



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Serra, Maria Silvia; Rios, Guillermo A.

LAS CIUDADES COMO TERRITORIO DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL

Educação em Revista - UFMG, vol. 31, núm. 4, octubre-diciembre, 2015, pp. 121-134

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360945008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

LAS CIUDADES COMO TERRITORIO DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL

Maria Silvia Serra*
Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Guillermo A. Rios**
Universidad Nacional de Rosario (UNR)

RESUMEN: Habitar las ciudades es un proceso en el que se encuentran anudadas cuestiones materiales y simbólicas. Este lazo debe ser atendido y puesto en valor en términos históricos y culturales ya que forma parte de nuestro aprendizaje como sujetos urbanos. En este sentido, tal como afirma Andreas Huyssen (2002: 191) “...la ciudad funciona como un tipo de prisma” que permite “enfocar” una multiplicidad de temáticas que no están solo ligadas al urbanismo o a la arquitectura, sino también a experiencias culturales y construcciones simbólicas que articulan el hecho concreto de vivir en las ciudades. Es así que, siguiendo a este autor, podemos afirmar que la ciudad es un texto que puede ser leído como un verdadero *espacio de signos*. Una casa, un barrio, un edificio, los espacios públicos, las calles y veredas, los monumentos son reservorios de un tiempo y una memoria que requieren de una multiplicidad de lecturas para transformarse en escenarios de aprendizajes integradores. Cuestionar a la ciudad como territorio de la educación integral así como reconocer las cuestiones centrales que se ponen a prueba cuando esto se postula como una política pública son los objetivos principales del presente artículo, para lo cual proponemos un recorrido a partir de considerar conceptos nodales como los de educación integral y pedagogía urbana.

Palavras-chave: Ciudades, educación integral, pedagogía urbana

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698151372>

* Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario) y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Docente e Investigadora de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina (UNR). E-mail: maria.silvia.serra@gmail.com

** Magister en Ciencias Sociales (UNL). Investigador del Centro Latinoamericano de Investigaciones en Historia Oral y Social (CLIHOS/UNR), Argentina. E-mail: guillermoriosar@gmail.com

CITIES AS INTEGRAL EDUCATION'S TERRITORY

ABSTRACT: Inhabit cities is a process knotted by symbolic and cultural questions. This link must be understood and valued in cultural and historical terms, since they are a part of our education as urban subjects. In this sense, as affirmed by Andreas Huyssen (2002: 191) "...the city works as a kind of prism" that allows to "focus" multiple themes that aren't only linked to urbanism and architecture, but also cultural experiences and symbolic constructions that articulate the concrete act of living in cities. According to this author, we can affirm that the city is a text that can be read as a true "sign space". A house, a neighborhood, a building, the public spaces, the streets and sidewalks, the monuments are reservoirs of a time and memory that require multiple readings to transform themselves in integrative learning scenarios. The main goal of this paper is to question the city as an integral education territory and recognize the central questions that are attested when this becomes a public policy. For that we propose a path starting from knotting concepts, like integral education and urban pedagogy.

Keywords: Cities. Integral education. Urban Pedagogy.

AS CIDADES COMO TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

RESUMO: Habitar as cidades é um processo em que estão amarradas questões materiais e simbólicas. Esse laço deve ser atendido e valorado em termos históricos e culturais, já que forma parte de nosso aprendizado como sujeitos urbanos. Nesse sentido, como afirma Andreas Huyssen (2002:191) "...a cidade funciona como um tipo de prisma" que permite "enfocar" uma multiplicidade de temáticas que não estão ligadas apenas ao urbanismo o à arquitetura, mas também a experiências culturais e construções simbólicas que articulam a ação concreta de viver nas cidades grandes. Assim, seguindo este autor, podemos afirmar que a cidade é um texto que pode ser lido como um verdadeiro *espaço de signos*. Uma casa, um bairro, um edifício, os espaços públicos, ruas e calçadas, os monumentos são reservatórios de um tempo e uma memória que requerem uma multiplicidade de leituras para se transformar em cenários integradores de aprendizagem. Questionar a cidade como território de educação integral assim como reconhecer as questões centrais que se põem a prova quando se postulam como uma política pública são os objetivos principais deste artigo, para o qual propomos um trajeto a partir de considerar conceitos nodais como os de educação integral e pedagogia urbana.

Palavras-chave: Cidades. Educação integral. Pedagogia urbana.

“la ciudad está en mí como un poema que no he logrado detener en palabras...”

Vanilocuencia (Jorge Luis Borges)

INTRODUCCIÓN

Las ciudades son habitadas de maneras diferentes. Por lo tanto, son diferentes las lecturas que podemos hacer en ellas, de acuerdo a los territorios que transitamos y las posiciones que asumimos. De alguna manera se trata de un ejercicio que reconoce que en el espacio urbano se encuentran anudadas cuestiones materiales y simbólicas. Hacer visible este lazo significa una puesta en valor de las marcas que las ciudades dejan en los sujetos que las habitan de manera activa, una marca que debe ser atendida y potenciada en términos de aprendizaje. Desde el punto de vista de Andreas Huyssen (2002), podríamos decir que la ciudad nos habilita a una serie de lecturas, ya que funciona como *prisma* y, como tal, nos permite *hacer foco* en una multiplicidad de temáticas que no solo están asociadas al urbanismo o a la arquitectura, sino también a experiencias culturales y educativas que se articulan en el hecho concreto de vivir en territorios urbanos. Siguiendo a este autor, podemos afirmar que la ciudad es un texto que puede ser leído como un verdadero *espacio de signos*. Una casa, un barrio, un edificio, las calles y veredas, plazas y monumentos, entre otros, son reservorios de un tiempo y una memoria que habilitan una multiplicidad de lecturas, y su recuperación cobra importancia cuando nos proponemos transformar a estos espacios en verdaderos escenarios de aprendizajes integradores.

Interrogar a la ciudad como territorio de la educación integral así como reconocer las cuestiones centrales que se ponen en juego cuando esto se postula como una política pública son los objetivos principales del presente artículo, para lo cual proponemos un recorrido a partir de considerar conceptos nodales como los de educación integral y pedagogía urbana.

SOBRE LA EDUCACIÓN INTEGRAL

El término “educación” funciona como uno de esos términos propios de la lengua que todos conocemos, pero que ofrece dificultades para definirlo y circunscribirlo. Una revisión de los debates sólo del último siglo ofrece una innumerable cantidad de definiciones que responden a diferentes concepciones de sujeto, de sociedad, de libertad. Ni qué decir si ampliamos la búsqueda: existen reflexiones sobre lo humano que se remontan a milenios y que se

preguntan por la necesaria acción que algunos hombres ejercen o deben ejercer sobre otros para incorporarlos a la especie. Y, más allá de la reflexión, cualquier ser humano puede dar cuenta de su educación, sea en términos individuales o colectivos, sólo atendiendo a acontecimientos cotidianos de la vida que lo rodea.

Esta dificultad de establecer lo que entendemos por educación tiene sus particularidades en los tiempos que corren. Por *educación* se ha hecho referencia fundamentalmente a los procesos de escolarización que las sociedades occidentales han desplegado en los últimos siglos, en consonancia con otros procesos políticos y sociales, propios la formación de los Estados modernos. Si bien, según los tiempos y geografías, han existido otras alternativas de transmisión de la cultura, paralelas a las instituciones escolares, los imperativos de configuración de sociedades igualitarias han estado crecientemente ligados a procesos de escolarización cada vez más amplios.

Ahora bien, la educación escolar se ha ordenado sobre una distribución de tiempo y espacio relativamente homogéneo, que ha sabido trascender diferencias culturales y geográficas. El territorio de esta educación está claramente organizado alrededor del aula, como principio central que condensa la pedagogía moderna, por un lado (DUSSEL y CARUSO, 1999), y por otro, en la existencia de un edificio escolar, con límites claros y delimitados que circunscriben un adentro y un afuera, y que construyen su eficacia con la analogía que establecen con otros espacios de encierro. Y es tal la potencia y esta organización espacio-temporal que llegamos a afirmar que los edificios escolares, de por sí, constituyen una forma silenciosa de enseñanza (ESCOLANO BENITO, 2000; DELUEZE, 1991).

Sin embargo, esta particular territorialización de la educación escolar está siendo puesta en duda, no sólo por el desdibujamiento de las fronteras que históricamente delimitaron el adentro y el afuera, sino también por la emergencia y el crecimiento de dispositivos de transmisión de la cultura que se despliegan en otras espacialidades, como las tecnológicas o las virtuales. La hegemonía de la escuela como espacio privilegiado para la educación data ya de por lo menos medio siglo, con la masividad de los medios de comunicación (CARLI, 2001), pero en las últimas décadas la revolución tecnológica ha reformulado muchas de las dudas sobre su eficacia, especialmente en lo que refiere a su enclave territorial.

Es tiempo entonces de revisarlo que entendemos por educación, resistiendo a circunscribirla a los estrechos límites de la escolarización, y a empezando a pensarla en la compleja trama que cruza los procesos escolares con los procesos culturales más amplios que se despliegan en las sociedades (GIROUX, 1996). Lejos de querer construir una

dicotomía entre lo que sucede en las escuelas y lo que está teniendo lugar fuera de ellas, creemos que será la ampliación de los límites de lo que entendemos por educación lo que nos permita reconocer, intervenir, tensionar y enriquecer los procesos de transmisión de la cultura, apelando a lo que puede ser denominado *educación integral*.

OTROS TERRITORIOS

Detengámonos, por un momento, en una experiencia que pone en juego un *escenario otro* como ámbito donde ocurre algo de orden educativo. Proponemos considerar a la ciudad como un territorio propicio para la educación integral desde una política pública, atendiendo una de las experiencias emblemáticas que la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario de la República Argentina llevó adelante a partir del año 2006 y que aún no ha finalizado. Bajo el formato de un programa, el municipio asumió el desafío de poner en diálogo espacios e instituciones que, históricamente, han compartido objetivos educativos pero han hecho desde distintos campos y dispositivos: las escuelas, por un lado, y los espacios culturales urbanos como los museos, monumentos, por otro. No podemos dejar de señalar que estas instituciones históricamente han participado de sistemas diferenciados de gestión¹, a los que se ha reconocido en términos de *educativo* y *cultural*. En este sentido, la propuesta se planteó disponer, en un mismo proyecto, a las escuelas de la ciudad junto a una trama de instituciones propias de la cultura constituida por museos, centros culturales, teatros, cines, etc.

Es justo reconocer que las escuelas han utilizado estos otros escenarios, a los que llamamos *culturales*, de manera diversa, siendo común que las instituciones escolares organicen visitas, trasladando a los estudiantes y acompañando la visita con alguna guía de trabajo que permitiera llevar, *al interior de la escuela*, aquello visto, transitado o aprendido en estos espacios. Lo inédito y singular de este programa, sin embargo, no solo estuvo marcado por la iniciativa de un organismo del Estado que, como parte de sus políticas, organizaba de un modo diferente lo que ya hacían los docentes por sí mismos sino que, además, intervenía en la trama de las instituciones que acabamos de enumerar con el objetivo de transformarlos en dispositivos en los cuales primaba el vivencial, haciendo de los recorridos una experiencia única.

Para ello, lo primero que se hizo desde la dirección del programa fue constituir un equipo heterogéneo, conformado por profesionales que acreditaran experiencia en múltiples campos, como el teatro, la música, la literatura, así como la enseñanza en distintos niveles y

modalidades. A este núcleo se sumaron dos personas que contribuyeron para desarrollar la logística que el proyecto requería ya que, movilizar alumnos y docentes también implicaba la conformación de un sistema de atención así como de traslados. Luego de ensayar algunas ideas que hicieran que la experiencia fuera operativa, se procedió a la búsqueda de un nombre que la identificara, siendo elegido el de *Escuela móvil*². Este nombre ponía frente a los organizadores una de las preocupaciones más importantes que tanto la educación como la cultura vienen enfrentando: el sedentarismo. Recordemos que la educación propia del dispositivo escuela ha priorizado la fijación de los espacios y los cuerpos en busca de la efectividad de los aprendizajes, y la cultura ha confinado muchas de sus producciones a, por ejemplo, las bibliotecas y los museos, con el objetivo de conservar y contemplar. Claro está que esta tendencia ha sido interpelada desde distintos lugares y en distintos momentos históricos, sobre todo a partir de los movimientos de vanguardias en el territorio de la política y la estética en los inicios del siglo XX, así como también de las experiencias pedagógicas innovadoras que se fueron desplegando posteriormente. Reconocer esta tensión entre lo sedentario y lo nómade de los procesos culturales y educativos llevó a una nueva búsqueda en pos de hacer que primara el segundo término de aquel par.

Bajo este principio, el equipo se implicó en cada lugar que iba a formar parte del Programa, explorándolos, desandando aquellas lógicas que no habilitaban la experimentación y el juego. Para esto se contó con la colaboración de quienes estaban a cargo, por ejemplo, de los teatros el Círculo y la Comedia³, el Centro Cultural Lumière⁴, la Escuela de Artes Urbanas, la Casa del Tango (que tomó el desafío de armar una propuesta para niños y niñas de nivel inicial), los museos Museo Castagnino+MACRO y el de Arte Decorativo Firma y Odilio Estevez, el Monumento a la Bandera, Arte en Calle Museo a la Vista⁵, y los tres espacios que constituyen el Tríptico de la Infancia⁶. Con el transcurso de los años se fueron sumando otras instituciones y nuevas acciones que fueron ampliando este nexo que nos habíamos propuesto entre los dos sistemas.

Una vez que se tuvo en claro que esta *escuela móvil* implicaba construir una nueva relación entre educación y cultura poniendo en movimiento a sujetos y espacios, se procedió a buscar una idea fuerza que articulara estos territorios y le diera sentido a las acciones que se iban a emprender. Fue así que se tomó al *viaje* como una gran metáfora que contenía los elementos necesarios para cumplir con tal fin. Así aparecieron cuestiones a resolver y definir tales como los mapas, las rutas, el equipaje, los registros y el medio de transporte a

utilizar. Si se trataba de hacer un viaje en el territorio urbano también debíamos definir quiénes acompañaban los trayectos a recorrer. Aquí fue primordial la figura de los coordinadores, quienes se iban a constituir en el nexo entre las escuelas y los lugares por los que iban a transitar nuestros viajeros. Se puso mucha atención en su selección y entrenamiento. No se trataba de un guía atado a una *perspectiva turística clásica* destinado a reproducir un guión pre-establecido sino de un acompañante que pudiera transitar por las calles de la ciudad dejándose interpelar por ella junto a otros habilitando preguntas y búsquedas.

Ahora bien, construir un programa con las características que acabamos de señalar implicó una apuesta que apeló a una multiplicidad de voces y miradas que se organizaron a partir de una intervención política y pedagógica por parte de un organismo del Estado, en este caso una Secretaría de Cultura y Educación municipal. Pero también requirió de algunas definiciones de orden conceptual que llevaron a tomar posición en torno a cuestiones nodales y que ponemos a consideración en los párrafos siguientes.

ENSEÑAR Y APRENDER EN LAS CIUDADES⁷

Tal como señalamos en el apartado anterior, hacer de las ciudades un territorio de aprendizajes poniendo en acción dos sistemas diferenciados implicó tomar posición en torno a algunas cuestiones centrales. La primera de ella estuvo referida a qué se entendía por enseñar y aprender en las ciudades. Con respecto a este último término debemos decir que las ciudades han sido narradas de distintas maneras, motivo por el cual no podríamos aplicar un sentido unívoco para definirlas. Platón, por ejemplo, describió para cada una de ellas un tipo de gobierno diferente: la democracia para Atenas y la tiranía para Sicilia; San Agustín las moralizó construyendo una *Ciudad de Dios*; el arquitecto francés Le Corbusier las imaginó, diseñó y re-organizó; el filósofo alemán Walter Benjamín encontró en las ciudades (fundamentalmente en Berlín y París) una manera de implicar formas materiales y simbólicas.

Tanto la filosofía política como la literatura han tenido a las ciudades como tema o telón de fondo. Pero también han hecho lo propio la plástica, los medios audiovisuales, la antropología, la sociología urbana o los estudios culturales. *Las Ciudades Invisibles* del escritor italiano Italo Calvino, el Buenos Aires de Borges y los personajes atribulados de Roberto Arlt (claramente porteños) o el Rosario de la escritora local Angélica Gorodischer, las ciudades del artista plástico argentino Xul Solar, las capturadas por la cámara

fotográfica de Cartier Bresson o las sobrevoladas por el cineasta Win Wenders, así como los fenómenos urbanos relevados por David Harvey o Néstor García Canclini o los ensayos de Beatriz Sarlo, entre otros, constituyen una pequeña muestra de las distintas miradas que se han construido sobre las ciudades. En algunas de estas lecturas podemos reconocer debates tales como los producidos en torno al par modernidad-posmodernidad, o la relación antagónica entre la naturaleza y la ciudad en la literatura del siglo XIX, donde esta última era entendida como el ámbito de las aventuras iniciáticas o de las experiencias humanas más dramáticas (Víctor Hugo) y la primera, “algo por descubrir”, en la línea de atender los efectos del capitalismo en las geografías urbanas, por señalar solo algunos.

Ahora bien, más allá de las diferentes lecturas/interpretaciones que se podrían realizar, quisiéramos llamar la atención en ese lazo indisoluble entre la dimensión material y simbólica que las ciudades representan, así como su potencialidad para el campo pedagógico. Enseñamos y aprendemos en las ciudades, sus tramas se nos presentan como verdaderos textos urbanos donde se configuran nuestras identidades y se despliegan nuestras biografías. Tal como afirma Huyssen, las ciudades son “...un texto codificado de manera heterogénea que se llena de vida gracias a la praxis cotidiana de sus habitantes” (HUYSEN, 2002: 207) donde, por ejemplo, un edificio “escribe en lenguaje arquitectónico” (213), pero también ofrece una lectura desde los códigos de la plástica, la historia, la antropología y sobre todo un relato acerca de nosotros mismos.

Apropiarse de esta perspectiva requiere de una doble operación. Por una parte se trata de *tomar distancia* (un extrañamiento, en términos filosóficos) de ese lugar por el que transitamos cotidianamente para poder *verlo*, pero también descentrarnos de ese otro lugar donde se produce (habitualmente) la tarea de enseñar y aprender. Si en las ciudades se generan las tramas culturales que tejen nuevas formas simbólicas que posibilitan un amplio arco de experiencias urbanas ¿por qué construir estrategias de aprendizajes de espaldas a ese universo que se nos cuela por todas partes? En este sentido la educación, entendida como un complejo de sujetos, escenarios, rituales y significados, no puede permanecer ajena a las problemáticas que provienen de este hecho ineludible de vivir en las ciudades. Pero, para poder pensar esto, es necesario provocar ese extrañamiento al que hicimos referencia párrafos atrás, descentrándonos de toda concepción unívoca de lo que significa enseñar y aprender, construyendo así una nueva versión que los reconozca operando en múltiples escenarios.

Transmitir la ciudad que vivimos, construimos, nos representamos, imaginamos, amamos u odiamos, territorializa la

tarea de educar, ocupando espacios y señalando trayectos. Desde esta lectura, el texto pedagógico y la trama urbana ofrecen nuevos territorios donde se entrelazan sujetos que portan una historia, que tienen una herencia pero que a la vez son transmisores de una (deberíamos decir múltiples) manera(s) de existir en las ciudades. En un cruce de espacios y tiempos, los mundos institucionales delimitados en términos de formales y no formales son atravesados por una nueva lógica que no reconoce las segmentariedades duras. Es en este juego de localizaciones y delimitaciones donde las curriculas escolares, entre otros dispositivos, han “normalizado” a la diversidad imponiendo una versión unívoca de lo que implica devenir-niño, aprendizaje, cultura y por ende ser y estar en las instituciones. “Estamos atrapados en segmentos de devenir, entre los que podemos establecer una especie de orden o de progresión aparente: devenir-mujer, devenir-niño; devenir-animal, vegetal o mineral; devenires moleculares de todo tipo, devenires-partículas” (DELEUZE Y GUATTARI, 1988 : 274).

En un mundo múltiple, insomne, permanentemente en cambio, la educación no puede ser reducida solamente a las acciones que se llevan adelante en las instituciones educativas, ya que existen otros universos donde pueden ser reconocidas lógicas pedagógicas que se despliegan en ese complejo mundo de lo urbano. Territorios donde son perfectamente localizables un amplio espectro de actividades artísticas, culturales y políticas que involucran a sus protagonistas en la construcción de una matriz de saberes mucho más amplia que los que se incluyen en la escuela, donde la sensibilidad y las emociones, así como la implicación personal y la participación, tienen lugar.

Al reconocer la importancia pedagógica de esos *otros lugares* estamos poniendo el acento en un territorio donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se re-significan, los contenidos se multiplican e instituyen en sujeto a aquellos que se implican. Pero, para poder mirar esto, es fundamental reconocer las lógicas pedagógicas que se establecen en estos territorios a los que llamaremos **nuevos escenarios educativos**⁸. Son ejemplo de estos las bibliotecas populares; los museos; los sindicatos; los partidos políticos; las organizaciones no gubernamentales; los talleres focalizados de acuerdo a la población (niños, jóvenes, adultos, tercera edad) o a problemáticas como medio ambiente, ecología, periodismo, arte, educación vial, etc.; los clubes; las tareas de prevención llevadas adelante desde el campo de la salud pública; las iglesias; los movimientos sociales, etc. Cada uno de estos escenarios implican dimensiones urbanas, formas de vincularse con la cultura así como lógicas de participación diferentes, pero todas permiten experimentar ese extrañamiento necesario para que la educación sea habitada de manera diferente.

EL VIAJE COMO METÁFORA DE LA EDUCACIÓN

Encontramos en la metáfora del viaje un instrumento que posibilita un descentramiento de la mirada en torno a lo espacial y lo temporal. Sandra Carli, en un exquisito ensayo sobre la relación entre los pintores Lino Spilimbergo y Carlos Alonso, maestro y discípulo respectivamente, escribe: "...en todo proceso de formación se produce alguna forma de viaje que separa el aprendiz de lo propio-conocido-familiar y lo pone en contacto con lo desconocido-lo extranjero-el mundo..." (CARLI, 2004: 39). Justamente de esto se trata, alejar-se (al menos por un tiempo) de los territorios conocidos, separar-se de aquello que no es familiar para encontrar-se con un mundo que se nos presenta como lo no-conocido, constituyéndonos en extranjeros. Esto es un viaje: "...dejar la tierra propia, cruzar espacios desconocidos, valles, ríos, montañas (ciudades)... y encontrar el lugar tantas veces imaginado, a veces un paraíso... o un sueño" (CORRAL, 2003: 25).

Ahora bien, ser viajeros no es lo mismo que ser turistas. El escritor y compositor estadounidense Paul Bowles señaló algunas particularidades que nos permiten distinguir uno de lo otro: "...entre el turista y el viajero la primera diferencia reside en parte en el tiempo. Mientras el turista, por lo general, regresa a casa al cabo de algunos meses o semanas, el viajero, que no pertenece más a un lugar que al siguiente, se desplaza con lentitud durante años de un punto a otro de la tierra. El turista acepta su propia civilización sin cuestionarla y el viajero la compara con las otras y rechaza los aspectos que no le gustan" (BOWLES, 2006: 8). Desplazarse, comparar, distinguir, criticar, establecer un criterio propio son algunas de las características más importantes de este viajero por oposición al turista, cuyo viaje está determinado por un tiempo acotado donde el retorno se ha pre-establecido y por lo tanto hay poco por explorar, pero además se trata de un sujeto conformista que retorna a la *comodidad de lo conocido*. Con respecto a esto último Silvia Alderoqui señaló: "Los viajeros son intermediarios que, en su movimiento, comunican lugares que se encuentran separados por la distancia y los hábitos culturales y se nutren de esos contrastes. Desplazarse se convierte así, en tomar conocimiento de lo que difiere de nosotros" (2005: 9).

Esta distinción es bien útil a nuestros fines: rápidamente es posible enlazar la metáfora del viaje turístico a lo que sucede en las instituciones escolares, a la vez que la idea del viaje presupone un tipo de exploración que abre a nuevos modos de entender el aprendizaje. El viaje turístico propone una realidad ya vista y enmarcada en una guía (el manual o las revistas especializadas, para el caso de las escuelas)

que han establecido lugares, sitios, travesías, recorridos, senderos transitados por otros; en el caso de los viajes provistos por agencias especializadas, se trata de una realidad ordenada y previamente organizada a la que, además, se la ha puesto un valor en términos económicos. El relato del viaje será la transcripción del viaje anterior (detenido en la repetición de lo mismo a través de las fotos/postales). Por ejemplo, si hiciéramos el ejercicio de compartir con otros “turistas” que hayan realizado el mismo viaje que nosotros, nuestras fotografías, es muy probable que nos encontremos con que hemos registrado los mismos lugares, los mismos paisajes, los mismos monumentos, los mismos personajes, etc. El viaje turístico, generalmente está organizado desde un criterio mercantilista y construye una taxonomía: turismo ecológico, rural, cultural, gastronómico, etc. En este sentido el turista es un espectador, su campo visual está ordenado y enmarcado, atiende dogmáticamente a las señales (por aquí se puede/debe pasar y por allí no) y su relación con el paisaje y fundamentalmente con el otro será escasa, como señala Nicolás Rosa (2002: 14) “...la estructura del viaje turístico se fundamenta en una falla inicial, propia de todo deseo, un desmedro propio del viaje imaginario entre lo exótico y la referencialidad implícita de lo ya habitado, de lo ya frecuentado, de lo ya explorado: una exploración metódica de un mapa construido por el deseo y el mercado capitalista de la transitoriedad”.

El concepto de viaje que aquí proponemos tiene que ver con una concepción en los mismos términos que Bowles señalaba, un tiempo que sabe de lentitudes y detenciones, de incompletitudes y desplazamientos que nunca terminan, porque siempre hay un viaje que todavía está por hacerse. Entonces, transformarse en viajeros implicará atravesar, necesariamente, algunas instancias ya que, en algún sentido, se trata de todo un ritual de pasaje.

En primer lugar: a) trazar un itinerario, en este caso no significará solamente el traslado hacia otra ciudad, sino también a otros espacios como el barrio, el centro, el río, una calle, una plaza, etc; b) armarnos de un equipaje, este estará compuesto, fundamentalmente, por nuestra biografía (toda mirada se construye desde la propia historia así como los procesos de selección de aquello con lo cual nos identificamos) y las herramientas que nos permitan apropiarnos de aquello que se nos ofrece en ese transcurrir del viaje.

En segundo lugar: aprender las reglas de la lectura y la escritura del texto urbano, apropiarnos de sus señales y sus signos, reconocer sus bordes y sus nudos más complejos. Recordemos que las ciudades se codifican como un lenguaje. Esto requiere de un proceso de interpretación a partir del reconocimiento de los lazos que haya

construido con aquella. Esta decodificación implica una operación que está, básicamente, anclada en códigos visuales, motivo por el cual parte de imágenes y desde allí se hace escritura.

En tercer lugar: construir un relato del viaje donde podamos desplegar una comprensión creativa del mundo. Este es, en algún sentido, el momento más pedagógico del viaje, se estructura en el después y tiene que ver, fundamentalmente con la posibilidad de reconstruirlo, instancia metacognitiva por excelencia. Parafraseando al filósofo Gastón Bachelard, es aquí donde se interpela a la *imaginación poética*, poniendo a la palabra en *estado de emergencia*: ¿qué decimos de este viaje? ¿cómo lo decimos? ¿bajo qué ropajes?

Quizá sea útil señalar también que la idea de la educación como viaje ha sido explorada largamente tanto por la filosofía como por la pedagogía. Rousseau, Montagne, Decartes, Handke, la han transitado en distintas direcciones, para señalar cómo, a través de ella, damos cuenta de lo que somos o podemos llegar a ser (LARROSA, 1996). Más ligada al pensar la educación como formación, la metáfora del viaje trae consigo la importancia de salir para reencontrarse, de abandonar lo conocido, del mundo y de uno mismo, para emprender la aventura de ensayar otras miradas y otros territorios. Explorar esta metáfora desde el presente nos obliga a repensar los juegos de *adentro* y *afuera*, de *interior* y *exterior*, atendiendo a cómo se conjugan, en ese vaivén, lo singular y lo colectivo, colocando el aprendizaje y la experiencia en el centro de la escena.

A MODO DE CONCLUSIONES

Ahora bien, resolver la tensión entre lo sedentario y lo nómade de los dos sistemas a los que hemos designado con los nombres de cultura y educación, implica una apuesta que pone en movimiento nuevas formas de enseñar y aprender colocando este par en otros territorios. Asimismo, como en los relatos de la Ilíada y la Odisea, el viaje pedagógico deja marcas. El viaje de ida, con sus rutas y postas, significa atravesar experiencias inéditas y espacios desconocidos o impensados hasta ese momento por la educación. En cuanto al regreso, no solo significa una despedida sino también un desafío, por parte de nuestros viajeros, de hacer uso de las herramientas que se adquieren para desanclar, todas las veces que se lo propusieran, de los lugares habituales y hacer así, su propio viaje.

Pero, más allá de la experiencia singular que cada sujeto pueda realizar, proponer Programas como *Escuela móvil* trae consigo otros efectos. Por un lado implica descentrar y cuestionar los límites del

sedentarismo. Cuando una política pública interviene ofreciendo un circuito de aprendizaje diferente a los existentes introduce una pregunta acerca de lo que se hace habitualmente que, si es escuchada, es capaz de abonar nuevas formas de aprendizaje y, en alguna medida, contribuir a la revisión y transformación de las fronteras clásicas de las instituciones. Esto requiere dejar-se atravesar por un devenir pedagógico que se des-centra y hace serie con nuevos territorios: bibliotecas, organizaciones vecinales, organizaciones no gubernamentales, barrios, clubes, museos, sindicatos, partidos políticos, y por qué no las calles, “un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales. Un eslabón semiótico es como un tubérculo que aglutina actos muy diversos, lingüísticos, pero también perceptivos, mímicos, gestuales, cognitivos...” (DELEUZE Y GUATTARI, 1988, p. 13).

Por otro lado, la potencia de los sistemas públicos de transmisión de la cultura, cuando trabajan juntos, es más que la suma de las partes: se amplían los términos en que la cultura se distribuye al mismo tiempo que se posicionan nuevas estrategias públicas de inclusión.

Si de revisar, redefinir y configurar nuevos modo de entender la educación se trata, apuntando a una *educación integral*, todo esfuerzo que contribuya a situar y desplegar nuevas experiencias educativas es bienvenido, ya que permiten reconceptualizar la educación de nuestros tiempos desde el hacer cotidiano. Ensayar nuevas formas que se apoyen sobre las anteriores, pero que superen sus barreras, puede muy bien ser un camino para abonar la transformación del territorio educativo caracterizado por un agotamiento de las formas. La incertidumbre sobre el futuro de las viejas formas puede ser abordada con un hacer que experimenta y produce otras certezas.

REFERENCIAS

- ALDEROQUI, Silvia. Metáforas por la ciudad. *Ciudades*, Puebla, RNIU, n. 67, jul./sept. 2005.
- BOWLES, Paul. *El cielo protector*. Editorial Seix Barral, Barcelona, 2006.
- CARLI, Sandra. Educación, comunicación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes. *Alternativas*, año 12, n. 14, 2001.
- CARLI, Sandra. Imágenes de transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- CORRAL, José Luis. Los viajes del Cid. In: A. A.: *Viajeros*. España: Quinteto, 2003.
- DELEUZE, G. Posdata sobre las sociedades de control. In: FERRER, C. *El lenguaje libertario*. Montevideo: Nordan-Comunidad, 1991.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-textos, 1988.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. *La invención del aula*. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana: Bs. As., 1999.

ESCOLANO BENITO, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

GIROUX, Henry. *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós, 1996.

HUYSEN, Andreas. *En busca del futuro perdido*. Cultura y memoria en tiempos de globalización. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.

ROSA, Nicolás. Nuevas expediciones, itinerarios, migraciones, excursiones, turismo. In: ENCUENTRO LAS METÁFORAS DEL VIAJE Y SUS IMÁGENES. La literatura de Viajeros como Problema. 1. Rosario, agosto de 2002 (mimeo).

NOTAS

¹ Debemos señalar que, en Santa Fe, como en muchas otras provincias de la República Argentina, el sistema educativo no depende de los municipios sino de las estado provincial, motivo por el cual una política con la impronta de poner en diálogo dos sistemas como el cultural y el educativo implicó no solo interrogar qué tenían de educativo los espacios que conformaban un sistema de instituciones culturales, sino también cómo debían ser dispuestos para ponerse en diálogo con los actores que provenían de una estructura diferente.

² Ver: <http://www.rosariocultura.gob.ar/escuelas-y-bibliotecas/escuela-movil>

³ Cabe señalar que en los dos casos las propuestas se descentraron de la lógica del espectáculo invitando a experimentar el espacio de los teatros y bucear en las instancias que implican una puesta teatral.

⁴ Un viejo cine de barrio que en el presente funciona como un centro cultural.

⁵ El museo a la vista es una intervención urbana que consiste en reproducir algunas de las obras más significativas de la plástica rosarina en las medianeras de los edificios.

⁶ Ver: <http://www.rosariocultura.gob.ar/triptico-de-la-infancia>

⁷ Algunas ideas centrales del presente apartado han sido publicadas en el siguiente trabajo: Brarda, Analía y Ríos, Guillermo *Argumentos y Estrategias para la construcción de la Ciudad Educadora*. Cuadernos de Ciudades Educadoras América Latina. N° 1. Publicación de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras Delegación América Latina. Dirección de Relaciones Internacionales, Municipalidad de Rosario. Rosario, marzo de 2000.

⁸ Cabe destacar que la novedad no está puesta en los escenarios sino en la reconfiguración de los mismos en un programa que los postula como escenarios propicios para el aprendizaje.

Recebido: 28/06/2014

Aprovado: 08/09/2015

Contato:

Universidad Nacional de Rosario. Entre Ríos 758. (2000)
Rosario – Provincia de Santa Fe.
Argentina