

Movilidad Escolar desde la figura del peatón y Alteridad. Una Ciudad más Allá del Aula de Clase

July Johana Alarcón Bernal¹

Resumen

Este artículo es el resultado de las construcciones teóricas adelantadas en la línea de investigación de Educación y Pedagogía, en el eje de alteridad educación, desde el macroproyecto "Educación y Diferencia"², el cual tiene como objetivo comprender y analizar la relación entre la Escuela (entendida no solo como el aula de clase, sino lo que habita fuera y dentro de ella) y la categoría de diferencia. Así, las reflexiones de carácter teórico se dan en el marco de la movilidad escolar, desde la figura del peatón como un ambiente de aprendizaje significativo para los estudiantes en relación con la alteridad y el reconocimiento de la ciudad como ciudad educadora a través de una movilidad segura y sostenible, en la que el aula de clase trasciende de la escuela al espacio público, el reconocimiento de las diversidades que se movilizan y habitan en ella y el aprendizaje significativo desde la cultura, el ambiente, la otredad y el entorno social a partir de la caminabilidad.

Palabras Claves: Movilidad escolar, alteridad, ciudad educadora, caminabilidad

Abstract

This article is the result of the theoretical constructions advanced in the line of research of Education and Pedagogy, in the axis of otherness education, from the macro-project "Education and Difference", which aims to understand and analyze the relationship between the School (

¹ July Johana Alarcón Bernal. Socióloga de la Universidad Santo Tomás. Candidata a Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad Pedagógica Nacional.

² Este macroproyecto se desarrolla en el programa de Maestría en Desarrollo Educativo Social de la Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE).

understood not only as the classroom, but what lives outside and inside it) and the category of difference. Thus, reflections of a theoretical nature take place within the framework of school mobility for pedestrian as a significant learning environment for students in relation to otherness and the recognition of the city as an educating city through safe and sustainable mobility, in which the classroom transcends the school to the public space, the recognition of the diversities that are mobilized and inhabit it and the significant learning from the culture, the environment, the otherness and the social environment from the walkability.

Key words: Escolar mobility, otherness, educational city, walkability

Introducción

La movilidad escolar desde la figura del peatón es un tema que no solo afecta a los estudiantes de colegios públicos o privados, sino a toda la comunidad educativa (entiéndase por padres, madres, acudientes, docentes, vecinos, estudiantes, administrativos y entorno social) desde los parámetros de la corresponsabilidad y el respeto en la vía, determinados en la Constitución Política de Colombia.

La normatividad, los programas, las políticas sociales y de intervención a parte de la investigación académica son herramientas conjuntas para el accionar inmediato con miras a disminuir los siniestros viales en las calles, mejorar los trayectos locales y la seguridad en la vía.

Por ende, desde el contexto social y educativo en el que interactúa la investigadora frente en su quehacer como socióloga, maestra y mujer surge la motivación por cursar la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, desde la Línea de Educación y Pedagogía bajo el eje de Diversidad y Alteridad en la Escuela, en el marco del macroproyecto “Educación y diferencia”, el cual tiene como objetivo comprender y analizar la relación entre la Escuela (entendida no solo como el aula de clase, sino lo que habita fuera y dentro de ella) y la categoría de Diferencia.

En este sentido la participación en el macroproyecto se desarrolló a partir de investigaciones revisadas que permitieron enfocarse en las temáticas de interés entorno a los

temas de educación más allá del aula de clase; Movilidad Escolar, la figura del peatón; la alteridad y la ciudad de las niñas y los niños. Para ello se revisaron diferentes textos que permitieron abordar estas temáticas de manera más específica y completa.

En un primer momento, frente al título “La educación más allá del aula de clase”, se aborda el ambiente de aprendizaje que rodea el aula de clase, como un escenario de construcción subjetiva, social e interactiva del sujeto a partir de la cultura y el ambiente, dando como resultado una vida de aprendizaje.

El segundo título, “Movilidad escolar, la figura del peatón” se aborda desde una mirada normativa y social la necesidad de brindarle un acceso y permanencia segura y sostenible a los niños, niñas y adolescentes desde una educación vial. Así mismo, se habla del primer actor vial en la vida del niño, el peatón, y de qué manera este transforma la interacción social del estudiante y su entorno, trayendo a colación varios programas a nivel mundial que implementaron proyectos escolares con base en la movilidad de los estudiantes desde la figura del peatón y educación vial.

En el acápite de “alteridad, la visión del otro en la movilidad escolar desde la figura del peatón” se aborda el concepto de alteridad, realizando un abordaje histórico y desde varios autores direccionándolo hacia el reconocimiento del otro, el diálogo y la comprensión de que la movilidad escolar a partir de la caminabilidad, en el espacio público reconfigura los significados de pensar una movilidad escolar que reflexione su quehacer desde la alteridad.

Finalmente, a modo de reflexión se desarrolla el título “Más allá de la escuela, la ciudad de las niñas y los niños”, una propuesta que argumenta la necesidad de pensar en una ciudad más amigable para los más jóvenes desde la iniciativa de Tonucci (1997), “Cuando la ciudad es más apta para los niños, es más apta para todos”, donde se trae a colación los títulos antes desarrollados y la construcción de la ciudad como un gran ambiente de aprendizaje.

A continuación, se abordará cada uno de los títulos antes mencionados, desglosándolos y relacionándolos entre sí.

La Educación más Allá del Aula de Clase

La escuela como uno de los escenarios educativos donde se desarrollan procesos sociales, subjetivos e intersubjetivos de los niños, niñas y adolescentes es un ambiente social en el que interactúan múltiples subjetividades, formas y modalidades entre sí. Por consiguiente, si bien el aula de clases es importante para el alumno, la interacción social desarrollada fuera de ella es un detonante social para el desarrollo del sujeto.

Más allá de enfocar la atención en el salón de clases en este artículo, se revela la escuela como un espacio de construcción social. Se considera necesario comprender quiénes usan los escenarios escolares diferentes al aula de clase y cómo se desarrollan las funciones, características y percepciones desde lo educativo en dichos espacios.

El ejercicio del aprendizaje se construye con relación a las influencias y estímulos que se reciben en la interacción social, por ende, a partir de la elaboración de nuevas estructuras, se contribuye al desarrollo social y educativo del sujeto. Es en el escenario escolar (no solo entendido como el aula de clase, si no lo que habita fuera de ella), donde ocurre la magia. El sujeto inicia su desarrollo cognitivo, social, político, interactivo. La puerta de la escuela funciona como un umbral, un espacio inicial de transición entre dos mundos: escolar y no escolar, el estudiante se desarrolla como agente desde la interacción con los otros y su habitar en los espacios.

Sí bien el aprendizaje disciplinar y de algunos procesos de socialización educativos se dan en el aula de clase, parte del desarrollo como sujeto se construye fuera de ella, los escenarios diversos relacionados con la institución educativa conllevan a experimentar una dimensión netamente integral que deja huella y memoria en la construcción identitaria del estudiante.

Ahora, se presentan varios factores que afectan la construcción del sujeto. Por un lado, tal como lo señala Dicaudo (2007) la interacción del ser humano está mediatizada por la cultura,

siendo, no solo los adultos los principales mediadores si no a la vez, sus pares, demás compañeros, comunidad educativa, entorno social, agentes dialógicos y articuladores de la subjetividad, en el que diferentes y sucesivas interpretaciones construyen o reafirman al sujeto. “La cultura, es entendida como las pautas de conducta y pensamiento aprendidas y compartidas en un grupo social” (Harris, 1998, p. 751), es entendida como una inmensa red, un texto abierto de interpretaciones a partir de la reflexión, la crítica y la acción con significado.

En suma, hablar de un escenario más allá del aula de clase, desde la cultura es abrir un mundo con múltiples posibilidades de acción, significado, aprendizaje y desarrollo holístico, que trae consigo el abordaje de fenómenos sociales, interacciones con símbolos, códigos y discursos que reconfiguran al estudiante desde lo corporal, psicosocial y cognitivo, a partir de su contexto. Fuera del aula de clase el estudiante aprende a ser, aprende a relacionarse y a comunicarse desde su habitar en el ambiente.

Por ello, otro aspecto que afecta a la construcción del sujeto es el ambiente. Las múltiples transformaciones que ha tenido la escuela con los años presuponen la aparición de nuevos espacios, dándole cabida a la interacción del estudiante con lo tangible, con su entorno tanto físico como social. Tal como lo señala Duarte (2003), se trata de una concepción activa que involucra al ser humano, a partir de acciones pedagógicas adquiridas y condicionadas desde la reflexión de la acción, la intención e interacción.

A saber, el ambiente trasciende de la noción simplista del espacio físico, de lo natural e inerte y va mucho más allá, hacia una construcción significativa relacionada con aprendizaje:

El espacio físico son las paredes que delimitan el aula, los enseres y materiales educativos que se encuentran en ella, pero que carecen de vida y sentido sino se les interrelaciona, por otro lado, el ambiente de aprendizaje es una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros. (Sanchez & Galvis, 2016 p. 16)

En este sentido surgen los ambientes de aprendizaje, aquellos que se encuentran no solo en el salón de clases, si no fuera de él, aquellos que permiten al alumno ser un actor activo dentro de su aprendizaje, a partir de su cultura y contexto, pues este decidirá que aprender o no aprender a través de la exploración, indagación e investigación de su entorno, en el que las líneas de reflexión, análisis y acción se vuelcan a la experiencia.

Por consiguiente, es dentro del ambiente de aprendizaje, en el que interactúan no solo las conductas si no también los sentidos, los olores, colores, formas, espacios éticos, cómodos, lúdicos y expresivos que codifican las sensaciones, garantizando la seguridad afectivo emocional, construyendo la identidad, promoviendo el desarrollo de acciones significativas y la comunicación de necesidades que se tengan.

Constantemente el ser humano se modifica y transforma, asimila conocimientos, adquiere hábitos, se construye autónoma y heterónomamente. En este caso, el estudiante que habita más allá del aula de clase preside de su contexto y está referido constantemente a él:

“El educando no es un espectador pasivo en el mundo, sino que está en diálogo con él, con el mundo físico y simbólico. Y en este espacio histórico-cultural, junto con otros sujetos, es donde va a construir su propia existencia”. (Caudo, 2007, p.9)

Es lo que (Erstad, Arnseth, & Gilje, 2013) llamaría “vidas de aprendizaje” (p.13), contextos y espacios fuera del aula de clase con experiencias significativas y de alto contenido que ayudan a la comprensión del mundo, a la construcción de la identidad, al entendimiento del entorno, lo que el estudiante adquiere fuera del aula de clase, a partir de la interacción con su familia, compañeros, profesores, vecinos, medios de comunicación, tecnologías o demás actores.

En general, a parte de la familia como primera institución social se encuentra la escuela, una segunda institución que constantemente educa al infante y sin lugar a duda uno de los agentes socializadores más fuertes en la existencia del sujeto, un continuo sistema de prácticas sociales, relaciones intrínsecas y conectadas entre sí, en el que el estudiante aprende a ser miembro activo de la sociedad, interiorizando el mundo social.

Ya lo dijo Parsons (1990) “la escuela es el primer órgano de socialización que aparece en la vida del niño, que configura una diferenciación de estatus sobre supuestos extra biológicos” (pág. 177), según el autor, es en la escuela, donde el niño aprende a convivir con estructuras que no experimenta en su entorno familiar, adquiriendo un aprendizaje de nuevos valores, significados y normas sociales que entretajan la interacción entre los sujetos. Es el primer escalón de la independencia, hacia la exploración de su propia realidad social.

No obstante, la escuela no solo se limita al salón de clases si no también lo que la rodea. La escuela como órgano socializador consiste en un ambiente de aprendizaje que va más allá de un profesor dictando la clase, un ambiente en el que el estudiante se relaciona, interactúa, se comunica y se desplaza, una vida de aprendizaje entrelazada por un sinfín de ambientes de construcción de la subjetividad.

Para el caso de esta investigación es de interés enfocarse en el ambiente generado desde el desplazamiento que día a día realizan los estudiantes desde la figura del peatón, así mismo la construcción de su subjetividad en ese ambiente de aprendizaje, temática que se abordará a continuación.

Movilidad Escolar, la Figura del Peatón

Uno de los ambientes más concurridos y menos estudiados en la vida de los más jóvenes son los escenarios y medios de transporte en los que se movilizan de colegio a casa y de casa a colegio. El cómo llegar al colegio, los factores de riesgo, el acceso y la permanencia desde el componente de asequibilidad, forma parte de las garantías que se les debe brindar a los niños y niñas en edad de escolarización.

Según la corte constitucional de Colombia, en la sentencia T-781 de 2010 dice que:

El derecho fundamental a la educación consiste, básicamente, en la facultad de gozar de un servicio de educación con cuatro características interrelacionadas las cuales son la asequibilidad o disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la

adaptabilidad, elementos que se predicen en todos los niveles de educación y que el estado debe respetar, proteger y cumplir. (Sentencia, 2010)

Factores como la asequibilidad o disponibilidad y accesibilidad están estrechamente relacionados con la movilidad escolar, en especial desde la figura del peatón. El espacio público es un ambiente de aprendizaje, socialización y comunicación, en el que el estudiante no solo interactúa con sus pares si no con la comunidad educativa, entorno social, símbolos, vehículos y demás actores que lo rodean.

Sin embargo, el crecimiento de las ciudades en las últimas décadas, la continua industrialización y motorización del escenario vial, se ha convertido en un factor de riesgo para las diferentes poblaciones, en especial para los más jóvenes que se movilizan desde la caminabilidad.

En la actualidad los accidentes de tránsito se han convertido en una problemática difícil de tratar. Según la Organización Mundial de la Salud (2018), cada año se generan más de 1,2 millones de muertes por siniestros viales, siendo la principal causa de muerte entre personas de 15 a 29 años. Dato preocupante en la medida en que revela la necesidad de marcos interpretativos situados en la comprensión y abordaje de sistemas de riesgo en la vía.

El desplazamiento vial de los niños y niñas en las ciudades se desarrolla en un ambiente hostil de aprendizaje cuyo diseño, en general, no contempla sus características ni sus necesidades específicas, su baja estatura y la limitada visión que esto conlleva, los problemas ambientales, sociales y de seguridad abarcan un sinnúmero de riesgos para los más jóvenes: Velocidad, ruido, contaminación, pérdida de horas productivas por trancones, despilfarro energético, apropiación de las vías por parte de los medios de transporte motorizados, vehículos mal parqueados, actores viales imprudentes, zonas estrechas para el tránsito de peatones, son algunos obstáculos para la movilidad de los estudiantes, quienes se enfrentan a situaciones del tránsito que implican evaluaciones y decisiones complejas, para las cuales no siempre se están preparados.

La percepción del riesgo por parte de los más jóvenes difiere con respecto a la percepción del espacio, siendo una variable determinante de las conductas del sujeto como usuario de la vía, la inadecuada percepción del riesgo asociado a situaciones de tráfico constituye un factor importante en la explicación de conflictos viarios que pueden acabar desencadenando accidentes de tráfico.

Ahora, para el caso de Bogotá, según la secretaria de movilidad (2021), entre 2015 y 2019 el promedio anual de víctimas en siniestros viales es de 1200 niños y más del 40% de los estudiantes no se siente seguros en el entorno de su colegio. “Conductas como la no utilización del casco en la bicicleta, retarse en la carretera o cruzar la calle por lugares inadecuados son habituales entre los adolescentes” (Jiménez, 2010, p.460). Algo que para ellos puede ser un juego se puede convertir fácilmente en un siniestro vial.

De ahí que, tal como lo dice Martin & Cols (2015) en el artículo Educación vial y movilidad en la infancia, un nuevo reto que ha traído los años, son los objetivos, contenidos y enfoques que guían a la tarea educativa en movilidad y seguridad vial, donde es imprescindible considerar las nuevas demandas o necesidades en materia de transporte, tránsito y alteridad; permitiendo el desarrollo de conductas saludables, equitativas, sustanciales a través de la iniciación, desarrollo y afianzamiento de comportamientos seguros con diferentes actores viales.

Por ello, la educación vial no solo corresponde al estudiante si no es deber de todo lo que los rodea garantizar escenarios seguros, accesibles y formidables. De acuerdo con la Ley 1503 de 2011, el congreso de Colombia define los lineamientos generales en educación, responsabilidad social empresarial y acciones estatales y comunitarias para promover en las personas la formación de hábitos, comportamientos, conductas seguras en la vía y, en consecuencia, la formación de criterios autónomos, solidarios y prudentes para la toma de decisiones en situaciones de desplazamiento o de uso de la vía pública.

Características individuales y subjetivas, percepción del riesgo, variables socioculturales, creencias, valores ante la vida, la influencia del grupo, además de la cultura y el ambiente como

lo vimos en el anterior título, son aspectos que se desarrollan con relación a la acción de un actor vial. La exploración de espacios constituye una actividad necesaria para el desarrollo y la construcción de lazos sociales, donde el acercamiento desde las principales formas en que se transportan los infantes (peatón, ciclista y pasajero) permita una accesibilidad, sustentabilidad y permanencia dentro de las instituciones educativas desde la visión cero, entendida desde tres premisas: Ninguna pérdida de vida es aceptable, los accidentes son hechos previsibles, las personas cometen errores y no deben pagarlo con la vida y la responsabilidad es compartida. (Plan Nacional de Seguridad vial 2022- 2031 p. 19)

La formación en Seguridad Vial Escolar debe abordarse como eje formativo integrador del currículo. Sus planes y programas se deben abarcar en conjunto de procesos, estrategias, actividades pedagógicas, artísticas, lúdicas y recreativas, contenidos disciplinares, multidisciplinares y transdisciplinares, didácticas organizadas para ser desarrolladas dentro y fuera de la institución. Estas acciones deben ir orientadas a complementar la formación integral del estudiante y a la creación de una cultura que promueva el respeto por la vida.

Los directivos docentes, docentes, adultos, padres, madres de familia, así como los demás habitantes, las autoridades educativas, las organizaciones y entidades públicas y privadas relacionadas con la movilidad son encargados de la educación en tránsito (lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias pedagógicas y proyectos pedagógicos transversales, entre otros) y seguridad vial, cuyos propósitos son el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan a niños, niñas y jóvenes ejercer su derecho a la movilidad libre y segura, conocer y respetar las normas del tránsito, y respetar los derechos de los demás en los espacios públicos.

Ahora, ¿cómo abordar el tránsito en los estudiantes? Como se sabe el primer actor vial en la vida de todo ser humano es el peatón. El primer medio de transporte que se aprende a utilizar son los pies. A medida que se desarrolla el sujeto encuentra diferentes escenarios que lo obligan a mejorar sus desplazamientos y dotarlos de significados. Al inicio, el ser humano se

moviliza por lo más próximo a su entorno como su casa, barrio, entorno social hasta que llega el momento de ir a la escuela, de cruzar calles, vías y semáforos. Cada situación, construye aprendizajes significativos y una experiencia que lo acompañará el resto de su vida.

Los aprendizajes que surgen en el desplazamiento son gracias a la interacción de los sentidos; con el tacto, los pies logran identificar superficies, texturas y lugares, con el olfato se diferencian olores, con el oído se perciben sonidos de todo tipo, con la vista se reconoce el entorno, las personas, los animales y los objetos que lo rodean, finalmente, con el razonamiento se adquiere conocimientos, capacidad de decisión, significados y símbolos de su contexto.

El caminar trasciende a una esfera que va mucho más allá de un medio de transporte, se convierte en caminabilidad, experiencia que le permite al estudiante interactuar, relacionarse y reconstruirse significativamente con relación a su entorno. Para el caso de Bogotá, por ejemplo, según la secretaria de movilidad las niñas y los niños viajan a su institución educativa principalmente a pie (49%). La caminata es el medio de transporte prevalente en estratos 1, 2 y 3 mientras el transporte escolar en el 4, 5 y 6 (Mariño & Zambrano, 2019 p.24).

Históricamente la movilidad escolar desde la figura del peatón se remonta a los años 70's, por primera vez se conversa en Dinamarca sobre rutas seguras, no obstante, esta acción no se consolida hasta la década de los 90's que reaparece el concepto gracias a los postulados de Francesco Tonucci con la "Ciudad de los niños". Años más tarde aparece David Engwicht a quien se le atribuye crear la noción de "Autobús a pie" o "pedibus" como defensa del espacio compartido, la recuperación del espacio público y el tráfico calmado.

A nivel latinoamericano, se han realizado varios pilotos en ciudades de Argentina, Colombia, México y Chile, proyectos que han sido financiados en gran medida por entidades como Bloomberg, el Instituto de Recursos Mundiales (WRI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). De hecho, el BID en el año 2019 financió "Toolkit herramienta para la implementación de caminos seguros a la escuela en la región de América Latina y el Caribe"

documento que ofrece herramientas para planear, diseñar, implementar y hacer un seguimiento a los caminos escolares flexibles a la adaptación de cualquier entorno.

En Colombia sobresalen diferentes proyectos, “Pedibus” implementado en la ciudad de Barranquilla en el año 2014, liderado por la fundación Nueva Ciudad en conjunto con el Distrito, fue una estrategia de movilidad segura en el que se garantizó el paso seguro de niños, niñas y adolescentes. En la ciudad de Cali en 2019, la iniciativa “Vivo mi calle”, apoyado por la alcaldía de la ciudad y WRI, mejoró la calidad y experiencia de movilidad de estudiantes de 10 a 15 años a través de la formación de rutas seguras, aportando a la vez, a la disminución de la obesidad infantil, promoción de alternativas de movilidad activa y seguridad vial desde un enfoque de género. En Bogotá, en el año 2018 aparece Ciempiés financiado por Bloomberg Philanthropies, en el que se le garantizó un acceso y permanencia a los estudiantes de colegios públicos y el reconocimiento de la ciudad como una ciudad educadora.

En suma, estas estrategias que han configurado un nuevo modelo de ciudad para la movilidad desde la figura del peatón en los más jóvenes generan procesos de asequibilidad o disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y la adaptabilidad en las instituciones educativas, a través de una formación responsable en las vías, el reconocimiento de nuevos ambientes de aprendizaje desde la interacción con su contexto y fuera del aula. Sin embargo, aparecen nuevos cuestionamientos. Preguntas de a quienes se debe tener en cuenta en estas estrategias, desde dónde se habita la ciudad y qué desafíos enfrenta la humanidad para brindar acceso y permanencia a todo el que habite la escuela desde la caminabilidad, son premisas que se abordarán en el siguiente título desde la alteridad.

Alteridad, la Visión del Otro en la Movilidad Escolar desde la figura del peatón

El tránsito escolar en la ciudad es un ecosistema multiverso, cambiante y exigente, en el cual interactúan procesos perceptivos y decisivos para el sujeto. Las reflexiones de cómo se debe comportar en la ciudad o cómo habitar adecuadamente en el espacio público desde la

caminabilidad, trae a colación el reconocimiento de las diferencias y la convivencia con el otro en ella.

La ciudad es un ambiente de aprendizaje en el que conviven un sinnúmero de subjetividades con una cultura, una geografía, una demografía, un lenguaje y una historia. En ella se generan procesos sociales en los que interactúan todos los individuos. Hoy en día está regida por la inmediatez, individualización del sujeto y mecanización del ciudadano, cuyos factores de socialización se dan a partir de estas premisas. Con la llegada de estos dispositivos a las ciudades se fortalecieron fenómenos de violencia e intolerancia con el poco reconocimiento del otro. Sin embargo, tal como lo dice Sánchez (2018) para formar ciudadanía es necesario poder reconocer al otro, es necesario ser el otro desde mi perspectiva, concebir y percibir el mundo desde los intereses y la vida del otro para tener estados justos, equitativos y humanitarios. Es por ello por lo que surge la necesidad de pensar en términos de alteridad.

Para hablar de alteridad se toma como punto de partida la categorización griega que aseguraba la propia identidad de un yo cerrado en sí mismo y prohibía la referencia a los otros, a lo extraño, a lo extranjero, tal como lo dice Sesto (2005) “este contenido de alteridad hizo patente la irreductibilidad del otro a la mismidad y con ello la disimetría de toda relación” (Sesto, 2005, p. 6). Para la modernidad la alteridad se ubica a partir del ego en un sujeto cognoscente que tiene a su disposición el mundo, que se aproxima a la realidad, la domina y la explota para extraer recursos de otros hombres y la naturaleza. Finalmente para la post modernidad se pone en evidencia un mecanismo de mimesis donde el otro es visto como diferente en relación a lo mismo y junto a este, se encontraba el diferente que llevaba a tratar al otro como indiferente, donde al ser distintos al ego carecían de toda importancia.

A sí mismo, dicho término, ha sido trabajado desde múltiples posturas disciplinares como la Filosofía, Historia, Teología, Antropología, Sociología, Economía, Ciencia Política, Derecho, entre otros. Autores como José Ortega y Gasset (1914), filósofo español, aborda el problema del Otro desde la fenomenología de la circunstancia- perspectiva, amor (entendido como

comprensión, ejercido desde el diálogo) vs rencor u odio (lo que posibilita la aniquilación del otro) la vida es un diálogo con el entorno donde vivir es convivir, donde es necesario comprender al otro o el prójimo, como el autor lo llama a partir del diálogo.

Por su parte Enrique Dussel (1973), filósofo, historiador y teólogo argentino, trae a colación la Transmodernidad, entendida como una perspectiva multidiversa, teórica, metodológica, práctica y ética que rompe con la perspectiva de la colonialidad del poder, del saber y el ser impuesto por el mundo occidental. Tiene como base el reconocimiento de esa exterioridad negada a través de la propuesta de la ética de la liberación, que le da voz y perspectiva de trascender de la modernidad a esos otros negados, desde la premisa del conceso, dando al otro una pretensión de verdad.

Finalmente, Emmanuel Levinás (1973), filósofo lituano-francés, habla de la profundidad del misterio frente al otro, desde el humanismo del otro, que se fundamenta en la responsabilidad y la construcción de la subjetividad con relación al otro.

Para este documento se va asumir la postura de Córdoba & Vélez ³(2015) entendida como “ponerse en el lugar del otro, alternando opiniones, ideas, sentimientos, acciones, valoraciones, tonos, afectos, costumbres o prácticas sociales diversas” (p.1011), es un tema fundamental, que se desarrolla a través del diálogo, la analéctica⁴ y la acción desde la solidaridad

³ María Eugenia Córdoba, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Magíster en Docencia (Universidad de La Salle-Institución Universitaria Cesmag). Vicerrectora de Investigaciones de la Institución Universitaria Cesmag, Pasto Nariño.

Claudia Vélez-De La Calle, Doctora en Filosofía, Ciencias de la Educación de la Uned de Madrid. Postdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Licenciada en Educación

⁴ La analéctica, se reconoce al otro como un ser individualmente diferente, que es exterior al observador (Quiroz, 1997) y no una idea del yo (Idareta & Úriz, 2012), por lo que, en palabras de Lévinas (2012), el otro es la trascendencia con respecto al mismo. Además, en la analéctica se cuestionan los poderes y la autoridad de la conciencia del yo (Navarro, 2008) y, como lo plantea Gilligan (1982), el otro nos impulsa a conocerlo lo más profundamente posible (como se citó en Idareta & Úriz, 2012). (Córdoba & Vélez, 2015).

Dussel (1974 citado por Montero, 2001) define a la analéctica como la extensión de la dialéctica (también la llama ana-dia-léctica), como un “momento del método dialéctico” el cual incorpora una nueva posibilidad en la construcción del conocimiento: La Otredad o alteridad excluida de aquellos quienes no sólo son diferentes (como antitéticos a lo que es opuesto, pero complementario), sino extraños, distintos, inesperados, exteriores. Supone aceptar como sujeto cognoscente a alguien no imaginado, a alguien no igual. El aceptar una Otredad distinta, no

la cual deriva en la experiencia humana, respecto a la diferencia, pluralidad y diálogo de las culturas, mediante el reconocimiento del otro.

Ahora bien, para hablar de alteridad en el espacio de la movilidad escolar desde la figura del peatón es necesario realizar un abordaje al presupuesto de las relaciones humanas, desde el compromiso social a partir de la actitud permanente en la reflexión sobre las consecuencias y efectos de las acciones sobre la vida de sí mismo y los otros u otro que lo rodean en la vía.

El aprendizaje de una movilidad segura se da a partir de la observación e interacción, la forma en cómo se ve el otro, el cómo expresa sus ideas y con quién comparte sus supuestos direcciona al sujeto aprendiz, a la construcción de la noción de lo diferente, lo extraño. La experiencia de lo extraño en la movilidad proporciona al estudiante la interacción con lo conocido y lo desconocido. El reconocimiento y aceptación de múltiples singularidades y los adecuados modos de relación traen a colación dinámicas sociales de acogida o rechazo desde la subjetividad adquirida en un inicio desde la caminabilidad.

El lenguaje, las palabras y las acciones son mecanismos por los cuales el sujeto comunica sus necesidades, experiencias, pensamientos y relaciones. El lenguaje trae consigo una terminología y un simbolismo que son propios de la cultura en la que el sujeto se desarrolla. Las palabras “normal”, “diferente” u “otro” trae consigo tensiones y discrepancias que llevan a categorizar las subjetividades y su accionar frente a ellas.

En el escenario de la movilidad escolar está determinado por el tránsito de una paleta de colores donde lo diferente es algo que demarca una frontera, circunscribe, divide y delimita. Los otros o diferentes entonces son el resultado de algo distante, “separado de un NOSOTROS” (Waldman, 2008 p.9), como poblaciones que pertenecen a sectores sociales con carencias

construida necesariamente a partir del Uno, supone admitir formas de conocer totalmente otras y supone, también y necesariamente, el diálogo y la relación con ese Otro en un plano de igualdad basado en la aceptación de la distinción y no en la semejanza o complementariedad (Gonzales, 2009)

económicas, movilidad activa (figura de peatón y ciclista), mujeres o personas con una movilidad reducida, quienes por lo general no tienen cabida en las grandes metrópolis y su inmediatez.

Si bien la ciudad como se mencionó anteriormente no está diseñada para los más jóvenes, menos tiene en cuenta las diversidades y subjetividades que se encierra en esa palabra de los “jóvenes”. La descripción de sujetos, la clasificación, la comparación trae consigo fenómenos de anomía social para esta población, entendida desde Durkheim (1998), como la ausencia permanente de normas, lo que desencadena la discriminación, humillación, inseguridad, riesgos y poca adaptabilidad. Tal como lo dice Olga Sabido (2008), citando a Georg Simmel, ese otro, “El extraño es una forma social, una forma particular de ser con otros, cuyo contenido puede provenir de todo tipo de condiciones (género, edad, estatus, etc.)” (p. 34).

Es por ello por lo que surge la propuesta de construir una ciudad a partir de la movilidad escolar y escuela en la que todos se movilizan, reconozcan y la habiten sanamente, la necesidad de ver más allá de las diferencias socialmente construidas, educando la mirada y el lenguaje en los ambientes de aprendizaje que se aborden desde la figura del peatón.

Si se tiene en cuenta la experiencia como hecho social, a partir de ella se puede trabajar como una herramienta pedagógica para navegar por un entramado de relaciones, símbolos, significados, códigos y presupuestos abiertos a la presencia de las subjetividades y otredades existentes en la ciudad. El reconocimiento y apropiación de esta permitirá al estudiante una vida de aprendizaje donde se habite con todos. Finalmente, en el siguiente título y a modo de reflexión se propone “Más allá de la escuela, la ciudad de los niños y las niñas” en el que se abordan los presupuestos de Tonucci desde la propuesta de un nuevo modo de pensar la ciudad.

Reflexiones: Más Allá De La Escuela, La Ciudad De Las Niñas Y Los Niños

Los fenómenos sociales asociados a la ciudad y su inmediatez han traído consigo un sentimiento general hostil de inseguridad y miedo; el valor comercial que de ella emana ha trastornado todos los conceptos de equilibrio, bienestar, convivencia, asequibilidad,

accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en especial para los niños y las niñas que se movilizan a pie.

Las zonas verdes, humedales, parques, ríos y quebradas, entre otros se han convertido en oficinas, edificios, autopistas y avenidas destinadas para vehículos automotores, espacios negados para el reconocimiento del juego y la experiencia. Como dice Tonucci (1997) se ha renunciado a un lugar de encuentro, optando por la separación y especialización de los espacios a criterio de cumplir con un supuesto desarrollo donde sobre salen los espacios para los adultos como las oficinas, los edificios, los bancos, etc. La ciudad se ha vuelto enorme, egoísta y peligrosa sin llegar a crear nuevas identidades, un único modelo de ser humano está determinada para ella, hombre, adulto, productivo y activo.

El continuo bombardeo de los medios de comunicación y las redes sociales han reconfigurado las relaciones sociales entre las familias, la escuela y la sociedad. La casa y el colegio se convierten en búnkeres de fuerza, contra la violencia, la inseguridad, el peligro: lugares en los que entre más resguardados estén los niños y las niñas mejor para todos.

Con el auge del sistema capitalista y consumidor todo lo que necesita el niño se sufre adquiriéndolo económicamente. El parque es remplazado por el XBOX, el juego por el Messenger y Tik-Tok y la ciudad... la ciudad es remplazada por la televisión e internet. Se ha pasado de una experiencia real a una experiencia virtual, lo que ha traído consigo un desconocimiento absoluto por la realidad del otro y un incremento de las individuales.

La escuela es uno de los pocos medios personales que tiene el niño para interactuar con sus pares, y se convierte en una de las pocas herramientas físicas socializadoras que tiene el estudiante. Pero ¿y si no solo fuera la escuela la que educa, si no la ciudad la que se convirtiera en ciudad educadora, la ciudad de los niños y las niñas?

Es bajo esta premisa que se argumenta este aporte académico, agregar al ciudadano promedio, adulto, hombre y trabajador a los más jóvenes, aceptando la alteridad intrínseca del niño y la niña, adoptando una nueva óptica desde su subjetividad. "Cuando la ciudad es más

apta para los niños, es más apta para todos” (Tonucci, 1997 p.30); se propone prevalecer la curiosidad, atención, sensibilidad, creatividad y sencillez dentro de este ambiente de aprendizaje a partir del reconocimiento y apropiación de esta, desde la figura del peatón.

Salir de la casa, caminar y hacer el recorrido no solo de colegio a casa y de casa a colegio sino adoptar la ciudad, como una ciudad educadora, como un espacio de aprendizaje y formación a través del juego y la exploración: para el adulto una piedra, es simplemente un elemento que estorba en su camino, mientras que para el niño representa, un balón, un reto, una imagen, un aprendizaje.

En conclusión, la propuesta se resume en fortalecer la autonomía, el desarrollo de la identidad y la transitabilidad fundamentado en la caminabilidad del niño y la niña, partiendo de del derecho que todos los ciudadanos tienen de moverse libremente y sin peligros en su espacio urbano, reconstruyendo el arraigo por escenarios históricos, deportivos, ambientales, lúdicos, artísticos y culturales, en los que los espacios no sean separados o destinados para una única población, sino se pueda compartir articulados hacia las múltiples subjetividades y alteridades.

La calle, el espacio público, las oficinas, los espacios privados, a partir de una movilidad segura y sostenible, se deben convertir en ambientes de aprendizaje, donde quepan todos y no sobre ninguno, se trata de pensar en una ciudad más ágil, más sencilla, en la que todos los ciudadanos cuenten más, donde se brinde al ciudadano el derecho a una movilidad libre y segura, donde se conozcan y respeten las normas de tránsito, donde se respeten los derechos de los demás en los espacios públicos.

La ciudad de los niños y las niñas no es solo una propuesta para los más jóvenes, si no para todos, donde se pueda gozar de un espacio equitativo y sostenible a partir del reconocimiento, apropiación y redescubrimiento de la misma desde asequibilidad o disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad.

Finalmente hablar de la escuela más allá del aula de clase, a partir de una movilidad escolar desde la figura del peatón con base en una alteridad desde la visión del otro frente a la

movilidad escolar sugiere una reconfiguración del espacio escolar- ciudadano- educador por el cual los niños y las niñas transiten, se apropien, reconfiguren y aprendan.

Traer a colación autores como José Ortega y Gasset (1914), Enrique Dussel (1973), Emmanuel Levinás (1973), Tonucci (1997) entre otros, en relación con la movilidad escolar desde la figura del peatón y la normativa establecida en la constitución política conlleva a replantear la mirada de la escuela presupuesta solo desde el aula de clase, donde los desplazamientos que realizan día a día los niños y niñas desde la figura del peatón propenden a un dialogo para comprender al otro, al reconocimiento de la exterioridad negada por la ciudad hacia el peatón y a una responsabilidad y construcción subjetiva con relación al aprendizaje significativo que tiene la ciudad como ambiente de aprendizaje hacia los niños y niñas que la habitan.

Es por ello por lo que se hace necesario seguir investigando sobre la alteridad fuera del aula de clase, la alteridad desde la movilidad en la ciudad a partir de la caminabilidad. Las construcciones subjetivas, políticas y sociales que tiene el niño en formación desde la movilidad a los múltiples escenarios en los que interactúa son abordajes académicos interesantes que pueden implicar indicios transformadores de la percepción que se tiene de la ciudad y su habitar de ella, presupuestos que conllevan a la aceptación, reconocimiento y apropiación de lo diferente, la corresponsabilidad y la reconfiguración de la ciudad como una ciudad educadora, presupuestos que conllevan a ver la ciudad y la movilidad desde la comprensión y puesta en práctica de los principios de la alteridad.

En suma, la construcción de una ciudad educadora equivale a pensar la escuela en un ambiente de aprendizaje compuesto por múltiples subjetividades diferentes que habitan un escenario de aprendizaje significativo, donde la formación toma como base el contexto, la realidad social y los múltiples aprendizajes sustraídos de las sensaciones, los sentidos y los significados.

Bibliografía

- Agencia nacional de seguridad vial. (2020). *Guía para el desarrollo del proyecto pedagógico*. Bogota.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Departamento administrativo de planeación distrital. (2004). *Recorriendo Usme 2004. Diagnostico fisico y socioeconomico de las localidades de Bogotá*. D.C. Bogotá.
- Aldana, A., & Fajardo, S. (2011). De la experiencia a la experiencia pedagógica. Claves para su comprensión. En S. Fajardo, N. Garzón, & D. Sánchez, *Tejidos de sentidos. Trayectoria de educación en derechos humanos en Bogotá* (págs. 29-57). Bogotá: Códice LTA.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del Instituto pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista de investigación*, 187-202.
- Bacic, R. (2005). Arpilleras que claman, cantan, denuncian e interpelan. *Hechos del callejon (Revista de Programa de las Naciones Unidas PENUUD)*, 20-22.
- Baro, M. (1998). *Hacia una psicología de la liberación*. El salvador.
- Borda, O. F. (2009). *Una sociología sentipensante para America Latina*. Bogotá: Siglo de Hombres Editores.
- Botella, J. (Mayo- Junio de 2015). *Papeles para el progreso*. Obtenido de Papeles para el progreso : <http://www.papelesparaelprogreso.com/numero80/8002.html>
- Bugué, Q., Front, J., & Gomá, R. (2003). Participación y democracia. Asociaciones y poder local. En M. Funes, & R. Argiles, *Movimientos sociales: Cambio social y participación* (págs. 109-132). Madrid: UNED.
- Camacho, A. (2006). *Socioepistemología y prácticas sociales*. Mexico: Santillana.
- Camara de Comercio. (2006). *Pasado, presente y futuro de la localidad de Usme*. Bogotá: Camara de Comercio.
- Caudo, M. V. (2007). LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN. *DIALNET*, 92-126.
- Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. España: Síntesis. S.A.
- Chaparro, K., García, Y., Tavera, S., & Zuleta, K. (2014). *Mujer: tejedora de sueño... tejedora de comunidad*. Bogotá: Colectivo Arte arte.
- Cordoba, M., & Vélez, C. (2015). La alteridad desde la perspectiva de transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y Juventud*, 1001-1015.
- Dicaudo, V. (2007). *La construcción de los sujetos desde la educación*. Ecuador: Sophia, Colección de Filosofía de la Educación.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. Chile: Estudios Pedagógicos.

- Durkheim, E. (1979). *Educación y Sociología* . Linotipo.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y sociología* . Barcelona: Península.
- Echeverría, M. C. (2000). *Ciudad de Territorialidades/ Polemicas de Medellin*. Medellín: CEHAP.
- Egg, E. A. (1995). *Diccionario del trabajo social* . Buenos Aires : Lumen .
- Erstad, O., Arnseth, C., & Gilje, o. (2013). *Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares comunitarios*. Noruega: Dossier.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: siglo veintiuno.
- García, G., Restrepo , R., & Triana , L. (2007). *Procesos de organización de los hogares comunitarios. Estudio de caso: Hogares de la casona y el limonar Dosquebradas*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- García, Y. (2018). *Educación vial para niños, educar para salvar vidas*. Ecuador: EDILOJA.
- Garretón, M. (2002). La transformación de la acción colectiva en América Latina . *Revista de la Cepal* 76, 7-24.
- Giddens, A. (1984). *La constitucion de la sociedad*.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades la región socio cultural. *Estudios sobre las culturas contemporaneas* , 25-57.
- Gomà, R. (2008). La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía. *Revista de Educación Social (RES)*, 7.
- Gonzales, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde la peerspectivas multidiciplinares. *Reflexiones*, 119-135.
- Gonzalez, L. (2022). *El crecimiento urbano en las tres ultimas tres decadas en Colombia y sus nuevas perspectivas*. Bogotá: Instituto de Estudios Urbanos IEU Universidad Nacional de Colombia.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo reflexividad*. Colombia: Norma.
- Harris, M. (1998). *Antropología cultural*. España: Cultura libre.
- Hernández, O. (2004). ¿la autogestión local como vía para la transformación social? *Recita Temas n.37.(2004)*. La Habana: CIPS.
- Idrobo, A. (2011). Awayu: el tejido de la identidad diversa latinoamericana. Constitución ontológica de una tradición ancestral como posibilidad de interpretación. En I. Cáceres, & A. Quezada, *"Identidad... ¿latinoamericana?"* (págs. 59-69). Chile: Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades.
- Jimenez, J. (2010). Adolescencia y prevención de accidentes de tráfico. *Unidad de Medicina de Familia y Comunitaria*, 451-462.
- Kawulich, B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. Qualitative Social Research .

- Lara, L. (1991). *El agente educativo* . Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.
- León, M. (1977). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: Tercer mundo.
- León, M. (1997). *Mujer Género y Desarrollo*.
- Llantén, N., Carrasco, P., Manghui, D., & Diaz, F. (2020). Una mirada a los espacios educativos más allá del aula en dos escuelas públicas chilenas desde la perspectiva de justicia espacial. *Perspect. educ. vol.59*.
- Luna, L. (1992). *Movimientos de mujeres Estado y participación política en América Latina* . Barcelona.
- Luna, L. (1993). *Historia, género y política* . Barcelona.
- Mariño, C., & Zambrano, J. (2019). *Niños primero, Movilidad escolar segura para la felicidad de las niñas y niños en Bogotá*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá .
- Mascareño, A., & Büscher, C. (2011). Sociología del territorio. *revista labor interdisciplinaria de desarrollo regional*, 25-52.
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. En *Cuestiones Pedagógicas* (págs. 339-355). España : Universidad de Sevilla .
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana, y democracia*. México: Colegio de México.
- Montenegro, M. (2001). La intervención social: intervenciones participativas . En M. Montenegro, *Conocimiento, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la intervención social* (págs. 167-233). Barcelona : Dialnet.
- Montero, A. (2008). La Autogestión Social en la práctica comunitaria: Encuentros, resistencias y participación. *VIII Congreso de Estudiantes en torno a la Psicología Comunitaria. Universidad de Concepción, Chile*. (págs. 225-231). Chile : Universidad de la concepción .
- Moranta, T., & Urrutia. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología. Universidad de Barcelona*, 281-297.
- Moreno, A. (2009). Elementos para la construcción del campo en la educación Comlombiana. En Varios, *Seminario internacional "Bourdieu, educación y pedagogía"* (pág. 177). Bogotá: IDEP.
- Parsons, T. (1990). *El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana* . Educación y sociedad.
- Peña, S. (2009). *Hogares con vivencias. Programa de formación a madres comunitarias*. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Poó, F., López , S., Tosi, J., Nucciarone, M., & Ledesma, R. (2015). *Educación vial y movilidad en la Infancia*. Argentina: Revista Cuadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 2,.

- Puyana, Y., & Barreto, J. (2014). La historia de vida: recurso de investigación cualitativa. Reflexiones Metodológicas. *Maguare*, 185-196.
- Quiñonez, M. (2014). La manera cultural: Entre el desarraigo y la territorialización. Una experiencia de cartografía social en la zona de Bajamar - Isla de Cascajal Buenaventura . *Entramado Unilibre Cali*, 156-171.
- Radford, L. (2018). *Lenguaje, política y alteridad* . São Paulo: a Livraria da Física.
- Restrepo, G. (2012). Aproximación cultural al concepto de territorio.
- Rincón, J. (2011). *Territorio, territorialidad y multiterritorialidad: aproximaciones conceptuales* . Bogotá : INDH.
- Rios, R., Molina, G., & Pere, F. (2001). Evaluación de la percepción del riesgo en la Educación vila: desarrollo de una escala dirigida a escolares de Educación Primaria y Secundaria. *Psicothema*, 234-239.
- Romero, Y. (2006). Traumas y urdimbre sociales en la sociedad. *Universitas Humanistica* 61, 217-228.
- Rueda, R. (19 de Octubre de 1994). Desnutriión infantil en Colombia. *El Tiempo*.
- Sanchez, L., & Galvis, L. (2016). *Fuera del aula: ambientes divertidos para un aprendizaje significativo*. Antioquia.
- Sierra, H. (20 de Julio de 2003). USME, TIERRA DE PROMISIÓN. *El tiempo*.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños* . Italia: Felicidad Orquin.
- Torres, A. (2002). *Las logicas de la acción colectiva. Aportes para ampliar la comprensión de los movimientos sociales* . Bogotá : Cuadernos de sociología.
- Torres, A. (2002). *Las logicas de la acción colectiva aportes para ampliar la comprensión de los movimientos sociales*.
- Torres, A. (2006). *organizaciones populares, construcción de identidad y acción colectiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Úcar, X. (2009). *La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria* . Barcelona : Universidad autónoma de Barcelona .