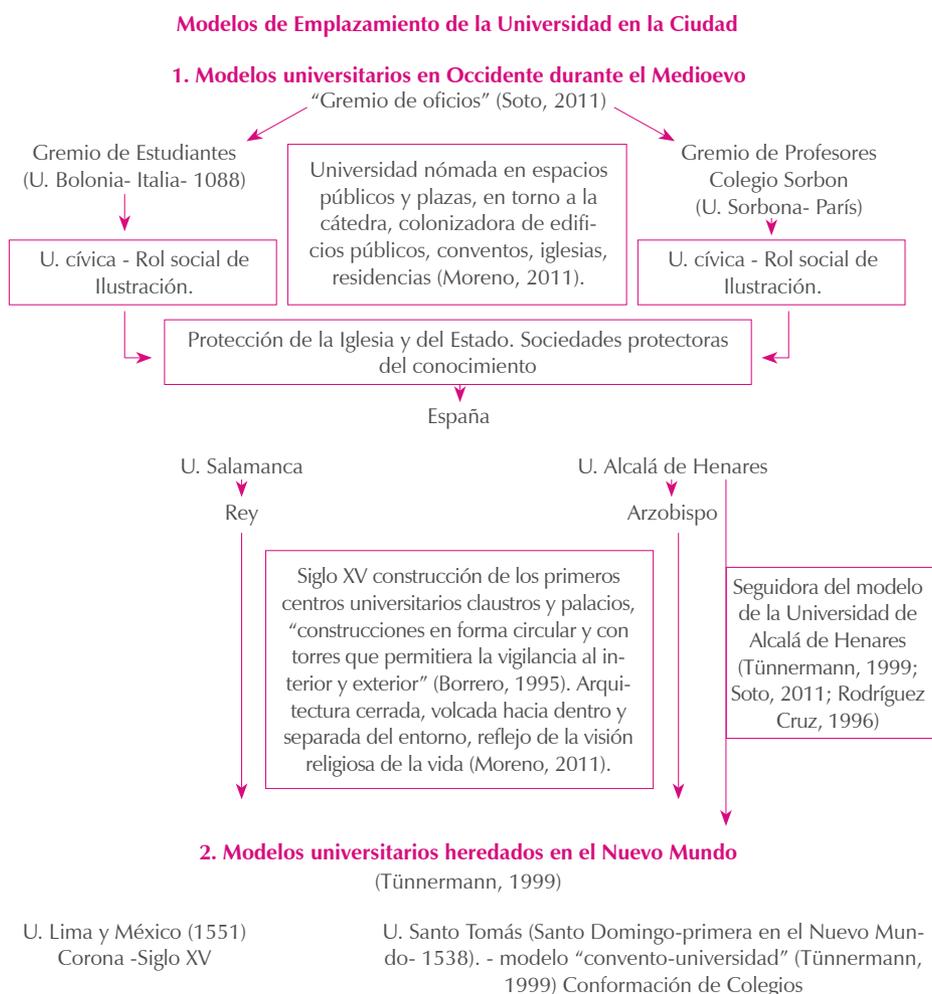
Sin embargo, es importante traer a colación, una propuesta de Plan Maestro de

Equipamientos de Educación Superior - PMEES 2006-2019 para Bogotá- Región (producto del convenio entre la Universidad del Valle y la Secretaría de Planeación Distrital), el cual se encuentra en revisión por parte de la autoridad de planeación, desde el año 2006. Es evidente, que no ha existido un interés o relevancia, ni por parte de las tres últimas administraciones distritales ni mucho menos, de las Instituciones de Educación Superior por desempantantar dicho Plan Maestro. Por tanto, Bogotá a la fecha (junio de 2013) no cuenta con un PMEES.

No obstante, en la actualidad los equipamientos universitarios son regulados a través de instrumentos de planeación territorial definidos en el POT de Bogotá, como instrumentos de tercer nivel, que operan sobre porciones definidas del territorio y permiten prevenir y mitigar los impactos generados sobre el entorno urbano inmediato. Estos instrumentos son: Los Planes de Implantación (para equipamientos nuevos), los Planes de Regularización y Manejo de Usos Dotacionales (aplica a equipamientos ya existentes y son instrumentos que permiten mitigar los impactos urbanos que se generen, a partir de ampliaciones o nuevas construcciones en el sector y, por tanto, requieran de licencia para su construcción). Este contexto, refleja una planificación predio a predio, a manera de colcha de retazos, cortoplacista y poco integral, y acorde con el modelo de ciudad propuesto por el mismo POT.

Conclusiones y propuestas

A manera de síntesis y conclusión, en la Figura 7 se presentan diferentes modelos universitarios que permiten entender la compleja relación urbana universidad-ciudad.



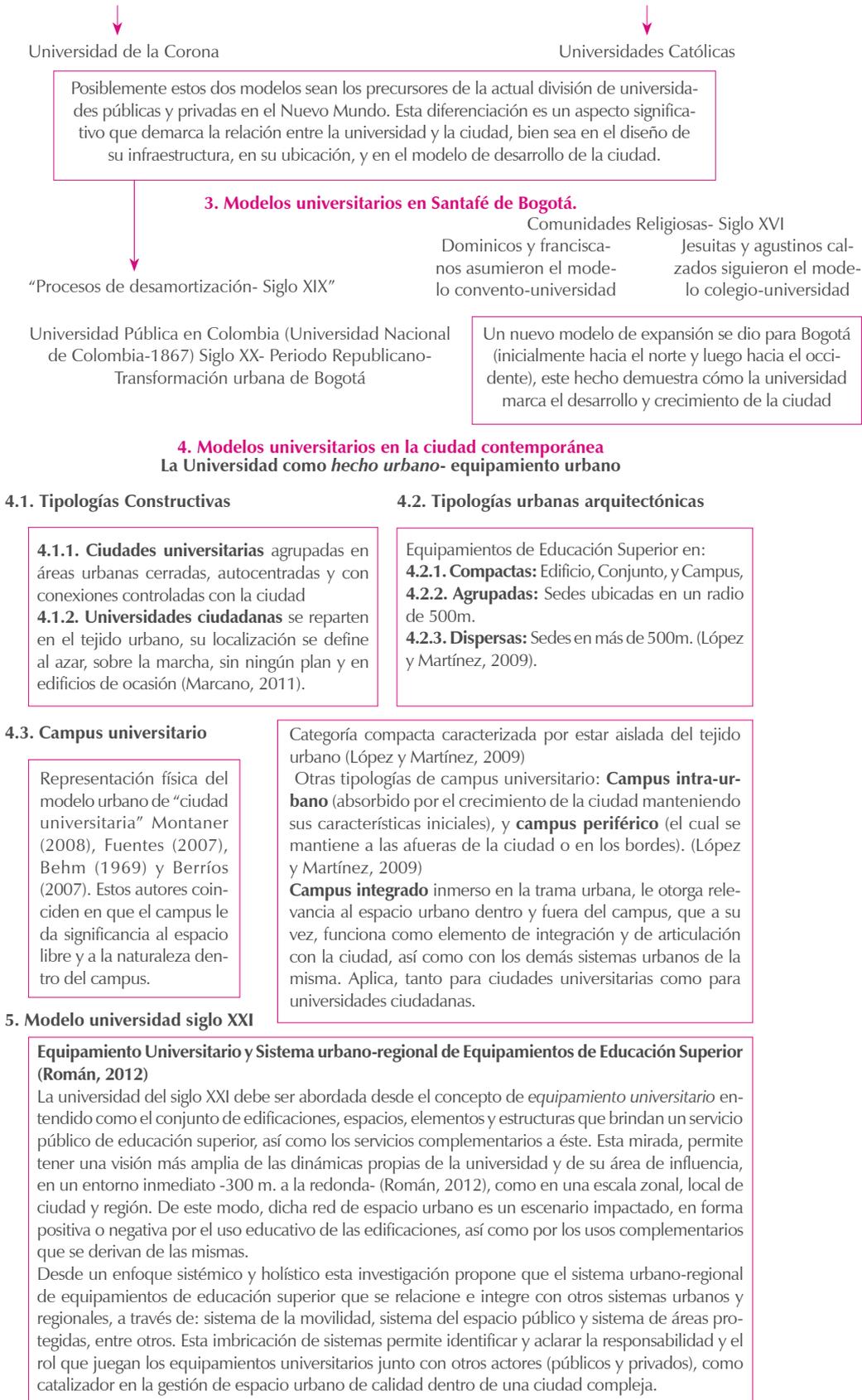


Figura 7. Modelos de Emplazamiento de la Universidad en la Ciudad.
 Fuente: Elaboración propia

Aunque la problemática es evidente, es importante esclarecer que no se pretende estereotipar de forma negativa a las Instituciones de Educación Superior, simplemente es un llamado a la Academia como empresa —desde la dimensión de su responsabilidad social y su deber ser con la ciudad— y a partir de un ejercicio académico de investigación para analizar la relación urbana entre los equipamientos universitarios y la ciudad, ya que la característica general de las universidades a lo largo del tiempo, es un crecimiento endógeno, volcado hacia el interior de sus edificaciones o campus y de espaldas a la ciudad; o aún más crítico, a espaldas de la ciudad y sin mayor coherencia con los instrumentos gubernamentales de planificación urbana. Así, *el reparto equitativo de cargas y beneficios* (tercer principio del ordenamiento territorial en Colombia), muestra que los beneficios son más para las universidades y las cargas son asumidas por la ciudad y el Estado.

Bajo esta óptica la relación universidad y ciudad no debe ser vista sólo desde la infraestructura del edificio universitario, a modo de elemento primario o actividad fija; la universidad del siglo XXI debe ser abordada desde el concepto de *equipamiento universitario* entendido como el conjunto de edificaciones, espacios, elementos y estructuras que brindan un servicio público de educación superior, así como los servicios complementarios a este. Esta mirada, permite tener una visión más amplia de las dinámicas propias de la universidad y de su área de influencia, en un entorno inmediato -300 m. a la redonda- (Román, 2012), como en una escala zonal, local de ciudad y región. De este modo, dicha red de espacio urbano es un escenario impactado, en forma positiva o negativa por el uso educativo de las edificaciones, así como por los usos complementarios que se derivan de las mismas.

Desde un enfoque sistémico y holístico esta investigación propone que el sistema urbano-regional de equipamientos de educación superior que se relacione e integre con otros sistemas urbanos y regionales, a través de: sistema de la movilidad, sistema del espacio público y sistema de áreas protegidas, entre otros. Esta imbricación de sistemas permite identificar y aclarar la responsabilidad y el rol que juegan los equipamientos universitarios junto con otros actores (públicos y privados), como catalizador en la gestión de espacio urbano de calidad dentro de una ciudad compleja.

Teniendo en cuenta las dinámicas de ubicación, crecimiento y proyección de los Equipamientos de Educación Superior en Bogotá y en la Región que responden a ejercicios individuales, no planificados, ni regulados. Además, que en la actualidad, Bogotá no cuenta con un Plan Maestro de Educación Superior - PMEES aprobado, por tanto es necesario retomar, reevaluar o replantear el PMEES para Bogotá (vigencia a 10 años). Puesto que son dichos instrumentos de planificación urbana los que permiten pensar y proyectar un sistema urbano-regional de equipamientos de IES que atienda necesidades individuales y establezca redes, pero que a su vez, armonice los equipamientos de educación superior con las escalas urbanas y regionales.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Departamento de Planeación Distrital. Decreto 190 del 22 de junio de 2004. *Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá*. Por medio del cual se compilan las disposiciones contenidas en los Decretos Distritales 619 de 2000 y 469 de 2003.
- Alfonzo, I. (1995). *Técnicas de investigación bibliográfica*. (7ª ed.). Caracas, Venezuela: Contexto editores.
- Alvar, A. (1999). *La universidad de Alcalá de Henares a principios del siglo XVI*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Ariza, Fr. A. O.P. (1976). *El Convento de Santo Domingo de Santa Fe de Bogotá*. (1ra Ed.). Bogotá: Editorial Kelly.
- Behm, H. (1967). Las bases del desarrollo físico de las universidades. *Revista AUCA*, 8, 65-72.

- Behm, H. (1969). Proyectos y realizaciones en América Latina. Aspectos del planeamiento físico de las universidades. *Revista CONESCAL*, 12, 1071-1077.
- Bermúdez G, O. (2004). *Representaciones sociales y mapas mentales del campus universitario*. Instituto de Estudios Ambientales. IDEA. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Artes. Bogotá: Editorial Antropos.
- Berríos F, C. (2007). *Plan Director de la Universidad de Concepción. Emilio Duhart (1957-62)*. Revista Urbano. Noviembre, Vol. 10 (16), 7-16, [en línea], Universidad Bio Bio, Concepción: Chile. Recuperado el 28 de abril de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/198/19801604.pdf>
- Castillo de Herrera, M. (2011). La universidad: hecho urbanístico, económico y cultural frente a sus desafíos actuales. *Revista Bitácora Urbano Territorial* 18 (1), 93-104. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Campo del Pozo, F. (1984). *El agustinismo y la Ratio Studiorum de la Provincia de nuestra Señora de Gracias en el nuevo Reino de Granada*. San Cristóbal: Universidad Católica del Táchira.
- Cifuentes, L. (2001). Crisis universitaria e investigación. *Revista virtual Ciencia al día Internacional. Ciencias Humanas*, [en línea] Santiago: Política Científica, Chile. Recuperado de: <http://www.ciencia.cl/CienciaAlDia/volumen4/numero1/articulos/v4n1a7.P>
- Caudo, G. (2011). Las universidades de Roma: recursos para repensar la ciudad. *Revista Bitácora Urbano Territorial* 18 (1), 119-126. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De las Rivas, J.L., Iglesias, F. y Lalana, J.L. (2011). Campus universitario de Valladolid. Integración Urbana y Movilidad. *Revista Bitácora Urbano Territorial* 18 (1), 139-156. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- De Souza, E. (1946). *Universidades. Ciudades Universitarias*. Sao Pablo, Brasil: Imprenta de la Universidad de Sao Paulo.
- Díaz, C. (2006, noviembre). *Universidades indianas del periodo Colonial. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Departamento de Economía. Documentos de Trabajo N°13*, [en línea] Santa María de los Buenos Aires, Argentina: Pontificia Universidad Católica de Argentina. Recuperado de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo83/files/13-_Diaz.pdf
- Feijoo, B. (2008). Autorregulación y Derecho Penal de la empresa: ¿una cuestión de responsabilidad individual?. En Arroyo Jiménez, L., y Nieto Martín, A. (dirs.), *Autorregulación y Sanciones* (pp. 209-247). Valladolid: Lex Nova.
- Flynn, M. y Amit, S. (2004). *Responsabilidad social corporativa en América Latina: una visión empresarial*. Bogotá: UN/ CEPAL/ GTZ.
- Franco, A.M. (2010). *Equipamientos urbanos. Impactos y Manejo -Tres casos en Bogotá*. (1ra Ed.). Bogotá: Escala S.A.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. (1ra Ed.). Siglo XXI Editores.
- Fuentes, P. (2007). Campus Universitarios en Chile: Nuevas formas análogas a la ciudad tradicional. *Revista Atenea, número 496*, 117-144, [en línea]. Universidad de Concepción: Chile. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-04622007000200008&script=sci_arttext
- Gómez-Jara, C. (2011). *Fundamentos modernos de la culpabilidad empresarial. Esbozo de un sistema de responsabilidad penal de las personas jurídicas*. Bogotá: U. Externado.
- Herrán, M. (octubre, 1998). Fundación del Colegio Máximo de la Compañía de Jesús y el Colegio de San Bartolomé en el Nuevo Reino de Granada. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 1, 9-35. [en línea]. Recuperado de: http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r1_9.pdf

- Le Goff, J. (1990). *Los intelectuales de la Edad Media*. (2da Ed.). Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- López, B. O. y Martínez, O. L. (2009). Panorama urbano de los equipamientos de Educación Superior (EES) en la ciudad de Bogotá. *Revista de Arquitectura*, 11, 83-96. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Marcano, F. (2011). Universidad y Ciudad. Editor invitado. *Revista Bitácora Urbano Territorial* 18 (1), 76-82. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Martín, Olga. (2008). *Empresas multinacionales y derechos humanos en derecho internacional*. Barcelona: J.M. Bosch Editor.
- Moreno, R. M. (2011). La relación universidad-ciudad. *Revista Bitácora Urbano Territorial* 18 (1), 127-138. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montaner, J.M. (2008). *Sistemas arquitectónicos contemporáneos*. Barcelona, España: Gustavo Gilli, SA.
- Páramo, P. (Comp.) (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. (1ra Ed.). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Rincón, MP. (2011). Territorio-Ciudad-Universidad. *Revista Bitácora Urbano Territorial* 18 (1), 83-92. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Robayo, JM., (2006). *La universidad del siglo XXI: plan de regularización y manejo Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia – Unilibros. Facultad de artes.
- Rodríguez, A. (1996): Proyección de la universidad Complutense en universidades americanas. En *La universidad Complutense Cisneriana*. Madrid: Editorial Complutense. pp. 85-105.
- Román, YC. (2012). Universidad y Ciudad: Ordenamiento Ecourbanístico de Equipamientos Universitarios en Bogotá. En: *Urbanismo y ordenamiento Territorial. Revista Cuadernillos de Vivienda y Urbanismo*. Pontificia Universidad Javeriana. Separata: X Seminario de Investigación Urbana 19, 20 y 21 de septiembre de 2012 ACIUR Bogotá – Colombia. [en línea] Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cvyu/article/view/5685>
- Rossi, A. (1966). *La arquitectura de la Ciudad*. (1ra Ed.) Barcelona, España: Gustavo Gilli, SA.
- Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas. (1978). *Glosario de Términos sobre Asentamientos Humanos*, México. Recuperado de: http://hic-al.compuarte.net.mx/glosario_definicion.cfm?id_entrada=27
- Sistema Nacional de Información de Educación Superior -SNIES (2012). *Estadísticas* [en línea]. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>
- Sistema Nacional de Información de Educación Superior -SNIES (2012). *Instituciones de Educación Superior* [en línea]. Recuperado de <http://snies.mineduacion.gov.co/ConsultaSnies/ConsultaSnies/consultandoinstitucionessnies.jsp>
- Soto, DE. (2011). *La Universidad en el periodo colonial. Educadores criollos neogranadinos*. Tunja, Boyacá: Búhos Editores.
- Tünnermann, C. (1999): Introducción. En *Historia de las universidades de América Latina* (pp. 9-61). México: Unión de Universidades de América Latina, UDUAL.

Una aproximación al estudio de ciudad y su transformación

An Approach to the Study of a City and its Transformation

José Orlando Jaimes Nieto¹

Resumen: Este artículo busca un acercamiento al concepto de ciudad a partir de la forma como ha evolucionado con respecto a diferentes factores que la definen: su origen, cultura, religión, economía, y otras formas que de alguna manera la identifican como son las costumbres y la vida cotidiana. El artículo describe diferentes ámbitos desde los cuales ha sido estudiada con una mirada histórica, como por ejemplo, su evolución y otros elementos que la han ido transformando. Abordo el tema de los orígenes de la ciudad y su clasificación para luego describir los cambios en la ciudad colonial, específicamente en la ciudad de Bogotá. El artículo tiene como referencia la investigación “Una ventana para ver la ciudad: El Park Way (1944-2000)”, tesis de grado para optar por el título de Maestría en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Utilizo la doxografía como método para aproximarme a una definición de ciudad, teniendo presente diferentes factores: la conformación física, la expansión de la ciudad, el crecimiento, los cambios económicos, sociales y culturales, así como los modos de pensar, de sentir, de imaginar y de actuar los hombres que la habitan como principales sujetos de la historia de la ciudad.

Palabras clave: Transformación, ciudad, imaginarios, historia, ciudad colonial.

Abstract: This article seeks an approximation to the concept of city based on the way it has evolved in terms of different factors that define it: its origin, culture, religion, economy, and other expressions that forge its identity, such as customs and daily life. This study describes the different areas, within a historical approach, from which it has been studied, such as, for example, its evolution and other elements that have contributed to its transformation. I address the topic of the city's origins

Fecha de presentación:

30 de octubre de 2013

Fecha de aprobación:

30 de noviembre de 2013

1. José Orland Jaimes Nieto: Magister en Historia, Docente Investigador, Licenciado en Física, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Computación para la Docencia, Universidad Antonio Nariño. Diplomado en Docencia Universitaria, Universidad Católica de Colombia. Magíster en Historia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Profesor de las Áreas de Matemáticas y Física en la Facultad de Ingeniería Civil, Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones y Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Católica de Colombia. Secretario Académico de la Facultad de Ingeniería Electrónica y de Telecomunicaciones y Secretario Académico del Departamento de Ciencias Básicas de la Universidad Católica de Colombia. Actualmente Secretario Académico del Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Colombia. Jefe del Departamento de Matemáticas y Física en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Reconocido como uno de los mejores docentes del Departamento de Ciencias Básicas, año 2007, y condecorado como Mejor Docente en la Categoría El Sentido de Ser del Docente año 2011. Y condecorado como mejor Docente en la Categoría de Excelencia Académica en el año 2013. Matemáticas y Física de Ingreso, Bogotá, Tecnoinnovación Tercer Milenio. El Park Way: Una Ventana para ver la Ciudad.

Colombia.

Contacto:

jojames@ucatolica.edu.co

*and its classification, followed by a description of the changes in the colonial city, most specifically, in the city of Bogota. This article refers to the research project **Una ventana para ver la ciudad: El Park Way (1944-2000)** ("A Window from which to See the City: Park Way (1944-2000)"), Thesis to earn the M.A. Degree, Pedagogical and Technological University of Colombia.*

I use the doxographical method in order to arrive to a definition of city by taking different factors into account: physical conformation, city expansion, growth, economic, social, and cultural changes, as well as the ways of thinking, feeling, imagining, and acting of its inhabitants as main subjects of the city's history.

Keywords: Transformation, city, imaginaries, history, colonial city.

Introducción

En la búsqueda de una aproximación al concepto de ciudad, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española DRAE (1989) la define como: "el conjunto de edificios y calles, regidos por un ayuntamiento, cuya población densa y numerosa se dedica por lo común a actividades no agrícolas. Población comúnmente grande que en lo antiguo gozaba de mayores preeminencias que en las villas" (Por el origen de la palabra ciudad, en español, proviene del latino: civitas-atis; en inglés: city, town; en francés es cite, ville; en alemán stadt y en italiano es citta.)

Diferentes autores encuentran diversos elementos para definirla. Al respecto Chueca Goitia (1968) describe la ciudad como "una aglomeración humana fundada en un solar convertido en patria y cuyas estructuras internas y externas se constituyen y desarrollan por obra de la historia para satisfacer y expresar las aspiraciones de la vida colectiva, no solo la que en ellas transcurre sino la de la humanidad en general" (p. 7). Una definición a partir de la conformación física pero también por la gente que la habita, que la ocupa y que la disfruta, es así como la ciudad puede definirse como una emoción, no solo física, sino también material porque es el lugar de las interacciones diarias donde los hombres construyen sus imaginarios, sus mitos y sus símbolos extendiéndolos en todas las direcciones tocando la sensibilidad de los hombres y sus mentalidades.

Por el entorno, las vías y la movilidad, la ciudad definida por el tránsito diario; por el disfrute de sus calles, de sus parques, la ciudad del lugar del encuentro con el otro a quien no conoce pero con quien interactúa; pero aún más, la ciudad es parlante, la ciudad de los ruidos pero también la ciudad de los silencios, podemos definirla como la ciudad de la comunicación, de la radio, de la tv, de la prensa, del internet y la ciudad innovadora y tecnológica.

La ciudad se define por los cambios en la cultura, en el conocimiento y la política. La ciudad que se identifica por sus símbolos y los hitos; la ciudad donde el ser humano vive, interactúa y se reconoce. La ciudad de la marginalidad urbana, de las interrupciones, de las diferencias sociales.

La ciudad vista como una concentración humana que se caracteriza por la existencia de espacios físicos y una amplia y heterogénea gama de relaciones sociales, culturales, religiosas, políticas y económicas.

La ciudad puede ser todo lo anterior pero es aún más: un lugar donde suceden los hechos, hacia ella van y se dirigen incontables emociones; la ciudad siempre en búsqueda de una identidad particular que le da su especial sentido.

Estudiando la ciudad

Cuando se estudia y se investiga sobre la ciudad se encuentran muchos factores y elementos, así por ejemplo para Fernando Chueca Goitia (1984), urbanista y estudioso español, “una ciudad se puede estudiar desde infinitos ángulos” (p. 40) y cita a Spengler, filósofo alemán, quien escribe, “la historia universal es historia ciudad”.

Al estudiar la conformación física y el medio ambiente, Chueca (1968) cita al geógrafo francés Vidal de la Blanche cuando afirma, “la naturaleza prepara el sitio y el hombre lo organiza de tal manera que satisfagan sus necesidades y deseos” (p. 40).

Si se tiene en cuenta los factores económicos, Chueca (1968) cita al gran historiador medievalista belga Henri Pirenne cuando comenta “En ninguna civilización la vida ciudadana se ha desarrollado con independencia del comercio y de la industria” y de igual manera a Max Weber escribiendo la ciudad “es una localidad de mercado, es decir que cuenta como centro económico del asentamiento con un mercado local y en el cual en virtud de una especialización permanente de la producción económica, también la población no urbana se abastece de productos industriales o de artículos de comercio o de ambos y como es natural, los habitantes de la ciudad intercambian los productos especiales de sus economías respectivas y satisfacen de este modo sus necesidades” (p. 7).

Desde la política, Chueca (1968) en Breve Historia del Urbanismo cita al filósofo griego Aristóteles, el cual afirma, “la ciudad es un cierto número de ciudadanos”; como lugar de concentración de personas cita al sociólogo americano Lewis Mumford quien dice, “la ciudad es la forma y el símbolo de una relación social integrada” (p. 7).

La ciudad se estudia por la forma, el origen, los cambios adquiridos a través del tiempo; por el estilo de vida, las costumbres y la vida cotidiana; por las transformaciones sociales que se dan por el uso de las tecnologías y por los cambios en lo social y la cultura; también, por los cambios en las comunicaciones y en la manera de pensar y proceder las personas. Henry Lefebvre (1971) escribe “la ciudad proyecta sobre el terreno una sociedad, una totalidad social o una sociedad considerada como una totalidad comprendida su cultura, instituciones, ética, valores, en resumen sus superestructuras, incluyendo su base económica y las relaciones sociales que constituyen su estructura propiamente dicha” (p.140).

La ciudad se estudia por la conformación de la calle, los parques, los edificios, las casas, las urbanizaciones, los conjuntos, los centros comerciales, las instituciones públicas y privadas; por los servicios que ofrece; la ciudad como un formidable archivo de recuerdos, la ciudad en el espacio, en el tiempo, como lo resume Chueca Goitia, (1968) “la ciudad de los hechos y las vidas humanas más significativas.” (p. 40)

La ciudad como el lugar del consumo, de los iconos, signos e imaginarios; de los monumentos, las plazas, las avenidas pero también de los lugares del encuentro con el otro que hacen posible la sociabilidad; lo familiar y lo barrial, las relaciones interpersonales, la vida anónima que en muchas ocasiones caracteriza el ambiente urbano o, como concluía el V coloquio Internacional de Geocrítica acerca de La Vivienda y la Construcción del Espacio Social de la Ciudad (2003) al definir la ciudad, “por los actos, las acciones, los mensajes, los que definen la morfología material y social de la ciudad como lugar y medio”.

La ciudad multicultural, con los problemas de raza, religión, servicios y administración; como una ciudad en plena era de grandes cambios tecnológicos en la información. La ciudad que conserva sus problemas sociales, la pobreza, el hacinamiento, la falta de trabajo, de educación, violencia y desplazamiento (Jordi Borja, 1977, p. 7). La ciudad se estudia a partir de los proyectos de planeación, infraestructura, servicios, la participación ciudadana en la vida política, la ciudad democrática que la convierte en un lugar de encuentro y civismo.

La ciudad es una emoción, no-solo física, sino también material. Es allí el lugar de las interacciones diarias, donde el hombre construye sus imaginarios, sus mitos, sus símbolos. Estos se extienden en todas las direcciones y tocan la sensibilidad de los hombres, de sus mentalidades.

La ciudad es todo lo anterior pero aún más: allí suceden los hechos, hacia ella van y se dirigen incontables emociones. Es en ella donde se dan los cambios en la cultura, en el conocimiento, en la política. Esto genera una identidad particular que le da a la ciudad su especial sentido. Cada una tiene sus símbolos y sus hitos; Allí es ser humano vive, interactúa y se reconoce.

Orígenes de la ciudad

El origen de la ciudad ha sido descrito por muchos que coinciden en situar su nacimiento en el momento en que el hombre abandona el estado de cazador-recolector y descubre la agricultura. El centro urbano favoreció la existencia de excedentes que ayudaron a permitir la sedentarización; así mismo, el control de la producción de la tierra sentó las bases de la jerarquía social de los primeros establecimientos fijos y, posteriormente, la paulatina concentración de aldeas dio origen a las primeras ciudades que aparecieron en los valles de los ríos Indo en la India, Nilo en Egipto y Éufrates y Tigris en Mesopotamia.

Las dos grandes civilizaciones mediterráneas de Grecia e Italia se fundaron en las grandes ciudades que surgieron en sus territorios. Atenas, Esparta, Tebas, Corinto, Éfeso, Antioquía y sus colonias de las costas del Mediterráneo fueron esenciales para el desarrollo de la civilización griega. La civilización helénica, iniciada por Alejandro Magno, fue fortalecida por la fundación de grandes ciudades, las cuales originaron un inmenso comercio internacional tanto marítimo como terrestre. Roma, la gran ciudad del Tiber, fue creadora de ciudades en los territorios que conquistó. París, Londres, Trieste, Colonia, Lisboa e infinidad de otras ciudades, tanto en el continente como en el Mediterráneo, fueron hijas de una gran capital imperial. De allí también surgió la gran Constantinopla, que mantuvo la civilización romana por muchos siglos añadiendo sus particulares características.

Los ataques bárbaros a la Europa romana hicieron que las ciudades casi desaparecieran. Por casi 500 años también se eclipsaron la moneda y el comercio. Este se recuperó tras las aventuras y los viajes de los cruzados a las tierras del Este del Mediterráneo. Con la recuperación del comercio, iniciada en el siglo XI y el nacimiento de la clase comerciante necesitada de establecimientos fijos, los primitivos enclaves en torno a centros religiosos o fortalezas, que caracterizaron la vida social de la Alta Edad Media, se convirtieron en ciudades. Muchas aparecieron como núcleos amurallados (Ávila, Carcasona, Nordlingen), o con la tradicional cuadrícula (Briveca y Castellón). En la Grecia antigua, los planos de Mileto y Pirene muestran una perfecta cuadrícula, modelo que se utilizó con profusión en el transcurso de los siguientes siglos. En cambio, la ciudad árabe mostraba un irregular y sinuoso trazado. La ciudad árabe influye sobre la formación de la ciudad española en sus calles estrechas. El Renacimiento representa la máxima expansión de la ciudad comercial (Génova, Venecia, Ámsterdam) y de la ciudad cultural (Florencia y Roma).

Igualmente en las antiguas civilizaciones americanas en Mesoamérica, como los Otomíes, construyeron Tenayucán y Zaltocán, tierras que ellos llamaron Anáhuac; los Toltecas alrededor del siglo VII d.C. Fundaron Tula, Palenque, Mitla y Teotihuacán; los Aztecas a Tenochtitlán (tres grandes periodos abarca la historia de Anahuac hasta ese instante. El período de los Otomíes, los pueblos originariamente de la región; el de los Toltecas o teotihuacanos, así también llamados a causa de Teotihuacán, el nombre de la ciudad sagrada y, por último, el de los Aztecas o Tezcucanos, (Córdoba, 1944, p. 19). Ciudades que, junto a muchas otras anteriores y posteriores, fueron la base de la gran civilización mesoamericana.

Los mayas acaudillados por Itzamaná fundaron la ciudad de Chichen Itzá; otros procedentes del Oeste, que tenían por jefe a Kulkán, construyeron a Mazapán y finalmente bajo la dirección de Ahemecal-Tutul-Xiu erigieron la población de Ixmal, "los territorios que ocuparon los mayas se encuentran comprendidos en los que son los estados mexicanos de Chapas, Tabasco, Yucatán y el territorio de Quintana; en casi toda la República de Guatemala;

en la zona ocupada por los ingleses al nordeste de esta misma república y es conocida con el nombre de Honduras Británica y en parte por las repúblicas de Honduras y el Salvador que lindan con la nación guatemalteca” (Soto-Hall, 1941, p. 10), es así como cientos de ciudades dieron fuerza e impulso a la gran civilización maya.

En la región andina, civilizaciones anteriores a la era cristiana comenzaron la fundación de ciudades. Chan-Chan en la costa peruana, en las orillas del gran lago Titicaca fue fundada la ciudad de Tihuanaco y, en las sierras del Perú y del Ecuador, Mochicas, Chimú y otras sociedades fundaron ciudades como Nasca y Cuzco. También la última civilización andina, los Incas, fundaron a Quito y a Machu-Pichu, y refundaron el Cuzco, sociedades urbanas que alcanzaron grandes avances culturales.

En el pasado europeo y americano muchas ciudades fueron delimitadas por murallas para la protección de sus enemigos. Hoy tales muros no significan nada, pues la protección de la ciudad se realiza de otra manera. La realidad es que para una ciudad no existe una definición exacta ni clara de sus fronteras, de dónde comienza y dónde termina la ciudad.

Clasificación de la ciudad

Existen varios criterios para clasificar la ciudad, entre ellos se encuentra el aspecto funcional que permite identificar a la ciudad por su actividad predominante: la ciudad industrial (Bilbao, Detroit), la ciudad comercial (Barcelona, Rotterdam), la ciudad administrativa (Brasilia, Bruselas), y en un sentido más restringido, se divide en la ciudad religiosa (La Meca), así como en la ciudad balneario (Vichy, Bath o Acapulco y Cancún). Pero también se encuentran criterios de dependencia económica que la describen así: ciudad satélite, cuando un núcleo depende de otro mayor; ciudad dormitorio, la que acoge a una población cuyo lugar de trabajo está ubicado fuera de ella y, por último, en contraposición a esta, la ciudad residencial.

El paisaje urbano también se utiliza como elemento de clasificación: la ciudad monumental (Venecia, Barcelona); la ciudad hongo, que surge masificada, en un breve lapso; la ciudad fantasma, cuando el proceso de despoblación le confiere el aspecto de abandono.

A mediados del siglo XVIII se produce un alto crecimiento poblacional dentro de los centros urbanos; este crecimiento continuó y, en los últimos cincuenta años del siglo XX y primeros del siglo XXI, ha aumentado de una manera considerable, afectando profundamente la urbanización y la vida de las ciudades.

En el siglo XXI, algunas de las ciudades más grandes del mundo existen en las Américas. La Ciudad de México es la mayor, seguida de las brasileñas Río de Janeiro y Sao Paulo y, como una cuarta importante, Buenos Aires en Argentina.

Otros criterios para clasificar la ciudad son el crecimiento económico, los avances tecnológicos, la producción cultural, la educación y la vida universitaria.

La rápida expansión de la ciudad, en parte debido al crecimiento demográfico, ha traído consigo otros elementos de estudio: la violencia urbana, el aumento de la pobreza, el hacinamiento y la falta de hogares, los problemas de salud, la contaminación ambiental y el aumento de los desperdicios.

Acerca de la ciudad americana colonial

Según Enrique Hardoy (citado por Aguilera, 1994, p. 109) no parece ninguna disposición sancionada antes de 1500 que se relacione con la construcción y trazado de nuevos poblados. Sin embargo, existen algunas instrucciones que hacen referencia a ese tema.

En el pasado europeo y americano muchas ciudades fueron delimitadas por murallas para la protección de sus enemigos. Hoy tales muros no significan nada, pues la protección de la ciudad se realiza de otra manera. La realidad es que para una ciudad no existe una definición exacta ni clara de sus fronteras, de dónde comienza y dónde termina la ciudad.

En las leyes de Indias, Título V, Ley Primera, se pone de manifiesto que “las Tierras y Provincias que se eligieran para poblar tengan calidades que se declaran, que el terreno sea saludable y de competente tamaño con muchas y buenas aguas para beber y regar.”

En Libro IV, Título VII en el que se hace referencia a la población de las Ciudades, Villas y Poblados se encuentra: “Hagan la planta del Lugar repartiéndolo por sus plazas calles y solares a cordel y regla comenzando desde la Plaza Mayor y sacando desde ellas las calles a las puertas y caminos principales, que aunque la población vaya creciendo se pueda siempre proseguir y dilatar en la misma forma”.

Probablemente la primera vez en la que se hace mención a la manera de asentarse las nuevas poblaciones, aparece en las instrucciones a Pedrarias Dávila de 1513 (citado por Aguilera, 1944, p.10), en las que hay una referencia clara del repartimiento de los solares a los nuevos pobladores:

“habéis de repartir los solares del logar para hacer las casas, y éstos han de ser repartidos según las calidades de las personas e sean de comienzo dados por orden; por manera que fechos los solares para placa, como el logar en que toviere la iglesia, como en el orden que toviere las calles; porque en los logares que nuevo se facen dando la orden en el comienzo sin ningún trabajo quedan ordenados e los otros jamás se ordenan”.

Desde aquí se observará la cuadrícula o damero como la idea inspiradora de todo un proceso urbanístico complejo y contradictorio que toma sus fuentes en la prolongada experiencia medieval española y en un sueño utópico de orden, regularidad y geometría nacido a la luz del Renacimiento y de los descubrimientos de finales del siglo XV. “Sueño que encontró en América un fértil terreno de cultivo para implantarse y extenderse; es el sueño de un orden: la ciudad hispanoamericana (Aguilera, 1994, p.110).

Para la fundación de poblados y ciudades se tomó en consideración la geografía del lugar, los ríos, los bosques, la cercanía a las minas, etc. Se utilizó el damero o cuadrícula en el que el centro era una plaza rectangular con calles rectas a sus lados. Aguilera, cita a Martínez, (1973, p. 231) expresando: “el principio consistía en configurar las nuevas ciudades mediante un sistema de calles igualmente distanciadas y cruzadas en ángulo recto para formar manzanas cuadradas comúnmente llamadas cuadras”. A su alrededor se construían la iglesia, los edificios de Cabildo y de poder como la Alcaldía y la Cárcel, como estructura de lo cotidiano.

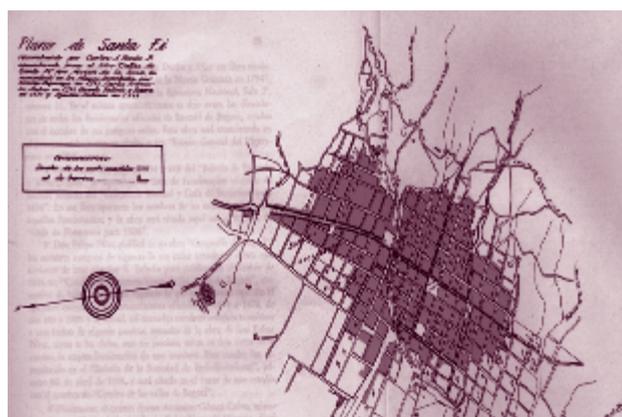


Figura 1. Plano de Santa Fe. Domingo Esquiaqui. 1791. Tomado de: De la Rosa 1938. pág.10

Los límites de la ciudad colonial enmarcados en la geografía del lugar, principalmente en sus ríos establecieron, en el plano español, la forma física de la ciudad, cuyas características de trazados de calles rectas, plaza mayor y manzanas en cuadrícula determinaron en el crecimiento lineal de la ciudad; el aspecto de crecimiento denominado por algunos historiadores como “ciudad lineal” solo fue transformado hacia 1580 (Recuperación Espacial de la Avenida Jiménez y el Parque Santander, 1988). Se vislumbrarían cambios de la ciudad colonial compacta (1550-1820), a la ciudad llamada sectorial (1920) y a la ciudad polarizada (1970), hasta lo que algunos denominan hoy la ciudad fragmentada (2000).

Transformaciones que comienzan a ser referenciadas desde el año 1902 cuando el Acuerdo 10 del Concejo de Bogotá reglamenta la construcción y la apertura de calles así como la urbanización de terrenos; el Acuerdo 06 de 1914, a su vez, reglamenta la adecuación de terrenos para la edificación y, el Acuerdo 15 de 1917, crea la Junta de Obras Públicas Municipales, encargadas de regular la aplicación de las normas. En el año de 1925, con el Acuerdo 74, se adoptó el plano futuro de Bogotá, donde se especifican las condiciones técnicas necesarias para urbanizar y los elementos para el manejo de los predios. En el año de 1928 se creó el departamento de Urbanismo de Bogotá cuyo objetivo era elaborar el plan de ordenamiento de la ciudad, así como un plan ordenador. Para esos años llegó a Bogotá el arquitecto Karl Brunner, quien propuso nuevos conceptos urbanos para la ciudad, entre ellos una nueva relación con su entorno natural. La influencia de este hombre fue importante pues fue nombrado director del Departamento de Urbanismo, comenzando su labor en 1929.

Para el año de 1932 se inaugura la Avenida Caracas y se construyen elegantes barrios residenciales como Teusaquillo, barrios residenciales con avenidas amplias, con prados y jardines a los lados y al centro. En el año 1934, Tulio Ospina y Compañía construye el barrio Palermo. En la década de los cuarenta, durante el primer quinquenio, construyen más de veinte urbanizaciones de las cuales se destaca el barrio de la Soledad, (Ospina, 1995). Hacia 1938, concluyen la urbanización del primer sector hacia el sur, el proyecto del barrio Muzú.

En 1943 se dictó la ley primera “sobre el futuro desarrollo armónico de la ciudad”, con base en ella, el alcalde de la ciudad en compañía del ingeniero Alfredo Bateman, elaboran el plan Soto-Bateman que contempla la apertura de grandes avenidas en el centro de la ciudad y conectores con los diferentes sectores. En el año de 1944, el Acuerdo 21 prepara el Plan de Urbanización para Bogotá, en el que se contempla el descongestionamiento del centro de la ciudad y la vinculación a los sectores aledaños. Para los años 1945 y 1946 se propusieron dos planes: uno a cargo de la Sociedad Colombiana de Arquitectos y el Plan Vial de la Revista Proa.

La elaboración del Plan Piloto, iniciado por el francés Le Corbusier en el año 1947 y entregado a la administración de la ciudad en el año 1951, se inicia luego con el Plan Regulador para Bogotá a cargo de Paul Wiener y José Luis Sert, quienes fueron discípulos de Le Corbusier.

Ahora bien, el segundo elemento que asociábamos en el proceso de desarrollo de Bogotá son los cambios dados a la ciudad por los grupos sociales. Hoy día se reconoce que la clase media alta y alta se asentaron en los Barrios Teusaquillo, Palermo, La Magdalena, Chapinero y La Soledad; barrios donde se agruparon con exclusividad las personas más aristocráticas del país. Si bien se reconoce la importancia del factor económico en la distinción de las clases, la estratificación social se debió más al status que a los factores económicos. Status que fue adoptado gustosamente por los sectores aristocráticos y burgueses de la ciudad como signo de identidad social. Este grupo socioeconómico y social conformarían una comunidad cuyo primer interés fue el de buscar bienestar para todos.

Este grupo social forma un entorno que se destacaría por sus grandes espacios, la seguridad, la tranquilidad y, principalmente, la exclusividad. Con un estilo de vida cuyo principal interés era la vida social, se conformó un grupo unido y comprometido con los demás. Fuertemente influenciado por el American Way of Life, tuvo gran impacto sobre todo en la vida femenina cuando las ideas de confort, libertad y gusto por lo moderno se fueron imponiendo.

A partir de la década de los setenta se produce una nueva migración de la clase media y alta desde los barrios exclusivos de la Soledad, Teusaquillo y Palermo hacia los nacientes barrios de Chapinero Alto y El Chicó, orientándose cada vez más hacia el norte de la ciudad en busca de otros lugares para vivienda que les garantizaran de nuevo seguridad, tranquilidad y exclusividad.

Esta migración genera la venta y/o el arriendo de sus propiedades, dando inicio a otro uso de la vivienda para otras actividades, lo que trasformaría el uso de la calle como lugar de tránsito exclusivo, a un lugar de todos.

Conclusiones

La ciudad se ha transformado en el tiempo tanto en la estructura física como en su forma, a medida que se introdujeron nuevas ideas de construcción, nuevos planes para la ciudad y un mejoramiento en los servicios públicos.

La ciudad es el lugar donde suceden los hechos, hacia ella van y se dirigen incontables emociones. Es en ella donde se dan los cambios en la cultura, en el conocimiento, en la política. Esto genera una identidad particular que le da a la ciudad su especial sentido. Cada una tiene sus símbolos y sus hitos. Allí es ser humano vive, interactúa y se reconoce.

La ciudad americana colonial fue fundada en forma de cuadrícula o damero, caracterizada por calles rectas igualmente distanciadas y cruzadas en ángulos rectos.

En el caso de la ciudad de Bogotá se generaron cambios por el costo del valor de la tierra, los grupos sociales y la migración de las personas por su status, costumbre y vida cotidiana.

Referencias

- Aguilera, J. (1994). *Fundación de Ciudades Hispanoamericanas*. Madrid: Editorial Mapfre.
- Archivo histórico de Bogotá. (1938). *Plano de Bogotá*. Imprenta Nacional de Colombia
- Borja J. y Castells, M. (1977). *Madrid Local y Global*. Madrid: Taurus.
- Concejo de Bogotá. (1902). *Acuerdo 10*
 _____ . (1914). *Acuerdo 06*
 _____ . (1917). *Acuerdo 15*
 _____ . (1925). *Acuerdo 74*
 _____ . (1944). *Acuerdo 21*
- Córdoba, I. (1944). *La civilización Azteca*. Buenos Aires: Atlántida S.A.
- Chueca, F. (1968). *Breve Historia del Urbanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- De la Rosa, M. (1938) *Calles de Santafé de Bogotá, Homenaje en su cuarto centenario*. Bogotá: Ediciones del Concejo.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española DRAE. (1989). Madrid: Cultural S.A.
- Lefebvre, H. (1971). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Ed. Península, 1971.
- Ospina y Compañía S.A. (1995). *Crónicas de una empresa 1935-1995*. Bogotá: Ediciones Artrópodos.
- Recuperación Espacial de la Avenida Jiménez y el Parque Santander*. (1988) Bogotá: Centro de investigaciones estéticas, Uniandes.
- Soto-Hall, M. (1941). *Cultura Maya*. Buenos Aires: Atlántida, S.S.
- V coloquio Internacional de Geocrítica acerca de La Vivienda y la Construcción del Espacio Social de la Ciudad Barcelona. (2003)

Instrucciones para los autores

Los autores interesados en publicar sus artículos en la *revista pre-til*, editada por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Piloto de Colombia, deben hacer seguimiento detallado de las siguientes instrucciones; por ello se recomienda leer detenidamente y en su totalidad el contenido de las mismas. Se relacionan las pautas relativas a: público al que se dirige la publicación, características de los artículos y condiciones de presentación de documentos a la revista, procesos editoriales que sufren los documentos postulados a la revista (recepción, verificación de cumplimiento de condiciones, evaluación por pares, ajustes al documento, aceptación de la publicación, publicación final, canales de comunicación de la revista con los autores, responsabilidad de la revista), descripción del proceso de evaluación, fechas y estrategias de invitación a publicar en la revista y otras consideraciones.

Público al que se dirige la revista pre-til

La *revista pre-til*, editada por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Piloto de Colombia, está dirigida a investigadores de las diferentes áreas del conocimiento, pues es una publicación multidisciplinaria que rescata los resultados originales de trabajos de investigación desarrollados en las diferentes instituciones de educación e investigación en Colombia, Latinoamérica y el mundo, dando cabida también a entidades interesadas por el desarrollo científico y tecnológico como empresas o centros de investigación.

De manera particular, y en consecuencia con la trayectoria histórica de la publicación y la institución que la edita, la *revista pre-til* tiene un espacio significativo para la publicación de artículos cuyo tema central es la ciudad, entendiendo que la ciudad se configura como un laboratorio para la generación de nuevos conocimientos. Esta propuesta se recrea desde una perspectiva abierta, en tanto que se reconoce que la diversidad de las disciplinas tiene espacio para opinar y construir nuevo conocimiento sobre la ciudad.

Procesos editoriales de los artículos presentados a la revista pre-til

A continuación se describen las etapas editoriales que experimentan los artículos presentados a la *revista pre-til*:

Procedimientos para la recepción de artículos y verificación

El (los) autor(es) envía(n) su expresión de interés de publicar en la *revista pre-til* al correo electrónico pre-til@unipiloto.edu.co, adjuntando el artículo, el formato *de autores debidamente diligenciado* y los formatos de *Certificación de originalidad* y *el de Licencia de Uso* enviados en físico a la dirección Carrera 9 N° 45ª – 44, Código Postal 110311, Bogotá, Colombia, Dirección de Investigaciones, Universidad Piloto de Colombia. Posteriormente, el editor científico verificará el cumplimiento de las instrucciones relacionadas. Si existe incumplimiento, el editor científico comunicará la no aceptación del documento y expresará con claridad los motivos de exclusión. El autor podrá presentar nuevamente el documento y los formatos las veces que lo desee hasta lograr la aceptación inicial.

Cuando se haya verificado el cumplimiento de las instrucciones, el editor científico comunicará al autor el paso del documento al Comité Editorial e ingresará los datos del artículo en la base de datos de la revista, especificando este estado. En caso de que el autor no reciba la comunicación, el correo debe ser enviado por el autor nuevamente hasta obtenerlo.

El Comité Editorial tendrá la función de seleccionar los artículos que se envían a revisión por pares. Los pares evaluadores serán escogidos de una base de datos administrada por el editor científico o por referencia de los integrantes del Comité Editorial.

Evaluación por pares

Los artículos seleccionados por el Comité Editorial se presentarán a pares, dos por cada documento, y evaluarán las condiciones de calidad del artículo, específicamente: definición del tipo de artículo a juicio del par, valoración de la recopilación teórica, construcción del artículo, aporte al avance de la ciencia en el tema específico, aspectos formales de normas APA y construcción de textos en inglés. En todos los casos, el proceso de evaluación se sustenta en el anónimo de doble vía, los pares no conocerán a los autores ni las instituciones que representan, como tampoco los autores a sus evaluadores.

Los conceptos finales que emitirán los evaluadores serán:

___ El artículo debe publicarse tal como ha sido enviado. El manuscrito puede mejorarse como se sugiere, pero no es necesario que se revise nuevamente.

___ El artículo puede publicarse solo si se atienden antes de su publicación todos los cambios (menores) que se indican o sugieren.

___ El artículo contiene material valioso y puede publicarse solamente si se atienden todos los cambios y sugerencias que se indican. Se requiere evaluar nuevamente la versión modificada del manuscrito.

___ El artículo no debe publicarse en la *revista pre-til* por las razones que se indican en esta revisión.

Ajustes a documentos

De acuerdo con los conceptos emitidos por los pares evaluadores, el editor científico solicitará los ajustes y emitirá comunicación oficial sobre el resultado de la evaluación. En todas las circunstancias los autores conocerán las evaluaciones de sus obras.

Aceptación de la publicación del artículo

Superadas las etapas de evaluación y ajustes, y después de determinar la aprobación de la publicación, el editor científico, notificará la publicación del artículo e indicará la información bibliográfica del mismo.

Medios de comunicación con la revista

El único medio reconocido por la *revista pre-til* es el correo electrónico. Todas las comunicaciones oficiales se emitirán por este medio y será la única vía válida, con excepción de la recepción de los formatos de Certificación de Originalidad y Licencia de uso y del envío de los ejemplares de la revista enviados a los autores a través de correo certificado. En cualquier caso, el autor principal (primer autor) del artículo liderará la comunicación sobre el documento, sin embargo, los demás autores pueden solicitar comunicación directa con la *revista pre-til*. Otras formas de comunicación, personal, telefónica, cartas deben ser corroboradas por el correo electrónico, solicitando acuse de recibo o la descripción de la conversación.

Responsabilidad

Las opiniones y los artículos de los textos que resulten publicados en la *revista pre-til* son responsabilidad exclusiva de los autores y no son representativas, necesariamente, de la filosofía de la Universidad Piloto de Colombia, ni responden, de una manera forzosa, a la línea de la *revista pre-til* o la opinión del Editor (a) de la misma.

Características y condiciones de presentación de artículos a la revista pre-til

Junto con el texto del artículo, los autores deberán enviar al correo electrónico de la revista el formato de Datos de autor y enviar a la dirección Carrera 9 N° 45ª – 44, Código Postal 110311, Bogotá, Colombia, Dirección de Investigaciones, Universidad Piloto de Colombia, los formatos de Certificación de originalidad del Autor y Licencia de Uso debidamente diligenciados. Todos los formatos deben ser solicitados al correo electrónico de la revista (pre-til@unipiloto.edu.co).

La *revista pre-til* publica artículos científicos, por tanto recibe los siguientes tipos de artículos: artículo de investigación científica y tecnológica, artículo de reflexión y artículo de revisión (Colciencias, 2010). A continuación se especifican las características de cada uno:

Artículo de investigación científica y tecnológica: es un documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes con plena coherencia y cohesión: introducción, metodología, resultados y conclusiones (Colciencias, 2010); además, estos artículos deben presentar de manera concisa la fundamentación teórica y las fuentes utilizadas deben ser, preferiblemente, documentos de reciente divulgación. Se espera el uso de mínimo 25 fuentes para la construcción del documento.

Artículo de reflexión: documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales (Colciencias, 2010). El artículo de reflexión debe evidenciar un tratamiento adecuado de las fuentes de información, así como la discusión y el aporte del autor sobre la temática expuesta.

Artículo de revisión: documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias (Colciencias, 2010). Este tipo de artículo hace énfasis específicamente en la recopilación y la presentación de múltiples fuentes de información; al respecto se recomienda a los autores preferir fuentes de información publicadas recientemente, así como preferir las fuentes que han surtido algún tipo de evaluación, entre ellas artículos científicos publicados en revistas arbitradas; se pueden incluir, además, libros, capítulos de libro y memorias de eventos internacionales.

Condiciones de forma de los artículos

Con respecto a la presentación de forma de los artículos, los documentos deben cumplir estrictamente las siguientes condiciones (se presenta a manera de lista de chequeo, para que el (los) autor(es) verifiquen el cumplimiento de todas las indicaciones:

Redacción del título del artículo en español e inglés

Entregar en pie de página una breve reseña del (los) autor(es) que incluya: nombre(s) completo(s), correo electrónico, formación académica (títulos de pregrado y títulos de posgrado sin incluir las instituciones que otorgan el título académico, afiliación institucional del autor, correo electrónico del autor, ciudad y país del autor (o cada uno de los autores).

Presentar en nota de pie de página una breve descripción del proyecto de investigación que origina el artículo. Mínimo debe contener: título del proyecto, entidad que financia y breve descripción del objetivo del proyecto.

Presentar en nota de pie de página la clasificación del artículo según el presente documento:

Artículo de investigación científica y tecnológica

Es un documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones (Colciencias, 2010). Estos artículos se deben caracterizar por presentar de manera concisa la fundamentación teórica. Las fuentes utilizadas deben ser preferiblemente documentos de reciente divulgación y debe presentar claramente la articulación entre sustento teórico, metodología, resultados y conclusiones.

Artículo de reflexión

Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales (Colciencias, 2010). El artículo de reflexión debe evidenciar un tratamiento adecuado de las fuentes de información, así como la discusión y aporte del autor sobre la temática expuesta.

Artículo de revisión

Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias (Colciencias, 2010). Este tipo de artículo hace énfasis específicamente en la recopilación y la presentación de múltiples fuentes de información, al respecto se recomienda a los autores preferir fuentes de información publicadas recientemente, así como preferir las fuentes que han surtido algún tipo de evaluación, entre ellas artículos científicos publicados en revistas arbitradas.

Redactar el resumen analítico del artículo. Consiste en hacer la presentación de los apartados del artículo y una breve descripción de ellos, sin exceder las 300 palabras.

Abstract, es la traducción al inglés del resumen analítico.

Palabras clave: las palabras clave son palabras o términos descriptores del documento; son importantes porque con estos se realizan las búsquedas en bases de datos; preferiblemente deben estar incluidas en el título del artículo. Mínimo tres, máximo cinco términos.

Key Words, traducción al inglés de las palabras clave.

Presentar los siguientes títulos en el artículo: introducción, los relacionados con el desarrollo de la temática, conclusiones y referencias. En el caso de los artículos de investigación científica y tecnológica, se recomienda mantener el esquema de introducción, metodología, resultados, conclusiones y referencias.

Utilizar únicamente la norma APA para la presentación de citas y referencias, no se acepta en ningún caso la combinación de esta norma con otras formas de referencia y citación. Para guía del autor, puede consultar en Web el vínculo: <http://flash1r.apa.org/apastyle/basics/index.htm>

Extensión del artículo: mínimo 10 páginas, máximo 20 páginas.

Emplear tipo de fuente Times New Roman, tamaño 12, con interlineado a espacio y medio.

El artículo debe estar redactado totalmente en tercera persona del singular, con adecuada puntuación.

Todos los párrafos del artículo deben estar justificados a las márgenes derecha e izquierda

Utilizar máximo tres niveles de títulos, como se muestra a continuación: [1] corresponde al 1er nivel que es el título del artículo, [2] y [3] al segundo y tercer nivel, respectivamente, así:

Mayúscula y minúscula centrado [1]

Mayúscula y minúscula en cursiva alineado a la izquierda [2]

Con sangría, minúscula, en cursivas, alineado a la izquierda y finaliza en punto. [3]

Las tablas deben estar presentadas adecuadamente (descripción a continuación).

Tener título y número en la parte de arriba de la tabla y seguir el siguiente formato,

Tabla 1

Título de la tabla

No se deben presentar las líneas verticales. Deben estar descritas al interior del artículo y nombrando el número de la misma. Deben estar elaboradas en la herramienta tabla del procesador de texto. Se debe especificar la fuente de donde se obtiene la tabla, si es construcción de los autores, se debe indicar así: Fuente: Autores, o Fuente: Adaptado de ..., o Fuente: construido a partir de ...

Las figuras deben estar presentadas adecuadamente, estar numeradas y tener título. Esta información debe ir debajo de la figura. Toda la información gráfica será llamada Figura, por lo tanto, fotografías, dibujos, expresiones gráficas, estadísticas, gráficas, entre otras, serán tratadas como figuras.

No se permite la utilización de fotografías, imágenes, dibujos, esquemas, entre otras, que sean tomadas de fuentes como enciclopedias sociales (Wikipedia), blogs y páginas de las que no sea posible verificar su autenticidad y establecer los derechos de autor. Se sugieren imágenes propias o de páginas que abiertamente permitan su uso y publicación con la debida referenciación en APA.

Elaborar las ecuaciones en la herramienta de edición de ecuación del procesador de texto. Estas deben estar numeradas y contener una descripción de sus componentes, así:

Ecuación 1

Donde x, equivale a...

Proceso de evaluación de los artículos en la revista pre-til

Todos los artículos que se presentan a la *revista pre-til* serán evaluados por medio de un formato que recopila información sobre los siguientes aspectos: identificación del tipo de artículo de acuerdo con los criterios de los evaluadores; claridad y pertinencia de los elementos de los artículos, así como los elementos metodológicos que soportan el escrito; vigencia y aporte del artículo a la temática. Los evaluadores tienen la oportunidad de emitir comentarios y observaciones tanto para la revista como para los autores.

Mecanismos y estrategias de invitación para autores

La *revista pre-til* realizará convocatorias puntuales para la recepción de artículos en cualquier momento del año. Los tiempos de aprobación y publicación, dependerán de los procesos particulares de cada artículo.

Referencias

Colciencias. (2010). *Documento guía. Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas. Base Bibliográfica Nacional BBN. Índice Bibliográfico Nacional Publindex IBN*. Recuperado de <http://201.234.78.173:8084/publindex/docs/informacionCompleta.pdf>

Instructions for authors

The authors interested in publishing their articles in *pre-til* magazine, published by the Research Directorate of the Universidad Piloto de Colombia, must follow these instructions closely; therefore, it is recommended to read them carefully and completely. Patterns related to: audience to which this publication is directed, characteristics of the articles and conditions of submission of documents to the magazine, editorial processes experienced by documents submitted to the magazine (receipt, verification of condition compliance, peer review, adjustments to the document, acceptance of the publication, communication channels between the magazine and the authors, magazine responsibility), description of the evaluation process, dates and invitation strategies to publish in the magazine, and other considerations.

Audience to which pre-til magazine is directed

Pre-til magazine, published by the Research Directorate of the Universidad Piloto de Colombia, is directed to researchers in different areas of knowledge since it is a multidisciplinary publication that rescues the original results of research works carried out in different educational and research institutions in Colombia, Latin America and the world; also making room for stakeholders in scientific and technologic development, such as companies and research centers.

In particular, and consequently with the historical trajectory of the publication and the institution that publishes it, *pre-til* magazine has a significant place for publishing articles whose main theme is the city, being aware that the city is configured as a laboratory that generates new knowledge. This proposal is recreated from an open perspective, while recognizing that the diversity of disciplines has room for giving opinions and building new knowledge about the city.

Editorial processes of the articles presented in pre-til magazine

The following describes the editorial stages experienced by articles submitted to *pre-til* magazine:

Procedures for receiving and checking articles

The author(s) expresses (express) his/her (their) interest in publishing in *pre-til* magazine to the e-mail pre-til@unipiloto.edu.co, attaching the article, a fully filled Authors Form, will send a hard copy of an *Originality and Usage License Form* to the address: Carrera 9 N° 45^a – 44, Postal Code 110311, Bogotá, Colombia, Dirección de Investigaciones, Universidad Piloto de Colombia. Subsequently, the scientific editor will verify the compliance of the related instructions. If there is a failure, the scientific editor will reject the document and will clearly express the reasons for rejection. The author may resubmit the document and forms as many times as (s) he wants, until it is accepted. Once the compliance is verified, the scientific editor will communicate the acceptance to the author and will enter the article data in the magazine database, specifying that it is now sent to the Editorial Committee. In the event that the author doesn't receive this communication, the author must send the e-mail again until getting it. The Editorial Committee will select the articles for peer review. Peer reviewers will be selected from a database managed by the scientific editor or from a reference of the Editorial Committee members.

Peer review

The articles selected by the Editorial Committee will be presented to peers, two for each document, and they will evaluate the quality of the article, specifically: Definition of the type of article, assessment of theoretical collection, construction of the article, contribution to the progress of science in the specific subject, APA style rules, and texts in English. In all cases, the evaluation process is based on the two-way anonymous, peers will not meet the authors or institutions that they represent, nor the authors will meet their reviewers. The final concepts that will be issued by the reviewers are:

___ The article should be published as it has been sent. The manuscript can be improved as suggested, but a second review is not necessary.

___ The article can be published only if every (minor) change suggested or indicated is made.

___ The article contains valuable material and can only be published if every change and suggestion is made. It is required to review the manuscript once it is modified.

___ The article should not be published in *pre-til* magazine for the reasons outlined in this review.

Document adjustments

According to the concepts expressed by the peer reviewers, the scientific editor will ask for adjustments and will send an official communication on the result of the evaluation. In all circumstances, the authors will know the evaluation result on their work.

Acceptance of the publication of the article

Overcoming the evaluation and adjustments stage, and after determining the approval of the publication, the scientific editor will notify the publication of the article and will indicate its bibliographic information.

Communication channels with the magazine

The only channel recognized by *pre-til* magazine is e-mail. Every official communication will be issued via e-mail and will be the only valid way, except for the reception of the *Originality and Usage License Form* and the shipment of copies of the magazine to the authors via certified e-mail. In any case, the main author (first author) of the article will lead the communication on the document; however, other author may ask for direct communication with *pre-til* magazine. Other forms of communication, personal, phone, letters, must be confirmed by e-mail, requesting confirmation or the description of the conversation.

Responsibility

Opinions and articles published in *pre-til* magazine are exclusive responsibility of the authors, and do not necessarily represent the philosophy of the Universidad Piloto de Colombia, nor respond in a forced way to *pre-til* magazine line or the Editor's opinion.

Characteristics and conditions for submitting articles to pre-til magazine

Along with the text of the article, the authors must send an e-mail with the Author Data Form, and send a fully filled copy of the Originality and Usage License Form to the address: Carrera 9 N° 45^a – 44, Postal Code 110311, Bogotá, Colombia, Dirección de Investigaciones, Universidad Piloto de Colombia. Every form must be requested via e-mail (pre-til@unipiloto.edu.co). *Pre-til* magazine publishes scientific articles; therefore, it receives the following types of articles: Scientific and technologic research article, Consideration article, and Review article (Colciencias, 2010). The following are the characteristics of each:

Scientific and technologic research article: A document that presents, in detail, the original results of finished research projects. The structure usually contains four important coherent and cohesive paragraphs: introduction, methodology, results, and conclusions (Colciencias, 2010). Besides, these articles must concisely present the theoretical foundation and sources used-

preferably, documents with a recent disclosure. It is expected to use at least 25 sources for the construction of the document.

Consideration article: A document that presents results of a finished research from an analytical, interpretative or critical perspective, on a specific subject, using original sources (Colciencias 2010). The consideration article should demonstrate an adequate treatment of the information sources, as well as the discussion and the contribution of the author to the subject.

Review article: A document resulted from a finished research where results of published or unpublished researches, on a scientific or technologic field, are systematized and integrated in order to account the progress and development trends. It is characterized for presenting a careful review of at least 50 references (Colciencias, 2010). This type of article specifically emphasizes the compilation and presentation of multiple information sources; to this aspect, it is recommended for the authors to prefer sources that have been recently published, and that have already been evaluated, including scientific articles published in refereed magazines; it can also include books, book chapters, and international events memories.

Terms of the articles form

With respect to the submission of the articles form the documents must strictly comply with the following terms (presented as a checklist, so the author (s) verifies (verify) the compliance of every item):

Title in English and Spanish

Deliver a brief overview of the author(s) in a foot note that includes: full names, e-mails, academic titles (undergraduate and graduate degrees, without the institutions awarding the academic title, institutional affiliation of the author, author e-mail, city and country).

Present a brief description of the research Project that originated the article, in a foot note. It must contain: title of the project, funder institutions, and a brief description of the objective of the project.

Include the classification of the article in a foot note, according to this:

Scientific and technologic research article

A document that presents, in detail, the original results of finished research projects. The structure usually contains four important coherent and cohesive paragraphs: introduction, methodology, results, and conclusions (Colciencias, 2010). Besides, these articles must concisely present the theoretical foundation. The sources used should preferably be documents with a recent disclosure and must clearly represent the link between theoretical foundation, methodology, results, and conclusions.

Consideration article

A document that presents results of a finished research from an analytical, interpretative or critical perspective, on a specific subject, using original sources (Colciencias 2010). The consideration article should demonstrate an adequate treatment of the information sources, as well as the discussion and the contribution of the author to the subject.

Review article

A document resulted from a finished research where results of published or unpublished researches, on a scientific or technologic field, are systematized and integrated in order to account the progress and development trends. It is characterized for presenting a careful review of at least 50 references (Colciencias, 2010). This type of article specifically emphasizes the compilation and presentation of multiple information sources; to this aspect, it is recommended for the authors to prefer sources that have been recently published, and that have already been evaluated, including scientific articles published in refereed magazines.

Write the executive summary of the article. Present the paragraphs of the article and a brief description of each, with no more than 300 words.

Abstract, it is the English translation of the executive summary.

Keywords: Keywords are the words or descriptors terms of the document. They are important because the searches in databases are conducted with these terms. They should preferably be included in the title of the article. Three terms minimum, five terms maximum.

Submit the following headings in the article: introduction, the ones related to the development of the topic, conclusions, and references. In the case of scientific and technological research articles, it is recommended to maintain this scheme: introduction, methodology, results, conclusions, and references.

Use only APA style for quotes and references. It is not accepted to combine this style with others. For author's guidance, please visit the following link: <http://flash1r.apa.org/apastyle/basics/index.htm>

Article extension: 10 pages minimum, 20 pages maximum.

Use font type Times New Roman, size 12, spacing to spacing.

The article must be written in third person singular, with proper punctuation.

Every paragraph in the article must be left and right justified.

Use three title levels maximum, as follows: [1] corresponds to the first level, which is the title of the article, [2] and [3] to the second and third level, respectively, as follows:

Uppercase and lowercase centered [1]

Italic uppercase and lowercase, left-aligned [2]

Indented, lowercase, italic, left-aligned, ends at a point. [3]

Tables must be adequately presented (as follows):

Have a title and number above the table and follow this format,

Table 1

Table title

They shouldn't have vertical lines. They must be described inside the article with the same number. They must be developed in the table tool of the word processor. The source must be specified; if it is constructed by the authors, it should be specified like this: Sauce: Authors, or Source: Adapted from..., or Source: constructed from...

Figures should be presented properly, be numbered and have a title. This information should be included beneath the figure. All graphic information will be called Figure; therefore, photographs, drawings, graphic expressions, statistics, graphs, among others, will be treated as figures.

It is not allowed to use photographs, images, drawings, diagrams, among others, which are taken from sources such as social encyclopedias (Wikipedia), blogs and pages whose authenticity cannot be verified and whose copyright cannot be established. Own images or pages that allow openly use and publication are recommended, with APA style references.

Develop the equations in the equation editing tool from the text processor. These should be numbered and contain a description of its components, as follows:

Equation 1

Where x is equivalent to...

Evaluation process of the articles in pre-til magazine

All articles submitted to *pre-til* magazine will be evaluated using a form that collects information about the following: Identification of the type of article according to the reviewers' criteria; clarity and relevance of the elements of the articles, such as methodological elements that support the writing, validity and contribution of the article to the topic; validity and contribution of the article to the topic. Evaluators have the opportunity to make comments and observations for the magazine and authors.

Mechanisms and strategies for inviting authors

Pre-til magazine will make specific calls for receiving articles in any time of the year. Approval and publication times will depend on the particular process of each article.

References

Colciencias. (2010). *Documento guía. Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas. National Bibliographic Base (BBN for its Spanish initials). National Bibliographic Index Publindex (IBN for its Spanish initials)* Retrieved from: <http://201.234.78.173:8084/publindex/docs/informacionCompleta.pdf>

