

AUTOR

Autor

HENRY TALAVERA DÁVILA

hvtalaverad@unal.edu.co

Arquitecto – Urbanista Profesor de la Maestría de Urbanismo Facultad de Artes, Universidad Nacional. Arquitecto Universidad Nacional en San Agustín de Arequipa, Perú. Magíster en Gestión Urbana, Universidad Piloto de Colombia en convenio con École Nationale Des Ponts et Chaussees, París. Profesor de la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Colombia y del Departamento de Arquitectura de la Pontificia Universidad Javeriana. Su trabajo se centra en el perfil profesional de arquitecto urbanista en las áreas de: énfasis en dirección de operaciones urbanas y planes de ordenamiento; experiencia en desarrollo de proyectos urbanos; especialista en diseño urbano y arquitectónico; línea de investigación: mutaciones urbanas y arquitectura metropolitana.

El plan maestro de equipamientos educativos en la construcción de la CIUDAD

Henry Talavera Dávila

Resumen

El plan maestro de equipamientos educativos hace parte del proceso de regularización y ordenamiento a los que se somete el país entero. Tiene la tarea de definir el ordenamiento de los servicios dotacionales, adoptar estándares urbanísticos y proveer indicadores que permitan programar las edificaciones e implantaciones para atender las necesidades de los sectores definidos. El plan maestro de equipamientos educativos es un escenario de gestión y ordenamiento privilegiado que permite territorializar el sistema educativo a la vez que refuerza la estructura de centralidades del modelo territorial del POT para Bogotá, y proponer una nueva etapa en el ordenamiento territorial de la ciudad a través del *proyecto urbano* como acción definitoria del programa, para así crear una interrelación profunda entre la dimensión educativa de la ciudad y la dimensión urbana de la educación.

Palabras clave

Plan maestro, estructura urbana, proyecto urbano, equipamiento colectivo, edificio escolar.

The master plan of school equipment in the construction of the city

Abstract

The Master Plan school equipment is part of the ordering and regularization process that undergoes all around the country. It has the task to delineate the ordering principles for endowment services, to adopt urban standards and provide indicators to allow future building and implantation planning. This Master Plan is a privileged scenery for future management and ordering processes because it allows to confront and include space in the educational system, reinforces the centralities structure of the territorial plan of the POT (Territory Ordering Plan) for Bogotá, and proposes a new stage in the city territorial planning through the urban project as a definitive topic for the program, creating in this way a profound relation between the educative dimension of the city and the urban dimension of the education.

Key words:

Master plan, urban structure, urban project, collective equipment, school building.

Recibido: julio 15 / 05

Aprobado: septiembre 16 / 05



Priorización de nodos urbanos

El plan maestro como estrategia para estructurar la ciudad

Hipótesis de partida

El modelo del Plan de Ordenamiento Territorial –POT– para la ciudad de Bogotá se basa en la articulación de tres estructuras: 1) estructura ecológica principal, 2) estructura socioeconómica y 3) estructura funcional; sin embargo, esta articulación no está formulada explícitamente, puesto que cada estructura no define una interdependencia operacional con las otras, y el mecanismo de gestión del modelo territorial no asegura la complementariedad de cada componente y menos la supervivencia de su condición sistémica. Esta relación se construye a partir de una estrategia sectorial y por partes (vía *unidades de planeación zonal –UPZ–*) estrategias que no poseen la capacidad de cohesionar y articular las estructuras del modelo, la primera por su visión incompleta, y la segunda por su competencia territorial reducida y la inercia normativa persistente, lo que puede llevar a la no consolidación del modelo.

La estructura socioeconómica depende en gran medida de la consolidación de las *centralidades urbanas* en el marco de un modelo policentral, sin embargo, esta es desarrollada a través de un instrumento de planeación de tercer nivel¹, lo que imposibilita la coherencia interna de la estructura, dado que pueden presentarse diferencias entre un nivel de planeación por sectores y un nivel de planificación por sistemas que refuerce la estructura socioeconómica a través de un modelo territorial *relacional*.

La estructura socioeconomía del POT se basa en la territorialización racional de actividades de carácter colectivo que incida en el equilibrio de las áreas residenciales y las áreas centrales, para lo cual parte de una condición urbana existente, por ello las centralidades coinciden con la concentración de actividades económicas en la ciudad; sin embargo, no basta con la actividad económica formal o informal para definir un centro urbano, puesto que *los centros urbanos son primero que todo, territorios para la integración ciudadana*, en los cuales coexisten actividades económicas y financieras, con actividades culturales, educativas, de bienestar general y otros, con la tarea de *cohesionar* el tejido social-urbano.

Por ello, una centralidad no sólo es una estructura socioeconomía sino también una estructura funcional, y de la articulación de estas dos estructuras –por lo menos– depende el éxito del modelo territorial deseado. Además una centralidad no puede definirse al margen de las actividades de carácter colectivo, es decir, un sistema de equipamientos colectivos. Por lo tanto, este sistema de equipamientos si desea ser considerado como sistema de ordenamiento territorial, tiene que incidir por lo menos en dos aspectos: 1) complementar transversalmente dando *razones* y *contenido* al sistema de movilidad de una ciudad, y 2) cualificar vía *cohesión ciudadana* las centralidades urbanas.

Un **sistema de equipamientos colectivos** es por definición una estrategia para la integración ciudadana, además de una forma de disponer equilibradamente en el territorio, es también la base para la construcción de lo público en una ciudad que desea ser civilizada. Quiero decir que si un sistema de equipamientos colectivos no incide sobre la estructuración de su espacio público, dándole por lo menos un sentido colectivo, este espacio público será tan sólo un contexto ambiental que delimite la acción humana, pero nunca, una estructura de ordenamiento.

El sistema de equipamientos colectivos es transversal a las tres estructuras del modelo POT y, es ésta la misión de los planes maestros. Si los planes maestros sólo se

¹ Primer nivel: POT; segundo nivel: planes maestros; tercer nivel: planes zonales y UPZ; cuarto nivel: planes parciales y planes de implantación

dedican a localizar los edificios y a regular los impactos urbanos de esta actividad, se pierde una oportunidad; si sólo se reducen a definir criterios normativos arquitectónicos para la construcción de los edificios, no se entiende el ordenamiento territorial; si no posee claridad estructural al definir la cantidad, la calidad y la localización de los equipamientos, no son planes maestros; al menos en el marco del decreto 190 del 2004 del POT.

1. El plan maestro de equipamientos como proyecto urbano

Sistema de equipamientos

El Artículo 20 del Decreto 190 de 2004² especifica que el Sistema de Equipamientos está formado por un conjunto de servicios sociales, de amplia gama, como los servicios culturales, comunales, educativos, de salud, deportivos- recreativos, y de bienestar social, (además de otros) que al construirse en el territorio urbano deben hacerlo en forma equilibrada, tanto en lo que respecta al servicio social en sí mismo, como en su relación con la estructura urbana que se desea fortalecer; por ello el decreto en mención especifica que el sistema debe integrarse funcionalmente con las centralidades del Distrito Capital.

El Artículo 232 del Decreto 190 de 2004, dice que son acciones del sistema de equipamientos los siguientes:

- A. Establecer las relaciones necesarias entre el sistema de equipamiento actual y el deseado y los demás sistemas funcionales del plan de ordenamiento territorial y garantizar el papel articulador que los diferentes tipos de dotaciones tienen en la organización social de la ciudad y su relación con la región.
- B. Determinar los parámetros y criterios necesarios para la producción de suelo público, a través de la inversión directa o por medio de las cesiones obligatorias en los procesos de urbanización.
- C. Elaborar planes de reordenamiento físico de las zonas marginales con la localización y dimensionamiento de las edificaciones dotacionales.
- D. Vincular a los ciudadanos, a las localidades y a sus administradores en la planeación, desarrollo y control de los equipamientos.
- E. Orientar la localización de los equipamientos privados y públicos, por medio de un régimen normativo específico, consecuente con la dinámica económica de la ciudad y la región.
- F. Programar las inversiones públicas y orientar la inversión privada de las diferentes dependencias e instituciones

de orden nacional, departamental y distrital y de las entidades privadas y mixtas, y proporcionar los lineamientos básicos para establecer políticas de localización y cubrimiento coherentes con las demandas del Distrito Capital y la región, con el fin de lograr un conjunto funcional convenientemente articulado.

Lo anterior implica un cambio de enfoque al desarrollar un equipamiento en el marco de un sistema. Entender el equipamiento tan sólo como una función urbana que es regulada por el *uso de suelo* es un error estratégico, en el ordenamiento contemporáneo esta visión es excesivamente normativa. Es, además, contraria a un enfoque estructural que se exige cuando se pretende consolidar un sistema de ordenamiento urbano; en general, *el equipamiento más que una edificación, es una acción urbanística que territorializa un sistema urbano.* En otras palabras, el equipamiento no es un edificio colocado adecuadamente (o no) en el territorio. Es un sistema urbano que se *espacializa* para poder incidir sobre la estructura urbana.

Plan maestro para los equipamientos

Según el Artículo 222 Decreto 619 de 2000, los Planes Maestros de Equipamientos, *son los que definen el ordenamiento de cada uno de los servicios dotacionales y adoptarán estándares urbanísticos e indicadores que permitan una programación efectiva de los requerimientos del suelo y unidades de servicio necesarias para atender las diferentes escalas urbanas, de los siguientes sectores:*

Educativo	COLECTIVOS que corresponden al 8% de las cesiones en un desarrollo inmobiliario
Cultura	
Salud	
Bienestar Social	
Deportivo y recreativo	RECREATIVOS que corresponden al 17% de las cesiones en un desarrollo inmobiliario
Seguridad Ciudadana	SERVICIOS URBANOS
Defensa y Justicia	
Abastecimiento de alimentos	
Recintos feriales	
Cementerios y Servicios funerarios	
Establecimientos destinados a usuarios de servicios públicos	

² El Sistema de Equipamientos es el conjunto de espacios y edificios que conforman la red de servicios sociales, culturales, de seguridad y justicia, comunales, de bienestar social, de educación, de salud, de culto, deportivos y recreativos, de bienestar social, de administración pública y de servicios administrativos o de gestión de la ciudad, que se disponen de forma equilibrada en todo el territorio del Distrito Capital y que se integran funcionalmente y de acuerdo a su escala de cubrimiento con las centralidades del Distrito Capital.

El plan maestro de equipamientos se ubica en un piso superior respecto de la normatividad general del ordenamiento territorial después de la constitución nacional, la ley 388-97 y el POT, y por encima de los demás instrumentos de planeación como los planes zonales y de ordenamiento zonal, unidades de planeación zonal, planes parciales, etc. Así como de cualquier otro decreto distrital y de las resoluciones que emitan los sectores.

Según esta categorización de los instrumentos de planeamiento, los planes maestros ocupan el primer lugar y por tanto, una vez promulgado, los demás instrumentos deberán someterse a las disposiciones del plan haciendo los respectivos ajustes.

- Puede modificar o derogar normas que le sean contrarias, siempre y cuando no obedezcan a procedimientos especiales que requieran estudios o soportes que el plan maestro no contenga, o no sean de su competencia.
- Puede sugerir u obligar modificaciones o ajustes a normas de carácter inferior que ostenten procedimientos especiales, por ejemplo: planes parciales o zonales, los cuales deberán ajustarse a las disposiciones del plan maestro siguiendo el respectivo procedimiento.

La importancia e impacto de los planes maestros exigen coherencia interna además de sinergia y racionalidad, no es recomendable que los planes maestros sean

desarrollados por los sectores y luego formalizados a través del decreto de adopción respectivo, esta forma de proceder es signo de una planeación no integral. Es decir, la elaboración de 11 planes maestros en tiempos diferentes y con procesos discontinuos, produce disgregación innecesaria de la gestión pública, dispersión en el uso de los recursos públicos, conflictos y desacuerdos irracionales, información común que termina siendo contradictoria, y en general reducción del impacto constructor.

Por lo tanto, la elaboración de un nivel de planificación tan estratégica exige una integración de procesos, por lo menos deben ser conformados dos componentes estructurales: 1) equipamientos colectivos y recreación, 2) equipamiento de servicios urbanos. El primero con la tarea de la cualificación e integración ciudadana, y el segundo con la tarea de la seguridad y regulación de la ciudad-región.

El plan maestro de equipamientos –PME– como escenario de gestión general y el plan maestro de equipamientos educativos –PMEE–, en específico

La viabilidad de un plan maestro de factura sistémica necesita de una capacidad de acción, a través de un enfoque operacional, que por lo menos tenga tres condiciones: gestión local del plan, gestión estratégica del sistema y operación asociada a la gestión del suelo de uso colectivo. El gráfico siguiente expone la articulación del modelo:



Gráfico 1: Componentes generales para la institucionalidad de un Plan Maestro

Gestión local del servicio

El PME es ante todo un escenario de gestión de un servicio social, que pone en valor un espacio local de concertación. Esta visión trae como consecuencia el cambio de mentalidad del gobierno urbano, hacía un reajuste que permita un alto grado de autogestión territorial, a través de una gestión local y localizada del servicio.

Las localidades pasan a ser actores del ordenamiento territorial y se hacen responsables de la cobertura completa de la demanda, a través del uso racional y óptimo de los instrumentos de gestión que el PME propone, puesto que la localidad posee por lo menos tres condiciones imprescindibles para un servicio concertado: la gestión con representatividad, el control de la inversión pública y la identidad territorial.

En el caso del servicio educativo, la estrategia aumenta la capacidad de gobernabilidad desde el territorio local, a través de -por ejemplo- la ampliación de cupos, la regulación de la movilidad estudiantil y la construcción de infraestructura educativa, así como de evaluar la calidad ambiental de las construcciones escolares, haciendo que la gestión pública tenga en la localidad el marco espacial y administrativo para armonizar el lugar de residencia con el lugar de estudio.

Gestión operacional del sistema

La visión operacional del sistema consiste en la conformación de un escenario de gestión propio de una acción urbanística en el marco de un **proyecto urbano**. La intervención arquitectónica aislada de su entorno urbano, no es sostenible, dada la necesidad de articularse con la oferta espacial del contexto inmediato, bien sea para la asociación de equipamientos de un mismo servicio (por ejemplo la integración del servicio educativo en una red institucional vecinal) o para la construcción de *nodos de equipamientos* de diferentes servicios (por ejemplo, la alianza estratégica del servicio educativo con el servicio recreativo, a través de las áreas deportivas, o, con el sector de bienestar social, a través de los comedores populares, etc.).

La construcción de la oferta de los equipamientos en el marco de *proyectos urbanos*, asegura la consolidación del territorio, la cualificación de espacios colectivos para la estructuración de la escala vecinal y zonal y la participación de otros actores como el Taller del Espacio Público, para la consolidación de la dimensión peatonal del proyecto; y la cámara de comercio y sociedades profesionales para desarrollar el proyecto en forma integral. Esta

forma de trabajo implica la consolidación de mecanismos *mixtos* de gestión para el pilotaje de la operación en sus diversas modalidades.

Gestión del suelo para uso colectivo

Los suelos para la construcción de equipamientos colectivos deben ser adquiridos en el marco de los instrumentos de gestión que el POT ha formulado como las cesiones obligatorias, las cargas y beneficios compartidos, el suelo destinado a equipamiento generado por planes parciales, operaciones estratégicas y planes de ordenamiento zonal; por cuanto que este suelo es considerado como un bien público en el mercado del suelo. Esta *condición* implica combinar los instrumentos de planeamiento y gestión del suelo para reducir al mínimo el costo del mismo, igualmente exige que se conforme una instancia de promoción y gerencia del suelo para uso colectivo.

El caso de la adquisición de suelo para *uso educativo* es explicativo del problema: en estos momentos el Estado a través de la Secretaria de Educación del Distrito **compra** el suelo para la infraestructura escolar, suelo que desde la ley 388-97 se puede conseguir como cesión del desarrollo inmobiliario, y a falta de un perfeccionamiento adecuado no es posible aún³. Es decir, el Estado realiza un doble gasto, por un lado asume el costo de urbanización de la ciudad (que incluye la dotación escolar) y por otro lado, esta asumiendo el costo de comprar el suelo para uso educativo; esto ocurre por falta de perfeccionamiento de los instrumentos de gestión del POT y la escasa cultura en gestión urbanística del suelo.

El porcentaje de cesión para uso colectivo que todo desarrollo urbano entrega a la ciudad, incide positivamente sobre el propio desarrollo, porque ayuda a mantener una adecuada relación entre áreas residenciales y servicios urbanos mínimos, como el uso recreativo, educativo, de bienestar etc. En ese sentido, las áreas que están definidas como de desarrollo tanto en suelo de alto déficit educativo que el plan maestro educativo califica

³ Las cesiones que otorgan los desarrollos inmobiliarios están dispersos y fragmentados en áreas incomunicadas y de mala calidad, en suelo colindante a áreas de alto riesgo, en el mejor de los casos son retazos de terreno que no hace posible la edificación escolar y cuando lo hace cubre un porcentaje mínimo de la demanda: un desarrollo de 10 hectáreas netas destina (teóricamente) aproximadamente el 2% de este para uso escolar, que equivale a una oferta de 200 estudiantes (con los indicadores actuales) frente a una población estudiantil nueva (que promueve el propio desarrollo) de aproximadamente 1500 niños y niñas, en una densidad promedio.

como *territorio prioritario*⁴ y el suelo disponible para el crecimiento de Bogotá es fuente de suelo educativo. Este suelo que produce el propio desarrollo de la ciudad se genera sin necesidad de compra por parte de la SED y permite lograr una ampliación de la oferta educativa aproximadamente en 104,000 nuevos cupos (si se mantiene la estrategia de la doble jornada que adelanta la SED, se ampliaría a 208,000 nuevos alumnos) y corresponde a un total promedio de 67 colegios completos.

Tabla 1: cesión de suelos por desarrollo urbanístico en UPZ de mejoramiento integral

No UPZ	NOMBRE	SUELO DESARROLLO (Has)	AREA UTIL 80% SUELO DE LOS DESARROLLOS	Ha CESION 10% EQUIPAMIENTOS	Ha CESION 4% EDUCACION
9	VERBENAL	101	81,02	8	3
11	SAN CRISTOBAL NTE.	73	59	6	2
27	SUBA	339	271	27	11
28	EL RINCON	100	80	8	3
32	SAN BLAS	102	82	8	3
34	20 DE JULIO	29	23	2	1
50	LA GLORIA	45	36	4	1
51	LOS LIBERTADORES	21	17	2	1
52	LA FLORA	115	92	9	4
53	MARCO FIDEL SUAREZ	11	9	1	0
54	MARRUECOS	34	27	3	1
55	DIANA TURBAY	5	4	0	0
56	DANUBIO	0	0	0	0
57	GRAN YOMASA	57	46	5	2
58	COMUNEROS	54	43	4	2
59	ALFONSO LOPEZ	67	54	5	2
62	TUNJUELITO	6	4	0	0
66	SAN FRANCISCO	6	4	0	0
67	LUCERO	95	76	8	3
68	EL TESORO	42	34	3	1
69	ISMAEL PERDOMO	84	68	7	3
70	JERUSALEM	134	108	11	4
71	TIBABUYES	167	133	13	5
74	ENGATIVA	138	110	11	4
80	CORABASTOS	26	21	2	1
81	GRAN BRITALIA	20	16	2	1
82	PATIO BONITO	32	26	3	1
84	BOSA OCCIDENTAL	58	47	5	2
85	BOSA CENTRAL	115	92	9	4
86	EL PORVENIR	123	98	10	4
89	SAN ISIDRO-PATIOS	0	0	0	0
95	LAS CRUCES	3	2	0	0
96	LOURDES	72	57	6	2
TOTAL TP		2277	1822	182	73

⁴ Este territorio está definido por cuatro variables: áreas de alto déficit educativo, sectores de estratos 1 y 2, UPZ calificadas como de desarrollo integral y áreas donde se localizan la mayor cantidad de Población en Edad Escolar: El 55% de la PEE se localiza en este territorio, igualmente, el 95% de la población estudiantil de estratos 1 y 2, y el 75% de la población que actualmente no estudia (de los cuales el 40% son jóvenes).

Fuente: PMEE consultoría UNAL

Las 73 hectáreas que se podrían disponer para uso educativo (según el PMEE) corresponden a un total de 104,000 cupos escolares, en un territorio que actualmente presenta un déficit de 547,105 cupos y para el año 2015, se prevé que el déficit podrá

aumenta a 692,111 cupos, es decir que se necesita un promedio de 220 nuevos colegios distritales para atender a la población actual y futura, y que el 30.5% de la infraestructura escolar se puede adquirir por cesiones en el territorio prioritario sin necesidad de compra, si se suma el suelo que por medio de *transferencia de cesiones* se puede adquirir, este porcentaje aumenta, y permite ampliar las posibilidades para el cubrimiento del déficit educativo actual.

Tabla 2: Cuadro síntesis del déficit educativo actual y proyectado

	PEE	TOTAL MATRICULADOS Público/ privado	POBLACION DEESCOLARIZADA	DEFICIT PÚBLICO MAL ATENDIDOS +A REUBICAR (sin incluir uso industrial) + NO ATENDIDA
2003	1 590795	1 415174	175 621	504,926
2005	1 632974	EN LA HIPOTESIS DE NO INCREMENTAR LA OFERTA PUBLICA Y PRIVADA		547,105
2010	1 717520			631,651
2015	1 777980			692,111

Fuente: PMEE consultoría UNAL

Las 182 hectáreas disponibles para equipamientos colectivos, igualmente, si no se gestionan en forma conjunta, se dilapidan y se pierde la oportunidad de usar racionalmente el poco suelo disponible. Es en cierta forma el futuro de las siguientes generaciones de niños y niñas que viven y vivirán en la periferia del distrito.

El proyecto urbano como acción urbanística básica del sistema de equipamientos educativos

El equipamiento entendido como edificio que soporta las actividades colectivas ha tenido diferencias conceptuales desde el siglo XIX hasta hoy. Se evidencia en la discusión iniciada a través de la “formula lineal”: *la forma sigue a la función*; en la década de los años 70 en un “formato dialéctico”: tanto en la propuesta racionalista de la dualidad *forma –cualidad* (expresada por A. Rossi) como en la propuesta estructural de *lo urbano– la ciudad* (expresada por H. Lefebvre). A finales del siglo XX esta dialéctica perdió vigencia, especialmente desde las reflexiones de Foucault y Fourquet, cuando hacen depender los equipamientos de las *estructuras de poder* de una sociedad.

El cambio de enfoque y el nuevo carácter del equipamiento como obra urbana que se desarrollaría a finales del siglo XX, cambiarían radicalmente el concepto del equipamiento colectivo⁵.

Después de entender las *estructuras relacionales* de lo social y su capacidad de materializarse a través de los equipamientos, ¿es posible continuar pensando “objetual” y “predialmente” el problema de construcción de la infraestructura colectiva de una sociedad? Además, aflora otra pregunta cuando se mira el problema del déficit educativo, ¿es posible pensar la institución educativa y mas aún, el sistema educativo a través de la suma de edificios?

La respuesta es negativa, si se entiende que la suma de edificios no es suficiente para comprender las relaciones entre ellos, y si se acepta que la construcción de edificios sin la variable territorial no construye la dimensión urbana del sistema de equipamientos.

⁵ La experiencia urbana del gobierno de Mitterrand en Francia y la nueva conceptualización del **proyecto urbano** desarrollada en este contexto es muestra de un radical cambio de enfoque en el diseño y construcción de los equipamientos colectivos, como lo expone magistralmente Patrizia Ingallina del Institut d`urbanisme de Paris en su libro: *Il Progetto Urbano Dall`esperienza francese alla realtà italiana*, 2004, Franco ANGELI s.r.l. Milano, Italy.

La comprensión de los enlaces entre los edificios permite racionalizar su *forma relacional* y de ésta manera materializar el Sistema de Equipamientos de una ciudad. Por lo tanto, la construcción de los equipamientos no es tarea del proyecto arquitectónico (que excluye la construcción de la ciudad) sino del proyecto urbano (que contiene a este).

Es decir, pensar un plan maestro de equipamientos como planes para asignar usos y tratamientos a escala pertinente, o reglamentación de estándares arquitectónicos es insuficiente, es necesario el acceso a una nueva etapa de la planeación en Bogotá: la época del pensamiento por proyectos urbanos, existen tres razones de peso:

1. Un proyecto urbano implica la referencia a una estructura urbana mayor, mas allá (y al contrario) de los usos del suelo y los tratamientos, el proyecto urbano constituye y consolida un modelo territorial.
2. Un proyecto urbano implica la construcción de un diseño espacial y un modelo de gestión, es por definición una acción operacional que justifica y determina a posteriori la *normativa específica* de un área urbana.
3. Un proyecto urbano implica una acción sistémica, isomórfica, pertinente y en sinergia. Sistémica por el énfasis en sus relaciones; isomórfica por el énfasis en las acciones conjuntas; pertinente por su énfasis en la gestión concertada adecuada al problema; y en sinergia, por la capacidad para concentrar esfuerzos hacia un objetivo estratégico común.

La política pública tiene la tarea de *colaborar* con un *cambio de mentalidad* en la construcción de la ciudad y de su espacio público: el paso de la planeación normativa a la planeación por proyectos. En este sentido, se requiere una voluntad más profunda en la defensa de lo estratégico frente a lo coyuntural, una visión a largo plazo que empiece a construirse en el presente, y exige una acción focalizada a través de proyectos urbanos “catalizadores” para la afirmación de la integridad del sistema.

La construcción del sistema territorial de la educación, implica por lo tanto la formulación de por lo menos dos políticas públicas más claras para desarrollar dos instancias de planeación que el PMEE instaura: el sistema y el proyecto.

1. El sistema urbano educativo es público, es prioritario y es continuo. Es público no porque lo use toda la población, sino porque la educación es un derecho fundamental de los niños y estos prevalecen sobre

los derechos de los demás⁶, en ese sentido, donde se realiza la función educativa, se desarrolla una función de interés colectivo y general. Es prioritario tanto por el déficit de cobertura a la población en edad escolar como de calidad de ambientes pedagógicos. Es continuo, por cuanto debe permitir la accesibilidad equilibrada a diferentes escalas, a todos los sectores urbanos residenciales y a los sistemas generales de la ciudad, en aras de consolidar el modelo territorial del POT.

2. El instrumento más adecuado para la construcción de la ciudad desde la acción educativa, es el proyecto urbano, este implica una visión integral, una acción estratégica y un impacto constructor a través de la consolidación de la centralidades. Por un lado busca, cualificar las “partes” de la ciudad desde una plataforma sistémica, por otro, permite identificar el suelo estratégico para la función educativa y profundizar una política pública de gestión del suelo más racional, alejada de la especulación inmobiliaria y cercana a la concepción que el POT está tratando de implementar. Es decir, el proyecto urbano se funda en el valor colectivo del sistema educativo y define la prioridad del suelo público frente al suelo de aprovechamiento privado.

2. El sistema urbano de equipamientos educativos y su condición espacial

Un plan maestro de equipamientos de educación, entendido como instrumento para el Ordenamiento Territorial, implica una explicación previa de por lo menos dos conceptos: la educación como actividad con impacto territorial, y el equipamiento como un **constructo** que posibilita la educación. En ese sentido, se necesitan dos direcciones para su desarrollo: una desde un proceso sociocultural hacia su dimensión territorial, y otra, desde las condiciones espaciales orientadas a facilitar este proceso.

Cada **dirección** amerita un **derecho**, que es constitutivo de una sociedad urbana, es decir, el plan maestro mas allá de organizar las edificaciones que soportan las actividades educativas, ordena las acciones de una sociedad a través de su *condición territorial*.

Lo anterior es posible sólo si aceptamos que las actividades educativas y los territorios se tocan y se compenetran, y por lo tanto, no es posible pensar y actuar al margen de ésta imbricación; incidir sobre el ordenamiento territorial de la ciudad, exige la comprensión de

⁶ Artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, 1991

la dimensión urbana de la educación, mas aún considerando el reto político de la construcción de una *ciudad educadora*.

La dimensión urbana de la educación y el reto de construir su espacialidad

No es posible conformar una *ciudad educadora*, si no se incide sobre la dimensión espacial del proceso educativo. Esta afirmación implica tres premisas: a) la dimensión espacial de los acuerdos sociales y los códigos de civilización (en los cuales la función educativa es prioritaria), conforman la estructura física de una ciudad; b) la dimensión espacial de la educación es constitutiva de la ciudad educadora; c) la educación es una actividad constitutiva de la estructura urbana de una sociedad, siempre bajo el convencimiento de que la ciudad es la suma (en sinergia), de vectores territoriales, sociales y tecnológicos. Por ello, la pretensión de conformar una ciudad educadora alejada de la dimensión espacial de las instituciones educativas es una falacia, y evidencia una confianza exagerada puesta en las variables complementarias por encima de las variables constitutivas.

Los procesos de concientización, de promoción de cultura ciudadana y de participación, deben ir acompañados de efectos espaciales, no sólo porque el espacio es la concreción de los procesos sociales, sino porque la territorialización de un proceso, es la prueba de su eficacia y el referente obligado para la creación de sentidos sociales. En suma, se trata de ligar la construcción de la ciudad con la construcción de la sociedad y este intento no es posible hacerlo sin la educación.

El papel constructor de la educación se evidencia en cuatro aspectos:

1. La educación implica un *conocimiento colectivo* que se comunica, cuya validez se acuerda históricamente⁷.
2. La educación es un *valor político* cuando se institucionaliza; la institución educativa es la imagen de una forma de pensar colectiva y una *forma de operar en colectivo*.
3. La educación es un proceso que nos lleva de un estado de valores a otro, de un estado de conocimiento a uno mayor, de una capacidad de acción sobre el medio a otra de mayor impacto, y para ello, las dimensiones pedagógicas, didácticas y mediáticas del proceso dependen de una **formación**.
4. La educación es esencialmente *un acto constructivo*: es constructor de conocimiento, de convivencia, de capacidad de comunicarse, de hacerse entender, convencer, liderar, producir, etc. En general, un esfuerzo por construir libertad.

Estas cuatro características de la educación dependen fuertemente de su posibilidad de territorializarse, si las decisiones sobre educación no inciden sobre la ciudad, o sobre el ambiente escolar, no poseen credibilidad política, menos aún credibilidad institucional que es la base para producir significados coherentes.

El derecho a la educación

El derecho a la educación es esencialmente el derecho a Ser-en-Desarrollo, no sólo como individuo, sino especialmente como sociedad, y este aspecto implica un enfoque multivectorial: no es únicamente el individuo formando una sociedad y colaborando con ella desde su libertad personal, sino principalmente, es la sociedad que construye un **ambiente de libertad** para que los individuos **sean**, para que la realización personal se desenvuelva y lo hace gracias a la voluntad individual dirigida **al otro**, gracias a la interacción constante facilitada por **el sistema**, y gracias a la conciencia social como **medida**.



Rutas educativas: educación, ciencia y conocimiento. Historia y cultura.

⁷ La diferencia como valor superior sobre la segregación es un acuerdo históricamente definido, los Derechos Humanos y la democracia son acuerdos que poseen un tiempo social específico.

Se construye un ciclo donde la relación es exponencial: sociedad-educación-individuo. La obra Educativa que desempeña la familia, los planteles y el estado, no termina en el individuo que la recibe, sino que termina cuando las acciones del estudiante repercuten en la sociedad, y si ésta posee altos grados de indiferencia e intolerancia, grandes desequilibrios socio-espaciales que llevan a la apatía y el descontento, la responsable es la **formación escolar**.

El reto que emerge de toda acción constructora, es **la materialización de la función social de la educación**, y ésta es entendida como el logro de estrechar los lazos entre la sociedad y el individuo a través de otro vector: la ciudad. Principalmente, porque no hay sociedad sin ciudad, y porque no hay conciencia individual civilizada sin educación.

En síntesis, entendemos la materialización de la función social de la educación, también como el reto de formar ciudadanía y de comprender a la **ciudad como un escenario educativo**. No es posible un proyecto social, ni cualquier proyecto educativo institucional fuera de la ciudad. La ciudad no es el campo neutro que soporta las actividades de una sociedad, sino que es un agente constructor de sociedad, el papel que cumpla el sistema educativo en este contexto, es un reto estratégico de largo aliento, no de política coyuntural.

El derecho a la ciudad

El derecho a la ciudad, es esencialmente la exigencia de todo ciudadano de acceso libre y con calidad a su centralidad⁸. Por ello cabe preguntarse sobre las condiciones que le otorgan centralidad a los territorios, y la respuesta es contundente: *las actividades de carácter colectivo*. La centralidad de la ciudad es más que un problema de economía urbana, un problema de legibilidad, de la capacidad de los espacios de hablarnos sobre nuestra estructura como sociedad. Es la dimensión colectiva del espacio, el factor clave para conformar atracción, y de ella, coherencia, inclusión y sentido de ciudadanía.

La capacidad de una sociedad de construir con calidad y dignidad sus *sentidos*, sus vectores de atracción, y sus códigos de civilización accesibles a todos los miembros de la misma, muestra el grado de cultura urbana de dicha sociedad. Por ello no hay cultura urbana como proceso social si esta no produce efectos *visibles* sobre el espacio; y en este sentido, la construcción de la calidad de los espacios educativos, sean colegios, escuelas o universidades, muestran el grado de cultura urbana de una sociedad. La verificación del aislamiento de las instituciones educativas con su entorno, muestra la incomunicación del sistema escolar con la ciudad, y dicho de otra manera, muestra un divorcio entre la ciudad y una de **sus** dimensiones colectivas más importantes.

Por último, un plan maestro de equipamientos educativos y la construcción de una ciudad educadora, empieza por otorgar, a la **función educativa** la tarea de constituir su espacialidad, y a la **institución educativa** el reto de cualificar su entorno urbano.

El derecho al Colegio – Ciudad

La separación del colegio de su entorno urbano, es entendida como la incapacidad del colegio para consolidar y cualificar su área urbana inmediata; la falta de espacios de transición entre las funciones públicas de la calle con vías internas; la débil representatividad que se causa con el aislamiento de la edificación en contra del valor

⁸ La forma de la sociedad urbana es la centralidad diría H. LEFF-BVRE en su obra *La Revolución Urbana*, Alianza Editorial, Madrid, 1980.

institucional que posee la actividad educativa y en otros casos, el impacto urbano negativo que se produce en algunas sedes a horas pico.

La capacidad de cohesión social y de formación comunitaria, que entre otras posee la actividad educadora, la convierte en un espacio público por excelencia y desde este aspecto, el rol de centralidad que exige la ciudad y más aún, las áreas no consolidadas de la ciudad donde residen la mayor cantidad de la demanda escolar, es una responsabilidad que el equipamiento educativo no puede evadir y menos en un plan maestro.

Por lo tanto, el PMEE asume el desafío de conformar **centralidad** en las áreas residenciales; posicionar a la función Educativa como una función urbana de alto impacto territorial; abrirse a la ciudad a través de la construcción de ambientes de **transición** (léase: regulación, contacto y potenciación), con alta densidad pedagógica entre el espacio escolar y el espacio urbano. No se puede asegurar conexión urbana con la sola transparencia del cerramiento, más allá de la discusión entre el muro opaco o transparente, se busca lograr conexiones francas y pedagógicas con la ciudad. El derecho al Colegio - Ciudad, implica la atención a muchas otras variables y una decisión muy concreta: el equipamiento educativo es un constructor de la calidad espacial tanto de la ciudad, como del proceso educativo.

3. Un plan maestro para la infraestructura educativa

Ejes estructurantes del PMEE

A partir de los lineamientos elaborados por la Ley General de Educación, de la estructura urbana definida por el POT (Decreto 190 de 2004), y de la consideración del déficit educativo en el Distrito Capital entendido como presión social y deuda colectiva, el PMEE formula una imagen-objetivo hacia el 2019 que produzca sentido social, dirija las acciones públicas y colabore con el modelo territorial deseado

Las tres *fuentes* del proceso de elaboración del PMEE han sido identificadas así:

1. El plan de ordenamiento territorial y su modelo y estrategia de ordenamiento territorial, específicamente en el decreto 190 de 2004 y donde le asigna a los planes maestros una jerarquía estratégica para la consolidación de las directrices territoriales, especialmente en la

consolidación de las centralidades, por ser la base de la estructura socioeconómica de la ciudad.

2. La secretaría de educación distrital, que lidera este plan y que necesita instrumentos eficientes para la gestión y el desarrollo de sus competencias. En este aspecto, las políticas generales del PMEE, emergen del plan de desarrollo de la administración vigente.
3. La demanda cualificada, es decir, la población en edad escolar (PEE), entendida no sólo como un indicador cuantitativo, sino como un sujeto de la educación y una pieza básica para una sociedad en formación.



Grafico 2: esquema del plan maestro de equipamientos educativos
Fuente: Consultoría PMEE-UNAL

Las fuentes del proceso se transforman en **ejes estructurantes del PMEE**, cuando han adquirido suficiente coherencia como para jalonar procesos internos y definir vectores imprescindibles de atender, y se formulan en los siguientes términos:

1. Construir un **ambiente educativo** que potencie la cohesión social y afirme un sentido y una perspectiva de futuro.
2. Construir un **territorio equilibrado** para la función educativa y coherente con el modelo de Ciudad-Región que el POT formula.
3. Construir un **modelo de gestión** para la dirección y construcción del Servicio Educativo con sentido territorial.

Objetivo general del plan maestro de equipamientos educativos

El objetivo general se formula en los siguientes términos: posicionar al sistema educativo como un espacio colectivo prioritario de interés público, donde se desarrolla el conocimiento, los valores humanos, las competencias transformadoras en sociedad y en democracia. A través, de definir las directrices territoriales que aseguren sustentabilidad y eficiencia en la gestión del *servicio educativo* y de la



Suelos estratégicos para la localización de nodos de equipamientos y de equipamientos educativos

diversificación de la oferta educativa en el marco de un sistema urbano que promueva la igualdad de oportunidad al acceso y la permanencia en el proceso, para así focalizar la oferta aumentando la cobertura; asegurar la calidad espacial del proceso educativo y reequilibrar el sistema territorial educativo actual con el ánimo de la construcción de ambientes escolares de cohesión y de inclusión social.

Estrategias del PMEE para un sistema urbano educativo

El PMEE desarrolla su proceso a través de cuatro lineamientos estratégicos:

1. un servicio con calidad ambiental
2. un servicio sistémico con criterio urbano
3. un servicio sustentable y descentralizado
4. un servicio con sentido social

Estos lineamientos cobijan diferentes **estrategias urbanas** como 1) el fortalecimiento de la institución educativa y su tejido vecinal en Red; 2) la consolidación de *nodos de integración ciudadana* como centros urbanos articulados por circuitos de exclusivos de movilidad escolar; 3) la conformación de *redes nodales* de gestión educativa hacia *redes globales*⁹ de gobernabilidad; y 4) la cualificación del espacio urbano de la función educativa especialmente en el *territorio prioritario*.

El nodo de integración ciudadana (NIC) como centralidad del barrio

El NIC se entiende en el marco del PMEE como la unidad funcional básica del Sistema Urbano Integrado (SUI) que permite la organización e integración de un conjunto de instituciones en torno a un espacio urbano definido, diseñado y regulado por parámetros urbano-arquitectónicos para que la interrelación educativa logre óptimos resultados y aprovechamientos.

Las instituciones que forman este nodo de equipamientos son los receptores de cesiones en el desarrollo urbano la educación, la salud, el bienestar social, la cultura y la recreación, corresponden al 25% de todo proceso de urbanización. Al contrario de tener estas instituciones en predios colindantes pero separadas por "alambre de púas" el SUI del plan maestro busca la conformación de centros *fundacionales* de un tejido urbano equilibrado tanto en las áreas consolidadas como en la periferia de la ciudad.

El enlace básico para cohesionar las instituciones colectivas es de carácter peatonal, en un radio de acción máximo de 500 metros, igualmente los enlaces vehiculares de un máximo de 15 minutos de recorrido, forman parte de esta asociación. El objetivo de los circuitos vehiculares es preponderantemente acercar a las instituciones educativas de escala vecinal a la oferta educativa de escala zonal y urbana en la figura de nodo de integración ciudadana.

La unidad territorial se estructura entonces a partir de la interdependencia de nodos de equipamiento colectivo (educación- bienestar social - recreación - cultura - salud) y los núcleos educativos en red, que se constituyen como el fundamento para la cohesión social y la **integración ciudadana**, denominada en el PMEE como *unidad estructurante*, y que representan el *cerebro operativo* del sistema. En forma complementaria todas las instituciones educativas que se conectan a esta -para fortalecer la institucionalidad, para equilibrar su déficit de ambientes pedagógicos y para incidir sobre el espacio urbano en forma más coherente- se denominan *área aferente*, y contienen el conjunto de instituciones que se enlazan al sistema, constituyendo así una Asociación Institucional Educativa (AIE).

⁹ El término **global** aquí posee un triple sentido: 1) como territorio coherente al modelo regional del POT; 2) como territorio de conocimiento con base en la educación telemática; y 3) como territorio coherente con el modelo de globalización que adopta el País.

La red nodal como estructura y proyecto urbano

La red nodal es el instrumento político-normativo de escala zonal que permite trazar y regular los lineamientos, estrategias, y normas en las Áreas Funcionales y de Gestión Educativa¹⁰ (AFE) y hacer posible las operaciones y acciones urbanísticas del equipamiento educativo. La red nodal se forma a partir de enlazar los núcleos de integración ciudadana al interior de las AFEs.

El desarrollo de la red nodal se formula como componente básico de la estructura urbana de una zona, por cuanto que los planes zonales y de ordenamiento zonal recurren a los indicadores y directrices que el sistema urbano del equipamiento colectivo define, a través de un plan maestro, es decir, la responsabilidad de mantener la coherencia sistémica -tanto al interior de una zona como al exterior de esta-, es del plan maestro y sus instrumentos operacionales, en el caso del sector educativo, esta tarea la cumple la red nodal.

Igualmente, la red nodal se desarrolla y gestiona en el tiempo de su vigencia a través de un proyecto urbano. Este posee por lo menos dos escalas de definición: la primera de carácter estructural, tratado como un proyecto *local* al interior de las áreas funcionales educativas, y el segundo de carácter más específico, tratado como un proyecto urbano-arquitectónico, al interior de las UPZ.

La escala local del proyecto urbano de la red nodal, posee la capacidad de definir y regular los impactos urbanísticos del servicio educativo, definir la calidad y cantidad de la oferta educativa, la capacidad de definir afectaciones sobre el suelo urbano y rural de su ámbito, y de aplicar los instrumentos de gestión del suelo para asegurar la construcción adecuada y dimensionada del sistema educativo.

La escala urbano-arquitectónica del proyecto de la red nodal, posee la capacidad de definir las condiciones físico-espaciales, morfológicas, funcionales y tecnológicas de la infraestructura escolar; de definir el carácter arquitectónico de la edificación, es la escala que coincide con los nodos de integración ciudadana y los núcleos educativos en red.

4. El núcleo educativo en red

El equipamiento como obra urbana

El equipamiento educativo no es concebido como un edificio localizado en un predio, sino como una red de espacios educativos que se materializan como espacio urbano-arquitectónico. Los ambientes escolares de una

institución educativa pueden tener tres formas de localizarse: compacto en un predio, disperso en varios predios, o en alianzas estratégicas con otras instituciones educativas o de sectores complementarios; por lo tanto, el servicio cuando se organiza como sistema, se territorializa como **red**. El ambiente escolar pensado de esta forma, el equipamiento educativo no puede ser afrontado como construcción de edificios en predios, sino como una obra urbana y como proyecto urbano-arquitectónico.

La apuesta arquitectónica del PMEE integra consideraciones urbanísticas con variables arquitectónicas, entendiendo el hecho arquitectónico como parte de un sistema integral de actuación pública, en donde el espacio físico se convierte en el instrumento principal para la construcción de una visión sistémica del servicio educativo.

El edificio educativo, por consiguiente, se establece como parte fundamental dentro de un sistema más amplio, pues es la obra física, el encargado de aglutinar las relaciones de una sociedad y por consiguiente es el fin último de la planeación física de la ciudad - con el espacio público incluido. De esta manera el equipamiento educativo se consolida a través de estos parámetros, con la comunidad educativa, con los procesos pedagógicos y con los entornos urbanos.

Los ámbitos relacionales: umbrales

Los ambientes educativos en el marco del plan maestro se entienden como parte de unidades mayores, caracterizadas por su función pedagógica. En este sentido el ambiente, tiene en sí mismo significado como parte de un sistema, es decir, ya no sólo tiene valor por las cualidades internas que desarrolle, sino además por su articulación e interrelación funcional y espacial con los ambientes colindantes. A partir de estas consideraciones se constituyen **espacios de transición** entre los ambientes básicos y el edificio escolar, y entre el edificio escolar y la ciudad, los cuales se denominan *umbrales*.

Los umbrales, son los espacios que permiten el vínculo entre las áreas del colegio y los espacios públicos, son los espacios propios de la acción social. Estos contienen las áreas de **transición** necesarios entre zonas pedagógicas, (área pedagógica y área deportiva o administrativa). A nivel urbano igualmente permiten definir zonas o ambientes espaciales y funcionales. En otra

¹⁰ Las áreas funcionales y de gestión educativa, AFE, coinciden en su mayoría con las localidades, el caso de la localidad de Suba que se divide en dos AFEs como otras que se integran responden a criterios geográficos y demográficos.

¹¹ En el sentido que desarrolla François FOURQUET en *Los Equipamientos del Poder, ciudades, territorios y equipamientos colectivos*, Barcelona, GG 1978.

¹² El siglo XX ha mostrado una evolución de la forma en que el edificio escolar se implanta en la ciudad de Bogotá. En forma sintética se evidencian cuatro momentos marcadamente diferenciados:

A. El modelo *monástico* con una tipología arquitectónica de *claustro*, y por ello mismo una relación mínima con el contexto, sin embargo, dada la dimensión predial del uso posee un alta capacidad de conformar la morfología urbana a través de la edificación de la *manzana* en forma completa. Ejemplo: Colegio San Bartolomé en el centro histórico.

B. La intención de revolución educativa con una afirmación de la dimensión pública del servicio, con una tipología arquitectónica de *pabellón* (léase *cuartel*) que bien terminan en tipología de las cárceles y los hospitales, y una relación nula con el contexto.

C. La intención de construir edificaciones escolares del nivel secundario y técnico generó una tipología tipo *campus*, que trajo como consecuencia el cerramiento y los grandes muros y mallas de separación de la ciudad. Ejemplo: INEM de Kennedy

D. La privatización y liberación de la función educativa, con una ruptura de la tipología arquitectónica para dejar paso a una *construcción ecléctica* del mismo, y una relación nula con el contexto. Se evidencia tres casos: 1) la residencia adaptada a la función escolar, 2) la construcción de predios reducidos en medio de manzanas, y 3) la construcción diseñada y de alta calidad arquitectónica para la función escolar, en predios diversos, tanto en el medio de manzanas como en lotes exentos. Los tres casos no logran ensamblarse espacialmente con el entorno inmediato y menos construirlo.

¹³ Entendemos *intensificación* como lo desarrolla G. DELEUZE: como la concentración de acciones sociales y por ello, el aumento de los grados de contacto y de complejidad del sistema, en su obra *¿Qué es la filosofía?*, Trad. Thomas Kauf, Editorial Anagrama, Barcelona, 1999.

escala **los Intervalos** son los espacios que definen la transición de un aula a otra, siendo su función complementar el espacio básico, en las actividades que lo requieran.

Grados de relación de los ambientes arquitectónicos

Los ambientes pedagógicos son entendidos en el PMEE como procesos que poseen grados diferenciados para relacionarse con la ciudad y poder ser compartidos con otras instituciones y/o con la comunidad en general. En este sentido, se definen tres grados: 1) ambientes que no se comparten, considerados como *núcleo duro*, 2) ambientes que se comparten con restricciones, (como los laboratorios y talleres) y 3) ambientes de alta capacidad para ser compartidos (como las áreas deportivas, la biblioteca y el salón múltiple).

Igualmente, los grados de relación dependen de los niveles educativos. El nivel de preescolar y básica primaria mantiene un alto grado de independencia y privacidad, mientras que la básica secundaria y la media, especialmente la media técnica y tecnológica poseen altos grados de interdependencia con la ciudad.

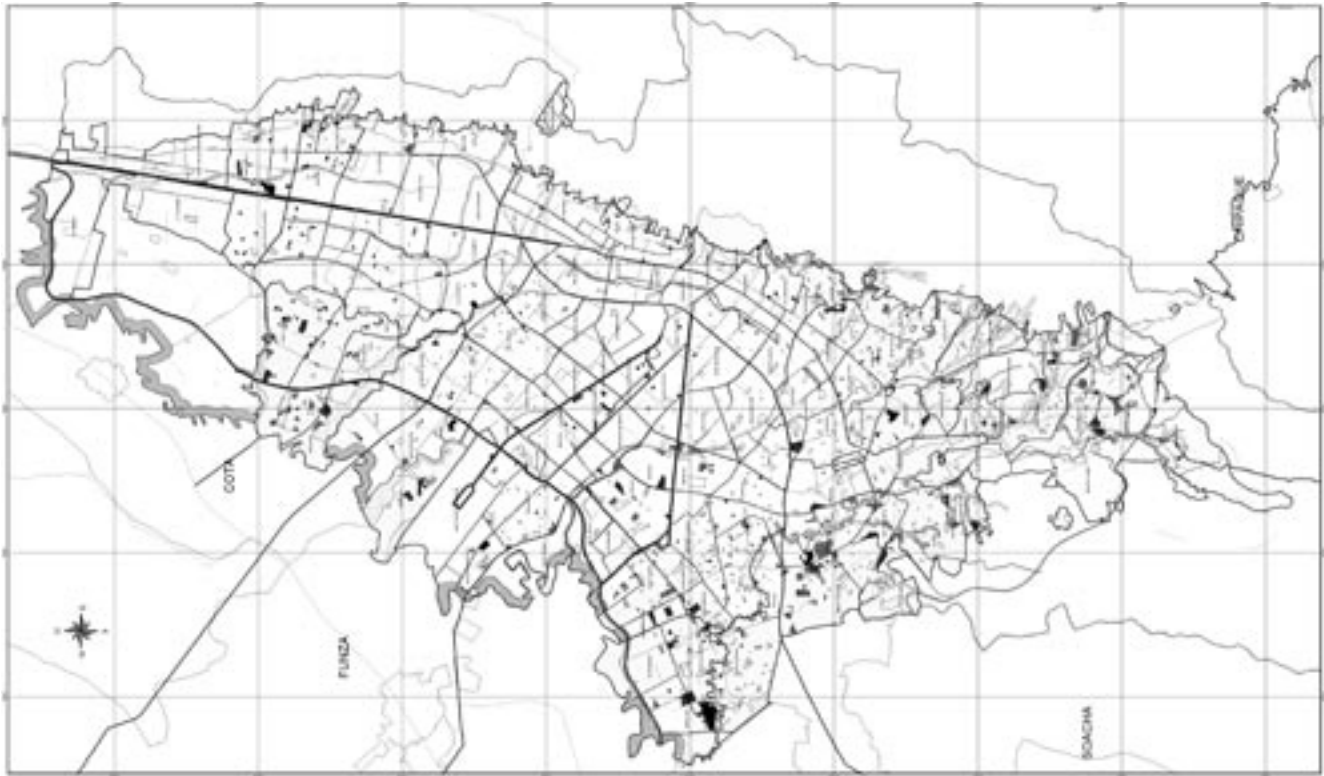
Del colegio-monástico al colegio-ciudad

El colegio-monástico, es una construcción histórica que consolidó una forma de enseñar, para ello, la separación del individuo de su entorno cotidiano debería ser extremo, práctica que se materializa en el **claustro**. La emergencia de la sociedad moderna y el abandono de las prácticas mágico-religiosas consolidan otra forma de enseñar, desde una elite “racionalista y civilizada” hacía una sociedad rural y en “barbarie” que debería ser disciplinada y “reprimida”. Para ello también se exige la separación del individuo de su entorno local y regional para la construcción de un sujeto que sirva al “sistema dominante” y al Estado, esta práctica se materializa en el modelo **cuartel**¹¹. La idea de lo monástico fue superada por la introducción de una nueva racionalidad: la disciplina humanística que, sin embargo, todavía está atada al defecto del alejamiento del entorno para evitar la “influencia negativa” que no controla la institución escolar.

Sin embargo, ninguno de los modelos, **claustro, cuartel o campus**¹², son pertinentes a la formación de la sociedad colombiana actual, mas aún cuando a la demanda de conocimiento, se suman nuevas demandas -urgentes y prioritarias todas- como la convivencia, la ciudadanía, la productividad, la libertad, la investigación y el liderazgo, entre muchas otras. Las demandas anteriores parten de no considerar al sistema educativo como un sistema terminado que se dirige a los ciudadanos para convertirlos, sino al contrario, **en un sistema que se construye mientras construye**. Por lo tanto, la estrategia de separar al individuo de su medio cotidiano y territorial, en el contexto socioeconómico y cultural de la sociedad colombiana es equivocada.

El abandono del concepto y la práctica histórica del *modelo monástico*, es el abandono de los procesos pedagógicos *alejados del mundo* y el replanteamiento de un *sistema educativo* en el marco de un sistema democrático y cívico, en libertad y **en-la-ciudad**, donde las actividades educativas implican por lo menos un *acercamiento al mundo*. Además, tiene asociada una pregunta constitutiva ¿cuál es la espacialidad de ésta nueva situación extrovertida de la función educativa?

La respuesta a esta pregunta exige una precisión mayor sobre el rol público del colegio, y más específicamente, de su condición de *intensificación*¹³ de las relaciones colectivas de una sociedad.



Temporalidad de suelos estratégicos educativos

El equipamiento educativo como espacio público

¿Cuáles son las bases sobre las que se levanta el nuevo edificio escolar cuando es considerado como espacio público?

Algunos de estos afloran cuando entendemos que el colegio sólo intensifica el proceso educativo y que ésta intensificación produce una extensión hacia fuera de él, hacia su entorno urbano, es decir, un movimiento contrario a la experiencia educativa del pasado. La precisión de la forma espacial del *Colegio-Ciudad*, sólo puede empezar a aclararse cuando precisemos qué significa la construcción de un espacio para la libertad, para el descubrimiento, para la acción transformadora sobre lo real social y real urbano. Esta nueva dirección y vocación del Colegio, implica un nuevo reto espacial: **el umbral entre la ciudad y el edificio**, porque es la conexión entre un proceso en intensidad y un proceso en condición de contexto.

El equipamiento en este contexto, no es más el edificio o la obra arquitectónica aislada, es al contrario la **obra urbana**, la edificación tanto del espacio colectivo, como del espacio público. Es la construcción de aulas, talleres, bibliotecas, áreas deportivas y también andenes, calles, plazas, parques y centros de comunidad.

¿Puede la institución educativa responder a esta expectativa? La respuesta implica un cambio de institucionalidad. En otras palabras, la dinámica relacional de una sociedad, es la forma de la institución que la educación pretende *formar*¹⁴; y la educación de los niños y jóvenes de una sociedad, es por excelencia la mayor de las instituciones, por lo tanto, la institución educativa no puede dejar a un lado el reto de consolidar un proyecto político al margen de la construcción de un proyecto urbano.

5. El reto de la infraestructura escolar en Bogotá

El reto que se desprende de este estudio está ligado a la demanda que hace la ciudad para que la arquitectura cualifique su entorno espacial, y esta tarea no sólo contempla las condiciones ambientales, de confort físico, de paisaje, etcétera, sino principalmente de cohesión e inclusión social. Es decir, la función educativa no puede estar aislada pedagógicamente de la ciudadanía, ni espacialmente de la ciudad.

La infraestructura escolar, no ha superado su aislamiento físico espacial. Bajo la excusa de dar seguridad a

¹⁴ "Formar" entendido como un proceso también de autoformación, transformación y conformación.

los niños y jóvenes, “separa” a los estudiantes del contacto con la ciudadanía y de la oportunidad de *formar en medio*, proponiendo espacios autistas, con “buena” calidad arquitectónica al interior del lote y mala calidad urbanística al exterior del mismo, como evidencia los últimos edificios escolares construidos por la administración distrital de Bogotá.

La arquitectura escolar no ha podido superar el defecto de pensar *predialmente*, considerando al entorno inmediato como contexto; cuando la tarea del equipamiento educativo es más estructural que los centros comerciales, y más estratégica (en la intención de consolidar un tejido social más civilizado) que los “parques con biblioteca a bordo” es decir, el contexto de la arquitectura escolar es la ciudad, por cuanto “su entorno inmediato” los andenes, los atrios, los parques, las plazas, el paisaje, las áreas residenciales, los equipamientos colectivos, etcétera, son también **objeto de diseño**, como lo son los patios, las aulas, las áreas de higiene, las áreas deportivas, etc.

Si bien, la condición de partida del profesional para diseñar los edificios escolares en el distrito es el lote

disponible, este defecto de gestión de la secretaria de educación no quita la responsabilidad de la disciplina de entender y hacer comprender que la ciudad (y en especial los sectores periféricos de las grandes ciudades) necesitan de centros estructurales comunitarios de escala zonal o vecinal y aún, de escala urbana. Además, la integración adecuada de la función educativa con las funciones colectivas, como la salud, la recreación, la cultura y el bienestar social, tienen la responsabilidad social y urbanística de ofrecer estos servicios públicos en cooperación mutua y en sinergia¹⁵.

Por lo tanto, el pensamiento “predial” empieza a ser leído como problema, y exige que la delimitación de las áreas de diseño de la infraestructura escolar supere este marco y absorba al barrio, los territorios cotidianos de una comunidad en específico y la ordene.

¹⁵ Aprovechando el marco normativo vigente en la ciudad de Bogotá de ser considerados como un sistema de equipamiento colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- AMENDOLA, Giandomenico (2000). *La ciudad Postmoderna*. Celeste ediciones, Madrid.
- AYMÓNINO, Carlo (1981). *El significado de las Ciudades*. Hermann Blume. Madrid.
- CERASI, Maurice (1990). *El espacio colectivo de la ciudad*. Oikos-Tau, S.A. Barcelona.
- CHOAY, Françoise (1994). *Nueva Babel, el reino de lo urbano y la muerte de la ciudad*. En: *Arquitectura Viva 35*, Marzo-Abril. Madrid.
- DELEUZE, Gilles (1987). *Foucault*. Paidós Studio. Barcelona.
- DELEUZE, Gilles (1999). *¿Qué es la filosofía?*. Editorial Anagrama, S.A. Barcelona.
- DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, Santillana Ediciones. Madrid.
- DE GRACIA, Francisco (2001). *Construir en lo construido: la arquitectura como modificación*. Ed. Nerea. Madrid.
- FOUCAULT, Michel (1990). *La arqueología del saber*. Ed. Trad Aurelio Garzón del Camino. México.
- FOURQUET, François (1978). *Los equipamientos del poder, ciudades, territorios y equipamientos colectivos*. Gustavo Gili Serie: Punto y línea. Barcelona.
- FRANCASTEL, Pierre (1987). *La estética de las luces*. En *VVAA Arte, Arquitectura y Estética en el Siglo XVIII*. Akal. Barcelona.
- FREIRE, Paulo (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid.
- GONZALES ORDOVAS, María José (2000). *Políticas y estrategias urbanas*. Editorial Fundamentos. Madrid.
- HELG, Aline (1987). *La educación en Colombia, 1918-1957*. Universidad Pedagógica Nacional, CEREC, Bogotá.
- INGALLINA, Patricia (2004). *Il progetto urbano*. Franco Angeli. Milano.
- JANETH, Jacobs (1973). *Vida y muerte de las grandes ciudades*. Barcelona.
- LEFEBVRE, Henry (1980). *La revolución urbana*. Alianza Editorial. Madrid.
- PANERAI, Philippe (2002). *Proyectar la ciudad*. Celeste Ediciones, Madrid.
- PICCINATO, Giorgio (1993). *La construcción de la urbanística. Alemania, 1871-1914*. Oikos-Tau, Barcelona.
- ROSSI, Aldo (1974). *La arquitectura de la ciudad*. Colección arquitectura y crítica. Gustavo Gili S.A. Barcelona.
- VILLANUEVA TORREGROZA, Álvaro (2004). *Ley general de educación, articulación con la ley 715*, Documentos, Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.