

La escuela: entre el panóptico y la expedición urbana

Un marco para entender la pedagogía del agua en Bogotá

JULIÁN DAVID ROMERO TORRES*

El estudio de la relación entre la escuela y la ciudad, sus implicaciones y el análisis de un discurso pedagógico en particular, que se preocupa por la preservación de los recursos naturales, la apropiación y el cuidado del sistema hídrico que está gravemente afectado, nos da las herramientas para analizar el impacto que constituye una propuesta de trabajo que busca promover nuevas percepciones, tanto a nivel individual como colectivo, hacia los cuerpos de agua y hacia el sistema hídrico. Este análisis tiene el propósito de dilucidar la importancia que programas como el de Pedagogía del Agua del Acueducto de Bogotá tienen en la generación de nuevos conocimientos, percepciones y actitudes.

The study of the relationship between school and city, its implications and the analysis of a specific pedagogical discourse that worries about how to preserve of natural resources and to appropriate and take care over the water system that is severely harmed give us tools to analyze the impact that makes up a working proposal tending to promote new perceptions, at individual and at collective level as well, towards the water bodies and the whole water system. This analysis has as final purpose to underline the relevance that programs such as Water Pedagogy of the Bogota Aqueduct can have on the generation of new knowledge, perceptions and attitudes.

Palabras clave

Pedagogía del agua
Escuela
Ciudad
Discurso pedagógico
Recursos naturales

Keywords

Water Pedagogy
School
City
Pedagogical discourse
Natural resources

Recepción: 17 de abril de 2011 | Aceptación: 12 de julio de 2011

* Sociólogo de la Universidad Santo Tomás sede Bogotá. Candidato a la Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Becario tiempo completo a cargo de la cátedra "Imagen y discurso. Un acercamiento a la historia de la cultura política en Colombia. Siglo XX". Líneas de investigación: pedagogía y medio ambiente, metodologías cualitativas de la investigación, análisis de documentos visuales y la historia de la cultura política en Colombia. Publicación reciente: (2012), *Fotografía: entre desaparecidos y muertos. Una experiencia de la aparición*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José Caldas-Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD). CE: simeranesi@gmail.com.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El presente texto está inserto en una iniciativa por recoger las diferentes acciones que ha implementado el Programa de Pedagogía del Agua en la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá¹ para fomentar escenarios de aprendizaje en cuanto a la defensa del recurso hídrico, para así posteriormente realizar un análisis del *carácter social* que tiene la implementación de este *discurso pedagógico del agua* en escenarios de la escuela y la ciudad; todo ello tiene el propósito de dilucidar el lugar que tiene la implementación de estrategias, mecanismos, dispositivos y discursos pedagógicos en favor de los cambios en las percepciones y en las acciones de los pobladores de la ciudad. En primera instancia se realiza un recorrido por las administraciones distritales² de Antanas Mockus (1995-1997 y 2001-2003), Enrique Peñalosa (1998-2000), Luis Eduardo Garzón (2004-2007) y Samuel Moreno (2008-2011) en clave de pedagogías urbanas. El segundo apartado intenta resolver el inquietante cuestionamiento de si Bogotá puede ser una gran escuela, un desarrollo dado en dos perspectivas: discursiva institucional y, por otro lado, crítica analítica. Como tercer punto se debaten dos instancias: el discurso pedagógico y la pedagogía ambiental de los recursos hídricos en Bogotá, para concluir en la descripción de una de las campañas pedagógicas en pro de la conservación de las fuentes hídricas, impulsada por las administraciones distritales y la Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá.

La escuela, la ciudad, la pedagogía, la política, la enseñanza y lo público se han convertido en algunos de los elementos más

importantes para emprender una discusión acerca de las prácticas pedagógicas que ha promovido el *stablishment* para darle cierto lugar a la escuela como institución clausurada y también como espacio libre de barreras en donde la cultura ciudadana se reproduce, y viceversa: la ciudad como un laboratorio escolar normativo, pedagógico. Se trata de la necesidad de impartir la cultura de la preservación de los recursos hídricos —que tan en boga está—. ¿Para qué? ¿Para quiénes?

Es por eso que realizar un análisis cuyo eje central es el problema de los discursos pedagógicos que tienen como fin generar nuevas percepciones, y lograr que se fomenten acciones en la comunidad, nos conduce a ubicar el campo temático de este artículo en aquellas estrategias que desde la escuela, las administraciones distritales, las empresas de servicios públicos y las multinacionales del agua están encaminadas a promover la conservación de los recursos naturales; se trata de iniciativas pedagógicas que abanderan un discurso, unas acciones determinadas y unos objetivos —no siempre claros—; una estrategia que intenta cambiar ciertas estructuras de pensamiento, percepción y actitudes, haciendo uso de un discurso pedagógico específico.

La preocupación por lo medioambiental, en cuanto a la preservación, cuidado y apropiación de los recursos hídricos en Bogotá (páramos y nacimientos aledaños, bosques, cerros, humedales, ríos, etc.) tiene que ver directamente con una serie de estrategias educativas que se proponen impactar en la escuela, la familia, la ciudad y demás escenarios que son protagonistas y espectadores de la vida urbana, cultural y ambiental de la ciudad, y que apuntan hacia una nueva estrategia de educación ambiental.

1 Empresa pública dedicada a la prestación del servicio de agua potable y recolección de aguas residuales en la ciudad de Bogotá y algunos municipios aledaños.

2 En Colombia la organización político-administrativa consiste en una división del territorio por departamentos, siendo las *gobernaciones departamentales* los organismos administrativos de éstos. Dentro de los departamentos están los municipios, siendo las *alcaldías* los entes administrativos, y dentro de las alcaldías las diferentes *secretarías* —de educación, salud, hacienda, etc.—. Bogotá, al ser el centro político-administrativo del país se constituye como Distrito Capital. De esta manera, al referirnos a la administración distrital se hace alusión a los gobiernos en las alcaldías de Bogotá.

BOGOTÁ EN LA FORMACIÓN CIUDADANA FUERA DE LA ESCUELA

La complejidad del contexto urbano en cuanto a la multiplicidad de entornos pedagógicos y comunicacionales evidencia que los diferentes escenarios de la vida urbana operan en la diversidad —y tal vez en la divergencia— a manera de mensajes que no se imprimen sobre las mismas dimensiones del sujeto y la cultura, y contribuyen a una organización híbrida y fragmentada de la ciudad; estos escenarios reflejan “la coexistencia de diversos tiempos, espacios, ritmos y subjetividades. En Bogotá convive lo barrial, lo metropolitano, lo nacional y lo global” (Sáenz, 2005: 12), diversidad de concepciones, mitos e ilegalidades urbanas cuyo quehacer cotidiano se juega en una cultura homogeneizadora de los gustos y percepciones admisibles para el *statu quo*.

En los últimos gobiernos de Bogotá, la educación ciudadana ha sido entendida como la manera en la cual los “sujetos cosmopolita” pueden, desde su intimidad, “re-encarnar o poetizar la democracia y la ciudadanía” (Sáenz, 2005: 13); el espacio donde se incentiva la extrema individualidad y el buen comportamiento, y así se logra contrarrestar el proceso de auto-desencantamiento de la modernidad y la democracia, la organización de los movimientos sociales y la posibilidad de afiliación sindical.

En los dos gobiernos de Mockus fue prioritaria la relación entre el saber, el poder y el ejercicio del gobierno, y por tanto la implementación de políticas públicas, en pro de la formación ciudadana; en palabras de Sáenz: “constituyen hitos en la práctica política y educativa estatal en el país y probablemente en el mundo” (Sáenz, 2005: 13). Es bien sabido que en estos gobiernos se priorizó la formación ciudadana en función de una pedagogía estatal por medio de una *cultura ciudadana* que se ejecutaba por fuera de los escenarios de la escuela formal: la calle, la esquina. Ahora “no es posible concebir una escuela aislada de la

sociedad y de la cultura de su entorno” (Sáenz, 2005: 13). En cuanto al gobierno de Peñalosa, éste retomó algunos de los propósitos de la cultura ciudadana, nombrados ahora como “convivencia ciudadana” y “sentido de pertenencia”, elementos que en el fondo tenían el mismo propósito del discurso pedagógico.

Estos gobiernos se propusieron el desarrollo de actitudes, comportamientos y sentimientos que respondieran al acatamiento de la ley, el respeto a los demás ciudadanos y el sentido de pertenencia hacia los espacios físicos y ambientales de la ciudad por medio de estrategias discursivas, el control simbólico y el dominio de las estructuras mentales y conductuales de la ciudadanía.

Con Mockus se inició en la ciudad una serie de políticas pedagógicas que, a grandes rasgos, delimitó el campo de acción prioritario para la administración en pro de la producción de cambios culturales con respecto a la vida cotidiana en la ciudad; se trataba de que el concepto de “cultura ciudadana”, contemplado en el Plan de Desarrollo, apuntase a toda una serie de normas sociales que debían ser aprehendidas por los ciudadanos para facilitar la convivencia y el buen comportamiento. Se trataba también de inducir a todo el aparato administrativo —público y privado— para que desencadenara acciones pedagógicas que incidieran directamente en la manera en que se perciben, reconocen y usan los entornos sociales, urbanos y ambientales. Fue así como comenzó una comunicación de doble vía entre la escuela y la ciudad, lo que para la Secretaría de Educación Distrital (SED), en el año 2002 (programa Bogotá te Enseña), comenzaría como una serie de iniciativas para abrir y cerrar los muros de la escuela, sacar a los estudiantes y a los profesores de las aulas y hacerlos caminar por la ciudad para que la observen, aunque ya la conozcan, pero ahora bajo la lente pedagógica, de manera que los mecanismos del aula se reproduzcan en los museos, en los páramos, en las caminatas...

Claramente esta iniciativa es parte de lo que Bernstein llama *discurso pedagógico*; se trata de un dispositivo llamado a incidir directamente en la cultura, imprimiendo control simbólico en las maneras discursivas de formar y enseñar, y así, contribuir a entablar relaciones de poder. Esto quiere decir que el discurso pedagógico posee el alcance de transformar percepciones y actitudes, porque lleva implícito un discurso de poder y es capaz de reproducir las estructuras mentales de la oficialidad y el gobierno: “el dispositivo pedagógico no puede ser otra cosa sino un instrumento de orden y de transformación de ese orden” (Bernstein, 1990: 143).

Es por eso que los tres periodos de gobierno a los que nos hemos referido privilegiaron las prácticas pedagógicas en el escenario de la ciudad para los ciudadanos, mientras que el impulso de arrastrar la escuela a la ciudad, a sus estudiantes, y devolverlos nuevamente a las paredes del claustro, se dio —en un principio titubeando, lentamente—, concibiendo a la escuela como una *máquina eficiente*; como una institución que cumple con su función educadora, de vigilancia, estructuradora del pensamiento de niños y jóvenes, y a la ciudad como el lugar donde educar a la gente, a sus ciudadanos, en “buenos” comportamientos y maneras de concebir, usar e imaginar la ciudad. Durante el gobierno de Mockus, y

Pese a las problemáticas estructurales que presentaba la ciudad, como el desempleo, la llegada de miles de familias desplazadas, la inseguridad ligada a escuadrones de la muerte y organizaciones criminales, la incapacidad de fortalecer la seguridad alimentaria, las políticas públicas se empeñaron en incrementar la cultura ciudadana... omitiendo y desconociendo otras problemáticas, representando así una práctica de gobierno que busca resolver necesidades de orden básico sólo para beneficiar a las clases altas y medias de la ciudad (Ramírez *et al.*, 2009: 60).

BOGOTÁ ¿UNA GRAN ESCUELA?

El gobierno de Luis Eduardo Garzón, que siguió al segundo periodo de Antanas Mockus, se interesó por impulsar políticas educativas mucho más incisivas que las anteriores para que la escuela estrechara su relación con el entorno urbano: “acercar la vida de la escuela, permitir que los niños tengan contacto directo con la naturaleza, desarrollar procesos de experimentación, debilitar las fronteras de la escuela, utilizar la ciudad como escenario educativo” (IDEP, 2005: 4), se convirtieron en las banderas para instaurar una política distrital que movilizara, en todas sus entidades, acciones en pro de estos objetivos educativos.

Este gobierno y el de Samuel Moreno, se interesaron en que la ciudad contara con políticas educativas que transformaran el concepto de educación para entenderlo ya no como un servicio público sino en clave de derechos, logrando así la gratuidad del 100 por ciento en la educación básica primaria y secundaria, y favoreciendo los espacios físicos de las escuelas distritales donde la estética y el cambio arquitectónico proporcionan espacios más agradables, funcionales y prestos a las nuevas tendencias en la educación. Esto permitió que se construyeran espacios para bibliotecas, ludotecas, salas de informática, espacios recreativos y más de 40 nuevos mega-colegios que se intentan como lugares de atracción para niños y jóvenes. Sin embargo, las políticas neoliberales han dejado ver su rostro: la figura de colegios en concesión a nivel nacional permite que el sector privado se haga cargo de la prestación del servicio y que el Estado se deshaga, en buena parte, de su responsabilidad, abogando en la mayoría de las veces por el cumplimiento de la cobertura más que por la calidad, y constituyéndose como la panacea de los últimos tiempos.

La política educativa de estos dos gobiernos se interesó en llevar la escuela —esa institución de encierro y dominación del cuerpo y

de las ideas, al decir de Foucault— a los escenarios de la ciudad, y en llevar esta última a las discusiones que se tejen en la escuela; este ideal se intentó concretizar en el programa Escuela-Ciudad-Escuela, que en la administración de Samuel Moreno continuó realizando “expediciones pedagógicas” en todos los colegios públicos de la ciudad: a diciembre de 2009 había logrado incluir en el programa a 76 mil 888 estudiantes del distrito (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006: 4); y bajo las temáticas de ciencia y tecnología, educación ambiental, recreación y deporte, arte, patrimonio y actividades culturales se logró que los estudiantes apprehendieran la vida en la urbe.

El propósito de concebir la relación escuela-ciudad es que la ciudad se mantenga en constante comunicación con la escuela y viceversa; para que estas dos estructuras se retroalimenten, se busquen y se necesiten la una de la otra; y para que la ciudad se escolarice, la escuela se urbanice y así “la escuela recobre sentido y amplíe su territorio como gestora de lo social, y es aquí donde se encuentra con ese otro invento de la humanidad, la ciudad” (Álvarez, 2005: 4).

¿QUÉ IMPLICARÍA QUE LA ESCUELA ROMPIERA SUS LÍMITES Y LA CIUDAD FUESE AHORA EL LUGAR DE LA ESCUELA?

Para el desarrollo de este cuestionamiento presentaremos a continuación dos tendencias: la primera tiene que ver con la argumentación oficial para dar sentido, validez y trascendencia al proyecto pedagógico propuesto para Bogotá en los gobiernos del Partido Polo Democrático Alternativo,³ y la segunda se ubica en una perspectiva crítica a la escuela, que la conceptualiza como una institución

totalitaria: artificio del Estado en donde se imprime el poder y se reproducen las estructuras de la actual sociedad. En este orden argumentativo se propone avanzar en el campo que deja abierto la pregunta.

El proyecto Escuela-Ciudad-Escuela se propuso realizar una “Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza”,⁴ siguiendo preceptos epistemológicos que proponen que la escuela sea el medio para la autonomía y emancipación humana, oponiéndose “a las prácticas de dominación de los Estados modernos y las prácticas de control más contemporáneas” (Álvarez, 2005: 13). La escuela se entendería como *la posibilidad de aprender por medio de la experiencia directa los conocimientos de la vida*, haciendo que los programas educativos contengan, en su esencia, un aprendizaje en el campo, en la naturaleza, en la ciudad. “La idea de abrir la escuela al contexto... y que el conocimiento se construya a partir de las vivencias significativas... es un legado del pensamiento crítico pedagógico” (Álvarez, 2005: 13).

Esta tendencia no es nueva, innovadora, ni mucho menos original de los planes de gobierno del Polo Democrático en las dos últimas alcaldías de Bogotá, es decir, las de Samuel Moreno y Luis Eduardo Garzón; desde que se inventó la escuela moderna, algunos pensadores plantearon teorías y formas alternas de idear la educación y su estructura escolar (en contraposición a las teorías de Bentham⁵ y su panóptico); abrir las fronteras de la vigilancia y el control del pensamiento y el cuerpo para salir y aprender de —y con— la naturaleza los conocimientos básicos de la vida académica, de la vida en la ciudad y el Estado moderno. Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Decroly, Freire y otros pensaron la escuela en el “mundo exterior”

3 Partido de centro-izquierda al cual pertenecían los alcaldes Luis Eduardo Garzón y Samuel Moreno. Actualmente (2012), el primero pertenece al Partido Verde, y al segundo se le imputan cargos por presunta corrupción en obras públicas; debido a ello está privado de la libertad.

4 Título del proyecto, incluido en el *Plan Sectorial de Educación. Bogotá 2004-2008*.

5 Sobre la propuesta arquitectónica de Jeremy Bentham (1748-1832) se consultaron las obras de Michel Foucault: 1980; 1998; 2009.

en la naturaleza y la ciudad, principal fuente de inspiración de estas dos administraciones. Existen tres dimensiones en las cuales se puede entender la relación entre medio urbano y escuela, a saber: a) aprendiendo *en la ciudad*: la ciudad como entorno o moderadora de la educación; b) aprendiendo *de la ciudad*: la urbe como fuente o agente educativo; c) aprendiendo *la ciudad*: ésta como objetivo o contenido de la educación.

El profesor Jaume Trilla explica de manera sucinta cada uno de las anteriores premisas, planteando que la ciudad se entiende como el lugar en donde se teje el entramado educativo y en donde diferentes instituciones pedagógicas —la familia, la red cívica, las empresas públicas, los programas de formación, la calle y demás—, acogen y entremezclan la educación formal, no formal e informal para que esta unidad compleja (la ciudad) sea el entorno educativo por excelencia. Así mismo, la ciudad como agente informal de educación es entendida como fuente de formación, tanto de normas sociales (socialización), como de conocimientos básicos, “la ciudad, y concretamente la calle, es una escuela de la vida” (Trilla, 2004: 2), un compendio de conocimientos sin jerarquía, sin orden ni epistemología ni profundidad alguna, en donde se puede aprender espontáneamente la cultura dominante y popular que la ciudad exige. Y por último la ciudad como elemento transversal del aprendizaje: aprender a leer la ciudad implica que la escuela en la ciudad formaría de manera superficial, parcial y autodidacta a niños, jóvenes y ciudadanos en “saberes” propios de la interacción y de la vida urbana, en el funcionamiento administrativo y el ordenamiento de la ecología y el medio ambiente de la ciudad. En estos términos se comprende la relación escuela-ciudad, en donde la escuela abre sus fronteras y límites para lanzarse a los espacios y saberes de la urbe. En síntesis, se trata de proyectar la

estructura escolar en el conjunto urbano, de convertir este medio ciudadano en un escenario totalmente escolarizado.

Otra de las conjeturas de nuestro análisis es que la ciudad educativa cumple con una función sensibilizadora en la medida que intenta directamente incidir —por medio del discurso pedagógico— en las percepciones y actitudes de los ciudadanos respecto de la corresponsabilidad con el medio urbano en el que habitan. Sin embargo, el programa Bogotá, una Gran Escuela entiende que en ningún momento esta propuesta va a prescindir del edificio de la escuela, ni de ninguno de sus componentes (docentes, currículo, evaluación, uniformidad, coerción, vigilancia y control), sino que más bien habrá una relación estrecha entre los tiempos intraescolares y los tiempos extraescolares en la ciudad y el medio ambiente. Este elemento, en cuanto aporta a que se amplíen de manera sustancial los tiempos y los escenarios del aprendizaje en el campo y la experiencia, no olvida ni excluye la máquina funcional de la escuela:

...debe haber unos tiempos suficientes para que en el aula de clase los maestros con sus estudiantes procesen, sistematicen y amplíen la experiencia que se vivencia en los escenarios de la ciudad y en los aportes con los que las instituciones llegan a la escuela, pero el centro de la actividad pedagógica será la experiencia (Álvarez, 2005: 21).

Esto trae implícito que los límites de la escuela no se desdibujan tajantemente, sino que echan mano de las nociones exteriores a la academia, siendo la sociedad la corresponsable de la educación de las generaciones venideras y, por lo tanto, de la construcción de dispositivos pedagógicos capaces de incidir en la estructura cultural y simbólica de los pobladores de la ciudad.

LA ESTRUCTURA DE LA ESCUELA EN LA CIUDAD. ENFOQUE CRÍTICO PARA LA INDAGACIÓN

La ciudad es uno de los lugares en pugna por el poder; una verdadera lucha en la que los lazos de solidaridad se desdibujan en los rasgos más acentuados del individualismo imperante; en ese contexto la escuela se podría entender como una de las instituciones que reproduce e imprime ese poder en cuerpo y pensamiento.

El pensamiento de Michel Foucault contribuyó de manera sustancial a entender el problema del poder en la sociedad moderna; él propuso diversas reflexiones acerca de las diferentes disposiciones de poder o relaciones de fuerza que en ella funcionan, generando mecanismos de vigilancia, control y castigo para garantizar el funcionamiento de la organización. De esta manera, Foucault explica que la escuela, el hospicio psiquiátrico, la cárcel y el cuartel, entre otros, han sido las máquinas funcionales del sistema social moderno por excelencia en donde se estampa el poder, conservando características y naturalezas análogas en cuanto a su arquitectura, dispositivos de vigilancia, modos y maneras en que el poder se ejerce y se imprime sobre el cuerpo, el comportamiento, los gestos y el tiempo de los individuos; se trata, en resumen, de la organización misma de una *microfísica del poder*.⁶

La escuela de la modernidad se ha erigido en aras de la reproducción del orden establecido, disponiendo mecanismos que van desde lo arquitectónico —con las ideas de Bentham— hasta la dominación de los signos y símbolos del conocimiento humano, desplegando dispositivos pedagógicos para tal fin. En la escuela “el poder disciplinario es un poder discreto, repartido; es un poder que funciona en red y cuya visibilidad sólo radica en la docilidad y la sumisión de aquellos sobre quienes se ejerce

en silencio” (Foucault, 2009: 39). Es así como se entiende el poder de tipo disciplinar que funciona en la escuela y en nuestra sociedad.

Arquitectónicamente la escuela —el manicomio, la cárcel, la factoría— fue construida desde sus inicios con los preceptos del panóptico: aquella construcción que Bentham propuso en 1791 como modelo y fórmula política “que tiende a ser una captura exhaustiva del cuerpo, los gestos, el tiempo, el comportamiento del individuo” (Foucault, 2009: 39), es decir, como poder disciplinario, que en su naturaleza arquitectónica busca la visibilidad absoluta y constante de todo aquello que rodea el cuerpo y las actividades de los individuos; es un modelo de prisión que sirve para cualquier institución.

Esta condición de visibilidad permanente, de vigilancia las 24 horas, de cámaras y miradas; esa condición de la democracia en donde cualquiera puede ocupar el lugar del poder: “vigilar lo que sucede, vigilar si todo está en orden y vigilar si el director dirige como corresponde, vigilar al vigilante que vigila” (Foucault, 2009: 39) es la condición de nuestras instituciones, de la familia, la escuela y nuestras ciudades.

A simple vista se podría afirmar que esta estructura e infraestructura de la escuela es propia de las formas del siglo XVIII y XIX, en su búsqueda de *civilizar* a la *barbarie* que rondaba nuestra América.

Sin embargo, resulta sorprendente —como analiza Cajiao Restrepo— que hoy, “después de la constitución de sindicatos beligerantes de concepción socialista y extracción popular, después de la profesionalización universitaria de los maestros, en medio de la secularización, las comunicaciones inmediatas y la búsqueda urgente de participación democrática se encuentre una escuela con rasgos idénticos a los de esa sociedad autoritaria con la que se inició el siglo (XX)” (Restrepo, citado por Noguera, 1997: 31).

6 Concepto ideado por Foucault. Parafraseándolo: todo tipo de poder que se imprime, manifiesta y se hace evidente en el cuerpo de los individuos.

Centrándonos en el saber pedagógico como instrumento de enseñanza y aprendizaje, el profesor Noguera nos indica que desde el siglo XVIII se tiene conocimiento de manuales que especifican un método y un enfoque particular y obligatorio de enseñanza, regidos por los principios de —en palabras de él— “mejoramiento de la raza”. Ya con el advenimiento del desarrollo urbano de mediados del siglo XX, la tecnología y la operativización, la educación se intenta racionalizar y poner al tanto de los sistemas de información: “... la pedagogía continúa siendo considerada un saber instrumental y operativo y el saber del maestro, al igual que desde hace dos siglos, sigue circunscrito a los textos o manuales de enseñanza” (Noguera, 1997: 35).

Entonces ¿qué implicaría llevar este modelo de escuela —propio de la sociedad occidental— a la ciudad? El intento de Escuela-Ciudad-Escuela, como se dijo anteriormente, es llevar la escuela a los escenarios de la ciudad, y así concebir la ciudad como el lugar de la pedagogía. Se trata de construir una ciudad que tenga los dispositivos apropiados para que sus educandos aprendan y se sensibilicen frente a los diferentes espacios que brindan la ciudad y su entorno. Es decir, una ciudad alimentada y construida por diferentes —y a veces diversos/difusos y superfluos— discursos pedagógicos que, como ya se dijo, se constituyen como uno de los reguladores simbólicos de la cultura y son el medio para generar transformaciones en las estructuras mentales y de comportamiento.

El interés por generar una tendencia discursiva y política no es gratuita, ni mucho menos circunstancial: tiene que ver con unos intereses y objetivos particulares que se gestan desde la administración distrital y que reflejan el interés en adecuar los lugares, escenarios e infraestructuras —por ejemplo, los predios del sistema hídrico de la ciudad— para que se lleven a cabo acciones pedagógicas que

permitan cambiar los conocimientos intuitivos y populares que tiene la población bogotana frente al fenómeno del manejo de las aguas y el deterioro actual de las mismas; y desarrollar iniciativas organizativas e investigativas que mejoren las relaciones entre la ciudad, los recursos hídricos y forestales y el comportamiento de los habitantes de la metrópoli, apostando principalmente a la pedagogía, a la educación: ese aparato ideológico del Estado capaz de cambiar las estructuras mentales y del comportamiento por medio de discursos y saberes gestados al interior de un grupo de “entendidos en la materia” que sistemáticamente configura significados.

Aquí es donde se enmarca la reflexión:

...los ámbitos educativos están sujetos al discurso, pero también están envueltos, en sentido fundamental, en la propagación y divulgación selectiva de discursos, en la “adecuación social” de éstos. Las instituciones —y las iniciativas educativas— controlan el acceso de los individuos a los diversos tipos de discurso (Ball, 1993: 7).

Sin embargo, en los contextos actuales, en los que las fronteras de la escuela se hacen cada vez más difusas, es fundamental que la pedagogía no sea simplemente la producción y reproducción de los discursos de la vida cultural moderna, ni de los manuales —que antes eran impuestos por el clero y la corona imperial, y ahora por organismos transnacionales que deciden el presente, el futuro y el pasado de la educación en nuestros países pobres y endeudados—. Por el contrario, se hace necesario el fortalecimiento de los escenarios propios de las escuelas, de los grupos de discusión e investigación, de los lugares donde se deciden los horizontes de la pedagogía actual, y que se reevalúen y replacen las facultades retardatarias de la educación y su vieja relación con el entorno natural.

EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y LA NUEVA CULTURA DEL AGUA

En el marco de los acuerdos internacionales, habría que reconocer que la Empresa de Acueducto de Bogotá ha implementado estrategias para la protección integral del medio ambiente, de los ecosistemas y del recurso hídrico de la ciudad-región: páramos, quebradas, ríos, infraestructura de acueducto y alcantarillado están en el ojo de la conservación ambiental y de la gestión en la protección de estos ecosistemas. A nivel mundial existen graves problemas en cuanto a las condiciones en que se encuentran las fuentes naturales y las construidas por el hombre. Industrias, megalópolis: una cultura de la devastación de los ecosistemas naturales y contaminación de cuerpos de agua que ha conducido a que se impulsen estrategias para cambiar las estructuras mentales, incidir en la cultura, en la vida cotidiana de la sociedad occidental-no tribal para la preservación de los recursos naturales, ya que es estratégico para el orden mundial posterior. En su afán de construir un *dispositivo pedagógico* que garantice el control simbólico de la estructura social, el orden mundial contribuye a que se adopten nuevos comportamientos frente al medio ambiente y se logre el dominio de fuentes naturales, como la potestad de la explotación del planeta y de los lugares en donde se localizan estos recursos.

Como lo vimos anteriormente, la alcaldía que estuvo bajo la dirección de Luis Eduardo Garzón, del Polo Democrático (2004-2007), se interesó por emprender iniciativas para reproducir una nueva cultura para la protección de los recursos naturales e hídricos; por medio del *saber pedagógico*, y llevando la escuela a la ciudad, intentó cambiar las actitudes de los ciudadanos con respecto al medio ambiente urbano y natural.

En cuanto al tema del agua, el Acueducto de Bogotá se planteó como meta, acorde a las políticas mundiales y distritales, “consolidar la estrategia de pedagogía del agua

que permita el fortalecimiento de las redes sociales comprometidas con la protección y defensa del sistema hídrico” (Estévez, 2007: 11). Es así como se define su programa de educación ambiental —en concordancia con la política social de la empresa—: construir un *modelo pedagógico* con su propia estructura teórica y fundamento conceptual, para promover espacios pedagógicos en donde el sistema hídrico, su apropiación, protección y sostenibilidad, sean los temas fundamentales. Esto genera un discurso de saber incrustado ahora en los espacios de la escuela: que la escuela se convierta en un escenario donde se reproduzca el modelo pedagógico de la nueva cultura del agua; que la ciudad se convierta en un espacio educativo y se la conciba a ésta y sus componentes hídricos como el lugar de la pedagogía:

...se trata de concebir la escuela como un laboratorio, una trama de conceptos, vivencias e interacciones para aguzar la mirada, los oídos, el tacto, el olfato y el gusto para descifrar o re-significar ese laberinto caleidoscópico que encierra una ciudad que es un libro a la vez cerrado y abierto (Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2005: 244).

En este orden de ideas, *el discurso pedagógico* es entendido —en la teoría de Basil Bernstein— como “la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura” (Bernstein, 1990: 122); es un dispositivo que incide en la estructura mental de la sociedad y tiene un efecto simbólico en las percepciones y en los modos de entender y de relacionarse con el entorno. El discurso pedagógico, así, cumple la función social de comunicar las pretensiones simbólicas oficiales del Estado, incide directamente en el sistema cultural que se alimenta de significados y acciones, y contribuye al cambio de mentalidades y comportamientos en los entornos que rodean la vida social.

Ampliando este planteamiento estructural para entender el lugar que tienen los discursos pedagógicos como dispositivos de control de la vida cotidiana de la gente, Bernstein plantea que la escuela y las prácticas pedagógicas ejercen dominio sobre los contenidos comunicativos que se desarrollan en las diferentes instituciones y estructuras de la sociedad: la familia, la comunidad y la escuela. Es decir que el sistema del discurso pedagógico comunica los códigos que son legítimos para el orden establecido, para las exigencias de la política y el poder, y logra reproducir el discurso oficial frente a prácticas y concepciones legítimas en la sociedad actual. En síntesis, el dispositivo pedagógico como medio de reproducción de mensajes y conocimientos particulares, tiene la posibilidad de generar nuevas percepciones, de ejercer control frente a las prácticas y formas de conciencia en las relaciones sociales.

Es aquí, en esta reflexión, en donde se comprende cómo el discurso pedagógico del agua tiene, por un lado, una implicación de carácter social, y por otro, la posibilidad de transformar la cultura popular y los modos en que se entiende, comprende y actúa en cuanto al componente hídrico.

Lo ambiental y lo cultural son dos fuentes principales para que iniciativas de tipo pedagógico, investigativo, didáctico y técnico se impulsen con el ánimo de potenciar y fortalecer los procesos de formación ciudadana y poner a disposición los predios e infraestructura del acueducto y alcantarillado; para el asalto de los espacios de la ciudad en aras de su aprehensión, siendo éstos los escenarios de enseñanza en pro del conocimiento, protección, conservación y adecuado manejo de las reservas hídricas. Todo ello, en palabras de Bernstein, obedece a la noción de “discurso pedagógico [que] opera sobre todo el sistema de la cultura y sus significados” (Bernstein, 1990: 25) y es apto para generar cambios en las estructuras de conocimiento de las poblaciones.

Como dispositivo de reproducción cultural, la pedagogía ambiental se propone impulsar *la nueva cultura del agua*, con el propósito de “preparar a los estudiantes, miembros de la comunidad educativa, a otros actores sociales... con respecto a la complejidad de los temas de la ciudad... y la protección y conservación de los cerros y del agua” (Pinilla y Camargo, 2006: 20). Así mismo, está en concordancia con el planteamiento —que se desarrolló anteriormente— acerca de la pedagogización de —en y con— la ciudad, es decir, que el aprendizaje de lo ambiental sucede en lo práctico.

El modelo pedagógico que se propone en este caso, sirve para construir una cultura del agua fiel a los preceptos del constructivismo, el aprendizaje significativo y el pensamiento sistémico: una propuesta que cree en los signos y significados, así como en el control simbólico que posibilita que el dispositivo pedagógico tenga una estructura coherente. “Estos códigos del discurso, formas de relación, pensamiento y sentimiento, especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones” (Bernstein, 1990: 25), que tienen que ver con las pautas de comportamiento adquiridas mediante símbolos y que por medio de la acción se arraigan y se transmiten en —y a— la cultura.

Esta concepción de la cultura obedece a preceptos trabajados desde la antropología, que la considera —en cuanto al componente del agua en América Latina— como “aquella que fuera producida por nuestros pueblos autóctonos pre y post-colombinos” (UNESCO, 1991: 67), y así, “tender todos los puentes posibles, con el pasado y con el presente, para construir un futuro mejor” (UNESCO, 1991: 67).

Este documento publicado por la UNESCO da cuenta de la necesidad actual de revivir la cultura hídrica retomando las concepciones, cosmogonías, relatos, mitos, vivencias y comportamientos de culturas ancestrales en cuanto al agua, y de investigar acerca de la visión indígena del respeto por la madre naturaleza,

de prácticas alrededor del agua de valoración cultural, de teogonías que se han construido a partir de los cuerpos de agua.

Es por eso que desde la empresa de Acueducto se han impulsado investigaciones para retomar los relatos ancestrales y adoptarlos como discursos en las prácticas pedagógicas sirviéndose de puestas en escena, publicaciones y juegos. Este es, por ejemplo, el caso del montaje de títeres titulado *El capitán Neuque*, donde se retoman relatos muisca acerca de un pez guerrero que fue venerado por la cultura y respaldado por los dioses del agua, pero que por una maldición queda detenido en el tiempo hasta nuestros días; cuando despierta encuentra totalmente deterioradas las fuentes de agua y los humedales que en algún tiempo estaban vírgenes y que eran lugares de oración. Los textos que sirven de materialización del discurso pedagógico del agua dirigidos a la escuela, al currículo, a los Proyectos Ambientales Escolares (PRAES), son entendidos como documentos de trabajo dirigidos a todos los actores que se encargan de la enseñanza de esta cultura del agua; los cuentos, cartillas, obras de teatro y títeres, juegos didácticos, herramientas de ciencia recreativa son los medios con los cuales se busca reproducir un lenguaje de la protección, defensa, respeto y cuidado del recurso y del sistema hídrico de la ciudad, para así garantizar el control tanto de las identidades culturales como de las conductas, y generar un cambio en la cultura actual en las ciudades.

TERRITORIO, VIDA Y MEMORIA EN LA PEDAGOGÍA DEL AGUA

La molécula del agua (H₂O) sirve de metáfora para construir el marco teórico de la *pedagogía del agua*; se trata de un paralelismo entre los componentes *territorio, vida y memoria*, a partir de los cuales se generan unos principios que movilizan acciones específicas y lineamientos de la pedagogía del agua que se recogen en la *Cartilla del multiplicador de la caja*

de herramientas publicada por el Acueducto, y que a continuación se presentan:

El agua vive: la transversalización del agua induce a que la ciencia recreativa —la experimentación creativa y significativa— sea un instrumento de aprendizaje acerca del valor e importancia que tiene el agua en la vida del planeta y de nosotros mismos.

Mi territorio es el territorio del agua: entender el territorio como el agua que consumimos, que pasa cerca de nuestra casa, que nace en los cerros y páramos y viaja hasta el mar; es situarse en el mundo consciente de las fuentes hídricas y de la corresponsabilidad que tenemos al hacer uso de ella. Reconocer este territorio como propio y significativo induce a que se recorran y se vuelvan a pisar aquellos caminos del agua que fueron de vasta significación para culturas ancestrales. Ahora conducidos de la mano de procesos pedagógicos, los “caminos del agua” son escenarios donde se implementan los discursos de la cultura de la apropiación de lo público (sistema hídrico y alcantarillado). La escuela se sitúa en el reconocimiento del territorio del agua, en el contexto de aprendizaje y apropiación territorial.

El agua es memoria: la memoria del agua es inquebrantable y ella da cuenta de su viaje. Si pasa por nuestros hogares, quedará con cada uno de los elementos que en ella depositamos.

Es así como se seleccionan los símbolos con que se construye el dispositivo pedagógico que intenta cambiar prácticas arraigadas a la cultura común; éstos tienen un efecto simbólico sobre la recontextualización de la cultura y de sus prácticas, y ejercen control sobre las mismas. La pedagogización de la vida cotidiana establece los dominios sobre la organización de los conocimientos, prácticas y experiencias contextuales.

Las principales problemáticas culturales que se diagnostican a la hora de pensar en el programa de Pedagogía del Agua tienen que ver con la falta de valoración de las zonas de los cuerpos hídricos (páramos, quebradas, cerros, humedales y sistema de alcantarillado), como también una percepción y actitud negativas frente a la empresa de Acueducto y una falta de conocimiento acerca del funcionamiento e importancia de las reservas hídricas, la potabilización, el abastecimiento, la descontaminación de las aguas consumidas y la marginalidad e inseguridad en canales, humedales y Cerros Orientales; todos éstos son fenómenos de la cultura que logran evidenciar el deterioro de los cuerpos de agua y del sistema de acueducto y alcantarillado de la ciudad.

Entonces ¿cómo se percibe y cómo se actúa? Al ser una problemática que está en el centro del sistema de la cultura, con efectos en lo medioambiental, obliga a intervenir en esa misma estructura para poder impactar en las reglas de pensamiento y de percepción, y que el discurso de la nueva cultura del agua tenga un efecto simbólico en las escuelas y en las familias, capaz de desconstruir las estructuras mentales actuales y re-contextualizarlas para transformar la cultura medioambiental.

De esta manera, el interés por contribuir a la construcción de una *nueva cultura del agua* pone en evidencia que el Acueducto de Bogotá está dentro de las entidades distritales comprometidas en poner a la ciudad a disposición de la escuela, y en implementar modelos y dispositivos pedagógicos vinculados al componente hídrico en esta ciudad. En esta nueva cultura del agua los recursos naturales, cuerpos de agua y sistema hídrico de la ciudad-región son percibidos como parte del ecosistema de la ciudad y del planeta, y se desarrollan sentimientos de apropiación que podrían apoyar la implementación de acciones positivas frente al componente hídrico.

La preocupación por la preservación del medio ambiente —debate tan importante en

estos tiempos— toca ámbitos diversos y convoca a la movilización de los múltiples sectores que tienen a su cargo esa responsabilidad, que por ser social, es ampliamente compartida.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El estudio de la relación entre la escuela y la ciudad, sus implicaciones y el análisis de un discurso pedagógico en particular que se preocupa por la preservación de los recursos naturales, la apropiación del sistema hídrico y el cuidado de los cuerpos de agua que están gravemente afectados, nos da las herramientas para analizar el impacto de “una propuesta de trabajo que busca promover nuevas percepciones, actitudes y comportamientos, tanto a nivel individual como colectivo, hacia los cuerpos de agua, hacia el sistema hídrico...” (EAAB 2008: 6). Este tipo de estudios son indispensables para dilucidar la importancia que programas como el de Pedagogía del Agua tienen en la generación de nuevos conocimientos, percepciones y actitudes frente a todos los aspectos relacionados con las fuentes hídricas, componente esencial de la vida social, cultural y ambiental de los pueblos. Se trata de aportar las herramientas académicas que permitan entender, contextualizar y ser críticos frente a políticas y formas de concebir la educación en la ciudades contemporáneas; así como analizar el impacto que tienen iniciativas como éstas a nivel estructural, gestadas a través de las empresas de servicios públicos, entidades gubernamentales o desde la misma escuela, que se interesan en proteger y conservar los cuerpos de agua. Pero, cabe mencionar, esto no será posible si no se actúa de manera compartida con la sociedad, las instancias políticas, la pedagogía y la cultura, sin desconocer, ni perder de vista, la necesidad de que los intereses se eleven por encima de los beneficios particulares de empresas y gobiernos, mismos que ubicarían sus miradas sobre regiones ricas en recursos hídricos y naturales.

El poder que ejerce la escuela en la modelación de los individuos es tal, que la institución familiar delega a ésta funciones de socialización secundaria, constituyéndose en el primer escenario donde el niño se las juega por la supervivencia como ser social e individual; y es justamente durante su vida escolar que irá formando sus ideas y experiencias acerca de lo que es la sociedad en la que está inserto. La escuela es un espacio de formación *vital* donde las nuevas generaciones *aprehenden*, consciente e inconscientemente, las lógicas e incongruencias en las que se mueve su entorno cotidiano y estructural; un “micromundo” al que se habrán de enfrentar y construir. “Las experiencias de aprendizaje, las rutinas de la escuela, el tipo de relaciones interpersonales que se dan en todos los niveles, con los compañeros, con los docentes, con las directivas” (Rodríguez, 1997: 9), son la reproducción en pequeño, y para el niño en grande, de lo que es la sociedad, siendo su primer espacio de actuación pública.

El rol de la escuela en la formación de los niños y jóvenes, fundamenta —en buena medida— las actitudes y las percepciones que se construyen en la punja individuo-institución frente a su entorno ambiental, así como su lugar en él como actor que incide y repercute, como el famoso huracán provocado por el sutil aleteo de una mariposa cualquiera.

Uno de los elementos que habría que tener en cuenta en la implementación de este

modelo en otras ciudades o países es la logística administrativa que habrá que desplegar. El ejemplo de Escuela-Ciudad-Escuela en Bogotá, al ser parte de una política pública del gobierno de la ciudad, dispuso recursos, alianzas estratégicas y demás gestiones para operativizar las salidas pedagógicas, la divulgación de cartillas, la capacitación a los docentes y el seguimiento a los proyectos ecológicos que se gesten al interior de la escuela, entre otros. Es así como la Secretaría de Educación Distrital —ente adscrito a la Alcaldía de Bogotá— en convenio con la Empresa de Acueducto de Bogotá, ha gestionado recursos para que los estudiantes se desplacen en autobuses confiables a los lugares de las visitas, mientras que la empresa se encarga de todo lo relacionado con la guía y los recorridos. De esta manera, para que un programa de esta envergadura logre tener un impacto real en la comunidad, hay que inmiscuir al sector público y administrativo en cuestiones de política educativa, recursos e infraestructura: al sector de servicios públicos para que impulse programas de conservación de las reservas ambientales, disponga su infraestructura y aporte capital económico y de conocimiento; al sector educativo para que le dé continuidad a las iniciativas pedagógicas fuera de la escuela, con proyectos ambientales; y a la comunidad, para que en diálogo abierto con las escuelas, los proyectos tengan impacto en los barrios y en la ciudad en general.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2006), *Políticas Plan de Desarrollo*, Bogotá, Sin Indiferencia.
- ÁLVAREZ, Alejandro (2005), “Los límites de la escuela”, *Revista Educación y Ciudad*, núm. 7, pp. 11-32.
- BALL, Stephen (comp.) (1993), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Paideia.
- BERNSTEIN, Basil (1990), *La construcción del discurso pedagógico*, Bogotá, El Griot.
- Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (EAAB) (2008), *Política social de la empresa de Acueducto de Bogotá*, Bogotá, EAAB.
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2005), *Ciudadanía y escuela. Experiencias pedagógicas*, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)-Alcaldía Mayor de Bogotá.
- ESTÉVEZ, Tomás, A. Chacín y J. Hernández (2007), *Caja de herramientas para la pedagogía del agua*, Bogotá, Acueducto de Bogotá/Interpretemos EU.
- FOUCAULT, Michel (1980), “El ojo del poder. Entrevista con Michel Foucault”, en J. Bentham, *El Panóptico*, Barcelona, La Piqueta, pp. 9-26.

- FOUCAULT, Michel (1998), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2009), *El poder psiquiátrico*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) (1999), *El colegio de la esquina*, Bogotá, IDEP.
- NOGUERA, Ernesto (1997), "Educación y democracia: un problema más allá de la escuela y el maestro", *Revista Educación y Ciudad*, núm. 3, pp. 30-39.
- PINILLA, Clara Inés y Germán Camargo (2006), *Las reservas del acueducto de Bogotá en los cerros orientales*, Bogotá, Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá (EAAB).
- RAMÍREZ, José Ernesto, J.M. Bermúdez y C.Y. Avendaño (2009), "Medio ambiente, pedagogía ciudadana y derechos colectivos", *Revista Educación y Ciudad*, núm. 16, pp. 49-74.
- RODRÍGUEZ, Martha (1997), "La escuela: el primer espacio de actuación pública del niño. Criterios y observaciones para la formación de hábitos ciudadanos", *Revista Educación y Ciudad*, núm. 3, pp. 8-19.
- SÁENZ, Javier (2005), "Formación ciudadana en los últimos tres gobiernos de Bogotá", *Revista Educación y Ciudad*, núm. 8, pp. 7-28.
- TRILLA, Jaume (2004), *La educación y la ciudad*, Barcelona, Universidad de Barcelona-Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- UNESCO (1991), *Agua, vida y desarrollo. Manual de uso y conservación del agua en zonas rurales de América Latina y el Caribe*, tomo 3, La Paz, UNESCO.