

**LA FORMACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE
DESCONFIANZA ENTRE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS
POR FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR EN LA CIUDAD DE
MEDELLÍN EN EL PERÍODO 2004 - 2011**

Autor: Sandra Milena Henao Figueroa
Asesor: Jesús Alberto Echeverri Sánchez

2012

Universidad de Antioquia

LA FORMACION DE UN DISPOSITIVO DE DESCONFIANZA ENTRE LAS PRACTICAS FORMATIVAS POR FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN EN EL PERÍODO 2004 - 2011

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



LA FORMACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE DESCONFIANZA ENTRE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS POR FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN EN EL PERÍODO 2004 - 2011

SANDRA MILENA HENAO FIGUEROA

MEDELLÍN
2012



LA FORMACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE DESCONFIANZA ENTRE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS POR FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN EN EL PERÍODO 2004 - 2011

LA FORMACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE DESCONFIANZA ENTRE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS POR FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN EN EL PERÍODO 2004 - 2011

Presentado por
SANDRA MILENA HENAO FIGUEROA

Para optar al título de
Magister en Educación
Línea Formación de Maestros

Asesor
JESUS ALBERTO ECHEVERRI SÁNCHEZ
Doctor en Historia de la Educación y la Pedagogía
Coordinador Grupo Interuniversitario de Historia
de la Práctica Pedagógica

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2012

AGRADECIMIENTOS

"Si yo pudiera enumerar cuánto debo a mis grandes antecesores y contemporáneos, no me quedaría mucho en propiedad" Johann W. Goethe

Culminar un proceso de escritura, es también el momento para mirar en retrospectiva y reconocer las maneras que hicieron de este proyecto todo un reto intelectual, un proceso de-constructivo y una pasión proyectada. Y en este sentido como no recordar a quienes acompañaron este proceso.

Agradezco al Maestro Jesús Alberto Echeverri Sánchez, por el camino andado, por la palabra adecuada en el momento preciso, por lo que refleja como Maestro, por su experiencia, pero sobre todo por las preguntas que me permitieron levantar la mirada y orientar mis búsquedas.

A los Maestros y amigos Beatriz Eugenia Henao Vanegas y Gustavo Adolfo Urrego Sánchez, por enseñarme que la sospecha y la pregunta son compañeras incansables en la investigación.

A la profesora Olga Lucía Zuluaga por su valioso legado.

A la profesora Rosa María Bolívar Osorio, por sus valiosos aportes y por enseñarme que la rigurosidad y la disciplina son aspectos inherentes a un adecuado proceso de investigación.

Al grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia por sus aportes, sus dudas, sus preguntas.

A la Universidad de Antioquia por el apoyo y las oportunidades constantes en mi proceso de formación.



LA FORMACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE DESCONFIANZA ENTRE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS POR FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN EN EL PERÍODO 2004 - 2011

Dedicatoria.

*A mi familia: mi mamá y mi sobrino
Por el tiempo y la paciencia.*

Al compañero incansable, por su apoyo y comprensión

A mi otra familia por trascender

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	8
1. ANTECEDENTES.....	17
2. LA PEDAGOGÍA NO INVADE LA CIUDAD.....	27
2.1 Los descentramientos en la ciudad que se hace educadora.....	27
2.2 Dispersión - concentración de la pedagogía o de sus movimientos	31
2.3 La pedagogía habita la apertura.....	34
2.4 De la pedagogía de la apertura a la educación continua o durante toda la vida.....	40
2.5 Por una pedagogía desde el pensamiento relacional.....	44
3. PROCESOS DE CONTINUIDAD Y DISCONTINUIDAD DE LA PEDAGOGÍA EN LA CIUDAD O DE LA CIUDAD QUE HACE EMERGER LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN.....	49
3.1 Prácticas de formación de la población inmersas en el dispositivo de desconfianza.....	50
3.2 Tras la huella de las prácticas formativas en la ciudad de medellín.....	54
3.3 La emergencia de la ciudad educadora en la ciudad de medellín.....	63
3.4 Implicaciones pedagógicas de la ciudad educadora en medellín	66
4. PRACTICAS FORMATIVAS EN LA CIUDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS MEDELLÍN 2004 - 2011.....	70
4.1 Apropiación de la pedagogía por parte de las políticas de estado.....	70
4.1.1 Plan de desarrollo 2004 - 2007: "medellín, compromiso de toda la ciudadanía".....	72
4.1.2 Plan de desarrollo 2008 - 2011: "medellín, es solidaria y competitiva".....	87
4.2 Recurrencias espaciales o autarquía arquitectónica.....	103
5. LOS EFECTOS DE PODER DE LA CIUDAD EDUCADORA EN MEDELLÍN.....	107
5.1 Del urbanismo social al problema de la gubernamentalidad.....	111
5.2 La configuración de un dispositivo en íntima relación con el cuerpo y con la vida.....	114

6. ACERCA DE LAS RESISTENCIAS EN LA CIUDAD EDUCADORA A TRAVÉS DE LA SIMBOLOGÍA URBANA.....	118
6.1 El grafiti como forma de resistencia.....	120
6.1.1 El graffiti como arte urbano.....	122
6.1.2 El graffiti como mensaje político.....	125
7. CONCLUSIONES.....	128
BIBLIOGRAFÍA.....	135
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	143
ANEXOS.....	147

INTRODUCCION

*“preguntarse qué es hacer ciencia o, más precisamente, tratar de saber qué hace el científico, sepa éste o no lo que hace, no es sólo interrogarse sobre la eficiencia y el rigor formal de las teorías y de los métodos, es examinar a las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen”
(Bourdieu et al, 2002, p. 25)*

La investigación implica andar el camino por otros andado, encontrando nuevas rutas, hallando otras panorámicas, resignificándolo a la luz de las relaciones entre piedras y pájaros, entre asfalto y luz, entre aire y vida, cuya significación estará determinada por la coexistencia de todos éstos factores y las relaciones entre ellos obteniendo como característica central la heterogeneidad, así como la tensión, la proliferación y la regularidad, lo que quiere decir que vista desde esta perspectiva, cada experiencia de investigación es singular.

Más que realizar un recuento histórico y legal de cómo se ha ido conformando la ciudad educadora¹ en nuestro contexto; más que insistir en un rechazo o un impulso por el desarrollo de éste proyecto en nuestra sociedad; el presente informe de investigación se constituye en un esfuerzo por desnaturalizar , de un lado, aquello que pese a que hace parte de nuestra cotidianidad, ha atravesado por múltiples dinámicas, crisis y tensiones; de otro lado, por visibilizar aquéllas relaciones de fuerza inmersas en las condiciones de saber poder que definen aquello que se nombra como Ciudad Educadora.

De manera global, el presente informe de investigación se propone analizar el proceso de formación de la Ciudad Educadora entre las prácticas formativas que se dan por fuera del ámbito escolar en la ciudad de Medellín en el período 2004 - 2011, haciendo un análisis de las diferentes voces y discursos que participan en su consolidación en nuestro contexto, indagando por las regularidades y discontinuidades presentes en los discursos históricamente configurados.

Entendiendo que una de las formas de acercarse a la ciudad es la investigación, y que básicamente sin pregunta no hay conocimiento, los interrogantes con los cuales inicia este proceso son: ¿Qué otros discursos subyacen al Proyecto de Ciudad Educadora?, ¿Se puede asegurar que mientras en Bogotá el Proyecto de Ciudad Educadora fue implementado por pedagogos, en Medellín lo fue por arquitectos?, ¿A qué objetivos estratégicos apunta la introducción de la Ciudad Educativa en la ciudad de Medellín?, ¿A qué reconfiguraciones da lugar la Ciudad Educadora, vista desde el dispositivo de desconfianza, en las Instituciones y los Sujetos?, ¿Qué transformaciones le exige la Ciudad Educadora, vista desde esta perspectiva, a la escuela, al maestro y a los saberes escolares?, ¿Qué resistencias, tensiones y relaciones emergen en la ciudad educadora?

A partir de estas preguntas se han configurado los siguientes objetivos:

A nivel general la investigación analiza el proceso de formación de la Ciudad Educadora entre las prácticas formativas que se dan por fuera del ámbito escolar en la ciudad de Medellín en el período 2004 - 2011. Y de manera específica se identifican las prácticas formativas que se ejercen por fuera de la escuela en la ciudad de Medellín en el período 2004 - 2011, se diferencian las prácticas formativas directas e indirectas que se ejercen bajo la propuesta de "Ciudad Educadora", se rescatan esas otras voces que emergen en la profundidad de las prácticas sociales y se caracterizan por un alto valor simbólico y educativo; y finalmente se elabora una reflexión sobre las configuraciones y procesos de Pedagogización que se dan en la ciudad de Medellín.

Metodológicamente es posible indicar que el posicionamiento del interés por comprender las realidades sociales en su sistema de relaciones y estructura dinámica se constituyeron en condiciones que favorecieron la adopción de un enfoque cualitativo en el estudio, en tanto adquiere centralidad la construcción del conocimiento desde los sentidos, las interacciones y la red de relaciones en torno de las cuales se define la Ciudad Educadora, objeto de la investigación, buscando finalmente entrar en diálogo con las diferentes

manifestaciones del objeto y asumiendo la realidad desde una orientación histórico - pedagógica.

En relación con ello Florez y Tobón (2001) indican que:

“[...] el conocimiento que se obtiene mediante la investigación cualitativa no es una relación estadística, ni la medición repetida de variables hasta encontrar su correlación y su covarianza para luego generalizar la inferencia como una proposición universal. Se trata más bien de elaborar un significado a propósito de un caso que no se repite porque no es aislable de un contexto, que parte de la perspicacia y sensibilidad del investigador y de su capacidad para captar y apreciar cualidades y calidades sobre las cosas y acontecimientos estudiados, así nunca termine, porque el significado que extrae el indagador cualitativo siempre es inacabado y depende de su horizonte conceptual presente” (Florez & Tobón, 2001: 8)

Entendiendo este concepto de investigación cualitativa como abierto a las singularidades que se presentan en las ciencias humanas, aquellas que no tienen cabida en los paradigmas tradicionales en que se clasifica la investigación en nuestro país, como es el caso de las investigaciones que retoman elementos de tipo arqueológico y de tipo genealógico articulado a otros modelos de investigación.

Desde esta perspectiva, el presente estudio se inscribe en el campo de la historia de la educación y la pedagogía (Castro, 2000) desde los análisis históricos realizados por el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, de los cuales se toman aportes metodológicos, entendidos no como aportes globales y generales, sino como las directrices que emanan de la forma como un concepto produce otro concepto, en este sentido, cada uno de éstos estudios es entendido como taller de producción de conceptos que sirven de guía para deconstruir las preconstrucciones² y dar cuenta de cómo por entre el saber y los enunciados, circula el poder. Constituyéndose así, en uno de los

² “[...] construir un objeto científico significa, primero y ante todo, romper con el sentido común, es decir, con representaciones compartidas por todos, trátase de simples lugares comunes de la existencia ordinaria o de representaciones oficiales, a menudo inscritas en instituciones y, por ende, tanto en la objetividad de las organizaciones sociales como en los cerebros. Lo preconstruido se encuentra en todas partes” (Bourdieu, 1995, 177)

rasgos que indica la apropiación y utilización de conceptos de corte genealógico.

Desde esta perspectiva se asume lo genealógico como la perspectiva que permite analizar un problema a partir de una situación presente, entendido como un “[...] acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales: el acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de este saber en las tácticas actuales” (Foucault, 1998: 18). Un enunciado que actúa de lente para detectar las luchas de resistencia que se pueden dar en torno a la ciudad educadora. En el contexto de la problematización, la tensión se detecta entre los conocimientos eruditos representados por los arquitectos, y los portadores de las memorias locales: los maestros, estudiantes, padres de familia y ciudadanía en general. Estas tensiones entre lo erudito y lo local se insertan en un dispositivo gracias a la acción de la genealogía. En este contexto se asume con Foucault que:

“[...] No es por cierto un empirismo lo que atraviesa el proyecto genealógico, ni tampoco un positivismo en el sentido ordinario del término. Se trata en realidad de hacer entrar en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien. [...] no es que se trate de rechazar el saber o de poner en juego y en ejercicio el prestigio de un conocimiento o de una experiencia inmediata, no capturada aún por el saber. No se trata de eso. Se trata en cambio de la insurrección de los saberes. Y no tanto contra los contenidos, los métodos y los conceptos de una ciencia, sino contra los efectos de poder centralizadores dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra. [...] la genealogía debe conducir la lucha justamente contra los efectos de poder de un discurso considerado científico.” (Foucault, 1998: 19)

En este sentido, la Genealogía como herramienta de análisis histórico abre la posibilidad de dar cuenta, no solo de la forma en que se constituyen los saberes, sino también de la forma cómo éstos se redefinen y se reactualizan en diferentes momentos históricos. De ahí que la indagación por la formación de la ciudad educadora atienda tanto a su proceso de configuración discursiva, como a la forma que toma en las prácticas de las sociedades de hoy, y cómo

en esa reactualización actúan tensiones, enfrentamientos, efectos de poder que conducen en la presente propuesta a romper con el sentido común y las representaciones oficiales que actúan sobre lo preconstruido.

Siguiendo con los ya nombrados aportes metodológicos que hacen los análisis históricos realizados en el GIHPP, se retoma inicialmente el texto "Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial", el cual hace un primer aporte metodológico que indica que la problematización debe estar situada en un escenario concreto dónde aparece la pedagogía en funcionamiento en medio de la vida cotidiana de la ciudad,

"se trata de ubicarnos en una ciudad teñida de múltiples problemas y contradicciones, pero apacible en sí misma, con un poco más de veinte mil almas "dignas de conteo", algunas de ellas aterrorizadas todavía con los "tiempos de ruido", con los insucesos de los Comuneros, con el terremoto ocurrido en 1785, con la atrevida publicación de un folletín con los Derechos del Hombre y del ciudadano y del hombre. Una ciudad dividida desde 1774 según Real Orden, en ocho barrios para su "buen gobierno", con vagos y ociosos en aumento, con empedrados descompuestos por el paso indiscriminado de recuas, afectada por el manejo insensato de basuras y la proliferación sin control de la población canina, porcina y avícola (valga decir, perros, marranos y gallinas)" (Martínez, et ál, 1999: 9-10).

La situación de la ciudad en su cotidianidad nos ubica en el mundo de las preconstrucciones asumiendo con Bourdieu que

"[...] construir un objeto científico significa, [...] romper con el sentido común, es decir, con representaciones compartidas por todos, trátase de simples lugares comunes de la existencia ordinaria o de representaciones oficiales, a menudo inscritas en instituciones y, por ende, tanto en la objetividad de las organizaciones sociales como en los cerebros. Lo preconstruido se encuentra en todas partes" (Bourdieu, 1995: 177),

Donde en medio de las luchas se ocultan y desocultan las teorías y conceptualizaciones.

También nos enseña el texto de Martínez, Castro y Noguera a buscar en la discontinuidad las continuidades en lo que estos investigadores denominaron

hechos congénitos como aquellos que son “[...] menos evidentes, pero quizá más contundentes, [...] presentes desde el mismo momento de su nacimiento, de su emergencia, de su aparición en el horizonte colonial de finales del siglo XVIII” (Martínez, et ál, 1999: 11). Un aporte que desde la presente propuesta conlleva a asumir en las múltiples reactualizaciones del discurso de ciudad Educadora, las marcas primigenias que se conservan desde su aparición. En nuestro caso nos indica que desde 1994 hasta la actualidad es significativo interrogarnos por las líneas de continuidad que atraviesan las dispersiones.

En la construcción de una metodología resulta provechoso explorar conceptos que nos permitan discernir acerca de la potencia que determinados conceptos tienen para develar las prácticas que se entrecruzan entre instituciones, sujetos y saberes. Estos conceptos o relatos portadores de esa potencia son indispensables para la conformación del archivo, la cual atiende a una concepción amplia y dinámica del mismo, que supera la visión de éste como el simple conjunto de textos alrededor de un tema y se constituye en un conjunto de relaciones que atraviesan los documentos³, relaciones que no siempre son visibles y que el análisis pone de presente.

El primer momento de conformación del archivo recoge los registros y documentos que apuntan a identificar lo preconstruido, buscando en primera instancia responder al objetivo que en la presente propuesta busca identificar las Prácticas Formativas⁴ que se ejercen por fuera de la escuela, aquellas que se manifiestan en los lugares comunes y en las representaciones oficiales.

Entendido el documento como “[...] un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber, cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes, de ahí que se asuma [...] como un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho” (Zuluaga, 1999: 30), se hallaron un conjunto de registros que fueron dando cuenta de las PF indagadas, entre los cuales se pueden situar: planes de gobierno, legislación, documentos oficiales, revistas,

³ Asumiendo con Zuluaga (1999) que éste “[...] No es una fuente para hacerla hablar desde otra discursividad, es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber, cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes; de ahí que se asuma el documento, visto desde su discurso, como un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho” (Zuluaga, 1999, 30)

⁴ En adelante PF

fotografías, memorias de congresos, campañas de formación, registros audiovisuales, entre otros que se constituyeron en el material de trabajo para la investigación que actuó sobre las preconstrucciones y apuntó a la identificación de las prácticas indagadas. Momento que comporta un permanente proceso de discusión, comparación, relación, diferenciación entre las diferentes unidades documentales. Porque como lo ha afirmado Zuluaga “[...] el archivo no puede ser una masa inerte que guarde la memoria de lo dicho, tan pronto como se interroga saca a la luz las reglas de las prácticas discursivas” (1987: 52), un enunciado que apoya el carácter dinámico con que es asumido el trabajo sobre el archivo en la presente investigación.

En el momento de prelectura del archivo se realizó una exploración de los documentos y/o registros que conformaron el archivo, es decir de los documentos que trabajan sobre las preconstrucciones y que apuntaron a desarrollar con mayor precisión la identificación de las PF en la ciudad de Medellín, inscritas principalmente en el ámbito institucional. La conformación del archivo requirió la aplicación de un conjunto de procedimientos, para ello se agruparon los documentos según la homogeneidad de sus contenidos, sin que implicara una clasificación jerárquica de los mismos, ello con el propósito de identificar algunos criterios para la selección del campo documental. Se agruparon los documentos tanto escritos, como orales e iconográficos; primarios y secundarios; directos e indirectos:

- *Las prácticas formativas de la ciudad desde la percepción de quienes promueven su aplicación:* Planes de gobierno 2004 - 2011, Legislación, Plan estratégico de Medellín y el área metropolitana, Carta de ciudades educadoras, Publicaciones Corporación Región, Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado “Medellín la más educada”, Plan de desarrollo 2004 -2007, Ley general de educación 115 de 1994, Informe Nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia.
- *La pedagogización de la ciudad desde la perspectiva de la pedagogía:* Revista educación y Ciudad, Revista Aula Urbana, Revista Educación y Pedagogía, Producciones realizadas en el grupo Historia de las prácticas

pedagógicas en Colombia (Alejandro Álvarez, Alberto Martínez B., Javier Saenz Obregón, Carlos Noguera, Humberto Quiceno) y el proyecto de investigación de la Universidad de Antioquia dirigido por la Profesora Hilda Mar Rodríguez.

- *Las prácticas formativas y su expresión en los discursos y prácticas de la ciudad:* Principalmente fuentes iconográficas que incluye arquitectura (Parques Biblioteca, Colegios de Calidad) fotografías, cartografía, narrativas de ciudad y audiovisuales. Además de fuentes escritas como Memorias de Congresos, Campañas de formación ciudadana. Y fuentes orales como Entrevistas y observaciones de ciudad.

Es necesario tener en cuenta que la presente propuesta incluye dentro de los posibles registros de análisis, tanto fuentes escritas, como iconográficas, ya que se reconoce que los registros que dan cuenta de la expresión de las PF en la ciudad se hallan tanto en los documentos escritos, como en las realidades capturadas por las imágenes que permiten no sólo identificar las PF, sino también diferenciarlas según lo ha planteado Saenz, en directas e indirectas, apuntando en éste sentido a otro de los objetivos de la propuesta.

La conformación y prelectura, posibilitó una estructuración inicial de un archivo pedagógico sobre lo indagado, y su sistematización se realizó a partir de fichas de resumen que buscaron resaltar los aportes esenciales que los diferentes registros hicieron a la investigación y prepararon el terreno para su posterior Tematización⁵ como una manera de romper con el documento mostrando la proliferación discursiva en donde se pudieron hallar las regularidades del discurso.

Finalmente, el proceso de Tematización dispuso las condiciones para elaborar el informe de investigación que se estructura en siete apartados. En un inicio se presenta a manera de Estado del arte las producciones que han

Desde Yarza "La tematización es una descomposición o una desarticulación de los registros. No es etimológica, gramatical, lógica, lingüística o de los actos de habla; en su lugar, se pretende descomponer desde una lógica relacional" (2011: 51).

preparado el camino para el desarrollo teórico del objeto de la investigación y las tendencias teóricas que tomaron relevancia para desarrollar el estudio tanto por sus aportes teóricos como de orden metodológico. Posteriormente, se realiza un acercamiento teórico a los discursos que históricamente permiten comprender los descentramientos de la pedagogía y el fenómeno que desde el proyecto de ciudad educadora se lee no como un desplazamiento de la pedagogía de la escuela a la ciudad, sino como la emergencia de otras pedagogías en lugares distintos a la escuela. En un tercer apartado, se presenta una contextualización de los discursos que históricamente han configurado y reclaman la aparición y funcionamiento de la pedagogía en la ciudad de Medellín. En un cuarto capítulo se realiza un análisis de las políticas de gobierno que configuran y desarrollan el proyecto de Ciudad educadora en la ciudad de Medellín, identificando las prácticas formativas desplegadas en la ciudad en el período 2004 - 2011, a través de documentos oficiales y de gobierno. El quinto capítulo busca identificar las regularidades discursivas que se dan en torno a la relación Educación y Ciudad, y los efectos de poder derivados de ésta relación. El sexto capítulo presenta algunas de las resistencias que se dan en el contexto de la ciudad educadora, como la manera de darle un reconocimiento a esos otros discursos que emergen de manera paralela al discurso dominante y que son de igual manera válidos socialmente. Finalmente se presentan las conclusiones de la investigación.

1

1. ANTECEDENTES

La investigación de la cual da cuenta el presente informe, partió del reconocimiento de la revisión de la literatura que mostraba los acercamientos teóricos y preguntas ya formuladas por diversos teóricos frente a la formación, desarrollo y funcionalidad de la ciudad educadora en Colombia y el mundo.

Las investigaciones de carácter educativo y pedagógico en Colombia adquieren importancia en las últimas tres décadas, tanto en número como en complejidad, destacándose como lo ha planteado Castro (2000), ciertas tendencias y enfoques representativos en el campo del saber producido en las investigaciones históricas y educativas, entre las cuales se pueden encontrar: las historias globales de la educación, las historias institucionales, las perspectivas socioculturales, las historias de género y el enfoque histórico de las prácticas pedagógicas, tendencia bajo la cual se inscribe la presente propuesta. A partir del año 2.000 surgen nuevos agrupamientos que trabajan sobre ciudad educadora: 1. antropología pedagógica, 2. las TICS, y se multiplican los trabajos de campo sobre educación y pedagogía desde diferentes perspectivas.

Se busca de ésta forma, precisar el estado de avance de los trabajos de investigación que vienen contribuyendo a la consolidación teórica del objeto de estudio. De las producciones que se han elaborado en éste campo se retoman algunos trabajos que en diferentes marcos temporales han concentrado su

reflexión en las relaciones que se desprenden del vínculo ciudad y educación, estudios que se agrupan principalmente bajo la tendencia ya señalada por Jorge Orlando Castro (2000) frente a los trabajos en educación y pedagogía, de las Historias Institucionales, sin desconocer el aporte que desde la Historia de las prácticas pedagógicas se ha hecho en la profundización del objeto de estudio.

De igual manera se hizo necesario revisar el campo de investigaciones sobre la ciudad y lo urbano en nuestro contexto, de dónde se resalta la importancia de dos trabajos que realizan una importante contribución conceptual al objeto de estudio. El primer trabajo, *Habitar ciudad: Estado del arte en Medellín 1981 - 2005* realizado en el marco de la Escuela del Hábitat CEHAP de la Universidad Nacional, cuyo objeto de reflexión, el hábitat se considera un campo de conocimiento en construcción y campo interdisciplinario emergente. Desde allí, se realiza un importante aporte para el acercamiento y comprensión de la ciudad en tanto se busca superar "las limitaciones provenientes de visiones estáticas y físico - geométricas, que han dominado la interpretación del hábitat" (Echavarría et ál, 2007: 21), una visión que se considera pertinente para los objetivos del presente estudio, por cuanto pretende realizar una lectura de ciudad desde las múltiples dinámicas sociales que se enmarcan en contextos más amplios de relaciones políticas, económicas y culturales, privilegiando los sentidos y significados que elaboran en la convivencia los habitantes de una ciudad.

Desde la perspectiva histórica, el estudio *Metropolivisión, una revisión poética de los aburraes en los albores del tercer milenio* realizado por Dora Lucía Mejía Arango, sugiere una lectura de ciudad que se resignifica a la luz de la memoria, la forma urbana y la cualidad poética, un estudio que aporta la posibilidad de configurar una mirada de la ciudad como un acto creativo.

Ahora bien, es necesario indicar que aunque la literatura educativa que interroga por las relaciones que se desprenden del vínculo ciudad y la educación y las Prácticas de formación que se ejercen por fuera y dentro de la escuela, es amplia y variada, algunos estudios indican la necesidad de realizar

análisis mucho más profundos que indaguen por las implicaciones e impactos de ésta propuesta pues

“...no se hace una lectura detallada del impacto de los proyectos o de la imagen que los habitantes de estos municipios o ciudades han construido en torno a la propuesta, aspecto fundamental en una lectura de mayor profundidad y que deberá tenerse en cuenta en próximos estudios” (Villa⁶ y Moncada⁷; 1998: 5).

De igual manera lo ha planteado Rodríguez H⁸. al indicar que “hay una ausencia de evaluación de impacto” (2010; 37) de este tipo de propuestas y por lo tanto de las implicaciones pedagógicas que se desprenden de las estrategias del poder que se ejercen en las sociedades que están en transición, entre las sociedades disciplinarias y las sociedades de control, a través de las nombradas Prácticas formativas⁹, y que en definitiva introducen transformaciones, movilizaciones, reconfiguraciones no solo en los saberes, sino también en los sujetos, las instituciones y las prácticas que se ejercen en lo que se denomina como sociedades educadoras¹⁰.

La compleja relación que se establece entre los ámbitos ciudad y educación en nuestras sociedades contemporáneas, obliga una revisión de aquello que solo visibiliza el trabajo de archivo, a saber, los registros, dando cuenta en primera instancia de algunos de los trabajos que el Grupo

Docente e investigadora. Magister Universitat Politècnica De Catalunya Cultura de Las Metrópolis.

⁷ Coordinador del Programa de educación y Formación ciudadana de la Corporación Región de Medellín (Colombia) Coordinador del Proyecto Interinstitucional Conoce Tu Ciudad, Miembro del Consejo asesor del Instituto Paulo Freire de Sao Paulo (Brasil) y del Consejo Internacional del Foro Mundial de Educación. Actualmente es coordinador de CONCIUDADANÍA.

⁸ Docente e investigadora Universidad de Antioquia. Directora Revista Educación y Pedagogía.

⁹ Sáenz (2007) utiliza el concepto de prácticas formativas para evidenciar las formas por medio de las cuales el Estado y sus instituciones se han relacionado con la sociedad civil y han buscado que los individuos interactúen entre sí, inscribiéndose en un entorno formativo y comunicacional complejo que configura los medios de control propios de la sociedad contemporánea (2007; 26). En adelante PF.

¹⁰ Desde hace algún tiempo el Estado era quien se preocupaba por la educación de sus ciudadanos, pero, esta época está cambiando esta concepción, pues es esta re-pensado la educación desde lo que se denomina sociedad educadora, según Álvarez (2001) el término sociedad educadora “es apenas una categoría provisional que puede perder significado según sea la dirección de los acontecimientos que apenas comenzamos a vislumbrar” y lo que se comienza a observar es que hay unos signos, rastros o huellas las cuales describe: 1) Viejos sueños de autarquías; 2) Las reformas educativas; 3) Redistribución de las responsabilidades; 4) Nuevos escenarios educativos; 5) La internacionalización de la educación. “Todas estas huellas están dibujando la «sociedad educadora» que está emergiendo, no como evolución o mejoramiento del pasado, sino como quiebra y fractura; en todo caso, como una nueva realidad a la que tenemos que seguir enfrentándonos con criterios de justicia y equidad, tarea siempre inconclusa.” (Álvarez, 2001).

Interuniversitario Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia (GIHPPC) realiza, concentrando su atención desde el momento histórico de la colonia¹¹ hasta nuestros días, profundizando sobre la relación entre prácticas pedagógicas¹² y ciudad.

A continuación se presenta un breve esbozo de las indagaciones y producciones que profundizan en la relación ya enunciada entre ciudad y educación:

Javier Sáenz¹³ (2007) en su trabajo “Desconfianza, civilidad y estética” realiza un análisis de las prácticas formativas realizadas por fuera del ámbito escolar por parte de los tres gobiernos de la ciudad de Bogotá entre 1994 y 2003. Un estudio que configura una mirada crítica y analítica de los procesos de pedagogización de la vida urbana, las condiciones en que surgen y se desarrollan éstos procesos y las implicaciones educativas de los mismos. El aporte del texto al presente estudio se concreta en la categoría de Dispositivo de desconfianza y Prácticas formativas.

El autor retoma frente a la regulación de la vida de la ciudad, los estudios realizados por Castro y Noguera (1998), Álvarez (2002) y Saldarriaga y Sáenz (2002) evidenciando “[...] una configuración diferente, el dispositivo de desconfianza hacia la población pobre de Bogotá, que articulaba el ocio, la pobreza, la ignorancia, la inmoralidad y el desorden social, también operó en la primera mitad del siglo XX” (Sáenz, 2007: 23). En este orden de ideas, el autor indica que algunos estudios realizados

Para referirse al momento o etapa histórica de América Latina entre los siglos XVI y XIX.

¹² Tal como piensa las prácticas pedagógicas Olga Lucía Zuluaga, éstas no se reducen a la escuela o el salón de clase, ellas escapan a los mecanismos y leyes que gobiernan los aparatos y hacen que estos funcionen como campos. Emergen en diversos puntos de la sociedad y nunca en un estado de pureza, por el contrario ellas se presentan envueltas en relaciones de saber, ciencia, política y economía; por ende su atributo más visible es la complejidad. comprender que el dispositivo pasa por la escuela pero su efecto es estratégico. esta cita no tiene que ver con el descentramiento.

¹³ Javier Sáenz Obregón es Psicólogo de McGill University, Master of Education de Boston University y Ph.D en Historia y Filosofía de la Educación en la Universidad de Londres. Miembro del grupo interuniversitario de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Actualmente es profesor asociado del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, y hace parte del Grupo RED.

“[...] en Colombia hacen visible la intensidad y los alcances del dispositivo de desconfianza hacia la población de Bogotá -y, de manera especial hacia la población pobre- constituido por los enunciados de la elite intelectual y las prácticas formativas estatales desde la Colonia. Se trata de un dispositivo que en distintas formas se ha reactualizado hasta nuestros días” (Sáenz, 2007: 21)

Un argumento que valida y sustenta la pretensión del presente estudio al indagar por la manifestación de prácticas formativas hacia la población y las implicaciones pedagógicas de la estrategia de Ciudad Educadora en Medellín a través de la introducción en nuestro contexto de la noción de “Ciudad educativa” en la relación entre pedagogía y urbanismo por donde transitan las relaciones de poder que se visibilizan a través de los registros, y especificando de esta manera el eje de la problematización¹⁴.

Siguiendo con las producciones de base para la presente investigación, es posible indicar que el texto “Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé Colonial” de Alberto Martínez Boom¹⁵, Orlando Castro Villagra¹⁶ y Carlos Ernesto Noguera¹⁷, se constituye en uno de los principales referentes históricos que muestra como la formación de la Instrucción Pública se instala entre las luchas por el poder, y el acontecer histórico que favorece la emergencia de la institución escuela como “[...] el principal ramo de la policía” (Martínez, 2005: 133), expresando como en el período histórico de la colonia el surgimiento de la escuela aparece relacionado con el problema de la moral y la

Echeverri indica que la problematización “[...] hace referencia a la transformación de aquellas dificultades u obstáculos que dan lugar a que una práctica se constituya en objeto de pensamiento, en problemas a los que se intentará dar diferentes respuestas o soluciones, las cuales no serán ni definitivas ni absolutas, sino que por el contrario realimentarán en la segunda parte de este trabajo las problematizaciones; en donde las crisis como portadoras de las dificultades y obstáculos generan ciertas condiciones que nos autorizan a conocer las condiciones de posibilidad que activan las problematizaciones constitutivas de un CCP. [...] la problematización [...] es asumida como una pregunta sobre la pregunta en el interior de una tensión que se abre a partir de uno o varios interrogantes, que conlleva su reduplicación en un campo en donde, gracias al preguntarse, la pedagogía como sujeto, discurso o institución se encuentra con sus diversas máscaras; o sea, se sitúa frente a sí misma” (Echeverri, 2009)

⁵ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación -UNED, Madrid, 2002- Tesis Doctoral, “Tendencias de la Educación en América Latina a Finales del Milenio. De la escuela expansiva a la escuela competitiva” Mención Sobresaliente Cum Laude. Maestría en Investigación Socio Educativa, Universidad Pedagógica Nacional 1982. Ha desempeñado diversos cargos administrativos, entre ellos, decano de la facultad de Educación UPN, subdirector Técnico General del ICETEX, consultor Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura -OEI-, y director de la Maestría en Sociología de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional. En la actualidad, se desempeña como Director del Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional -CIUP-, y como Profesor Investigador de la UPN.

¹⁶ Licenciado en Psicología y Pedagogía UPN. Magíster en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Docente universidad de Antioquia. Profesor de la Universidad de Antioquia.

¹⁷ Profesor Asociado UPN Investigador Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

policía¹⁸, asunto que se inclina hacia el gobierno y control de la movilidad de esa población.

De tal modo, uno de los principales aportes de éste trabajo a la investigación se concreta en el rasgo genealógico¹⁹ que vincula uno de los múltiples orígenes de la escuela con las relaciones de poder, aquellas que los autores develan en el trabajo realizado, y que permiten seguir las huellas de los discursos de la ciudad educadora y de los momentos que entran a funcionar como mecanismos de poder, que a su vez sugieren que en esa articulación las estrategias de formación de la población por fuera de la escuela inician su proceso de formación, de lo cual se infiere que es justo preguntarse ¿A qué objetivos estratégicos apunta la introducción de la Ciudad Educativa en la ciudad de Medellín?

Siguiendo en la línea de discusión, es importante traer a colación algunos de los aportes que el Profesor Humberto Quiceno C.²⁰ (2002) realiza al final del primer tomo de la historia de la educación en Bogotá, editado por Olga Lucía Zuluaga, trabajo en el cual da cuenta de un movimiento decisivo para problematizar la relaciones ciudad y educación, en el tránsito entre el

¹⁸ Las prácticas de Policía se entienden desde Martínez Boom como "estrategia para gobernar a la población pobre" (2011; 253). Para Foucault en el contexto Francés "la noción de policía [...] a menudo es mal comprendida. En los siglos XVII y XVIII, la "policía" designaba un programa de racionalidad gubernamental. Se lo puede definir como el proyecto de crear un sistema de reglamentación de la conducta general de los individuos donde todo estaría controlado, al punto de que las cosas se mantendrían por sí mismas, sin que sea necesaria una intervención (2010; 87). En nuestro caso se trata de crear una nueva forma de control en donde ya no son los individuos los que controlan a los individuos, sino que son los dispositivos espaciales los que controlan a los individuos y a la colectividad. Esta forma de control actúa tanto sobre la escuela como sobre el conjunto de ciudadanos.

¹⁹ La Genealogía como herramienta de análisis histórico abre la posibilidad de dar cuenta no sólo de la forma en que se constituyen los saberes, sino también de la forma cómo éstos se redefinen y se reactualizan en diferentes momentos históricos. "He aquí, así delineada, lo que se podría llamar una genealogía: redescubrimiento meticuloso de las luchas y memoria bruta de los enfrentamientos. Y estas genealogías como acoplamiento de saber erudito y de saber de la gente sólo pudieron ser hechas con una condición: que fuera eliminada la tiranía de los discursos globalizantes con su jerarquía y todos los privilegios de la vanguardia teórica. Llamamos pues "genealogía" al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales: el acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de este saber en las tácticas actuales. Esta fue la definición provisoria de la genealogía que traté de dar en el curso de los últimos años" (Foucault, 1976)

²⁰ Licenciado en español y literatura de la Universidad de Antioquia y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (España). Se ha desempeñado como profesor e investigador de las Universidades de Antioquia y del Valle. Integrante del Grupo Interuniversitario Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia.

siglo XIX y XX, reseñando el ingreso de dispositivos abiertos a la ciudad y por ende a la escuela y al maestro. Oigámoslo en las palabras de nuestro autor:

“El discurso educativo paso a tener preocupaciones instruccionales (materias, grados, secciones, planes metódicos, inspección, titulación) a ocuparse de los problemas de los espacios urbanos, de las viviendas, del cuerpo, de los hábitos, de nuevas estéticas y prácticas de civilización, de la lucha contra las enfermedades, los vicios y la degeneración del hombre” (Quiceno,2002: 333)

Además de ello, el autor se preocupo por ubicar espacial y estratégicamente la educación en la Bogotá de principios de siglo, se preguntó por la ubicación de las escuelas, del ministerio, las Escuelas Normales y las Universidades. De allí que la relación con el espacio y la distribución estratégica de las actividades, adquiere importancia tanto desde la concepción educativa, como desde la perspectiva política.

Por su parte Noguera, Alvarez y Castro (2000) aportan una obra cuya importancia está dada por el horizonte histórico y contextual que aporta al objeto de estudio de la investigación. Se trata del trabajo *“La Ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX”* en el cual los autores relacionan la evolución de la vida urbana y las exigencias que de ella se desprenden; como la puesta en marcha de una pedagogía urbana y sus implicaciones socio-culturales, estableciendo de esta manera una necesaria relación entre el fenómeno pedagógico y los procesos sociales. Un estudio que representa un avance en la perspectiva histórico pedagógica de la ciudad como espacio y fenómeno educativo, y que hace plausibles las transformaciones y desplazamientos de los que es receptora la concepción y práctica de la educación, así como la escuela, la Pedagogía y, de manera no tan directa en el estudio, el maestro.

De otra parte, la infancia deja de ser un tema ajeno a este proceso que deja como evidencia algunos de los descentramientos que se producen en el marco de las relaciones entre ciudad y educación, siendo así necesario citar el

trabajo realizado por Álvarez²¹ (2002) en La Historia de la Educación en Bogotá, dando testimonio de la emergencia de la infancia urbana:

“El nacimiento de la infancia urbana tiene que ver con la aparición de un nuevo modo de ser niño, en este caso el menor delincuente, un personaje típico de las nacientes ciudades, como ya lo hemos visto. El se convertirá, desde la perspectiva del derecho, en objeto de atención, de preocupación y de control”.
(Álvarez, 2002: 25).

En relación con este planteamiento y para confirmar las sospechas de Sáenz frente a la formación de un Dispositivo de Desconfianza²² en un proceso de larga duración que “se ha reactualizado hasta nuestros días” (Saenz, 2007: 21), la ciudad según Álvarez es vista como una amenaza para los niños, como si ella no estuviera hecha para ellos: la ciudad aparece desde esta perspectiva como productora de niños de la calle y el campo como el lugar de salvación.

Entre los estudios de carácter institucional que se constituyen en referentes de obligada lectura por su temática de investigación y aportes al campo, se encuentra el Proyecto de investigación “*Arquitectura y Pedagogía: el edificio escolar*”, financiado con recursos de la vicerrectoría de investigaciones de la Universidad del Valle y realizado entre enero de 2008 y julio de 2009 por los Grupos de investigación de la CITCE, Observatorio de Arquitectura y Urbanismo Contemporáneos e Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, con la participación de los arquitectos Francisco Ramírez Potes²³, Jaime Gutiérrez Paz²⁴, Ángela María Franco Calderón²⁵ y el pedagogo Humberto Quiceno Castrillón²⁶. Un estudio del cual se desprenden reflexiones sobre el espacio en su relación con un anclaje económico y

²¹ licenciado en ciencias sociales, Magíster en estudios políticos y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.

Magíster en estudios políticos y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.

²² “Se trata de un Dispositivo que desde la colonia produjo una mirada particularmente pesimista sobre el tipo de sujetos que producían las ciudades” (Sáenz, 2007; 19). En adelante DD

²³ Profesor del Departamento de Proyectos de la Escuela de Arquitectura, Universidad del Valle; miembro del Grupo de Investigación Observatorio de Arquitectura y Urbanismo contemporáneos.

²⁴ Profesor de la Escuela de Arquitectura, Universidad del Valle. Líder del Grupo de Investigación Observatorio de Arquitectura y Urbanismo Contemporáneos.

²⁵ Profesora de la Escuela de Arquitectura, Universidad del Valle. Líder del Grupo de Investigación Observatorio de Arquitectura y Urbanismo Contemporáneos.

²⁶ Profesor del Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle. Miembro del Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia.

político, con relaciones de poder y de saber, que se concreta como aporte en propuestas pedagógicas para la construcción de espacios escolares. En este estudio se recogen algunas de las formas e ideas que subyacen en la arquitectura Colombiana y su potencial pedagógico, así como algunas de las propuestas más significativas en la relación entre programas pedagógicos y espacios arquitectónicos. Los aportes de la investigación se concretan en la conceptualización que hace de espacio y espacio escolar; y las reflexiones que se desprenden de la relación Espacio - Pedagogía, Arquitectura - Pedagogía.

Continuando en la perspectiva institucional, El subproyecto “Escuela Abierta” realizado en el marco del Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, emprende un análisis de Medellín la más educada y los colegios de calidad como propuestas desarrolladas desde la alcaldía de Medellín entre los años 2004-2009. El trabajo busca establecer relaciones entre Arquitectura y Pedagogía, administración y Pedagogía, en relación a la noción de Escuela Abierta.

Dicha investigación examina las formas de funcionamiento de los discursos que se desprenden de la noción de escuela abierta en el contexto de la ciudad de Medellín, desde las experiencias en las instituciones educativas Héctor Abad Gómez y La Independencia.

Es un estudio que aporta una importante selección de archivo y significativas reflexiones que se desprenden de la experiencia de Escuela Abierta en la ciudad de Medellín, aportando el análisis de la relación arquitectura - pedagogía, las estrategias de poder que median su relación y finalidad, y las implicaciones de dicha relación para el campo de la Pedagogía en el contexto de nuestra ciudad.

Quedan así relacionados los registros de las diferentes circunstancias que dan cuenta de la emergencia de la Ciudad Educadora como objeto de indagación de la investigación en curso, teniendo como guía metodológica el DD, que sería entendido desde la perspectiva de Sáenz como “una mirada particularmente pesimista sobre el tipo de sujetos que producen las ciudades”

(Sáenz, 2007; 19). Dispositivo que estaría sembrado en una ciudad que se ha pedagogizado²⁷, concentrando su atención en los medios de comunicación, las actividades recreativas y las instituciones educativas diferentes de la escuela básica, cuyo problema central ya no radica esencialmente en la enseñanza sino en el aprendizaje. Bajo este contexto lo que se nombra como educativo no acontece simplemente en la escuela, y los problemas de enseñanza que tradicionalmente preocuparon al maestro y la escuela, hoy se convierten en problemas del aprendizaje de los cuales se ocupa la ciudad.

En sentido estricto este recorrido histórico por las producciones que preceden la presente investigación pretende dar cuenta de las lecciones teóricas y metodológicas que pueden ser empleadas para el análisis de las estrategias de la Ciudad Educadora desde el DD.

Con el desarrollo de este trabajo de investigación se espera por una parte aportar en la consolidación de un campo de estudio en torno a las relaciones educación y ciudad que se desprenden de la aplicación de la propuesta de Ciudad Educadora en diferentes contextos; y por otra parte, responder al problema de ausencia de evaluación de impacto del programa Ciudad Educadora en la ciudad de Medellín, identificar las relaciones de saber poder que circulan por entre las instituciones y los sujetos de la Ciudad Educadora en Medellín y las implicaciones pedagógicas de esta propuesta.

Entendido desde la perspectiva de Saenz (2007) como "... todas aquellas prácticas que buscan generar de manera intencional aprendizajes en la población en escenarios extra-escolares" (pág. 39)

2

2. LA PEDAGOGIA NO INVADE LA CIUDAD

“Las crisis no son el fin de la pedagogía, [...] son un eslabón en los procesos de constitución de un Campo Conceptual de la Pedagogía (CCP), un eslabón en tanto las crisis nos hacen herederos de unas condiciones o requerimientos para saber qué proyectos de construcción de la pedagogía responden a la diversidad y complejidad en que se ven envueltos los maestros, la escuela y la pedagogía en la crisis de la pedagogía entre la crisis de la modernidad” (Echeverri, 2009: 3)

2.1 LOS DESCENTRAMIENTOS EN LA CIUDAD QUE SE HACE EDUCADORA

Las transformaciones de carácter estructural a las que han asistido las diversas sociedades en su devenir histórico, se constituyen en condiciones para interrogar, cuestionar, revisar en el lenguaje de la cultura aquello que se silencia y que se oculta entre lo visible, lo decible y en nuestras prácticas cotidianas. Por ello, este trabajo se constituye en una contribución a la desnaturalización de aquello que se tiene por evidente e incuestionable, y visibilizar su configuración, así como las fisuras que se generan en su funcionamiento.

En coherencia con lo anterior, será preciso ubicar temporalmente el objeto de estudio en el proceso de transición de las sociedades disciplinarias²⁸ a las sociedades de control²⁹, allí dónde se reconfiguran las formas sociales, el ejercicio del poder y las estrategias de dominación, y a su vez se producen los descentramientos³⁰ o emergencias de la Pedagogía en la ciudad a través de la masificación de las prácticas formativas urbanas, siendo también necesario reconocer que se asiste a un descentramiento de la institución escuela y de sus funciones, siendo quizás el más evidente.

Son diversos los intentos teóricos por documentar el descentramiento de una institución que durante siglos fue el centro de transmisión de la cultura, pues como lo indica Melo (1997) “en el siglo XIX y XX la escuela fue eje de los esfuerzos de desarrollo de una educación en valores ciudadanos” (1997; 12), sin embargo en la actualidad la pérdida del centro está marcada por la desmonopolización de la enseñanza, efecto que se encuentra acompañado de una masificación de las instituciones que desempeñan funciones educadoras: centros deportivos, ONG, medios de comunicación, empresas, fundaciones e incluso las mismas calles de la ciudad.

Así, bajo el precepto de que la sociedad disciplinaria y normatizada empieza a desvanecerse, se produce a su vez un debilitamiento de los discursos de la escuela que durante siglos funcionó como “lugar de encierro y de represión”, que así como lo planteó Martínez³¹ (2005) la institución escuela,

Hardt y Negri (2002) indican que “[...] la sociedad disciplinaria es aquella en la que la dominación social se construye a través de una red difusa de dispositivos y aparatos que producen y regulan las costumbres, los hábitos y las prácticas productivas [...] mediante la acción de instituciones disciplinarias (la prisión, la fábrica, el instituto neuropsiquiátrico, el hospital, la universidad, la escuela, etc)” (Hardt & Negri, 2002, p.37)

²⁹ “La sociedad de control debería entenderse como aquella sociedad (que se desarrolla en el borde último de la modernidad y se extiende a la era posmoderna) en la cual los mecanismos de dominio se vuelven aún más “democráticos”, aún más inmanentes al campo social, y se distribuyen completamente por los cerebros y los cuerpos de los ciudadanos, de modo tal que los sujetos mismos interiorizan cada vez más las conductas de integración y exclusión social adecuadas para este dominio” (Hardt & Negri, 2002, p.38)

³⁰ Esta noción de descentramiento se adhiere a la definición ya planteada en el Proyecto de Investigación: Paradigmas y Conceptos en educación y Pedagogía, Subproyecto: Escuela abierta. “Para este subproyecto fue importante partir de una distinción entre descentramiento, en términos de dispersión y apertura de los conceptos que circulan en el CCNP, y desterritorialización, como pérdida de identidad y espacio de funcionamiento de experiencias y teorías de la pedagogía” (pág. 3-4). En Jesús Martín Barbero (1997) des-centramiento, es la equivalencia (e insignificancia) de todos los lugares que produce la pérdida de centro.

³¹ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor e investigador Universidad Pedagógica Nacional. Miembro fundador y activo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

tal como la conocemos hoy, fue en sus inicios un sitio de amoldamiento que luego deviene como lugar para la educación. Desde esta perspectiva se reconocen aspectos de la escuela moderna como aquello de que su historia es la historia de una apuesta política y cultural; nació como una máquina de educar; una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población; y un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil, y en ese sentido ¿Como es que la expansión de la escuela la convierte en la forma educativa hegemónica? y ¿Qué asuntos han dado lugar a que tal hegemonía hoy no sea sólo de la escuela, sino que los espacios y actores de la educación³² se hallan multiplicado? , siendo este el lugar en el que se instala la discusión planteada en el presente capítulo.

Descentramientos como el de la escuela y la pregunta por ¿cómo fue posible que la escuela se convirtiera en la agencia educativa por excelencia?, se constituyen en asuntos que permiten visibilizar aspectos como el que indica que para dar cuenta de lo educativo es necesario partir de su inscripción en un relato mayor. En tal sentido, para dar cuenta de los descentramientos que se producen en el marco de la CE bajo un estado de pedagogía permanente que asume como uno de sus propósitos fundamentales la educación para todos y durante toda la vida, será necesario establecer la relación con ese relato mayor que es el de la escuela moderna.

Si en un principio la institución escuela, con el propósito de proteger a la población debió encerrarla en espacios que se consideraron formativos, bajo los modelos actuales de educación se considera que si bien es necesaria la masificación de los espacios formativos, lo es también la apertura de éstos, y el escenario en que se expresan éstas tendencias y pretensiones, será la ciudad, aunque con razón se ha afirmado que ésta ha sido educadora desde el momento mismo de su emergencia, con la diferencia de que hoy en día esta función educadora se ha hecho explícita e intencional, ocupando un lugar esencial en la vida y funcionamiento de la ciudad.

Entendiendo con Martínez y Orozco que "Cuando hablamos de educación aludimos a algo que ya no se refiere estrictamente a la escuela, tampoco a la instrucción pública, ni siquiera a los procesos de expansión de la escolarización" (2011; 1).

En tal sentido, la escuela asiste a un descentramiento en sus funciones en tanto las dinámicas sociales van generando paulatinamente una desescolarización de la enseñanza, tal como lo expresara Álvarez (1997) al anunciar los cambios en las políticas educativas y el nuevo lugar de la escuela:

“La ciudad se había convertido por sí misma en un escenario educativo, de tal manera que el gobierno de la población pasaría por el control de la ciudad antes que por el control del alma y del cuerpo, vieja función de la escuela” (Álvarez, 1997: 46)

Aludiendo desde esta perspectiva, no sólo a un debilitamiento de la escuela y sus funciones, sino que se va perfilando un asunto de mayor complejidad cuando el interés por hacer de la ciudad un escenario educativo se relaciona con el gobierno de la población, con lo cual es posible aceptar con el Profesor Fabio Zambrano³³ en la presentación al texto *la ciudad como espacio educativo*, que “la ciudad asumió el papel de ser un gran escenario de representación del poder” (Noguera, et ál, 2000: 9).

Son pues éstos los descentramientos que nos acercan a lo que Mockus S.³⁴ nombra como “*una especie de vida en estado de pedagogía permanente*” (1997:8) en el cual la ciudad se expresa como un espacio que está generando de manera constante y permanente oportunidades “pedagógicas” o aprendizajes que se consideran socialmente válidos y necesarios para el bienestar de la colectividad.

Este es pues el lugar en el que se instala la discusión aquí planteada, reconociendo cómo al desnaturalizar la escuela y la educación, pasan a ser objetos de reflexión y problematización; y la forma como espacios extraescolares operan como espacios potencialmente formativos, constituyéndose en una expresión de uno de los descentramientos de la Pedagogía que nos obliga a pensar en las otras emergencias de ésta en los diferentes escenarios que están en la CE.

³³ Profesor titular de la Universidad Nacional y profesor del Departamento de Historia de la Universidad de los Andes.

³⁴ Político, filósofo y matemático colombiano. Magíster en Filosofía (Universidad Nacional de Colombia), Licenciado en Matemáticas y Filosofía (Universidad de Dijón - Francia), Doctor Honoris Causa (Universidad de Paris XIII, Francia) y de la Universidad Nacional de Colombia. Fue alcalde de Bogotá en dos ocasiones..

2.2 DISPERSION - CONCENTRACION DE LA PEDAGOGIA O DE SUS MOVIMIENTOS

Entendiendo la dispersión de la Pedagogía como una desviación que se produce respecto de un punto inicial, provocada por la interacción con determinados factores sociales, políticos, culturales, y la concentración como el punto en el que se reúne aquella dispersión, es posible comprender la perspectiva desde la cual se abordan los movimientos de que ha sido objeto la Pedagogía en nuestro contexto.

Será preciso entonces indicar que la Pedagogía en su devenir histórico ha atravesado por procesos de dispersión, concentración y crisis en la sociedad en medio de las relaciones de fuerza que han determinado los lugares específicos de concentración:

- *Primer movimiento - Dispersión-*: Durante la colonia en Colombia la enseñanza y la educación se confundían en una sola figura que era portadora de la enseñanza y las prácticas devocionales y se hallaba centrada en la iglesia y la familia, momento en el cual se afirmó que la institución iglesia era madre y maestra, haciendo referencia a su vez al magisterio de la iglesia, entendiéndose por éste la facultad que la iglesia y los sujetos que en ella oficiaban con el estatuto de sacerdotes y maestros, pues en la figura del cura se reunían el cura y el maestro, quienes tenían para desarrollar la labor de la enseñanza, siendo así que las motivaciones religiosas predominaron y hegemonizaron las prácticas instruccionales de la sociedad. Sin embargo, es posible identificar que en este momento la Pedagogía deviene como práctica de enseñanza, al lado de las prácticas devocionales y dentro de un proceso general denominado prácticas de evangelización, de allí conviene constatar tal como lo plantea Martínez que “[...] *no siempre hubo escuela en nuestras sociedades y no siempre la educación se realizó en escuelas*” (2005: 134), siendo así necesario reconocer que las prácticas de enseñanza no

siempre fueron una equivalencia de las prácticas de escolarización y menos aún, una práctica pedagógica como tal, lo cual conduce a plantear una primera diferenciación necesaria para la investigación, entre prácticas de enseñanza y práctica pedagógica escolarizada en tanto la Escuela se constituye en el elemento diferenciador de ambas prácticas. Diferencia en la cual profundiza Zuluaga al indicar que las prácticas de enseñanza no siempre fueron idénticas a las prácticas de escolarización y a la práctica pedagógica, puesto que en la colonia éstas se dan por fuera de la estructura de la practica pedagógica, al exterior, o si se quiere un elemento por fuera de la estructura.

- *Segundo movimiento - Concentración-* : Martínez, Castro y Noguera³⁵ (1999) dan cuenta de éste movimiento cuando se pone en marcha “[...] un discurso en torno a la educación por parte del Estado, cuyo objetivo fue tomar el control de la educación que, antes de 1767, había permanecido principalmente en manos de los jesuitas”, iniciándose de tal manera el proceso de concentración de las prácticas de enseñanza en la institución llamada escuela, la cual centraliza el poder sobre la escolarización, proceso que se consolida en la modernidad. No obstante esta institución, en este momento se perfiló más como un espacio de reclusión que de enseñanza, con el cual se buscó proteger a la población de hábitos y espacios malsanos que predominaban en la calle, por lo cual había que encerrar a las personas en ambientes instruccionales.

Es importante rescatar como asunto de interés para la investigación el hecho de que la escuela surge en estrecha relación con el problema de la población que era necesario civilizar a través de la modelación de sus comportamientos y emociones, de allí que se pueda volver al problema ya planteado por Martínez al preguntarse por “¿cómo la escuela se convierte en pieza central del gobierno de la población entre otras cosas?”.

- *Tercer movimiento - la crisis de la Pedagogía dentro de la crisis de la modernidad-*: Teniendo en cuenta que la escuela aparece como una institución propia de la modernidad, la crisis de ésta última denota una crisis de sus instituciones, crisis que comporta entre sus efectos el surgimiento de prácticas formativas que en otra dimensión cuestionan la escuela tradicional, tal como lo expresara el investigador Jahir Rodríguez R³⁶. (2007) al sugerir un declive de la institución escolar en las sociedades contemporáneas y por tanto un descentramiento de la educación, pues ésta

“[...] se halla “descentrada” de sus viejos escenarios como la escuela, y sus prácticas, sujetos y narrativas han mutado y traspasado sus muros para extender su función formativa y socializadora a otros ambientes [y] sujetos [...] De allí que la Pedagogía haya dejado de ser tarea exclusiva de un Estado Docente” (Rodríguez R., 2007: 92)

En otras palabras se ha generado una desmonopolización de las funciones y algunos modos de ser en los cuales la escuela pierde el monopolio sobre la enseñanza y por su parte se produce una curricularización de los espacios urbanos, aludiendo en éste caso a aquello que en el subproyecto de investigación de Escuela Abierta se nombró como reconfiguración de la escuela en la cual se le pide a ésta última “[...] abrirse a la ciudad como vinculación escuela - espacio público” (2010; 8) Movimiento que se asume como una posibilidad para la reconceptualización de la Pedagogía a partir de la crisis de sí misma.

En el contexto de un profundo debilitamiento de las instituciones del proyecto de modernidad, y con ello las crisis en que se ve envuelta la Pedagogía, nos enfrentamos a un proceso de reconceptualización, dónde ésta se define más que por las relaciones internas a un campo de saber, por la interacción con una exterioridad y las relaciones que se producen con las condiciones sociales,

³⁶ Magister en Ciencias Políticas; Magister en Educación; planificador urbano. Educador popular. Director de la Maestría en desarrollo Regional y Planificación del Territorio; Coordinador del Grupo de Investigación en Desarrollo Regional, Universidad Autónoma de Manizales.

políticas y culturales en que se halla inmersa. De allí que en el contexto de la ciudad educadora, la reconceptualización, nos obligue a preguntar por la relación entre educación y pedagogía.

2.3 LA PEDAGOGIA HABITA LA APERTURA

La emergencia de PF en diferentes escenarios y experiencias que se expresan en la ciudad, ha conducido a una concepción abierta de la Pedagogía, apertura que es anunciada por Sáenz O. al nombrar aquello que se torna problemático desde el gobierno de Antanas Mockus, desde el cual la Pedagogía se entendía de manera abierta nombrando como Pedagógico todo tipo de prácticas que se desarrollaran por fuera de la escuela para el logro de aprendizajes entre la población. Sostiene el autor que en el país hasta ese momento (1995) se entendía la Pedagogía como aquello que nombraba las prácticas de enseñanza en la escuela y el saber sobre la enseñanza escolar, proponiendo remitirse en este caso a la definición de Pedagogía que Zuluaga³⁷ nos ofrece en 1987:

“Es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos de las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de la enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura. Su objetivo es polémico y afirmativo. Polemiza contra la concepción que piensa la educación desde las ciencias humanas y sociales para definir la relación de la educación con la formación del hombre y la relación de la escuela (sistema de enseñanza) con la sociedad, relegando la enseñanza a la condición de tecnología o procedimiento. Lo que se cuestiona de esta concepción no es su relación con las ciencias humanas y sociales, sino la manera de relacionarse con ellas que la lleva a abandonar la enseñanza a los designios de los meros procedimientos.

La pedagogía así bosquejada, afirma la enseñanza como posibilidad de acercamiento a los saberes específicos en las diferentes culturas, y busca no escindir el análisis de la enseñanza de las ciencias sociales, de las ciencias

³⁷ Olga Lucía Zuluaga Profesora Jubilada de la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

humanas y del dominio de re conceptualización que pueda establecerse en la pedagogía". (Zuluaga, 1987: 192)

Noción de Pedagogía que algunos autores han interpretado como el proceso mediante el cual ésta se condicionó al espacio y las experiencias escolares, y como una manera muy restringida de considerar el saber pedagógico, entendiendo que quedaba así reducido a lo empírico, a lo aplicado. En este sentido se hace referencia a dos extremos bajo los cuales se considera o interpreta la Pedagogía y en su defecto, la enseñanza: desde la apertura tal como nos lo ha propuesto Sáenz O. (2007) y desde el encierro tal como lo interpreta Runge Peña³⁸ (2011) tras manifestar su resistencia al uso del concepto de "enseñanza" que hace Zuluaga, al indicar que existe

"[...] un gran problema que es el de reducir lo pedagógico, lo educativo y lo formativo a las cuatro paredes de la escuela, es decir, a la escuela en su configuración moderna. Dicho con otras palabras, centrarse en la enseñanza como acontecimiento moderno excluye otras formas de lo pedagógico, lo educativo y lo formativo que no se dan en el marco de la escuela, que no son modernas (otras épocas) y que no son eurocentradas (otras sociedades) (Runge, 2011: 117-118).

No obstante, interpretar la Pedagogía de Zuluaga como una noción de encierro, que reduce y que limita la indagación pedagógica, equivale a negar los estudios que el GIHPP ha realizado desde el afuera, ubicando incluso desde el período histórico de la colonia, el problema pedagógico en la ciudad, asunto que se nombró con anterioridad en Martínez, Castro y Noguera (1999), con quienes se puede afirmar que la Pedagogía tiene múltiples funcionamientos y se ha abordado desde el problema del descentramiento.

Centrados en éste debate, Sáenz propone a su vez ponerle un límite al alcance de la noción de Pedagogía que se viene entendiendo de manera abierta, en tanto se vuelve imprecisa en la medida en que cualquier acción humana o institucional puede generar aprendizajes, entonces se habla de Pedagogía del amor, Pedagogías innovativas, Gestores pedagógicos, etc., un

Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la U. de A. y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica
—FopmaF—

uso del concepto que según el autor se generalizó durante los tres gobiernos analizados en Bogotá entre 1994 y 2003, entendiéndose como una cualidad de cualquier tipo de práctica estatal. En este sentido Sáenz propone entender la Pedagogía como

“[...] un saber sobre la enseñanza y como una práctica que busca de manera explícita, sostenida e intencional formar a la población. Ampliando la definición clásica de Zuluaga (1987) entenderé la Pedagogía como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta con el conocimiento relativo a la educación. Se trata de una disciplina que incluye, de una parte, un dominio de saber, en el que se articulan una serie de conceptos y objetos propios, como otros apropiados de diversas disciplinas y campos de saber - como los fines de la educación, la instrucción, la formación, la enseñanza, el aprender, la naturaleza humana, el conocimiento, el lenguaje, la moralidad, la disciplina, la normalidad- y de otra, un dominio de prescripciones y prácticas en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la disciplina y el examen, entre otras ...” (Sáenz, 2007: 34 - 35).

Noción de Pedagogía que introduce un elemento a considerar, transformando la concepción inicial de Zuluaga a través la preponderancia que adquiere el concepto de educación en la Pedagogía en tanto aparece como sustituto de la enseñanza, lo cual a su vez da lugar a otros interrogantes: ¿Qué implicaciones tiene para la pedagogía la ampliación introducida por Sáenz?; ¿A qué prácticas da lugar dicha ampliación en la noción de Pedagogía?; ¿Qué relaciones genera dicha ampliación?; puesto en relación con la forma como opera la CE en el contexto de la ciudad de Medellín y las prácticas de gobierno que de ésta se desprenden.

Habrà que decir que la ampliación conceptual que introduce Sáenz posee un efecto problematizador que en última instancia se concreta en la sustitución de la educación por la enseñanza, un problema que necesariamente exige identificar el concepto de educación que propone Sáenz que en última instancia estaría muy relacionado con el concepto de educación propuesto por Dewey, cercanía conceptual que el autor evidencia desde la noción de Formación utilizada en la investigación:

“Utilizo el concepto de formación para abarcar ese campo inestable que en distintos períodos históricos se ha nombrado como de instrucción o educación, y que ha buscado diferenciar estos términos. Como lo ha advertido Dewey, la diferenciación entre instrucción, educación y formación es poco conveniente, en la medida en que las prácticas instructivas, referidas históricamente a prácticas de conocimiento, serían en sí mismas educativas, o si se quiere, formativas, si abandonamos el dualismo conocimiento-moral, o conocimiento-personalidad” (Sáenz, 2007; 19)

Advierte por tanto el autor que asume cierta similitud entre las nociones de instrucción, educación y formación, y que incluso buscar una diferenciación conceptual sería poco conveniente. No obstante tal advertencia no nos exime de visibilizar las relaciones conceptuales que se pueden establecer entre la noción de educación trabajada por Sáenz en la investigación y la noción de Dewey (1911) desde éste último se asume como "la suma total de procesos por los cuales una comunidad o un grupo social, pequeño o grande, transmite sus poderes y sus objetivos adquiridos, a fin de asegurar su propia existencia y su crecimiento continuado" (Tsuin-Chen, 1932), concepción que permite de un lado, asumir la educación como condición necesaria para la existencia de la sociedad, y de otro como una condición para su permanencia, asumiendo desde tal perspectiva la educación como constitutiva y constituyente de la sociedad u organización social.

Se advierte así la proximidad conceptual entre el concepto de educación en Dewey y el desarrollado por Sáenz en su investigación a través de la identificación de las PF en la compleja trama urbana de la ciudad de Bogotá, prácticas que se ponen en evidencia en

“Un campo de fuerzas de legitimación de lo popular y lo diverso en los medios masivos de comunicación y de articulación de los deseos, los anhelos y las fantasías al orden consumista de la sociedad contemporánea, de ejercicio de la multitud a su derecho sobre la ciudad, que va acompañado de prácticas transgresoras del orden simbólico (y legal) vigente y de sentimientos de liberación; y que le coloca a éstas prácticas dos formidables fronteras: la de una educación formal masificada y la de la masificación de los medios de comunicación” (Sáenz, 2007: 33)

A saber, Sáenz (2007) utiliza el concepto de Prácticas Formativas para evidenciar las formas por medio de las cuales el Estado y sus instituciones se han relacionado con la sociedad civil y han buscado que los individuos interactúen entre sí, inscribiéndose en un entorno formativo y comunicacional complejo que configura los medios de control propios de la sociedad contemporánea haciendo parte del proceso civilizador del cual nos hablará el sociólogo Norbert Elias³⁹. Inscribiéndose de tal manera en un proceso general de educación cuya contribución a la permanencia y estabilidad de la sociedad, se concreta en un conjunto de acciones que buscan ejercer funciones reguladoras y de control para responder a los propósitos generales de la sociedad, proximidad ya manifiesta con la noción de Educación presente en Dewey.

De allí que la ampliación introducida por Sáenz a la noción de Pedagogía en Zuluaga, mediante la cual se sustituye la noción de enseñanza por la de educación, nos ubica en el terreno de los procesos sociales, así como en el de las estrategias, la regulación y el control. Ampliación que por demás comporta ciertas limitaciones, pues si bien con Dewey se acepta que el mismo proceso de convivir educa, queda abierta la pregunta acerca de si lo que acude a la ciudad en términos de “prácticas formativas” es realmente educativo, lugar dónde se ubica el llamado de Sáenz a ponerle límites al uso de la pedagogía entendida de manera abierta y asociando a ella cualquier tipo de práctica estatal o institucional.

Ubicados en esta discusión, Dewey contribuye a diferenciar aquellas experiencias que son educativas de las que son erróneamente educativas ante lo cual afirma que

“[...] la creencia que la genuina educación proviene a través de la experiencia no significa que todas las experiencias son originarias o equitativamente educativas. Experiencia y educación no pueden corresponder una con otra. Algunas experiencias no son educativas. Cualquier experiencia no educa, porque tiene una contrapartida o distorsiona el fundamento de la siguiente experiencia.” (Dewey; 2004, 43)

³⁹ Sociólogo judío-alemán cuyo trabajo se centró en la relación entre poder, comportamiento, emoción y conocimiento.

Con lo cual queda claro que la apertura que la Pedagogía adquiere en Sáenz a partir de la noción de Educación, debe conservar unos límites claros frente a aquello que se va a considerar como experiencia educativa en el marco de lo que en las sociedades contemporáneas se nombra como “Ciudad Educadora”.

Si bien la ampliación conceptual que introduce Sáenz posee connotaciones de vital importancia para el presente estudio, en tanto permite visibilizar las prácticas de formación que surgen en escenarios extraescolares y de allí la emergencia de una pedagogía urbana, es importante y necesario clarificar que una lectura más profunda de los planteamientos de Zuluaga G. (1987) indica que tal limitación al espacio escolar en su noción de Pedagogía, no es tal, pues si bien la autora rescata la pedagogía como el “[...] discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico”, de igual manera reconoce esta noción como

“[...] el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza. Relaciones escuela - sociedad; enseñanza - ciencia; enseñanza - cultura; formación del hombre - conocimiento y cultura; formación del hombre - conocimiento - sociedad, etc.” (Zuluaga; 1987: 25)

Evidenciando de tal manera la perspectiva relacional que predomina en el desarrollo de la investigación, dónde la pedagogía adquiere la forma de un campo de fuerza concebida dentro de un espacio de relaciones en los cuales la interacción de los factores sociales, políticos y culturales definen las crisis de la pedagogía que a su vez ofrecen las condiciones para su reconceptualización.

2.4 DE LA PEDAGOGÍA DE LA APERTURA A LA EDUCACIÓN CONTINUA O DURANTE TODA LA VIDA

Sáenz (2007) señala el primer gobierno de Mockus (1995 - 1997) como el momento a partir del cual se generaliza en el país el uso del término Pedagogía para nombrar prácticas de formación por fuera de la escuela. Entendiendo desde ésta perspectiva que es precisamente la ciudad la que captura el hacer de la escuela y en su contexto, es la que hace emerger las prácticas de formación que puestas en el escenario de las calles, los espacios abiertos y la virtualidad, adquieren un sentido diferente de aquellos procesos que se desarrollan en el aula de clases.

En coherencia con ello, Mockus ha sido contundente al afirmar que es la ciudad, el espacio y las experiencias que allí se desarrollan, las que propician las oportunidades pedagógicas,

"[...] para los maestros la principal oportunidad será la de serlo permanentemente, en el aula y fuera de ella. Los ciudadanos podrán incorporarse como ciudadanos-educandos-educadores permanentes en una sociedad cuya principal fuente de cambio y de aumento de productividad y bienestar será el conocimiento" (Mockus; 1997: 6)

Situación que permite dar cuenta en la historia reciente de la Pedagogía del descentramiento al que se asiste en las sociedades contemporáneas dónde se empiezan a generalizar términos como educación continua, educación permanente, ciudad educativa, ciudad educadora y agentes formativos. Un viraje conceptual que ha sido advertido por Sáenz con la preponderancia que la noción de educación adquiere en su concepción de Pedagogía, y que ha sido reforzado por un discurso que se ha generalizado, no solo dando por hecho la apertura de la pedagogía, sino que ésta aparece en el marco de una educación continua, permanente y durante toda la vida, nociones que aparecen en el contexto internacional, principalmente a partir de la década de los años setenta.

De tal modo, la apertura de la Pedagogía se constituye en un discurso que se articula de manera más amplia con el discurso presente en el

documento elaborado en el año 1973 por Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema y Champion Ward en asocio con la Unesco , titulado *“Aprender a ser: la educación del futuro”* Este documento hace visible y pronuncia a todas voces la transición de una Pedagogía encerrada a una concepción abierta, basta y compleja que supera la concepción de una Pedagogía “tradicional”, indicando que:

“La concepción de la pedagogía encerrada, como lo exigía su etimología, en los límites de la instrucción transmitida a las jóvenes generaciones, está ya superada. Mientras que hasta nuestros días se ha presentado como la auxiliar obligada de todo conocimiento formalizado, ahora damos a la educación, y por ende a la pedagogía, una acepción infinitamente más vasta y más compleja, ampliándola en el sentido de proceso cultural que busca la eclosión y el desarrollo de todas las virtualidades del ser. Y si, todavía muy recientemente, la finalidad asignada a la educación, confundida con la enseñanza, era la de dar a los individuos su «oportunidad inicial», el acto pedagógico se sitúa en lo sucesivo en una perspectiva radicalmente distinta, que no es otra que la anticipación de la educación continua” (Faure, et ál, 1973: 188).

Sentido bajo el cual se anuncian algunas de las crisis a las que asiste la Pedagogía, llegando incluso, en este mismo documento, a una transformación del término por el de *Andragogía* como una *“ciencia de formación de los hombres”* (Faure et ál, 1973: 189) por cuanto anuncia una amplitud en su concepción de una formación inicial a una formación continua. Discurso que articula y abre las posibilidades de problematización de la pedagogía y su descentramiento por cuanto está en medio de las relaciones de fuerza que la movilizan, la transforman y reconfiguran.

Bajo tales consideraciones se asiste a un descentramiento de la Pedagogía en tanto que sus múltiples funcionamientos y relaciones se hacen visibles, complejizando las relaciones ciudad - pedagogía, medios de comunicación - pedagogía, escuela - ciudad; pero también se asiste a un proceso de invisibilización de la Pedagogía que empieza a ser superada por el uso indiscriminado de términos como educación, formación, alfabetización que dan forma a lo que luego se articula en torno a lo que se nombra como Ciudad Educativa, anunciando la urgencia de que “la acción de la escuela y de la

Universidad sea no sólo desarrollada, enriquecida, multiplicada, sino también trascendida por la ampliación de la función educativa a las dimensiones de la sociedad toda entera” (Faure et ál, 1973: 242), con implicaciones mucho más profundas y amplias que van mas allá de los cambios o supresiones teóricas que se introducen.

Aunque el informe *“Aprender a ser: la educación del futuro”*, elaborado en la década de los setenta deja evidencia del descentramiento y apertura de la Pedagogía en las ciudades contemporáneas, solo en el año de 1991 con motivo del primer congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona, se recogieron los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad y se establecieron los indicadores hacia los cuales debe dirigirse el proceso de configuración de la ciudad como un espacio educativo, de lo cual surge la Carta de Ciudades Educadoras aprobada en Barcelona en el año 1990 y ratificada en Burgos en el año de 1994, constituyéndose en el documento rector de dicha propuesta, al igual que en una reactualización de la propuesta de la Unesco planteada dos décadas antes.

Este documento que surge del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, plantea los principios básicos que se deben tener en cuenta para el impulso formativo de la ciudad, como una manera de sistematizar o concentrar en políticas públicas un discurso cuya proliferación se manifestaba en décadas anteriores.

La Carta de Ciudades Educadoras sugiere, entre otros aspectos, los objetivos pedagógicos de la ciudad, el aprendizaje permanente y para todos, inclusión de todas las modalidades de educación formal y no formal, la estrecha relación entre la planificación educativa y las necesidades del mercado de trabajo, mecanismos para superar las situaciones de exclusión y marginación, formar en la información con lenguajes y medios adecuados para toda la población, la valoración del patrimonio histórico y la ordenación del espacio físico urbano, principios que si bien recogen una noción de ciudad educadora, sugieren también un conjunto de disposiciones que involucran un

conjunto integrado entre políticas educativas, sistema económico, relaciones sociales, cultura y arquitectura de los espacios.

A partir de éste referente histórico se inicia un proceso amplio de aplicación de la propuesta “Ciudad Educadora” en diversos espacios socioculturales del mundo, registrando experiencias pioneras en su propósito de vincular los procesos educativos con el medio urbano, como es el caso de Barcelona (España) y Rosario (Argentina). Para el caso Colombiano se resalta la experiencia del Municipio de Tabio (Cundinamarca) y Piedecuesta (Santander), siendo pioneros en la implementación de la propuesta de “Ciudad Educadora”, la cual toma un enfoque y propósito dirigido al desarrollo integral del municipio y de sus habitantes, experiencia que se remonta al período de 1984 - 1990, aunque inicialmente la propuesta no estuvo relacionada de manera explícita con los parámetros teóricos de la Ciudad Educadora.

Con el valor predominante que adquiere el concepto de educación durante toda la vida o la idea de educación permanente y los propósitos, especialmente políticos, de dirigirse hacia una “sociedad educativa”, se articula un discurso que en las sociedades contemporáneas actúa como estrategia que entre las relaciones de saber - poder toman la forma de políticas de Estado que buscan consolidar la relación entre cultura y educación dando cuenta de manera cada vez mas contundente del descentramiento de la Pedagogía. En el caso Colombiano el pedagogo Antanas Mockus se ha mostrado como uno de los principales defensores de reconocer la ciudad como un espacio potencialmente formativo afirmando que

“la circulación selectiva de conocimientos específicos y la orientación o reorientación moral básica son las dos dimensiones de todo intercambio pedagógico. Para el maestro permanente o para el ciudadano - educando - educador será útil comprender la doble movilidad de personas y conocimientos y su circulación ligada a contextos. Fragmentar la realidad en contextos para luego conectarlos selectivamente parece ser el secreto de la ciudad y de la educación formal. Comprender ese secreto podría conducirnos hacia la educación generalizada, hacia una especie de vida en estado de pedagogía permanente” (Mockus, 1997; 7-8).

Lo cual se enlaza coherentemente con los discursos muy en boga acerca de la relación ciudad - educación, aunque la noción de Pedagogía sigue apareciendo débilmente sustentada.

Mockus sostiene que *“la ciudad propicia las oportunidades pedagógicas”* (1997: 6), indicando que de alguna manera asistimos a un descentramiento de la pedagogía, de aquélla que no solo emerge en cada espacio de la ciudad educativa, sino que también se maximiza en cada práctica de ciudad dónde ocupa un lugar esencial el aprendizaje que cada espacio y cada experiencia puedan generar, dónde “el hecho educativo, el acto de enseñar cede el paso al acto de aprender” (Faure et ál, 1973; 241) produciendo de ésta manera un *“saldo pedagógico positivo”* en el que todos aprenden de todos, elaborando así una perspectiva de ciudad que en sí misma produce actos educativos y de enseñanza, dónde la escuela se constituye tan solo en uno de los diversos ambientes generadores de aprendizaje.

2.5 POR UNA PEDAGOGIA DESDE EL PENSAMIENTO RELACIONAL

Siguiendo la lógica de promover la transición de una Pedagogía encerrada a una concepción abierta y compleja de la misma, en el año 1996 la Unesco publica un informe de la comisión internacional de la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Dellors en la cual se anuncia el papel preponderante de la educación en el desarrollo de las personas y las sociedades, cobrando cada vez mayor importancia el propósito de lograr una sociedad potencialmente educativa “ [...] *en que cada uno sería alternativamente educador y educando*” (Dellors; 1996, 21). Sin embargo sorprende que el uso del término Pedagogía desaparece y en cambio el de Educación permanente y continua es reiterativo, evidenciándose de esta forma la apertura de la pedagogía como una experiencia muy cercana a su invisibilización, lo cual conduce a aceptar con Sáenz que “la pedagogía se ha constituido históricamente en un campo de disputa: un lugar de tensiones y luchas” (2007: 26), que para el análisis de la presente investigación se concreta

en nociones de contraste como el encierro y la apertura; la pedagogización⁴⁰ de la sociedad o la invisibilización de la pedagogía; el descentramiento o la emergencia, aceptando finalmente que la pedagogía emerge, se desarrolla y transforma en un campo de fuerzas, lugar desde dónde se instala la mirada del presente estudio, estableciendo cierta cercanía con Martínez y Orozco⁴¹ (2011) constatando que:

“el papel protagónico que la educación va a cumplir en esta mutación, una especie de aparato biopolítico descentralizado y desterritorializado que construye progresivamente una voluntad general a favor de los fines de una educación cuyos discursos son cada vez más abiertos y expandidos” (Martínez y Orozco, 2011: 6).

Siguiendo la lógica de lo que se viene desarrollando, se constituye en una necesidad imperiosa el reconocer el universo de relaciones en la cuales se articulan los sujetos, las instituciones y las prácticas a las cuales se viene haciendo referencia, en otros términos, plantear una postura muy cercana al pensamiento relacional planteado por el sociólogo Pierre Bourdieu⁴² en tanto

“[...] comprender un campo significa trascender la perspectiva que se tiene desde un punto de vista inmanente, para abarcar el conjunto de todos los puntos de vista en sus mutuas relaciones. [...] No se puede captar la singularidad de un agente o de un producto cultural sin emplazarlo en el espacio de los agentes y de los productos culturales que le son coetáneos. No se puede leer un texto sin reconocer el universo de los textos por relación a los cuales aquel se define” (Bourdieu citado por Vasquez García, F)

⁴⁰ “En estas condiciones, la reorganización institucional de los dispositivos pedagógicos se ha semiotizado permitiendo transformar los límites entre arte y vida, entre lo cultural y lo real, entre la imagen y lo real. Esta pedagogización de la vida cotidiana ha permitido, por ejemplo, que las representaciones de la televisión, los avisos comerciales, la música pop, los vídeos, los computadores personales, se hayan constituido en una parte crecientemente significantes de la realidad social “natural” que nos rodea (Lash and Urry, 1987). La pedagogización se ha convertido en una “semiotización de la vida cotidiana”, caracterizada por el consumo de signos que muestra los poderes arbitrarios de los significantes, y la importancia que éstos tienen para la constitución de la identidad individual o colectiva. En este sentido, Baudrillard considera que el rasgo más importante de lo que denomina “la sociedad semiótica” y su cultura post - moderna está dado por el consumo de imágenes, del espectáculo a expensas del significado que ha borrado los límites entre el reino de la cultura y de la vida cotidiana, vulnerando “la integridad de sus contextos”. (Díaz, 1990:59)

⁴¹ Licenciado en Filosofía y Letras. Asistente de investigaciones de Alberto Martínez Boom. Co-investigador en algunos proyectos del GHPP.

⁴² Sociólogo francés, de amplio conocimiento e influencia en las ciencias humanas y sociales del siglo XX.

Lo cual permite comprender que no se investiga acerca de sujetos y sociedades aislados, sino acerca de las relaciones que éstos generan en su interacción y en su conjunto, acercándonos de tal manera a la noción de campo de Bourdieu que indica

“En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). En las sociedades altamente diferenciadas, el cosmos social está constituido por el conjunto de estos microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que forman la base de una lógica y una necesidad específicas, que son irreductibles a las que rigen a los demás campos” (Bourdieu, 1995; 61).

Definiendo en tal sentido la perspectiva desde la cual abordar los descentramientos que se producen en las relaciones entre educación y ciudad, atendiendo, tal como lo plantea el sociólogo citado, a las relaciones objetivas entre posiciones en el universo de las sociedades analizadas.

En relación con estos planteamientos y siguiendo la línea de discusión planteada por Bourdieu, será preciso citar a Martínez y Orozco presentando la educación como:

“[...] lugar de disputa que supone relaciones, estrategias, técnicas de gobierno y espacios de dominación que afectan, atraviesan, producen y recomponen los paisajes de las políticas educativas, de los sistemas educativos, de las historias institucionales, de la opinión pública en materia educativa y de las prácticas específicas que hoy interactúan en el campo de la educación local y transnacional” (Martínez y Orozco; 2011, 3)

Acontecimientos que remiten al lugar, funciones e importancia que adquiere la educación en el ideal y modelo de las sociedades posmodernas; y al uso y finalidad que se le otorga a la misma como garante de los propósitos sociales, políticos y económicos frente a problemáticas globales como la

pobreza, la enfermedad o la violencia. Bajo tales consideraciones el discurso educativo adquiere una fuerza inusitada en las diferentes políticas gubernamentales que impactan todos los ámbitos de la sociedad local y global, y los principales agentes de la globalización - multinacionales, gobiernos y organismos internacionales - promueven el discurso de una sociedad globalizada y educadora, propósito que se visibiliza en prácticas concretas como políticas educativas, infraestructura, masificación de los medios de comunicación y de las prácticas formativas que en términos generales podría conducir a afirmar que el discurso actual de la educación responde a un modelo de gestión de las vidas humanas.

No obstante, aunque se considera de vital importancia reconocer la existencia de éstos discursos internacionales que están agenciando nociones y prácticas de educación, no es aquél el lugar dónde se instala la indagación que produce una reconfiguración en el campo, ubicándolo por fuera del aparato, en la exterioridad dónde se produce una ruptura con el encierro de la escuela, asunto que hace evidente como el discurso de la CE rompe con el aparato denominado escuela, hacia el cual se dirigen hoy los grandes cuestionamientos de la educación: ¿Cuál es la vigencia de la escuela?, ¿Cuál es la vigencia del aula de clase?, problemas que a su vez conducen a replantear las nociones de escuela, aula de clase e incluso de maestro, lo cual implica que nociones tradicionales se piensen bajo otros contextos, pues muchas de éstas nociones superan las barreras impuestas por el aparato, y ubicarlas en la interioridad de éste sería poco conveniente.

Ahora bien, estos modelos de sociedad se ven agenciados, apoyados y a su vez producen un conjunto de desarrollos legislativos en todos los ámbitos sociales, aunque para el presente caso presenten un mayor interés las políticas que se vienen desarrollando en el terreno educativo, teniendo en cuenta que los sujetos, prácticas e instituciones a las cuales se viene aludiendo se inscriben en un conjunto relacional más amplio en el que interactúan, bajo el propósito de un gobierno de la ciudad y de las poblaciones, diversos modelos de gestión pública que se concretan en políticas que otorgan un lugar esencial a la educación principalmente por tres razones



LA FORMACION DE UN DISPOSITIVO DE DESCONFIANZA ENTRE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS POR FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN EN EL PERÍODO 2004 - 2011

“1) porque convivir en medio de la diferencia y aprender a manejar la semiótica urbana exige un trabajo de pedagogía urbana permanente; 2) porque la educación formal y no formal está sobredemandada en las ciudades; y 3) porque la educación preescolar, básica y media se ha convertido en un derecho humano que la población reclama y que el Estado y la sociedad deben garantizar” (Álvarez, 2010, 67).

3

3. PROCESOS DE CONTINUIDAD Y DISCONTINUIDAD DE LA PEDAGOGIA EN LA CIUDAD O DE LA CIUDAD QUE HACE EMERGER LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN

«La Ciudad —decía ya Plutarco— es el mejor instructor.» (Faure et ál, 1973: 232)

La ciudad, artificio humano creado por la necesidad humana de vivir en comunidad y recreado en el cotidiano transcurrir, allí dónde se reinventa en medio de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales en que surge y de las cuales es creadora, es un proceso que se caracteriza como una relación de inmanencia por estar ligado a su esencia, una perspectiva que se articula al pensamiento relacional del sociólogo Pierre Bourdieu, citado en el capítulo anterior.

Por ello una lectura de ciudad tendrá que vincular la multitud de relaciones que convergen en la invención y reconfiguración de lo urbano, develando los discursos que entre las líneas de fuerza dan forma a lo que se ha naturalizado.

3.1 PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN INMERSAS EN EL DISPOSITIVO DE DESCONFIANZA

El paso de una sociedad rural a una sociedad urbana es también el escenario en el que se producen múltiples nacimientos, renovadas formas de modelamiento de conductas campesinas por aquellas urbanas y “más civilizadas”, se constituyen sujetos con una corporalidad específica y modales de ciudad, se recrean nuevas formas de ser y de relacionarse en el mundo, con lo otro y con los otros que se hacen posibles en la forma llamada Ciudad, acontecimientos que en palabras del sociólogo Norbert Elias (1997) corresponderían a un proceso civilizatorio en el que crece la intensidad y densidad de los procesos sociales y que acostumbramos llamar “expansión de la civilización”, pues en palabras del sociólogo:

“[...] el proceso de difusión de nuestras instituciones y pautas de comportamiento por todo el Occidente constituye, como hemos dicho, las últimas oleadas de un movimiento que se ha producido en Occidente a lo largo de los siglos y cuya orientación y formas características se materializaron mucho antes de que existiera el concepto de «civilización». La sociedad occidental —a la que podemos considerar aquí como una especie de clase superior— difunde hoy modos de comportamiento occidentales «civilizados»” (Elias; 1997, 468).

Proceso que se articula con lo que Javier Sáenz nombra como dispositivo de desconfianza (DD), el cual “se trata de un dispositivo que desde la colonia produjo una mirada particularmente pesimista sobre el tipo de sujetos que producían las ciudades” (2007; 19), especialmente como una preocupación propia de la élite de la época hacia la población pobre junto con sus hábitos y comportamientos, lo cual en palabras de nuestro autor, se articuló al problema de la enseñanza representado en “una serie de discursos y prácticas que relacionaron la desconfianza hacia los pobres y la urgencia de instruirlos y formarlos” (2007; 21), promoviendo diversidad de acciones que incluyeron desde la vigilancia, el control y el castigo hasta la formación para la civilidad, que buscaron en definitiva modificar comportamientos e incorporar prácticas que se consideraron necesarias para los habitantes de la ciudad, en

contraposición con otras actividades urbanas consideradas como peligrosas para la moral pública y la buena educación.

“Es en este escenario del auge, desde el siglo XVI, de nuevos campos conceptuales y de prácticas “sociales” de civilidad y de policía, atravesados en el país por un dispositivo de desconfianza hacia la población urbana y hacia los pobres, en el que ubico las prácticas formativas por fuera de la escuela de los tres gobiernos de la ciudad como acontecimiento histórico. Como ya se ha señalado, se trata de prácticas que han tenido como efecto tanto la consolidación y la intensificación del poder del Estado, como la promoción del bienestar de la población” (Sáenz, 2007; 26)

Bajo la perspectiva de Sáenz se trataría de un dispositivo que bajo distintas formas se ha reactualizado hasta nuestros días y que algunas de las experiencias examinadas en su investigación desarrollada en Bogotá, constituyen una recurrencia de las prácticas históricas nombradas con anterioridad.

Pero si revisamos con mayor detalle el DD en Sáenz comporta rasgos que permiten evidenciar la relación entre procesos de enseñanza y el poder del Estado para lograr el bienestar de la comunidad, una mirada que adquiere un lugar central en el desarrollo de la investigación en tanto se visibilizan las relaciones ya históricas entre el fenómeno educativo y el gobierno de la población, en la medida en que el DD funcionó no solo como una mirada pesimista sino también como un método de regulación de la vida de la ciudad, de allí que éste sea asumido en la presente investigación, tanto como herramienta teórica así como herramienta metodológica,

De allí que se pueda advertir con Sáenz como con el DD se configura un proceso civilizatorio de larga duración, del cual ya nos hablara el sociólogo N. Elias.

Una de las expresiones más claras de éste proceso civilizatorio fue el papel que cumplieron los tutores occidentales como pedagogos de príncipes, gobernantes y altas personalidades de los cuatro continentes, tal como lo evidencia Paul Kramer (1974) en su obra “Pu Yi, el último emperador”:

“A mi modo de ver, todo cuanto Johnston hacía era perfecto. Me hacía sentir que los extranjeros eran las personas más sabias y civilizadas, y que él era el hombre más erudito de todos los occidentales. No creo que llegara a comprender plenamente cuan profunda era su influencia, que la tela de lana de su traje me hacía dudar del valor de las sedas y brocados chinos, y que la pluma estilográfica que llevaba hacía que me avergonzara de mis pinceles para escribir y del papel chino” (Kramer, 1974: 83).

Proceso que corresponde, desde la perspectiva de Elías, a una especie de imposición de las formas de “comportamiento civilizado” de pueblos que se consideran superiores sobre aquellos que son considerados “inferiores”. Corresponde así a un proceso que se inserta en todos los ámbitos de la sociedad buscando generar un impacto tanto sobre el individuo como sobre la colectividad, dando lugar a acciones de reproducción y regulación de comportamientos, trátase de una autorregulación o un control ejercido de manera externa al individuo.

Es esencial reconocer al lado de Elías, que una parte de ese proceso civilizatorio se fundamenta en el terror infundado hacia la vida en grupo, un temor por la seguridad personal y por el prestigio ante la sociedad, que de alguna manera conduce al individuo hacia una regulación de sus comportamientos. De allí que dicho temor se constituye en uno de los elementos estructurantes, estabilizadores y reproductores de la vida en sociedad y de los comportamientos y actitudes que en ella se reconocen como válidos. Por lo cual se entiende que cada sociedad invente las estrategias que cumplen la doble funcionalidad, de una parte al recordarle al individuo los efectos adversos de la vida grupal; de otra parte dicho temor entra a justificar acciones reguladoras de los comportamientos, dónde no solo se garantiza la estabilidad del grupo, sino la propia seguridad. De allí que la autorregulación se constituya en uno de los elementos que mayor importancia adquieren en las sociedades contemporáneas.

Constituyéndose así en un proceso que reconfigura las estructuras sociales y las relaciones humanas valiéndose de diversidad de prácticas que buscan generar un impacto sobre el conjunto social mediante técnicas y

estrategias para el logro de los propósitos de la civilización, abriendo paso así a las prácticas de carácter formativo que buscan atender a un proceso de modelación de los comportamientos y hábitos de diversas capas de la población, pues “[...] el proceso civilizatorio supone una transformación del comportamiento y de la sensibilidad humanos en una dirección determinada” (Elias; 1997, 449), acercándose desde ésta perspectiva a la tradición doctrinaria en la concepción de ciudad que nos recuerda Romero: “La ciudad - en rigor la sociedad urbana - era la forma más alta que podía alcanzar la vida humana, la forma “perfecta” (Romero,1999; xxii), una forma de organización del espacio, la población y su cultura, dónde se depositaron los ideales de la modernidad.

Es precisamente en el marco de éste proceso civilizatorio al cual alude Elias, que se ubica la lectura de ciudad dónde es posible hablar de los principales desplazamientos de la Pedagogía, así como de sus emergencias, visibilizándose como un escenario de encadenamientos e interdependencias de las relaciones sociales que brindó las condiciones para que la Pedagogía tomara la forma de saber, pero también de instrumento, mecanismo o estrategia para regular los procesos sociales e incluso para alcanzar ese modelo ideal de sociedad que elabora el ser humano en colectividad en cada época.

En línea con ésta discusión, es preciso citar uno de los trabajos que hizo evidente en nuestro contexto la emergencia y funcionamiento de la pedagogía en el contexto urbano, pues en el año 2000 Castro, Alvarez y Noguera reconocieron en su estudio *“La ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad de siglo XX”* las formas en que la ciudad asume el papel de representación de poder y a su vez como ésta forma urbana se asumió como un mecanismo de pedagogía y como instrumento de enseñanza. Éste es un documento que deja evidencia de cómo el proceso de formación, cualificación y especialización de la ciudad se corresponde a su vez con el proceso de intensificación del uso de la Pedagogía en contextos extraescolares y con fines esencialmente políticos, asunto que los autores

logran reconocer a través de la relación establecida entre “[...] *la evolución urbana y las exigencias que de ella se desprenden, como es la puesta en marcha de una pedagogía urbana*” (Noguera, et ál, 2000: 11), abandonando desde esta perspectiva las concepciones de ciudad que la abordan simplemente como un fenómeno urbanístico, y adoptar por su parte una mirada desde la complejidad (creativa) que la aborda en términos de las relaciones, las fuerzas, los desplazamientos, los significados, las deconstrucciones, etc.

Implica asumir que

“La ciudad es el tiempo, es el espacio, es memoria y olvido, es la acción, pero también es la inmovilidad, es lo visible pero también lo invisible, es una cantidad de etcéteras. Todo esto que de la ciudad se dice, constituye una trama de relatos [...] Cuando afirmamos que la ciudad es narración, lo decimos en el sentido que no existe una voz externa a ella que la narra, sino, que su propio acontecimiento constituye una trama narrativa, es su propia voz, realizándose.

En la narración todo cuenta. En ella se anudan las voces del transeúnte urbano, con el ruido de las máquinas. En la voz colectiva concurre el leve murmullo del desplazado buscando refugio en el alero de los grandes almacenes, y el silencio del ciudadano que imperturbable ignora la presencia de aquél o desvirtúa su desgracia” (Zuleta Ruiz, 2001; 5)

La ciudad es entendida, entonces, como el espacio y el tiempo en el que concurren habitantes, hábitos, prácticas, relaciones, líneas de fuerza, poderes, símbolos que generan una relación de inmanencia configurando y siendo configurados por lo que viene a nombrarse como ciudad; siendo productos y a su vez productores de ciudad.

3.2 TRAS LA HUELLA DE LAS PRACTICAS FORMATIVAS EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN

El análisis de las PF en la ciudad de Medellín exige una mirada tanto al interior del discurso de la Pedagogía como en su exterioridad social, es decir, con las prácticas políticas, económicas y culturales en que se ha producido la formación de la ciudad. “Las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que. hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y

técnicas” (Foucault citado por Zuluaga, 1987: 86), como una posibilidad de análisis que vincula las relaciones de saber - poder, o el fenómeno pedagógico inmerso en procesos sociales, ya sea que ese saber - poder tome la forma de políticas de Estado, estructuras arquitectónicas, imágenes, símbolos o slogans (Ejemplo: Medellín, la más educada).

Bajo el propósito de realizar un acercamiento al escenario formativo que sugiere el desarrollo de Medellín como ciudad, se exige una revisión del conjunto de discursos⁴³ y prácticas que expresan una representación no sólo de la ciudad en su proceso de desarrollo y constitución como tal, sino también de la sociedad que bajo las diferentes dinámicas políticas, económicas y culturales de la época fue produciendo actos educativos y de enseñanza, configurando un entorno formativo y adquiriendo una forma cada vez más homogénea, fruto de esfuerzos compartidos entre iglesia, élites locales, escuela, medios de comunicación y empresas.

El proceso de formación de las ciudades Colombianas de finales de siglo XIX y principios del XX, dan cuenta del paso de pueblos pequeños a grandes ciudades que buscaron modelos de desarrollo similares al ideal europeo de las nuevas ciudades burguesas: industrialización, arquitectura, modos de vida e incluso formas de relacionarse se vieron modificados por la urgencia de “acomodarse” a un modelo de ciudad ya existente en otras latitudes. Sin duda alguna este proceso de transición requirió mucho más que una transformación arquitectónica y distribución espacial, se trataba en esencia de un cambio de paradigma que involucró procesos de larga duración, pero que algunas instituciones sociales y las élites políticas locales buscaron acelerar a través de un intenso proceso de pedagogización de la vida urbana que incluyó modificación de hábitos, costumbres y comportamientos en general, de lo cual deja claro registro el historiador Jorge Orlando Melo al señalar que

En el marco del Doctorado interinstitucional en Educación, el investigador y docente Alberto Martínez Boom recuerda que “El discurso se asume como práctica en su materialidad histórica, en este sentido es un objeto material y por lo tanto hay que trabajar con objetos que se materializan en los documentos” (Martínez, 2006)

“La conversión del montañero en hombre civilizado y urbano es, de un modo u otro, el objetivo de quienes estimularon estos procesos. La ciudad requiere, para su funcionamiento, una actitud de cooperación y una disciplina social que se fundamenta en la creación del espíritu cívico y se apoya en el progreso de la ciudad: la imagen de una ciudad excepcional, por sus cualidades y virtudes, tanto naturales como creadas, hace parte de esta construcción conceptual y retórica” (Melo, 2004)

De tal modo fueron múltiples los esfuerzos de las élites locales inicialmente y luego de las instituciones sociales, por consolidar la estructura social y mantener el orden y la civilidad al interior de los nacientes núcleos urbanos. Así lo describen Martínez, Castro y Noguera (1999):

“Por esta época se evidencia una preocupación inusitada de la intelectualidad santafereña y neogranadina, en torno a dos viejos problemas sobre los cuales se lanza ahora una nueva mirada que los hace aparecer con características distintas y novedosas, al punto de ser considerados de vital importancia para mantener la estructura social y mantener el orden. Aunque cada uno de ellos tendrá su desarrollo particular, constantemente se cruzan y articulan considerándose asuntos de policía, no en el sentido represivo que le damos hoy al término, sino “según una acepción mucho más amplia que engloba todos los métodos de desarrollo de la calidad de la población y del poder de la nación. Trata de que todo lo que compone el Estado sirva para la consolidación y acrecentamiento de su poder, pero también para el bienestar público” (Donzelot citado por Martínez, Castro y Noguera, 1999).

Policía era entonces sinónimo de civilidad y en arreglo a ella se concentraba la atención del Estado para enfrentar dos problemas que de ahora en adelante ocuparán un lugar destacado en el terreno de lo público: la pobreza y la enseñanza. Ellos adquieren entonces realidad y valor de problema y solución en el seno de una cultura que ahora los reconoce como tales” (Martínez, et ál, 1999: 27)

Los autores identifican éstos aspectos en el ocaso del siglo XVIII y reconocen en ello un asunto esencial, la policía ligada al proceso civilizatorio, entendida como civilidad y en torno de la cual se articularon prácticas de enseñanza en coherencia con el ideal de sociedad a alcanzar, procesos que se desarrollaron más allá del espacio escolar e hicieron evidente la emergencia de otros agentes que empiezan a adquirir importancia por su labor pedagógica en la sociedad.

Para el caso de la ciudad de Medellín la iglesia católica, las élites empresariales, las asociaciones cristianas y los “hombres cívicos”⁴⁴ de la ciudad desplegaron esfuerzos para hacer de la villa una ciudad moderna y con marcados aires de progreso, con un paulatino cambio en la actitud de las gentes de Medellín que “[...] *privilegian lo privado, lo íntimo, los placeres de la individualidad y del hogar*’ (Reyes Cárdenas, 1996) y todo un conjunto de hábitos sociales que se consideraron propios de la ciudad moderna y se constituyeron en un criterio de diferenciación social que se vio reflejada en la

[...] actitud posterior de las nuevas burguesías que intentaban convertirse en un grupo excluyente, creando barreras aún con los grupos de los cuales procedían. Se “encopetaban” y pretendían establecer claro límite entre su urbanidad al estilo europeo, “aristócrata” y refinada, y el pueblo. La urbanidad se constituyó en una clara muestra de diferenciación social. La élite recalca sus virtudes urbanas, en contraste con las formas rurales, campesinas y “mañes” del resto de los habitantes de la ciudad” (Melo, 2004)

Situación que se veía claramente reflejada en el discurso que orientó la realización de los manuales de urbanidad que circularon a principios de siglo XX en la ciudad, aunque Melo nos recuerda que “[...] *desde mediados del siglo XIX las clases altas colombianas, cada día más ricas y con mayores vínculos comerciales con Europa, mostraron preocupación por mejorar sus modales, lo que se tradujo en la popularidad de los Manuales de Urbanidad*” (Melo; 2004) que pretendían educar las clases bajas y medias de la población, pues como afirmó el geólogo Tulio Ospina en el protocolo Hispanoamericano de la urbanidad y el buen tono:

«*suavizar las costumbres es contribuir a la felicidad, educar es civilizar*». Es así como la educación

empieza a ser un asunto que preocupa y ocupa a instituciones y agentes

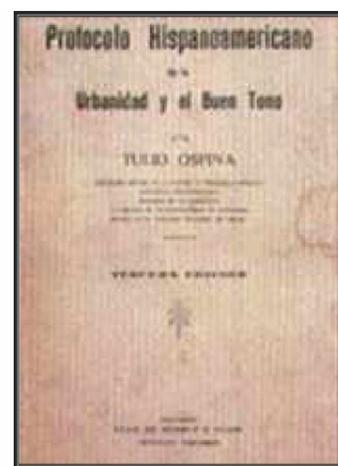


Fig. 3-1 Protocolo hispanoamericano de urbanidad y el buen tono

⁴⁴ Término utilizado por Catalina Reyes (1996) en su trabajo *Aspectos de la vida social y cotidiana de Medellín 1890 - 1930*.

externos a la escuela y los esfuerzos se concentran en formar grandes capas de la población cubriendo diferentes etapas de la vida, así como diversos espacios de la ciudad, bajo el supuesto de que a falta de educación era necesario emprender acciones formativas frente a las cuales la función desarrollada por la escuela se hizo insuficiente.

Desde una perspectiva histórica, encontramos a Catalina Reyes C.⁴⁵ dando cuenta de éste proceso al indicar que

“Desde el último cuarto del siglo XIX Medellín inició un proceso acelerado de crecimiento y modernización que se reflejó, no sólo en una serie de cambios en la infraestructura y equipamientos urbanos de la antigua villa, sino también en los niveles de complejidad que alcanzó la sociedad local” (Reyes C., 1996: 1)

Transformaciones que según algunas fuentes de la época, se vieron fuertemente impulsadas por el proceso formativo que se despliega en todo el espacio urbano, con la finalidad clara de educar a una población cuyos hábitos, comportamientos y estilos de vida no estaban acordes con el modelo de vida urbana que inicia su apogeo.

Son éstas algunas de las evidencias que nos permiten acercarnos al planteamiento de Alvarez, Castro y Noguera cuando afirman que “la ciudad asumió el papel de ser un gran escenario de representación del poder” (2000: 9), lo cual a su vez queda en evidencia como la puesta en marcha de procesos de formación generalizada de la población, y se constituye a la vez en el elemento que va potenciar el desarrollo y evolución urbana, mediante un despliegue de prácticas formativas que será de manera simultánea, medio y fin para la naciente ciudad, logrando a su vez dar cuenta de dos conceptos históricamente inseparables: Ciudad y Educación.

Historiadora de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín; Magíster en Historia de la misma Universidad y Sede; y Doctora en Historia, de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Decana de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, en varias ocasiones.

Siguiendo en ésta misma línea, el historiador Jorge Orlando Melo (2004) registra como la literatura se constituye en uno de los medios utilizados para cumplir con la finalidad formativa:

“son tres discursos que encontraron su expresión en algunas obras paradigmáticas. Ricardo Olano, empresario en finca raíz, industrial y promotor del desarrollo urbano de la ciudad, nos ha dejado, fuera de algunos cuentos, varios volúmenes de diarios en los que consigna la visión progresista y utilitaria que se encarnó en la Sociedad de Mejoras Públicas y en la revista Progreso que dirigió durante muchos años. Tomás Carrasquilla, de Frutos de Mi Tierra a Grandeza y Ligia Cruz, dejó en sus novelas urbanas el texto de un irónico entusiasmo por el progreso y una sátira a la simulación que parecía venir inevitablemente con el crecimiento de la ciudad. Tulio Ospina Vásquez escribió en 1910 el Protocolo Hispanoamericano de la Urbanidad y el Buen Gusto, uno de los varios tratados de urbanidad publicados en la ciudad en estos años” (Melo, 2004)

Actividad que en su momento actuó como estrategia para regular los hábitos y comportamientos del sujeto en su individualidad y en sociedad, abarcando desde los asuntos más íntimos y cotidianos, hasta el tipo de comportamientos que se constituyen en un referente de distinción entre lo “culto” e “inculto” representando de alguna manera el espacio teórico que desde Bourdieu es entendido como *habitus* “esto es, de la transformación en un estilo de vida distinto y distintivo de las necesidades y de las habilidades características de una condición y de un posición” (2000; 123), contribuyendo de tal manera a diferenciar cada vez con mayor contundencia lo urbano del campo, lo civilizado de aquello que no lo era, la educación de la falta de ella y su traducción en el establecimiento de jerarquías sociales que depositarán una confianza cada vez mayor en la educación para el cambio de hábitos y comportamientos, y por ende mayor desconfianza frente a aquellos que carecían de ella. Asunto que Mejía Arango (2005) logra enlazar coherentemente al análisis de la configuración de Medellín como ciudad, planteando el asunto del *habitus* como:

Un sistema de disposiciones para la práctica, para la acción: modos de ver, formas de percepción y de interpretación. [...] El *habitus* no es una concepción individual, refleja clases o grupos. El individuo deja de importar como tal para dar paso al

sujeto, dejando de lado los efectos de superficie para permitir las afiliaciones. El habitus pone en escena esquemas perceptivos de grupo [...] (2005: 260)

Así nos lo recuerda Melo al plantear que “en la ciudad colonial un continuo aprendizaje público tiene que ver con el aprendizaje de las señales y las obligaciones derivadas de la pertenencia a un grupo social determinado”⁴⁶, siendo así que la pertenencia al grupo, el paso de lo individual a lo colectivo, para el caso de la ciudad haría referencia a la forma de habitar, construir, crear, transformar y en general de poseer hábitos sociales de ciudad, se constituirían en una clara muestra de diferenciación social en virtud de un conjunto de comportamientos, representaciones y esquemas que van a ser representativos del grupo, situación que Reyes C. expone claramente al historiar la Medellín de principios de siglo XX, cuando “la élite recalcaba sus virtudes urbanas, en contraste con las formas rurales, campesinas y “mañes” del resto de habitantes de la ciudad” (1996; 37), configurándose de tal manera un etos⁴⁷ de lo urbano, situación histórica de las relaciones sociales que constituye y es constituida por las condiciones que demarcan un primer punto de emergencia de las prácticas de formación de la población por fuera de la escuela en la ciudad de Medellín, aclarándose en este sentido que éstas surgen más por que la configuración y dinámica de ciudad así lo exige, que por un desplazamiento de la pedagogía de la institución escolar hacia el espacio urbano, siendo así la ciudad la que hace emerger una pedagogía de lo urbano que se diferencia de la pedagogía escolar.

Por su parte, la literatura de Tomás Carrasquilla (1972) refleja este proceso de diferenciación social de manera irónica en Frutos de mi tierra, principalmente en cuanto al mal uso que las gentes populares hacían del lenguaje y algunos de los modales, pautas de higiene o comportamientos que se iban generalizando con la vida citadina:

-Desasiada! -gritó él dando terrible zapatazo. ¿No te tengo dicho que no me probés mis comidas? Sobrao tuyo será lo que me traés todos los días!

Disponible en URL: <http://www.jorgeorlandomelo.com/ciudadeducacion.htm> [consulta 12 de abril de 2012]

⁴⁷ El Diccionario de la Real Academia Española lo define como un Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad.

-Virgen santa, hermano! -repuso Nieves agachando la cabeza.- Usté sí que saca cosas!... ¿No ha visto, pues, que yo prebo todo aparte? Como no lo quiso, por eso probé... y humao no está.
-Quitate de mi vista, maula!
-Y qué le parece, hermano, que ahora no hay más leche pa' hacerle más café... ¿Quiere chocolate, pues?
-Nó! No quiero nada!... Me voy para un hotel, pues hasta hambre se pasa en esta maldita casa!... Ya se ve: ni cama limpia le ponen á uno!
Nieves salió con las lágrimas en los ojos.
-Vení acá! -gritó él.- Andá lavate esas manos pa que me vengás á quitar esas indecias de la cama! Anoche no pude dormir con la edentina.... Y mirá: si vuelvo á encontrar esos parches.... ya sabés!
Y el señor, pisando y resoplando muy recio, volvióse á su cuarto.

Las pretensiones formativas por parte de las élites, las instituciones de beneficencia, los empresarios y las asociaciones cristianas, se concretan por un lado, como se ha dicho, en la divulgación de literatura, pero también en acciones concretas como la vivienda, pues se pensaba que “dotar al obrero de vivienda era un asunto estratégico [...] se creía que el hecho de tener una casa contribuía a la moralización del obrero. Convertirlo en propietario era aferrarlo a un espacio, a la vida familiar” (Reyes C., 1996: 15), acciones que tuvieron un interés económico en torno a la fuerza de trabajo que representaba el campesino que emigraba a la ciudad, sin desconocer que la parte más visible de ésta ola migratoria eran sus hábitos y costumbres, pues aquel que abandonaba su lugar de origen llevaba consigo su cultura, alterando de tal manera una sociedad urbana en etapa de formación que se enfrenta a la irrupción en ella de la sociedad rural, y un proceso traumático de adaptación del campesino frente a la cultura urbana, lo cual “[...] signó, durante algunas décadas, el destino y la fisionomía de las ciudades” (Romero,1999: 218), razón por la cual muchas de las acciones tuvieron un trasfondo moralizante que tenía como propósito transformar hábitos y comportamientos por un lado, y por el otro, generar actitudes propiamente urbanas que permitieran diferenciar claramente el campo de la ciudad, dando lugar a comportamientos “civilizados”. Nótese así que son acciones que surgen de instituciones externas a la escuela, como es el caso de la institución eclesíástica cuya presencia

[...] fue notoria en el proceso de conformación de la clase obrera y en el intento por influir en los sectores pobres de la ciudad. Los jesuitas, en particular, fueron muy activos en educar y disciplinar a los obreros. Su estrategia despolitizante pretendía formar una clase obrera disciplinada, eficiente, frugal, amiga del ahorro y enemiga del

ocio, la taberna, la prostitución y del enfrentamiento con los patronos. (Reyes C., 1996: 51)

Influencia que en la actualidad ha perdido fuerza, por cuanto las instituciones y los agentes formativos se han multiplicado; y se ha producido una evidente transformación de los valores que priman en nuestra sociedad, pérdida de importancia de la iglesia que el historiador Jorge Orlando Melo reconoce, aunque esta institución “sigue influyendo indirectamente a través del sistema escolar o de otras instituciones” (Melo, 2002).

Por otra parte, es preciso hallar que diversos estudios históricos indican que el origen de la ciudad se encuentra ligado a finalidades civilizatorias y más específicamente pensada como instrumento pedagógico, generando un proceso de masificación que ha introducido transformaciones en todos los ámbitos de la vida social, lo cual ha conducido a lo que Deleuze denomina como una crisis generalizada de todos los lugares de encierro (prisión, hospital, fábrica, escuela, familia,..) que siguiendo a Martínez es posible afirmar que “*se están configurando otros tiempos y otras espacialidades*” que a su vez reconfiguran - resignifican lo ya existente, como una especie de ruptura que provoca mutaciones en los discursos, los significados y las prácticas.

Frente a dicha configuración de otras espacialidades y la pérdida de importancia e influencia de las instituciones tradicionales de formación como la escuela y la iglesia, adquiere cada vez una mayor importancia la ciudad como un escenario formativo, sin desconocer el planteamiento de Dewey (1997) al afirmar que toda organización social compartida es educadora para quienes a ella pertenecen, aunque no es posible admitir ello como un proceso generalizado en función del tipo de prácticas formativas, intencionalidad e intensidad de ellas que puestas en relación con los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que caracterizan las sociedades en que surgen, obedecen a las dinámicas propias de dichas organizaciones, que para el caso de la presente investigación, se concentra en la emergencia de las PF en la ciudad de Medellín y su configuración en una pedagogía urbana, constituyéndose en un proceso de formación que durante décadas ocupó un lugar esencial irrumpiendo en el escenario de la vida social, haciendo evidentes

no solo sus propósitos educativos de la naciente sociedad, sino también como una estrategia de regulación de la vida social y control de la población, que con posterioridad configura el proyecto que se denominó tácitamente en la década de los 90's como "Ciudad Educadora".

3.3 LA EMERGENCIA DE LA CIUDAD EDUCADORA EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN

Teniendo en cuenta las dinámicas que a nivel internacional expresaron la emergencia del proyecto de "Ciudad Educadora", es posible indicar a partir de lo planteado hasta el momento, que dicha propuesta y su aplicación adquiere elementos diferenciadores respecto de las condiciones socio - culturales de cada contexto, sin desconocer las unificaciones conceptuales que se han propuesto para su aplicación, de allí la acepción de Ciudad Educadora planteada en la Carta de Ciudades Educadoras del congreso internacional celebrado en Barcelona en el año 1990, caracterizando esta noción como: "[...] un sistema complejo en constante evolución [que] puede tener expresiones diversas; pero siempre concederá prioridad absoluta a la inversión cultural y a la formación permanente de su población"⁴⁸, estableciendo así las bases sobre las cuales cada ciudad debe potenciar su carácter formativo.

Para el caso de la ciudad de Medellín, esta es una propuesta que inicia su camino durante la alcaldía de Luis Alfredo Ramos entre 1992 y 1994, realizándose en este último año el seminario denominado "*Medellín, ciudad educadora*"⁴⁹, dónde se presentan ideas que vendrían a formar parte del plan estratégico de Medellín y el área metropolitana, formulando propuestas que buscaron afectar los ámbitos relacionados con la cultura, las prácticas y los imaginarios colectivos. A partir de allí, Medellín hace explícito su propósito de hacer de la ciudad un espacio con finalidades claramente educativas, principios que si bien son asumidos desde las administraciones municipales, han venido a afectar el asunto del ser y el deber ser de la educación y los agentes allí inmersos y en general se constituye en un proceso de transformación de la

Declaración del Primer Encuentro Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona. 1990. Disponible en URL: <http://www.filosofia.org/cod/c1990edu.htm>. [Consulta 4 de Octubre de 2012]

⁴⁹ 9^{as} jornadas de Educación y participación ciudadana; Abril 27,28 y 29 de 1994.

ciudad que impacta los ámbitos de la educación, la cultura, la política, la economía y la sociedad en general.

Desde esta perspectiva es importante aclarar que la CE emerge en tanto se articulan un conjunto de prácticas que expresan su aplicación como propuesta de ciudad, y un conglomerado discursivo que da cuenta de cómo es pensada teórica y conceptualmente dicha propuesta, constituyéndose así en una expansión más de tipo cualitativo que cuantitativo de las PF.

Teniendo clara la premisa anterior, es preciso reconocer que el desarrollo conceptual y teórico de la Ciudad Educadora en nuestro contexto se ha manifestado tendencialmente desde la perspectiva institucional y de políticas públicas, además de algunas producciones que a nivel individual elaboran algunos expertos en el tema en nuestra ciudad.

A nivel institucional ha sido la Corporación Región la entidad encargada de profundizar y difundir dicha conceptualización a través de producciones que indagan acerca del Estado del Arte de la Ciudad Educadora en Colombia, la perspectiva histórica de la Ciudad Educadora, el desarrollo de ésta noción desde la sociología, las relaciones Educación y Ciudad y la introducción de ésta propuesta en las políticas públicas de la ciudad; constituyéndose en una de las instituciones que a nivel local ha planteado un desarrollo teórico que da cuenta de cómo se viene pensando y resignificando este concepto a la luz de las condiciones socio culturales de la ciudad.

Entre las producciones individuales se destacan autores como Ramón Moncada Cardona que estuvo vinculado a la Corporación Región y el investigador Jahir Rodríguez Rodríguez, quienes han enriquecido la discusión y reflexión en torno a la Ciudad Educadora o Ciudad Educativa como también se le ha denominado.

Desde la perspectiva de Ramón Moncada Cardona la concepción de Ciudad Educadora

"[...] supone además de cambiar la comprensión convencional de educación - asociada fundamentalmente a escolarización - , reconocer la ciudad como un proyecto colectivo y como un sistema integrado de correlaciones, sobre las cuales se sustenta el desarrollo y aprendizaje de sus habitantes. La ciudad no es solo ya el conglomerado urbanístico y de pobladores, sino una gran alma, una ciudad viva, un cuerpo que siente, que se mueve, una ciudad con corazón propio, un ambiente y un contexto global de vida y aprendizaje" (Moncada, 1995).

Un lugar teórico que introduce en primera instancia la necesaria diferenciación entre escolarización y educación; en segunda instancia adquiere importancia la noción de corresponsabilidad en tanto se reconoce la ciudad como un proyecto colectivo; y finalmente el reconocimiento de la ciudad como escenario de aprendizaje, precisiones que en términos generales recogen el sentido de lo que Moncada, uno de los autores más referenciados en el tema en nuestra ciudad, concibe por CE.

Por su parte el investigador de la Universidad Autónoma de Manizales: Jahir Rodríguez introduce conceptualmente elementos de relevancia para reconocer las especificidades de cómo opera el concepto de CE en nuestro contexto. El autor realiza algunas precisiones conceptuales frente a lo que ha de entenderse por educación, tomando la perspectiva de Hannah Arendt quién entiende este concepto como acción con un fuerte vínculo con lo público, la política y la ciudad, de allí que nuestro investigador plantea la noción de Ciudad Educadora asociada a la acción, pues

"La dimensión política de la estrategia de Ciudad Educadora, sus metas, sus actos y acciones han sido y son, la búsqueda de la igualdad, la equidad, la emancipación, la libertad o la autonomía de los ciudadanos y con ello buscar la autonomía individual y colectiva de los actores con los cuales interactúa" (Rodríguez, 2007;81)

Noción de CE que permite rescatar aspectos como el interés político que subyace a lo que el autor nombra como estrategia; y por otro lado las funciones de ésta estrategia, entre ellas la autonomía individual y colectiva, acciones que de alguna manera devienen en lo que se denomina como

autorregulación, de allí el lugar que ésta actitud adquiere en el funcionamiento de las sociedades contemporáneas.

Evidenciando desde ésta perspectiva un proceso de apropiación de los discursos que a nivel internacional promueven el desarrollo de la ciudad como un escenario educativo, aún cuando se acepta con Dewey que el mismo proceso de convivir educa, se constituye éste (proceso) en un instrumento de las políticas educativas que no solo evidencian el vínculo política - educación, ciudad - educación, sino también la visión de ésta como estrategia de gobierno de la población.

3.4 IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA CIUDAD EDUCADORA EN MEDELLÍN

De acuerdo a las implicaciones teóricas descritas, es importante reconocer que el discurso de la "Ciudad Educadora" ha venido ocupando, en las últimas dos décadas, un lugar esencial en la teoría educativa de nuestro contexto y sobre todo en la práctica, a través de la aplicación de propuestas educativas que se orientan a resaltar y potencializar el carácter formativo⁵⁰ del espacio urbano desde las perspectivas de aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y aprender la ciudad, discurso desde el cual se han venido potenciando una serie de transformaciones que atraviesan tanto lo físico estructural como lo simbólico, en los aspectos discursivos y estratégicos en tres sectores fundamentales a saber: lo pedagógico, lo tecnológico y lo arquitectónico. Desde estos tres campos o sectores circulan enfoques y tendencias que para el caso de la experiencia de CE en Medellín, subyacen cuestiones que desde el campo de la investigación ameritan un tratamiento profundo, interrogar un discurso que se expresa como hegemónico y dominante, y que a su vez está produciendo discursos y prácticas que dan lugar a reconfiguraciones en los tradicionales agentes de la formación (la

Dice Sáenz que "el análisis de las prácticas formativas del Estado por fuera de la escuela permite ver nuevos problemas de la política pública, las prácticas estatales y la cultura que no han sido visibles para otras miradas. El estudio de éstas prácticas permite acceder a las formas sistemáticas por medio de las cuales el Estado y sus instituciones se han relacionado con la sociedad civil y han buscado que los individuos interactúen entre sí" (2007; pág. 26)

escuela y el maestro), los cuales bajo ésta propuesta se dispersan por toda la geografía de la ciudad y se concretan en prácticas formativas que se ejercen de manera directa o indirecta, según los dispositivos y estrategias utilizadas con una finalidad formativa definida.

Aspectos que desde el subproyecto de investigación de escuela abierta se leen como opciones de descentramiento de la pedagogía del ámbito escolar y por consiguiente se habla de una desterritorialización de la misma.

Sin embargo, hacer una lectura de la CE como un descentramiento de la pedagogía, implica asumir que un saber cuya estructuración y enriquecimiento ha estado tradicionalmente unido a la institución escuela y los sujetos: maestro y alumno, se moviliza hacia el espacio urbano y que bajo este proyecto de ciudad se produce la apertura de la pedagogía que genera una multiplicación de los escenarios y los sujetos de la formación, dónde ya no es simplemente la escuela sino la ciudad, así como tampoco es únicamente maestro y alumno, sino el ciudadano.

No obstante, la presente investigación, aún sin desconocer la importancia de los hallazgos del subproyecto de investigación Escuela Abierta, el cual se ha constituido en antecedente de la investigación, busca distanciarse de dicha lectura haciendo énfasis en que si bien hay una clara manifestación de la desterritorialización⁵¹ de la pedagogía, es posible asumir que la ciudad en tanto social y compartida produce por sí misma un conjunto de pedagogías urbanas, siendo ésta (la ciudad) la que en sus múltiples dinámicas hace emerger otras pedagogías, sin que necesariamente coincidan con la Pedagogía de la escuela, de allí que se haga necesario formular la pregunta acerca de ¿Cuál es la Pedagogía que se desterritorializa?

Nos acercamos desde ésta perspectiva al pensamiento de Dewey al plantear que “[...] toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella, [...] el

Entendido desde el Subproyecto Escuela Abierta como “pérdida de identidad y espacio de funcionamiento de experiencias y teorías de la pedagogía” (2010; 4).

mismo proceso de convivir educa” (1997; 17). Por lo tanto, la ciudad de Medellín en su propósito de desarrollar su vocación formadora y promotora del desarrollo de todos sus habitantes, tal como se expresa en el documento “Medellín ciudad educadora”, debió implementar un proyecto de ciudad que hiciera explícitos sus propósitos educativos en lo cual se plasmó la “ciudad posible” en términos de cada ciudadano, de la colectividad y de las instituciones, haciendo cada vez más conscientes los procesos de aprendizaje.

Al respecto de ello Dewey recuerda una necesaria diferenciación entre los modos de educación incidentales y los intencionales, además de recalcar que “a medida que las sociedades se hacen más complejas en su estructura y recursos, aumenta la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje sistemático o intencional” (1997; 20), entendiendo por éste último como los procesos educativos que desarrolla la escuela, aún cuando se observa que el proyecto CE sin reemplazar - eliminar la institución escuela sino volviéndola ciudad, lo que busca es resaltar el carácter formativo del espacio urbano, estructurándose en torno a propósitos claramente educativos con un marcado rasgo de intencionalidad que nos permite ubicar el proyecto dentro de lo que nuestro autor nombra como modo de enseñanza intencional, sin pretensiones de confundir la ciudad con la escuela y sin que necesariamente la pedagogía de la escuela sea aquella que se implementa en la ciudad, pues en el caso de Medellín se buscó convertir la institución formal en parte de la ciudad educadora, lo cual exige a su vez recurrir a la diferenciación entre educación y escolarización, y clarificar que una cosa es el proceso de formación y otra el funcionamiento que se genera en las estructuras que aparecen en la formación.

Por lo tanto ciertas prácticas pedagógicas que se expresan en PF, permiten indicar que en el marco de la CE la Pedagogía no se constituye en un saber que se desplaza desde la escuela a la ciudad sino que emerge en la ciudad, sin una intervención directa de la escuela o los maestros, lo cual no significa que en otras series de conceptos o prácticas no se relacionen. Visto así, éste proceso no es una prolongación de la pedagogía, la escuela o los maestros y muchos menos un intento de extender su poder sobre la ciudad, se constituye en una pedagogía que emerge en otro escenario, que difiere

sensiblemente de la escuela y que vive un proceso en que es pensada desde muy diferentes saberes, disciplinas y ciencias.

Es la ciudad la que hace emerger las prácticas de formación, desde ella misma, sin que sea necesaria la intervención de las comunidades pedagógicas, y aunque existe una íntima y recíproca relación entre el orden de las calles y el orden de las aulas, difieren en su proceso de formación debido a que esos órdenes son dichos, sentidos y pensados, en lugares distintos, pues no tiene el mismo funcionamiento la palabra formación en la escuela o el salón de clase que en las calles o las avenidas de la ciudad, “finalmente, la ciudad educa a través de una documentación propia, constituida por edificios, ruinas, parque, espacios públicos y museos, dónde se conservan signos y objetos de civilización” (Melo, 1997;14)

Carácter educativo que según Melo es inherente a la ciudad, se ve fuertemente impulsado con la propuesta de Ciudad Educadora. No en vano se declara en la Carta de ciudades educadoras que “la ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales [...], una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus ciudadanos [...]”⁵²

Declaración del Primer Encuentro Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona. 1990 núcleos urbanos de su territorio y ciudades parecidas de otros países, con el objetivo de aprender, intercambiar y, por lo tanto enriquecer la vida de sus habitantes. Disponible en URL: <http://www.filosofia.org/cod/c1990edu.htm>. [Consulta 4 de Octubre de 2012]

4

4. PRACTICAS FORMATIVAS EN LA CIUDAD Y POLITICAS PUBLICAS MEDELLÍN 2004 - 2011

El proceso de configuración de la ciudad de Medellín como proyecto social que se orienta hacia el desarrollo humano y social de sus habitantes, y que configura a su vez escenarios y prácticas formativas en su dinámica de ciudad, ha atravesado por diversas etapas que permiten reconocer que los procesos actuales se inscriben en circunstancias históricas mucho más amplias que develan las relaciones de saber - poder que caracterizan el proceso social en la configuración de la ciudad.

4.1 APROPIACIÓN DE LA PEDAGOGÍA POR PARTE DE LAS POLÍTICAS DE ESTADO

Bajo un contexto socio económico que cada vez genera mayores exigencias y en aras de alcanzar propósitos globalmente definidos bajo parámetros y modelos de ciudad y educación inscritas en un discurso puramente racional que plantea como bandera el desarrollo, concebido desde esta perspectiva como sinónimo de crecimiento económico, las administraciones locales han concentrado sus esfuerzos en la gestión del desarrollo y en la planificación mediante la operacionalización de cada acción individual, colectiva e

institucional, haciendo especial énfasis en el componente educativo al reconocer la importancia de los vínculos entre el ejercicio político y el ámbito de la educación, principalmente el primero operando sobre el segundo, tal como ha quedado planteado en el documento “*Aprender a ser*” de la Unesco:

“Toda política en materia de educación refleja las opciones políticas, las tradiciones y los valores de un país, así como la idea que él se forma de su devenir; es pues esencialmente una función que compete a la soberanía nacional” (Faure, et ál, 1973: 250)

Una forma de apropiación de la educación por parte de la política, y una función que se hace evidente no solo en la formulación de las políticas educativas, sino principalmente en el despliegue de éstas en todos los ámbitos de la sociedad, situación que se concreta en la noción de estrategia planteada en el documento citado como “[...] el eslabón central del que dependen, de un lado, la *explicitación de la política* y, del otro, la *metodología de la planificación*” (Ibíd: 251), noción que se constituye a su vez en el efecto visible de la relación política y educación.

Bajo estos lineamientos discursivos se realiza una lectura de la manera como opera el discurso de la “Ciudad Educadora” en los documentos de gobierno que abarcan el período 2004 - 2011, en función de las relaciones de saber - poder que se visibilizan entre los discursos, los sujetos y las instituciones, dónde cobra importancia el slogan “Medellín la más educada”, un proyecto de ciudad que incluye espacios, sujetos y relaciones entre éstos, y que precisamente, en el período indicado es cuando se masifican los proyectos, estrategias, programas y esfuerzos por hacer de Medellín una ciudad educadora y en general es cuando adquiere mayor importancia la planificación educativa, un proceso en construcción tal como dejan verlo los planes de desarrollo analizados y la cartografía social de la ciudad que presentan allí.

4.1.1 PLAN DE DESARROLLO 2004 - 2007: "MEDELLÍN, COMPROMISO DE TODA LA CIUDADANÍA"

La transformación de Medellín y el desarrollo de los habitantes de la ciudad, son los propósitos globales con los cuales inicia el período de gobierno del Alcalde Sergio Fajardo Valderrama, quién considera que "toda ciudad que pretenda ser parte del siglo XXI debe tener la educación como uno de sus principales retos" (Fajardo V., 2007; 65), sentido bajo el cual el componente educativo no solo se constituye en el fin orientado al propósito de "Medellín la más educada", sino que adquiere forma de herramienta de transformación de la ciudad, y de allí uno de los ámbitos que visibiliza el vínculo que se establece entre el ejercicio político y la educación.

El plan de gobierno parte de reconocer una serie de problemáticas en la ciudad, como la crisis de gobernabilidad, altos niveles de pobreza, desigualdad creciente, obsolescencia de la estructura económica y social e insuficiente integración con el país y el mundo; problemáticas que a su vez permiten comprender la estructuración de los ejes de trabajo, los procesos políticos, los instrumentos y las estrategias de gobierno desplegadas. Este documento plantea como factor que transversaliza toda la propuesta, la necesaria transformación de la ciudad con un esfuerzo articulado a la corresponsabilidad de toda la ciudadanía, tal como queda expresado

"[...] el Plan de Desarrollo Medellín 2004-2007 se centra en promover el Desarrollo Humano Integral para el conjunto de las personas de Medellín, lo que significa la promoción y potenciación de las capacidades, oportunidades y libertades de esos ciudadanos y ciudadanas. [...] El logro de este gran propósito requiere de la participación y el compromiso activo de todas las instancias del Estado, de la sociedad, y de todos y cada uno de sus ciudadanos y ciudadanas" (2004; 8)

Propósito que se concreta en el planteamiento de algunas líneas de acción en las cuales adquiere forma el plan de desarrollo de la administración del entonces Alcalde Sergio Fajardo, aunque para llevar a cabo tal objetivo se plantea como requerimiento un proceso de acondicionamiento de la ciudad tanto en infraestructura y espacios, como en términos comportamentales de

sus habitantes pues la transformación buscada exige un “cambio de comportamientos y actitudes” (2004; 10) y la participación dinámica y constante frente al proceso de construcción y transformación de la ciudad por parte de todas las instancias de la sociedad y el Estado.

En aras de llevar a cabo los propósitos trazados en el plan de desarrollo y, teniendo en cuenta que en los inicios del programa de Ciudad educadora en Medellín se propuso unicidad programática de la ciudad al sugerir que “cada acción, cada proyecto, [debería] preguntarse por su potencial educativo en la formación de nuevos ciudadanos”⁵³, éste plan trazado para el período 2004-2007 se acercó bastante a éste ideal, haciendo además un marcado énfasis en el carácter formativo que caracteriza cada una de las líneas de acción, definidas así:

1. Medellín gobernable y participativa
2. Medellín, social e incluyente
3. Medellín, un espacio para el encuentro ciudadano
4. Medellín, productiva, competitiva y solidaria
5. Medellín, integrada con la región y con el mundo

Algunas de las líneas como la primera, la tercera y la cuarta hacen un mayor énfasis en el componente formativo, sin desconocer que en cada línea éste se hace presente con diferente matiz, intensidad e intensidad, manifestándose en la práctica a través del despliegue de un conjunto de acciones y estrategias de gobierno, que por su carácter formativo y/o educativo, se ha considerado contribuyen a lograr los propósitos trazados en términos de convivencia, comportamiento y autorregulación, y en términos generales, a la transformación y la regulación de la vida de la ciudad.

4.1.1.1 ESTRATEGIAS DE FORMACION DE LA POBLACION

Desde el año 1973 se definió en el documento de la Unesco que la estrategia “[...] no sólo tiene por objeto traducir la política al plan operatorio [...] proporciona además a los planificadores los elementos a partir de los cuales aquéllos considerarán los diversos medios susceptibles de ser movilizados al servicio de los objetivos políticos” (Faure, et ál, 1973: 251), noción que permite estructurar una mirada que va más allá de la simple operacionalización, incluyendo por demás nociones abarcadoras e incluyentes como la de cultura y la de hombre, en torno de las cuales se estructura el proyecto de ciudad analizado.

El gobierno de Sergio Fajardo otorgó un valor central a la transformación de la ciudad, propósito que se concretó tanto en términos sociales y culturales, como en términos estructurales y arquitectónicos, ámbitos que buscaron establecer vínculos que permitieran lograr los propósitos de gobierno que incluyeron a cada uno de los ciudadanos y ciudadanas en su cumplimiento a través de nociones como la Corresponsabilidad y lo que en el texto del plan de gobierno se nombra como *Cultura de la autorregulación* (2004; 20), conceptos que permiten ubicar las estrategias de formación de la población bajo un discurso de gobierno que se distribuye en los espacios, pero sobre todo en los sujetos y las relaciones entre éstos, acercándose desde ésta perspectiva a La Perrière citado por Foucault definiendo el gobierno como

“[...] una manera recta de disponer las cosas para conducir las, no a la forma del “bien común” como decían los textos de los juristas, sino a un “fin oportuno”, fin oportuno para cada una de esas cosas que, precisamente, deben gobernarse. [...] toda una serie de finalidades específicas que se convertirán en el objetivo mismo del gobierno. Y para alcanzarlas se va a disponer de las cosas” (La Perrière citado por Foucault, 2006: 125)

Para el presente caso la noción de Corresponsabilidad incluye de una parte la participación de múltiples agentes, y por otra parte la autorregulación del accionar individual y colectivo de cada ciudadano, interviniendo de tal manera en las relaciones de los sujetos, situación que hace visible las relaciones de

poder y evidencia el despliegue de estrategias que garanticen la gobernabilidad, entendida en el documento analizado como “ la armonización de intereses conflictivos o divergentes a partir del principio de la cooperación” (2004: 10), una de las razones sobre las cuales se sustenta la necesidad de un nuevo estilo de gobierno.

“[...] que recupere la soberanía del Estado en todo el territorio de la ciudad y reconstruya legitimidad y credibilidad, que gestione el desarrollo en concertación con la ciudadanía de manera transparente y abierta, cierre la brecha entre administradores y ciudadanos, y lidere una permanente deliberación pública como instrumento para fraguar de manera permanente el consenso necesario sobre el futuro que queremos” (2004: 6)

Una vez más estos enunciados presentes en el plan de desarrollo 2004 - 2007, constatan el hecho de que aquello que subyace a la propuesta de desarrollo de la ciudad y su énfasis educativo, es una estrategia de gobierno que es explícita al indicar que el gobierno no solo se establece sobre el territorio, sino principalmente sobre los sujetos y las relaciones entre éstos que parten del supuesto de la corresponsabilidad, la autorregulación y la autonomía del sujeto en torno de los cuales se instauran procesos políticos que en definitiva buscan garantizar la gobernabilidad.

Al respecto de ello Norbert Elias aporta una lectura sociológica de éste fenómeno presente en las sociedades occidentales, al afirmar que “la transformación de las coacciones sociales externas en autoacciones, en una costumbre automática, perfectamente natural, de regulación de instintos y contención de afectos [...] cada vez se generaliza más en Occidente” (1997: 467), y las administraciones de ciudad de Medellín, principalmente en las últimas dos décadas, han planteado con bastante vehemencia las nociones y las acciones que produzcan una población autorregulada y autónoma en su accionar individual y colectivo.

Muy en relación con lo anterior se plantea en uno de los documentos oficiales que registra el comienzo de Medellín como ciudad educadora desde dónde se retoman bases teóricas de Kant respecto de la mayoría de edad para sustentar la noción del gobierno de sí “[...] ideal de hombre que lleva implícito

el concepto de autonomía en sus dos dimensiones: la intelectual y la moral” (Moreno Uribe, 1994; 29)

“La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro” (Kant I.: 1964)

De acuerdo con ello se tiene que algunas de las bases o fundamentos sobre los cuales se estructuran las acciones formativas que se desprenden de cada línea de acción planteada en el plan de desarrollo 2004 - 2007, están relacionadas con las nociones de corresponsabilidad, autorregulación y gobierno, siendo teóricamente nociones cercanas a la teoría de Kant sobre la mayoría de edad.

En dicha dirección las acciones formativas que se desprenden del plan de gobierno han buscado fortalecer la cultura cívica como la herramienta que abre las posibilidades de llevar a cabo el programa de gobierno principalmente en sus aspectos sociales, políticos y culturales. Se trata de *“Construir Cultura Ciudadana [que] consiste en entender las actividades cívicas y de Gobierno como ejercicios de pedagogía ciudadana”* (2004; 18), noción de Pedagogía que presenta una recurrencia a lo largo del documento analizado, y es precisamente aquello que advierte Sáenz (2007; 34) acerca del uso del término como simple adjetivo o como cualidad de cualquier tipo de práctica estatal, y aunque en el texto aparece solo de manera esporádica, el uso que se le da, se acerca mucho al argumento de Sáenz.

Teniendo así como trasfondo un discurso de gobierno sustentado en las nociones de corresponsabilidad y autorregulación, se desarrollan programas y proyectos que incluyeron en su consecución un conjunto de



Fig 4-1 "Territorio Inder Medellín". 2011.
Foto: Sandra Henao

estrategias de formación de la población dónde además de ser evidente la poca o nula participación de la escuela y el maestro en la transformación de la ciudad, se le otorga un papel protagónico a instituciones que como el INDER, EDUCAME, ONG's e instituciones privadas se encargaron de llevar a cabo algunos de los proyectos y programas de formación de la población por fuera de la escuela que contribuyeran al propósito de

“Propiciar un cambio positivo en los hábitos de violencia de los ciudadanos y ciudadanas de Medellín, a través de intervenciones pedagógicas en las familias, la escuela, el espacio público y los medios de comunicación, con perspectiva de género y generacional, y con énfasis en derechos humanos” (2004: 32)

Lo cual deja entrever que hay prioridad en el cambio comportamental de la población y que la Pedagogía desempeña un papel determinante no solo en la transformación, sino también en la construcción de ciudad que parte del rechazo de una realidad y que se orienta hacia una virtualidad, dónde la ciudad se constituye en el escenario en que se plasman los sueños del desarrollo y el progreso tecnológico, en suma, acercarse al modelo de ciudad global⁵⁴.

El plan de desarrollo analizado es explícito al indicar que algunas de las problemáticas a enfrentar son la violencia y la deslegitimación del Estado, es decir, que el fin buscado es en definitiva el establecimiento de un mayor gobierno sobre la ciudad, tal como queda expresado en dicho documento, hacer de Medellín una ciudad gobernable y participativa. En función de tales propósitos, el plan de desarrollo hace un marcado énfasis en la creación de una cultura ciudadana que “consiste en entender la actividades cívicas y de gobierno como ejercicios de pedagogía ciudadana” (2004: 18). De tal modo lo que se nombra como Cultura Ciudadana engloba la estrategia general que el gobierno se plantea y desde dónde se desprenden todo un conjunto de acciones de carácter formativo. El uso de nociones como aprendizaje, educación, formación y en algunos casos Pedagogía, vinculados de manera

Concepto acuñado por la economista y socióloga holandesa Saskia Sassen en 1991, refiriéndose a los cambios ocurridos a escala mundial y a la importancia preponderante de ciudades como Tokio, Nueva York y Londres.

constante con Ciudad, gobierno y convivencia, plantean un obligado análisis que arroja lecturas diversas de aquello que se muestra como evidencia.

4.1.1.2 PRACTICAS FORMATIVAS DIRECTAS

Hacer de Medellín una Ciudad Educadora ha sido el propósito central de los gobiernos que desde hace aproximadamente dos décadas inscriben sus programas y proyectos a un macroproyecto de educación, que como se puede observar, obedece a su vez a un propósito global de la ciudad en la actualidad, articulado en torno a una economía de mercado y a políticas globales, desde dónde se reconoce la funcionalidad que cumple la educación frente a los objetivos económicos y políticos.

Las acciones formativas desplegadas en la ciudad bajo el programa de gobierno analizado, se inscriben principalmente en el campo de la ética, la moral, la ley y la cultura, por identificarse una falta de coincidencia entre éstos ámbitos, desde los cuales se interviene teniendo como componente central la educación y por ende el potencial educativo de cada acción de gobierno y su contribución a la formación de ciudadanos y ciudadanas que requiere una propuesta como CE.

En tal sentido con programas de gobierno como “Cultura de la autorregulación”, y “primero la vida” planteados en la línea 1 “Medellín gobernable y participativa” se buscó impactar sobre problemáticas que se considera afectan al conjunto de la sociedad y que están relacionadas con la apropiación de los espacios públicos por parte de actores armados, la situación de violencia vivida en amplios sectores de la ciudad y efectos de esta



Fig. 4-2. Campaña para el cuidado del espacio público. 2010.
Foto: Sandra Henao

como el desplazamiento forzado, desapariciones y en general situaciones en que los derechos humanos se ven vulnerados. La acción de gobierno desplegada ante tal diagnóstico se concretó en acciones de carácter formativo a través del desarrollo de estrategias de pedagogía sobre el valor de lo público y derechos humanos y campañas de participación en torno a la convivencia, comportamiento ciudadano y tipos de violencia, teniendo como uno de sus propósitos:

“Propiciar un cambio positivo en los hábitos de violencia de los ciudadanos y ciudadanas de Medellín, a través de intervenciones pedagógicas en las familias, la escuela, el espacio público y los medios de comunicación, con perspectiva de género y generacional, y con énfasis en derechos humanos” (2004; 32)

Se optó de tal manera por la Pedagogía como una herramienta de transformación de hábitos, de participación, defensa y resignificación de lo público en la cual se impulsa a la ciudadanía a ser partícipe en la transformación de la ciudad, así como en el adecuado uso de la misma a través de la autorregulación, buscando afectar en general los comportamientos y las actitudes ciudadanas, intención que se vio reflejada en la construcción de un Manual de convivencia ciudadana (ver figura 4-3) que

“[...] ayuda a regular las relaciones entre los habitantes de la ciudad. [...] Con base en lo permitido por esta normatividad, el Alcalde Sergio Fajardo Valderrama le apostó a un Manual, fruto de un trabajo participativo, incluyente, democrático y pluralista, en el que nos comprometamos todos. Estamos implantando una idea de ciudad, en donde, respetando las diferencias podemos vivir en paz, con los demás, con nosotros mismos, con la naturaleza. [...] Contribuye decididamente a la formación integral de nuevos medellinenses. Este Manual, es una herramienta de educación para que seamos mejores seres humanos y mejores ciudadanos” (2007; 5)



Fig. 4-3. Manual de convivencia ciudadana

Se constituye de tal manera en una herramienta que se visibiliza como un catálogo de comportamientos y actitudes que se consideran adecuados para la construcción de ambientes adecuados de convivencia con el claro mensaje de una necesaria transformación en el campo de la cultura, una recurrencia histórica de lo que con anterioridad se relacionó alrededor de los manuales de urbanidad de principios de siglo XX. Y es precisamente la ausencia de cultura ciudadana⁵⁵ identificada en el plan de desarrollo, la que anima la formulación de programas como "Medellín, ciudad multicultural" y "Formación ciudadana para el desarrollo local y la construcción de lo público" con lo cual se buscó fortalecer la estrategia de Cultura ciudadana que impactaría de manera directa la problemática de la deslegitimación del Estado y de esta manera lograr una transformación de la cultura a través de procesos pedagógicos que incluyeron acciones formativas como la creación del observatorio de cultura, construcción de red de bibliotecas y creación de escuelas de formación ciudadana con el propósito de estimular la creación cultural, reconocer la diversidad étnica y sexual, fomentar redes culturales y consolidar la participación infantil y juvenil,

⁵⁵ "El concepto de Cultura Ciudadana es ante todo una noción que busca la regulación propia del comportamiento entre personas para el acatamiento de un conjunto de normas establecidas para los ciudadanos". (Presentado al Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Alcaldía Mayor de Bogotá, Consultoría sobre cultura ciudadana en Bogotá. Por: Unión temporal, Universidad Nacional de Colombia, Corporación Urbanos. Autores: Julián Arturo L. y Jairo Muñoz M. Bogotá, abril 25 de 2003)

acciones de gobierno que se pueden caracterizar por su componente pedagógico.

Frente a la importancia que se le otorgó al espacio público y el uso que la ciudadanía hacía de éste, fue necesario implementar un conjunto de estrategias de formación tendientes al correcto uso del espacio público que favoreciera la sana convivencia y la construcción de un sistema de información sobre éste.

Teniendo en cuenta que en la sociedad de la información, los medios de comunicación desempeñan una función esencial en la constitución de tejido social, es de resaltar que entre las estrategias de formación de la población los medios de comunicación desempeñaron un papel fundamental como apoyo a la acción estatal en su propósito de promover la convivencia, la pertenencia y la participación ciudadana. El canal local Telemedellin se constituyó en la herramienta para desarrollar el programa de "Comunicación pública para la convivencia y la participación ciudadana", con lo cual se pretendió no sólo una mayor difusión de la información, sino también, llegar a todo tipo de público, sin discriminación de edad, estrato socio económico o pertenencia cultural, a través de programas que rescataran la cotidianidad del ciudadano, resaltando la experiencia de vivir la ciudad adecuadamente, el rescate de los espacios públicos y la comunicación permanente entre la administración municipal y el ciudadano, como una manera de recuperar la confianza en el Estado y en las acciones de sus gobernantes.

Entre las acciones de carácter formativo desarrolladas a través de los medios de comunicación se rescata la creación de figuras como "El Cazapichurrias" (ver figura 4-4) que desde espacios y actitudes recurrentes se orienta a la ciudadanía acerca del incumplimiento de las normas de convivencia y comportamiento ciudadano. Esta figura realiza un trabajo formativo en las calles de la



ig. 4-4. Don CECE el Cazapichurrias", 2011.

ciudad sobre el desplazamiento como peatones, conductores y habitantes del espacio público de la ciudad, representando la convivencia, el cumplimiento de la norma, el buen comportamiento, el respeto, pero también representa la autorregulación y la corresponsabilidad, nociones centrales en el gobierno de Fajardo.

Este tipo de prácticas formativas fueron mucho más directas en su propósito de modificar actitudes y comportamientos en los ciudadanos, respondiendo de ésta manera a aquello que nos recuerda Sáenz (2007) frente a las prácticas formativas directas e indirectas, siendo las primeras aquellas que plantean de manera explícita estrategias para fomentar aprendizajes ciudadanos; mientras que las prácticas indirectas, según nuestro autor, "[...] operarían directamente sobre las percepciones, actitudes y comportamientos del individuo y la población sin que éstos se percaten, necesariamente de ello" (2007: 61), aspectos que permiten reconocer o se constituyen en una evidencia de la transición de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control ya referenciadas al inicio del presente informe de investigación.

Por su parte los vínculos que se crearon entre la escuela y la ciudad educadora tuvieron como base la necesaria transformación de una escuela que excluye, que requiere cualificar sus docentes y por tanto su gestión pedagógica, diagnóstico al cual se le hizo frente a través de programas como "Acceso e inclusión" con proyectos como "Nadie por fuera", "Mejores colegios" y "Maestros al tablero", con los cuales se buscó abrir las puertas de la escuela a aquellas personas que por alguna razón quedaron por fuera del sistema educativo, promover una cultura de mejoramiento de las instituciones educativas, mejorar los ambientes de aprendizaje, apoyar planes de mejoramiento institucionales, vincular la escuela con el mundo productivo, cualificar la formación de los docentes y crear redes pedagógicas.

Lo cual denota que el vínculo entre escuela y ciudad se dio principalmente a través del intervencionismo del cual fue objeto la escuela, antes que promover una participación activa de la escuela en la transformación de la ciudad o en la puesta en marcha de una CE, es ésta la que debe vivir un

proceso de transformación desde su estructura física hasta sus principios pedagógicos, transformaciones que sugieren nuevos posicionamientos tanto de la institución como de los sujetos que a ella pertenecen.

Partiendo de la idea ya planteada en el documento de la UNESCO *"Aprender a ser, la educación del futuro"* acerca de la educación permanente con lo cual "todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la Ciudad educativa" (Faure, et ál, 1973: 265), principio que busca establecer el componente educativo como un eje que transversaliza la vida de los individuos en el contexto de la ciudad, sin imponer ningún tipo de restricciones, pues se trata de procesos formativos para todos y de manera permanente, acercándose a aquello que planteaba García Marquez "Una educación de la cuna hasta la tumba" (García M., 1995: 32).

En relación con ello bajo el gobierno de Fajardo se puso en funcionamiento el programa



Buen Comienzo para atender los procesos formativos de los

lienzo para la niñez

niños entre 0 y 6 años vista como una etapa preparatoria para la escuela, atendiendo población vulnerable en los ámbitos de salud, cuidado, recreación, protección y educación, configurándose como una política dirigida a la primera infancia.

4.1.1.3 PRACTICAS FORMATIVAS INDIRECTAS

Entre las prácticas formativas indirectas es posible hacer referencia al papel que se le otorgó a la práctica deportiva como una estrategia de formación para enfrentar problemáticas como un alto porcentaje de muertes violentas en jóvenes y altos índices de inactividad física, atendiendo a grupos de población vulnerables como niños y niñas en situación de calle, población en situación de desplazamiento, población carcelaria, adulto mayor, población con

discapacidad entre otros grupos poblacionales que quedan por fuera del sistema de educación formal, distribuidos así:

- Para los adultos mayores, Canas al Aire donde se atendieron 379 grupos con instructor de actividad física durante dos sesiones semanales.
- Para las personas en situación de discapacidad, Deporte sin Límites donde se crearon 20 puntos de atención con actividad física y recreativa para diferentes tipos de discapacidad: física, sensorial, cognitiva y parálisis cerebral.
- Para las mujeres en general, haciendo énfasis en aquellas que son cabeza de familia, Medellín Activa por la Mujer donde se implementaron 52 puntos de atención con actividades físicas atractivas para este grupo poblacional y apoyo recreativo para sus hijos y familias.
- Para personas privadas de la libertad, en situación de calle y de desplazamiento, Mientras Volvemos a Casa, donde se atendieron 5 centros penitenciarios, 17 asentamientos y 20 instituciones que trabajan con población de calle.
- Para niñas y niños en su etapa de desarrollo inicial, se brindó atención integral gracias al Proyecto Estratégico Buen Comienzo, que incluía a las Ludotecas para Medellín; para tal fin, se amplió la cobertura de esta acción, pasando de 4 a 54 puntos de atención.
- Para los jóvenes, Escuelas Populares del Deporte, que tuvieron un gran incremento en puntos de atención, pasando de 28 a 46 Escuelas e implementando disciplinas deportivas no masificadas, para mejorar la oferta a la comunidad.
- Para los grupos familiares, Vamos al Parque donde se adoptaron 103 parques de Medellín, acercando a través de la recreación a la comunidad a estos espacios públicos, como centro y eje de la cultura ciudadana y la convivencia. (INDER; pág. 8)

Con un amplio fortalecimiento a la institución INDER (Instituto de Deportes y Recreación) se buscó contribuir con la formación de ciudadanos integrales a partir del deporte y la recreación con la creación de Escuelas Populares del Deporte, caracterizándose de tal manera como prácticas formativas indirectas en tanto operan en un cambio de actitud y comportamiento partiendo de considerar que la actividad física tiene efectos positivos sobre el funcionamiento físico y mental de las personas, lo cual contribuye en la modificación de conductas violentas, la creación de hábitos de vida saludable y el correcto uso del tiempo libre, todas éstas características propias de una biopolítica que va indicando como la política se relaciona con la gestión de la

vida, también en un sentido biológico, y de cómo la Ciudad Educadora se constituye en el escenario que brinda las condiciones para poner en funcionamiento una política de la vida y sobre la vida, y en este caso el cuerpo se visibiliza como instrumento político.

Una parte del proyecto "Mejores colegios" corresponde al componente de estrategias indirectas de formación de la población, pues con la construcción de 10 nuevos colegios de calidad y la adecuación de 132 colegios se buscó una mayor cobertura en servicios de calidad, sin embargo en estas obras de urbanismo y arquitectura primó la idea de que una transformación espacial y arquitectónica conlleva una transformación social para las comunidades que se hacen beneficiarias de dichas estructuras y los servicios que en ellas se ofrecen, así lo ha planteado González (2010):



Figura4-6 Institución Educativa Aures, Colegio de Calidad.2012. Foto: Sandra henao

"el proyecto Colegios de calidad parte de la necesidad de mejorar la calidad de la educación pública a partir de la cualificación de la infraestructura escolar. La problemática juvenil de la ciudad tenía como punto de partida no sólo la situación social o económica del momento, sino también la baja calidad de la educación, su insuficiente cobertura e, incluso, las mismas características de sus edificaciones, la mayoría de ellas obsoletas, de pésimos diseños y negadas a la ciudad y a los ciudadanos" (González, 2010; 106)

Con lo cual se obtienen varios aspectos relevantes, por una parte el papel esencial que desempeña el concepto arquitectónico en la transformación de la ciudad, de otra parte en el caso específico de los colegios de calidad se rescatan aspectos como: el rechazo no solo a una estructura escolar obsoleta, sino a todo un concepto de educación y escuela, pues con la transformación estructural de ésta no solo se busca una mejor distribución de los espacios, sino también mejorar la calidad de una educación que ya no responde a las necesidades de los alumnos y del contexto, pero sobre todo resignificar la escuela como referente social y cultural para la comunidad, resaltando en

dichos contextos principalmente por el concepto arquitectónico y suntuosidad de dichas estructuras.

Siguiendo en esta misma línea la aplicación de una estrategia urbana a través de la construcción y consolidación de parques como los parques



Figura 4-7 Parque Explora, 2011. Foto: Sandra Henao

biblioteca, Museo de Ciencia y Tecnología Parque Explora, mejoramiento del Jardín Botánico y Parque Norte, Ludotecas y los parques lineales, se constituye en una de las estrategias de carácter indirecto que propuso desde una espacialización de la actividad social, política,

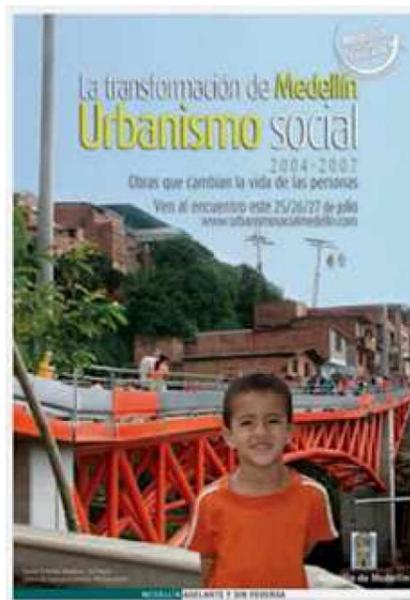
cultural y recreativa, una recuperación sobre el gobierno de los espacios, una resignificación del espacio público y una orientación sobre la movilidad, el comportamiento y el uso del tiempo libre de los ciudadanos.

Desde esta perspectiva es posible indicar que bajo este gobierno se desarrolla toda una estrategia urbana de transformación del espacio que responde a un propósito general de transformación de la ciudad mediante la construcción y consolidación de paseos urbanos, articulación de espacios públicos, organización y adecuación de espacios para venteros ambulantes, reasentamiento de población por procesos de renovación urbana que responde a una cualificación del espacio público como un lugar para el encuentro ciudadano, con lo cual se visibiliza la arquitectura como la principal herramienta de éste gobierno para desarrollar prácticas formativas de carácter indirecto con

"proyectos urbanos donde las piezas arquitectónicas no quedan como elementos aislados, singulares y descontextualizados, sino que aparecen integradas a un proyecto que va desde lo socioeconómico, pasando por lo político - cultural, hasta llegar a lo físico de lo urbano arquitectónico. Habría que señalar que estos proyectos urbanos fueron en parte una consecuencia de las acciones planteadas, que, luego de irse

tejiendo, definieron una estrategia urbana integral para ir perfilando aquello que se denominó “urbanismo social” (González, 2010; 111)

Lo cual indica que el urbanismo y la arquitectura se constituyeron en los instrumentos mediante los cuales intervenir la ciudad desde los aspectos económicos, políticos y culturales; lugar desde el cual es posible comprender la fuerza que se le imprimió a la política de transformación de la ciudad principalmente desde el concepto espacial y estético mediante la construcción y adecuación de espacios que involucraron componentes físicos, sociales y culturales de dignificación y mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de barrios en condiciones de vida extremas, intervenciones de las cuales se espera un impacto positivo sobre la convivencia ciudadana y por lo tanto una disminución



4-7. Urbanismo social

en la violación de derechos humanos y en la violencia cuyos mayores índices se reportan en estos sectores, allí dónde se realizó una intervención urbana directa.

4.1.2 PLAN DE DESARROLLO 2008 - 2011: “MEDELLIN, ES SOLIDARIA Y COMPETITIVA”

Tal como se planteó en el programa de gobierno, la propuesta de ésta administración se concretó en la opción por la continuidad de los conceptos manejados en el gobierno anterior, tal como se expresara en el texto: “[...] le estamos proponiendo a la ciudad que sigamos por el mismo camino y por eso el contenido de nuestro programa se resume, en primera instancia, en la palabra CONTINUIDAD” (2008; 5). Continuidad de las propuestas y los proyectos de transformación de la ciudad, aunque a diferencia de la anterior administración, éste gobierno hizo mucho más explícita su política educativa de apoyo a la configuración de Medellín como ciudad educadora concretándose a través del logo “Medellín, la más educada”, desde dónde se asume la

educación como el eje de transformación social de la ciudad, “como herramienta privilegiada para [...] la lucha contra la desigualdad y la pobreza” (Ibíd.: 5), razón que justifica, de alguna manera, la prioridad que adquiere la educación y en específico los procesos formativos de la población en temas claves para la generación de aprendizajes ciudadanos y el cambio de comportamientos y actitudes.

Aunque es posible identificar elementos diferenciadores entre ambos planes de gobierno, se evidencia la relación entre los programas y proyectos estratégicos al otorgar un lugar central al componente educativo desde dónde se concibe como estrategia de transformación social, competitividad y desarrollo humano y económico de una ciudad que durante décadas estuvo caracterizada por marcados procesos de violencia, desigualdad, exclusión e inequidad, elementos contextuales que funcionan a manera de justificación de un conjunto de acciones y estrategias de formación de la población que se dan por fuera de la institución escolar, despliegue que obedece a intereses de tipo político y económico, tal como evidencian algunos de los enunciados que este informe explicita.

Por su parte, la relación que desde éste gobierno se logró establecer con la institución escolar y el espacio de participación que se le dio a ésta en la consolidación de la Ciudad Educadora, fue principalmente de intervencionismo, y aunque el propósito de la administración fue “Reivindicar el papel de la institución y la formación escolar en nuestra sociedad como algo clave, y muy en especial la educación pública”, la apertura y participación de ésta se dio principalmente a partir de la implementación de políticas de máxima cobertura, la construcción y cualificación de la infraestructura escolar y el apoyo a la actividad pedagógica de los docentes; sin embargo no se generaron políticas que realmente propiciaran una apertura y participación directa de la escuela en la construcción y consolidación del proyecto de hacer educativo el espacio de la ciudad, y aún menos, estrategias que permitieran valorar el impacto de la institución educativa en la sociedad, observándose muy al contrario, el impacto que la ciudad ha tenido sobre la escuela.

En relación con el sustento pedagógico de éstas acciones administrativas, es posible indicar que si bien desde el gobierno de Sergio Fajardo se evidenció un uso adjetivado de la noción de pedagogía, en el gobierno de Alonso Salazar ya se encuentra una ausencia de la noción de Pedagogía y una intensificación en el uso de nociones como educación y formación con una política pública mucho más explícita en las prácticas de formación de la población, pero también un énfasis en la consolidación de una ciudad competitiva con el fortalecimiento de todos los programas de la Cultura Emprendedora, con lo cual se entiende que la noción de desarrollo se asoció con un conjunto de medidas que finalmente generarían un impacto sobre la economía de la ciudad, que le permita a este centro urbano estar al nivel de grandes metrópolis a nivel mundial.

4.1.2.1 ESTRATEGIAS DE FORMACION DE LA POBLACION

Es preciso destacar de éste gobierno la masificación de prácticas formativas que abarcaron diversos aspectos de la vida colectiva e individual, partiendo de considerar que desde el sujeto en su individualidad y su consolidación como un sujeto moral y políticamente comprometido y participativo, tendrá repercusiones sobre el desarrollo de la sociedad. De tal manera las prácticas formativas que se desplegaron en la ciudad de Medellín durante el período 2008 - 2011 se caracterizaron por presentar un fuerte componente formativo que si bien pretende, en gran parte, darle continuidad a un proceso ya iniciado con la anterior administración, conserva aspectos inherentes a ésta modalidad de prácticas: busca generar un cambio de comportamientos y actitudes, son abarcadoras en términos de la población que es receptora de dichas prácticas, se distribuyen por los espacios y los sujetos tanto de manera intencional como por su fuerte contenido educativo implícito.

De tal manera el análisis que se hace de este documento visibiliza el propósito de orientar las políticas públicas hacia la consolidación de la ciudad educadora en nuestro contexto, de una ciudad orientada hacia un futuro promisorio, hacia el ideal de ciudad que es puesta de manera constante en

contraste con un pasado que es el claro reflejo de la ciudad que fue y no desea volver a ser, tal como queda expresado en el programa de gobierno:

“Eje fundamental de esta propuesta seguirá siendo *Medellín, la más educada*. Mantendremos la educación como herramienta privilegiada para la transformación de la sociedad y para la lucha contra la desigualdad y la pobreza” (2008; 5).

Evidenciando desde esta perspectiva que el componente educativo es la clave para lograr la transformación de la sociedad, una transformación que es animada por rechazo a una imagen de ciudad marcada por la violencia, la desigualdad y la pobreza, y se instala en el lugar de las utopías entendida desde Foucault (2010) como “[...] un lugar fuera de todos los lugares” (2010; 8), es decir que la base de las propuestas y proyectos de ciudad que se leen en los presentes documentos de gobierno tienen la característica esencial de instalarse en el lugar de la ciudad que aún no es. Un ideal de ciudad que encuentra en el fortalecimiento de las prácticas de formación de la población, la estrategia para acortar las distancias entre lo ideal y lo posible. Con lo cual se comprende que se haya manifestado una masificación de PF que con carácter explícito o implícito, cumplen una labor educativa en ámbitos abarcadores que van desde lo íntimo y cotidiano como la salud, la sexualidad y la relaciones familiares; hasta el impacto de ello en el ámbito social y colectivo, tales como: la prostitución, la drogadicción, el madresolterismo, los accidentes de tránsito, entre otros.

Sin embargo, se hace necesaria una diferenciación entre aquellas prácticas de formación que desde éste gobierno hicieron explícita su intención educativa, de aquellas que sin necesidad de explicitar su función formativa, buscaron generar algún tipo de aprendizaje ciudadano y modificar determinadas prácticas y comportamientos.

4.1.2.2 PRÁCTICAS FORMATIVAS DIRECTAS

Tal como lo planteara Sáenz, las prácticas formativas directas hacen visible su intencionalidad educativa que en el presente análisis se concentra en

ámbitos que se consideran estratégicos en la gestión de la ciudad, tales como: educación, salud, empleo, participación, espacio público y convivencia, los cuales se constituyeron en componentes orientadores de las prácticas formativas cuyo propósito se concreta en la generación de aprendizajes ciudadanos que permitan no sólo superar una historia marcada por la violencia, pobreza y desintegración social, sino también posibilitar una construcción individual y colectiva de la ciudad posible, en tanto se continua haciendo énfasis en la corresponsabilidad de los diversos actores.

En su primer eje “Medellín solidaria” cuyo objetivo fue “Contribuir a la remoción de obstáculos y barreras de naturaleza económica, social, cultural, política, institucional y territorial que impiden la inclusión y la reconciliación para promover la apropiación de las oportunidades de acceso a los derechos y desarrollo de potencialidades” (Alcaldía de Medellín, 2008; 4), se partió de la identificación de problemáticas como la pobreza y la inequidad que se constituirían en los argumentos - razones que justificarían la posterior intervención cuyo componente formativo fue claro al partir de la idea de que el acceso a la educación contribuye a disminuir las brechas socio - económicas tan marcadas en nuestra sociedad, muy en coherencia con lo ya planteado en el documento de la Unesco acerca de las relaciones entre educación y sociedad al mencionar que hay “[...] en efecto, una correlación estrecha, simultánea y diferida, entre las transformaciones del ambiente socio-económico y las estructuras y las formas de acción de la educación” (1973; 115), argumento que sustenta algunas de las pretensiones del gobierno de Alonso Salazar.

Asumiendo como prioridad el acceso a la educación, en este primer eje, la Alcaldía se propuso garantizar la *atención integral a niños y niñas de 0 a 5 años* en poblaciones vulnerables y desprotegidas, programa que de alguna manera, estuvo dando continuidad al programa ya existente “Buen Comienzo”, cuya labor bajo este gobierno estuvo orientada principalmente a la consolidación, como una manera de garantizar una considerable ampliación en cobertura de acceso a procesos de aprendizaje, buscando acercarse a una propuesta de educación permanente e inclusión de todos en los procesos de

formación en la ciudad, priorizando bajo este programa una educación que abarque la vida de las poblaciones desde la primera infancia “con un servicio de atención integral [...] con complementación alimentaria, cuidado, desarrollo lúdico y promoción de la salud infantil” (Secretaría de educación, 2011; 5), como una estrategia tanto para garantizar permanencia en el sistema educativo, como de construcción de ciudad, al responder a necesidades sociales y asegurar que las poblaciones accedan desde su primera infancia a los procesos formativos.

Más allá de unas bases teóricas sociales que se concretan en políticas públicas de esta modalidad, es importante identificar en estas estrategias de formación bases teóricas que provienen de otros campos diferentes al de la Política o la Pedagogía, tales como la Biología o la Psicología cognitiva, influencia que se identifica a partir de enunciados como que:

“a los 6 años, el cerebro humano posee el tamaño que tendrá el resto de la vida y tienen lugar los mayores desarrollos biológicos, físicos, emocionales y sociales. ¡Cada día que pasa es determinante para constituir sujetos competentes para la vida!” (Ibid; 5)

Constituyéndose de ésta manera en argumentos que validan o sustentan programas de intervención mediante procesos educativos desde los primeros años de vida del ser humano, incluso desde su mismo proceso de gestación. Aspectos como los descritos dejan evidencias importantes del impacto de la Ciudad educadora sobre la Pedagogía, en tanto surgen otros actores diferentes del maestro que apoyarán el proceso de formación “integral” del sujeto, profesionales en las áreas de nutrición, psicología, trabajo social adquieren una importancia equivalente a la del maestro en tanto “ [...] promueven el desarrollo de competencias en los niños y las niñas, basados en el juego, la expresión artística y un programa nutricional adecuado” (Ibid; 5), evidenciando como desde ésta perspectiva el aporte al proceso de formación no solo se obtiene desde el campo de la Pedagogía, sino antes bien, cobran relevante importancia áreas del conocimiento que ofrecen mayor garantía sobre la efectividad en la generación de aprendizajes ciudadanos que contribuyan en la consolidación de Medellín como ciudad educadora. Desde esta perspectiva se va evidenciando

el impacto que los saberes biológicos y fisiológicos, van teniendo sobre la formulación de políticas públicas y principalmente sobre las que se expresan por medio de prácticas formativas de la población.



Figura 4-9. Esquema de articulación del servicio de atención integral a la primera infancia (Ibid; 6)

Siguiendo en este mismo eje, se puede identificar en el programa "La erradicación del hambre y seguridad alimentaria", la articulación que se establece entre la estrategia de seguridad alimentaria y el enfoque formativo que se le dio a esta mediante la formulación del proyecto Ciudad Saludable que se planteó como complemento a este programa y como una propuesta de consolidación de estilos de vida saludable



estilos de vida

que se desarrolló mediante el despliegue de prácticas formativas con enfoques fisiológicos, físicos, mental y social, que consistió principalmente en

"[...] orientar y realizar actividades educativas enfocadas al fomento de los estilos de vida saludable en: disminución del sedentarismo, adquisición de una alimentación saludable, prevención del tabaquismo y del consumo de alcohol, prevención del sobrepeso, la

obesidad y el sedentarismo, derechos y deberes en salud, estrés, factores protectores y de riesgo, actividad física y patologías, entre otros” (Inder; 2012)

Se consolidó como una estrategia que logró vincular salud, nutrición y aprendizaje mediante campañas que llegaron a poblaciones diversas en edad y nivel socio - económico beneficiando a más de 189.000 personas, constituyéndose de tal manera en una estrategia que impulso al ciudadano del común a reconocer la importancia del cuidado de sí, del uso adecuado del tiempo libre y el aprovechamiento de los espacios públicos en una ciudad que es constantemente generadora de aprendizajes para el bienestar colectivo e individual de la sociedad en su conjunto, pero principalmente se consolidó como una estrategia que buscó transformar hábitos de vida y conductas poco saludables en los ciudadanos reivindicando la actividad física, reconociendo, además, los efectos positivos de ésta no solo sobre la salud de la persona, sino sobre todo el conjunto de la sociedad, en tanto lo que predomina allí es un concepto médico y sobre todo biológico, configurándose claramente como una política de intervención de la vida misma.

En el eje 2: “Desarrollo y bienestar para el conjunto de la población” con el objetivo de “Contribuir a la construcción de una sociedad equitativa donde la justicia social, la libertad e igualdad de oportunidades sean la garantía para que los ciudadanos del municipio de Medellín potencien el ejercicio pleno de sus capacidades” (Alcaldía de Medellín, 2008; 4), se presenta un marcado énfasis formativo en cada una de las acciones desplegadas asumiendo la educación como herramienta fundamental de transformación social pero también como clave para el desarrollo económico de la ciudad, otorgando en este sentido una doble funcionalidad a la educación tanto en la modificación de comportamientos y actitudes, y en esta perspectiva en la conformación de una cultura ciudadana que contribuye a la Gubernamentalidad de la ciudad; así como su funcionalidad económica que se evidencia en nociones como competitividad, inserción en el mercado laboral, superación de la pobreza y producción sostenible de riqueza, con lo cual la herramienta clave es la educación, evidencia de ello es la consolidación que se le da a la formación

técnica, tecnológica y profesional, como una estrategia de fortalecimiento de las cadenas productivas y de la agenda de desarrollo de la ciudad.

Entre las prácticas de formación de carácter directo se pueden identificar aquellas que estuvieron orientadas a consolidar estilos de vida saludable en la población con el apoyo de entidades públicas y privadas, estrategias que buscaron fortalecer el ámbito de la salud pública, entre las cuales se puede rescatar el trabajo desarrollado en el programa de Buen Comienzo desde donde se realizó un seguimiento a la salud básica de los niños y niñas que acceden no solo a un servicio de educación, sino también, como se dijo anteriormente, a servicios en términos nutricionales, médicos y sociales. Una estrategia de la administración para promover hábitos saludables.

En la línea de garantizar la promoción y aplicación de hábitos saludables desde esta administración se propusieron diversas estrategias de formación de la población que se articularon a programas como: *Escuelas y colegios saludables, Salud Oral, Estilos de Vida Saludable y Buen Comienzo*.

Así mismo se propuso el desarrollo de “[...] estrategias innovadoras con trabajo lúdico, recreativo y de corresponsabilidad que promuevan el ejercicio responsable y placentero de la sexualidad y el rechazo a toda forma de explotación sexual, abuso sexual y embarazo no deseado” (2008; 18), prácticas que buscaron generar un impacto no solo sobre la salud de los sujetos considerados desde su perspectiva individual, sino también sobre las prácticas sociales que influyen de manera directa generando problemáticas de carácter colectivo que afectan la salud pública.

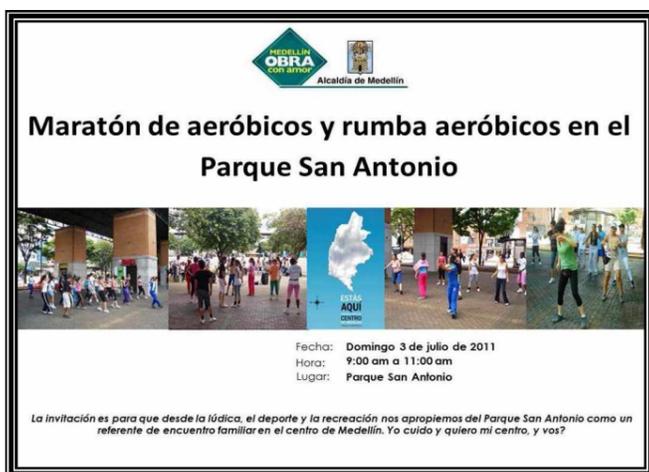
Como herramienta de formación social y apoyo al sistema educativo se fortaleció la participación de otras instituciones u organizaciones como la Red de Parques, Bienestar Familiar y Bibliotecas de manera presencial, y como complemento el apoyo virtual se dio a través del centro de recursos y ayudas pedagógicas articulado al programa Medellín Digital, expresando de tal forma la multiplicación de instituciones formadoras y de otra la funcionalidad de la participación de éstas en el proceso educativo de la población como una

manera de garantizar la consecución de las prácticas formativas desarrolladas por fuera del ámbito escolar.

En su componente “Paridad: igualdad de género y autonomía de las mujeres” se dio un fuerte desarrollo de la dimensión formativa, tanto de carácter directo como indirecto, mediante acciones de gobierno como las siguientes:

- Promover la coeducación para que los educadores y educadoras se conviertan en generadores de una nueva cultura en las relaciones hombre-mujer.
- Fortalecer los programas para la erradicación de la explotación sexual de menores y de diversas formas de prostitución.
- En coordinación con la Secretaría de Salud y Metrojuventud se continuará el proyecto de Prevención del Embarazo Adolescente y se estimulará la procreación responsable
- Promoveremos y realizaremos actividades recreativas, lúdicas y deportivas en las cuales las mujeres puedan participar y no sean excluidas. (Ibid; 24).

Acciones que en su origen pretendieron dar respuesta a conflictos de género que se identificaron, como la exclusión, la desvaloración y el maltrato, mediante las cuales se generó la promoción de actitudes de sensibilización y de aprendizajes en lo concerniente a las relaciones hombre - mujer buscando generar un impacto tanto en las relaciones que se producen al interior de las familias a nivel de respeto y reconocimiento, como al interior de la sociedad en



ción maratón aeróbicos

términos de participación, control y orden social. Obedeciendo desde esta perspectiva a un conjunto de intervenciones que buscaron de una parte generar un cambio de pensamiento y mentalidad, como elementos propios de la cultura; así como un cambio de actitud que tenga un impacto directo

sobre el aspecto de la convivencia.

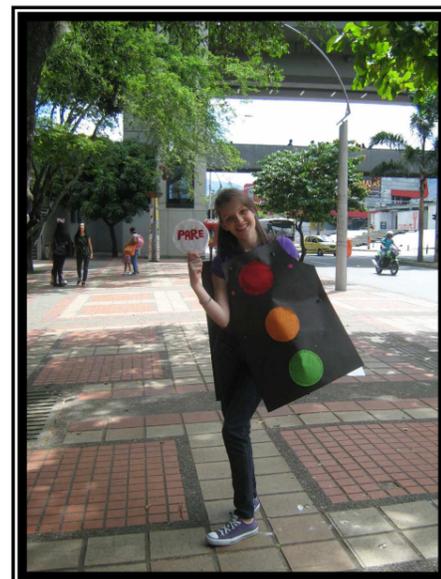
Otro de los temas de fundamental importancia en este segundo eje, lo constituyeron el deporte y la recreación que se asumen como “[...] algo estratégico para el Municipio, porque en una correcta promoción, administración y desarrollo de estas actividades nos estamos jugando el sentido actual y futuro de nuestra ciudad” (2008; 27), estratégico en la medida en que la promoción de éstas actividades estaría favoreciendo la integración social y comunitaria, y por ende la convivencia ciudadana. Una práctica que se fortaleció de manera directa desde ésta administración con la promoción y desarrollo de prácticas recreo - deportivas a través de el incremento de las “Escuelas Populares del Deporte, las ludotecas, las cuadras recreativas, los parques adoptados, los programas de salud [...] el deporte y la recreación en el sector escolar, como escenarios de formación individual, convivencia e integración comunitaria” (Ibíd.; 28), reconociendo de tal manera los beneficios colectivos e individuales de la actividad física, en tanto no solo se genera un impacto sobre la salud física de los individuos, sino también sobre el uso adecuado del tiempo libre, en tanto este tipo de prácticas protege a las personas de actividades que se consideran malsanas para la convivencia ciudadana, evidenciando así una doble funcionalidad en la promoción de prácticas formativas relacionadas con el ámbito del deporte y la recreación.

Por su parte, el tema de la movilidad se



constituyó en otro de los ámbitos de impacto mediante las prácticas de formación de la movilidad peatonal y la configuración de una cultura del respeto vial y el

buen uso de las motocicletas, prácticas que se



a 4-12 Práctica
gógica Instituto
gico de Formación

desarrollaron principalmente a partir de la continuidad de programas ya existentes desde la administración anterior como el Proyecto Guías Ciudadanos, el Proyecto de Gestores Pedagógicos de la Secretaría de tránsito y el apoyo de los medios de comunicación, aunque se puede afirmar que al respecto de la movilidad, esta administración realizó un trabajo principalmente comunicativo a través de vallas, mensajes o avisos públicos que promovieran información al respecto de la movilidad y un cambio de comportamientos que buscan un beneficio de la sociedad en general, desde perspectivas como la corresponsabilidad y la autorregulación.



Figura 4-14 Campaña Abramos los ojos, 2011. Foto: Sandra Henao

Bajo este gobierno la estrategia visual se hizo especialmente acorde a los fines formativos de la población, tal como se demostró con la campaña para la eliminación de las violencias: “Abramos los Ojos”, diseñada para promover la reflexión en el espacio público acerca de las violencias que suelen ser aceptadas culturalmente.

Para el fortalecimiento de la investigación, la ciencia y la tecnología, el Parque Explora se constituyó en el factor de difusión y masificación del conocimiento científico, llegando a diversidad de poblaciones y constituyéndose en uno de los iconos del aprendizaje en la ciudad.



5. Valla publicitaria rque Explora

Son pues éstas algunas de las principales acciones de gobierno desplegadas en el contexto de la ciudad con la intención explícita de generar aprendizajes ciudadanos que tengan una repercusión sobre la convivencia ciudadana y el adecuado funcionamiento de la ciudad en medio de todas las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que la definen en este momento histórico.

4.1.2.3. PRACTICAS FORMATIVAS INDIRECTAS

Es posible indicar, que si bien esta administración fortalece la dimensión formativa y reconoce en la educación una herramienta fundamental, muchas de las prácticas de formación de la población se desarrollaron de manera indirecta, donde las acciones de gobierno no hicieron explícito su propósito educativo, sino que se invirtieron esfuerzos por disponer espacios, tiempos y cuerpos para el aprendizaje y la consolidación de una cultura ciudadana.



Oriental

En el desarrollo de éste plan de gobierno se implementaron un conjunto de acciones formativas con una intencionalidad educativa implícita

a, donde, a su vez, se hace explícita la intencionalidad de configurar la ciudad de Medellín como una ciudad educadora donde todos seamos potenciales educadores y educandos a la vez, así como hacer de cada lugar un espacio potencialmente educativo y generador de aprendizajes ciudadanos, con

lo cual se hace un especial énfasis en el diseño de ambientes de aprendizaje sobre lo cual se plantearon acciones como: "Construir y mantener infraestructuras y espacios adecuados para el aprendizaje: escuelas, colegios y bibliotecas con los mejores estándares tecnológicos y arquitectónicos" (Alcaldía de Medellín, 2008; 14) especificando de ésta manera la disposición de espacios generadores de aprendizaje y el vínculo que ésta administración buscó establecer entre la escuela y la ciudad educadora que más allá de reivindicar una relación pedagógica entre ambas instancias, lo que prima es



> s peatonales minorista,
a infantil Comfenalco,
■ educativa Aures.

una concepción arquitectónica del aprendizaje, la escuela y un componente que se inserta bajo este modelo, el lugar que adquiere el espacio público en la consolidación del proyecto de Ciudad Educadora.

Tal como lo ha expresado González: "Los colegios de calidad son obras de arquitectura contemporánea en donde, con alguna excepción, el espacio público es mayor que el área edificada" (2010; 107), obedeciendo a un tipo de arquitectura que si bien pretende superar un concepto "tradicional" de escuela



tiva Aures

que definía sus métodos, también a partir de la distribución de los espacios, es en la espacialidad y el uso que el Estado hace de ésta como recuperación de la gobernabilidad, que se concentra la estrategia de formación indirecta de la población que según Sáenz serían aquellas que "[...] operarían directamente sobre las percepciones, actitudes y comportamientos del individuo y la población sin que éstos se percaten, necesariamente, de ello" (2007; 61), articulándose desde ésta perspectiva con el enfoque de apertura de la escuela que se expresa en términos arquitectónicos y mediante la pretensión de integrar la escuela con la comunidad, la cultura y la ciudad, de allí que uno de los propósitos de éste gobierno sea el de continuar con la construcción de "una ciudad amable para sus habitantes, generosa en espacio público e infraestructura colectiva" (2008; 4), evidenciando de tal manera el valor que adquirió el trabajo de infraestructura y el uso del espacio público en relación con la construcción de cultura ciudadana, y "construir, con la participación de las y los pobladores mismos, hábitat para la vida, con buenos equipamientos colectivos, espacios públicos donde la gente se pueda encontrar y áreas verdes naturales que ayuden a la sostenibilidad de la ciudad [...]" (2008; 12), adoptando de tal manera la estrategia de intervención, uso y administración del espacio público como una manera de fortalecer el tejido cultural, político y económico de la sociedad, así como niveles estándares de desarrollo, y en definitiva como un escenario de representación del poder.

Entre otros de los propósitos de éste gobierno relacionados con la transformación del espacio se encuentra la “Construcción de por lo menos 5 nuevas grandes Unidades Recreo-Deportivas, donde se generen espacios para los diversos grupos poblacionales y en diferentes áreas de deporte y recreación” (2008; 28), estrategia que si bien responde a la concepción del espacio en relación con la convivencia y la cultura ciudadana, responde a un tipo de intervención urbana en que al igual que con el proyecto de “Colegios de Calidad”, se privilegió el concepto arquitectónico del espacio del parque o de la escuela, antes que un concepto cultural, pedagógico o deportivo de éstos.

Algunas de las principales acciones de intervención urbana propuestas durante este gobierno son:

- Construcción de por lo menos 5 nuevas grandes Unidades Recreo-Deportivas, donde se generen espacios para los diversos grupos poblacionales y en diferentes áreas de deporte y recreación. Estas unidades tendrán servicios y opciones para hombre y mujeres y para todos los grupos etéreos.
- Mantener e incrementar las Escuelas Populares del Deporte, las ludotecas, las cuerdas recreativas, los parques adoptados, los programas de salud a través de la actividad física, el deporte y la recreación en el sector escolar, como escenarios de formación individual, convivencia e integración comunitaria.
- Se instalarán cubiertas en 20 placas polideportivas. Y se realizará revisión y mantenimiento en las existentes.
- Promocionar y construir infraestructura para los Juegos Odesur, además de gestionar para que otros eventos deportivos internacionales de alta calidad y competencia se realicen en la ciudad. (2008; 28)
- Promoveremos la movilidad peatonal mediante la construcción y adecuación de andenes en toda la ciudad. Para ello, adecuaremos y ampliaremos los andenes peatonales en calles emblemáticas de la ciudad, articulados a los centros comerciales y culturales a cielo abierto que proponemos, buscando dignificar el comercio y la vida cultural de la calle.
- En este sentido, ampliaremos la red de ciclo-rutas, privilegiando aquellos lugares en los que realmente se necesitan para que las y los trabajadores, así como las y los

estudiantes, puedan movilizarse de manera más tranquila por el centro de la ciudad hacia sus lugares de estudio y trabajo.

- Trabajaremos con los motociclistas y las agencias respectivas para construir una cultura del respeto vial y buen uso de las motocicletas, estableciendo, donde sea posible y necesario, carriles especiales. (2008; 37)

Constituyéndose en megaobras que no solo resaltan por cantidad y extensión, sino también porque buscan constituirse en referentes dentro de los contextos en que se construyen, generando nuevas dinámicas y conformando escenarios pedagógicos de construcción de ciudadanía que obedecen a un conjunto de políticas públicas espaciales que tienen como carta de navegación el proyecto de Ciudad Educadora que plantea entre sus múltiples principios y condiciones, la disposición de los espacios potencialmente educadores.

No obstante las estrategias de formación indirecta no se restringieron al trabajo que la arquitectura hizo sobre éste, pues además se le otorgó nuevamente un valor esencial a la promoción y desarrollo de prácticas recreo - deportivas que tal como queda expresado en el plan de desarrollo del gobierno de Salazar “[...]van desde el ámbito de la salud y goce estrictamente individual hasta esferas más amplias como lo son la cultura ciudadana y la sostenibilidad ambiental, pasando por la integración social y comunitaria” (2008; 27) visibilizando de esta manera el papel estratégico de la gestión de la vida de la población mediante la promoción de hábitos y estilos de vida saludable que involucra tanto el aspecto biológico individual generando un impacto sobre la salud de los individuos cuyo propósito se manifiesta a través de prácticas directas; como desde el desarrollo colectivo y la convivencia ciudadana que se potencia a partir de la recreación y el deporte con un alto componente de prácticas de formación indirectas, evidenciando así las estrategias de disposición de los cuerpos buscando favorecer no solo la salud desde una perspectiva individual, sino sobre todo, sobre los efectos de ésta sobre la vida en sociedad.

4.2 RECURRENCIAS ESPACIALES O AUTARQUIA ARQUITECTONICA

El análisis documental y el trabajo sobre los registros permite visibilizar las regularidades o recurrencias que surgen en la relación entre las políticas públicas espaciales y el lugar de la arquitectura en la consolidación de la Ciudad Educadora, relación que se concretó en el gobierno de Fajardo desde la noción de “Urbanismo Social” que se constituyó en la expresión de la unión entre la política y la arquitectura, y a su vez en la estrategia que se orientó hacia la transformación de la ciudad, un urbanismo que en palabras del arquitecto Alejandro Echeverri se convierte en inductor de muchos procesos en la confluencia de transformaciones físicas y programas estructurales de servicio a la sociedad, evidenciando desde ésta perspectiva que el diseño y funcionamiento de éstos Escenarios no son “[...] nada inocentes de control social íntimamente relacionados con una consecuente teoría del Estado y, por lo mismo, con la correspondiente idea de lo que para esta significa el contrato social” (Yory G., 2007: 13), dando así cuenta de la profunda relación que la Ciudad Educadora propone entre el gobierno y la disposición de los espacios.

Es posible identificar que algunas de éstas políticas espaciales parten de considerar que “El mejoramiento del espacio público se [visualiza] como un favorecedor del buen comportamiento ciudadano” (González, 2010: 18) y por lo tanto generador de aprendizajes, una estrategia que a la manera del dispositivo dispone para la acción, pero también predispone, inhibe, sugiere, orienta e incluso determina el comportamiento a partir de la simbología que representa el lugar.

Aunque es necesario indicar que ésta no es una discusión reciente, aún desde el año 1968 Carr y Lynch sugirieron en el artículo denominado “Donde ocurre el aprendizaje”, la necesidad de un diseño de ciudad que responda a los requerimientos formativos de los ciudadanos y que ofrezca las oportunidades de aprendizaje necesarias para la vida en comunidad; de allí que el concepto de lugar adquiera relevancia y que se sugiriera el planteamiento de una política educativa que se orientara en ésta perspectiva, haciendo especial énfasis en

diseños de ciudad con espacios favorecedores del aprendizaje. De tal manera lo reconoce Pablo Páramo al plantear que “para que la ciudad promueva el desarrollo del individuo, el ambiente de la ciudad debe transmitir la forma y el contenido de la sociedad contemporánea, debe constituirse en un territorio para ser explorado” (2005; 12), un escenario que por diseño y distribución sea intencional y potencialmente educador.

Recién iniciada la discusión acerca de la Ciudad Educadora en nuestro contexto se retomó el papel que el lugar representa en la conformación y consolidación de éste proyecto, sugiriendo en el informe de la Propuesta para el plan estratégico de Medellín y el área metropolitana que “los lugares comunes, la simbología urbana, el arte urbano para todos, son aspectos a ser tenidos en cuenta dentro de una ciudad que educa a sus ciudadanos. Es la necesidad de jugar a fortalecer la unidad y no la unicidad dentro del espacio urbano” (1996; 62), enunciado que cobra una relevancia mayor en el período analizado, si se tiene en cuenta que la modelación de los espacios ocupa un lugar central en la estrategia de ciudad presente en los planes de gobierno analizados.

La dispersión y expansión de las PF en la ciudad de Medellín ha encontrado entre sus máximas manifestaciones las que se dan implícitamente a través de la transformación del espacio urbano, la construcción de mega obras urbanísticas y la distribución estratégica de las estructuras arquitectónicas, con una concepción de arquitectura que prioriza el poder simbólico de los espacios optando por una tendencia por parte de los expertos, en este caso arquitectos, a actuar sin consultar a los diferentes agentes de la formación (ciudadanos, maestros, estudiantes, padres de familia).

Situación que permite identificar la continuidad y regularidad histórica en las relaciones de saber - poder de la configuración simbólica y espacial de la ciudad, tal es el caso descrito por Mejía sobre el trabajo de alta ingeniería de cobertura de la Quebrada Santa Elena y la rectificación del río a mediados de siglo XX, dónde se

“[...] desconocieron, como era la tradición en el incipiente desarrollo del urbanismo en nuestra ciudad, la dimensión de una estética o de una poética urbanas, tan poco consultadas y apreciadas por quienes planificaron el desarrollo de la urbe con sus conocimientos técnicos y constructivos, sobrevalorados con respecto a los estéticos y sensitivos. Cabe preguntarse si se tuvo en consideración, a la hora de canalizar y rectificar el río o de cubrir las quebradas, la consecuente pérdida irremediable de la calidad estética y de su posibilidad poética” (Mejía, 2005: 69).

Medio siglo después, en el marco de un proyecto de ciudad que busca potencializar el carácter formativo de los espacios y dar aplicación a la noción de educación permanente o durante toda la vida, se crean parques, polideportivos, bibliotecas y colegios sin consultar el deseo, las necesidades u opinión de los actores sociales que son a su vez los habitantes de dichos espacios. Tal como lo ha expresado González

“Si bien las piezas arquitectónicas son concebidas como parte del proyecto urbano, a veces toman otra dimensión y sentido por la acción del arquitecto, por lo tanto no se pliegan o subordinan al contexto donde se implantan sino que se imponen como hecho individualistas, según el capricho o egolatría del arquitecto” (2010: 114)

Aproximándonos desde esta perspectiva a una arquitectura autista que sólo se pregunta a sí misma y se funda sobre una relación de observación que anula las fronteras entre el adentro y el afuera de la escuela y por su parte las prácticas formativas se ejercen en todos los espacios de la ciudad que se distribuyen, diseñan y transforman de acuerdo a los aprendizajes y actitudes deseadas en la población.

Desde esta perspectiva la ciudad en las sociedades educadoras es vista como una herramienta que busca rescatar las potencialidades formativas del espacio urbano, mediante estrategias de diseño y mejoramiento de la infraestructura de la ciudad. Acciones sustentadas en la hipótesis de que cierto tipo de intervenciones de “... construcción, adecuación, limpieza y embellecimiento de la infraestructura y el espacio público de la ciudad producirían por sí mismas aprendizajes ciudadanos deseables” (Saenz; 2007: 61). En coherencia con éste discurso se han venido potenciando una serie de transformaciones que se orientan a resaltar y potencializar el carácter

formativo⁵⁶ del espacio urbano y que se concretan en prácticas formativas que se ejercen de manera directa o indirecta, según los dispositivos y estrategias utilizadas con una finalidad formativa definida.

El cuestionamiento al tipo de arquitectura que fundamenta las transformaciones que se dan en Medellín en escuelas y colegios en las últimas dos administraciones de fajardo (2004-2007) y Salazar (2008-2011) se ubica desde una perspectiva teórica que sin desconocer la función que desempeñan las PF de carácter directo articuladas alrededor de la comunicación, el surgimiento de otros agentes formativos, la proliferación de instituciones formadoras, entre otros. Encuentra que en esta propuesta de CE la principal estrategia de formación está centrada en la dimensión espacial configurando una ciudad espacializada y respondiendo de ésta manera a la enunciada ausencia de perspectivas espaciales en el análisis de la CE, pues “la gran mayoría de enfoques sobre ciudad educadora están centrados en las posibilidades de enseñanza que la ciudad tiene, desde sus aspectos dimensionales más que de sus posibilidades de aprendizajes a partir de lo espacial” (Mena, 2005: 73)

Pudiéndose afirmar que mientras que en Bogotá se buscó priorizar “la opción de formar a la población por fuera de la escuela por encima de la de debilitar las fronteras de la escuela” (Sáenz, 2007), en el caso de Medellín las fronteras entre la escuela y la comunidad buscaron apertura a través del la intervención arquitectónica sobre la infraestructura del lugar y el diseño de los espacios resaltando el poder simbólico de éstos en la vida de la ciudad, con lo cual se puede indicar que en Medellín los protagonistas de la ciudad educadora no fueron los Maestros ni los políticos, sino los Arquitectos, de allí que tenga valor aceptar con García C. que “comprender la ciudad significa comprender sus imaginarios” (García Canclini, 2006).

⁵⁶ Dice Saenz que “...el análisis de las prácticas formativas del Estado por fuera de la escuela permite ver nuevos problemas de la política pública, las prácticas estatales y la cultura que no han sido visibles para otras miradas. El estudio de éstas prácticas permite acceder a las formas sistemáticas por medio de las cuales el Estado y sus instituciones se han relacionado con la sociedad civil y han buscado que los individuos interactúen entre sí” (2007; pág. 26)

5

5. LOS EFECTOS DE PODER DE LA CIUDAD EDUCADORA EN MEDELLÍN

El trabajo de Tematización con el archivo⁵⁷ ha permitido identificar las regularidades discursivas que se dan en torno a la relación Educación y Ciudad en los gobiernos y período analizados, relación que se inscribe en términos generales en el proyecto de CE como una de las formas globales de ciudad que busca tener una aplicación en diversidad de contextos, cuya lectura desde lo que en el presente informe de investigación se asumió como el lente metodológico: “Dispositivo de desconfianza⁵⁸”, se identifican rasgos de una forma de racionalidad política que desde la perspectiva de Sánchez (2007) obedecería al asunto de *cómo se gobierna* o al “[...] conjunto de procedimientos mediante los cuales se intenta encaminar la conducta de los individuos so pretexto de su necesidad de vivir en común” (2007; 17), no solo sancionando o prescribiendo, sino principalmente a

Entendido desde Martínez (2006) como “el conjunto de registros de la práctica discursiva en un momento dado, su elaboración es la tarea propia de la arqueología, ya que consiste en el registro de todos los enunciados pronunciados o escritos en discursos diversos pero manteniéndolos en su propia dispersión”.

⁵⁸ Saenz utiliza el concepto para referirse a “[...] un dispositivo que desde la colonia produjo una mirada particularmente pesimista sobre el tipo de sujetos que producían las ciudades y que, en términos de Norbert Elias (1994), configuró un proceso civilizatorio de larga duración” (Saenz, 2007, p. 19). En adelante DD.

través de las tácticas que disponen los cerebros y los cuerpos para ejecutar determinadas acciones y cuya finalidad es que los sujetos interioricen la norma, ubicándose desde esta perspectiva en la sociedad de control que intensifica y especializa los aparatos normalizadores de la sociedad disciplinaria, sin que necesariamente éstos desaparezcan. De allí que luego de un análisis de los planes de gobierno y las PF en la ciudad de Medellín, valga la pena preguntar ¿Cuál es la forma específica que el dispositivo toma en Medellín?, ¿la insistencia en el trabajo con el cuerpo nos está mostrando la aparición de un dispositivo diferente al de desconfianza?, ¿se dibuja en Medellín en el lapso de tiempo definido por este proyecto, uno o varios dispositivos que agencien la multiplicidad de políticas, ya sea de la formación, el cuerpo, la salud, la sexualidad, la ética, la seguridad, el deporte y la cultura? O ¿Qué tipo de dispositivo está mostrando? ¿En Medellín aparece un dispositivo en íntima relación con el cuerpo?, Y finalmente ¿Qué tipo de dispositivo se configura que tiene que ver con el cuerpo y con la vida?

A plantear estos interrogantes ha conducido el análisis de los planes de gobierno en la ciudad de Medellín en el periodo 2004 - 2011, en tanto se obtienen generalidades que permiten identificar una espacialización de políticas educativas, de salud, recreativas y culturales; y una marcada insistencia en el trabajo con el cuerpo ya sea desde la parte de la higiene; pasando por el deporte como práctica saludable y las campañas que de ello se desprendieron así

como la importancia otorgada a la institución



Fig. 5-1 Campaña de regulación de las relaciones personales, 2012. Foto: Sandra Henao.

Inde; hasta el manejo y control de la sexualidad por medio de campañas, especialmente visuales y de carácter directamente formativo a través de los medios de comunicación y en las instituciones educativas.



Estas experiencias van indicando rasgos que nos permiten ubicar el objeto de estudio en la transición entre sociedades disciplinarias a sociedades de control que encuentra cierta cercanía con la noción de biopoder que desde la perspectiva de Hardt y Negri hace referencia a

“la maquinaria del poder que invade el conjunto del cuerpo social que se desarrolla en su virtualidad. [...] La sociedad, absorbida dentro de un poder que se extiende hasta los ganglios de la estructura social y sus procesos de desarrollo, reacciona como un solo cuerpo. El poder se expresa pues como un control que se hunde en las profundidades de las conciencias y los cuerpos de la población y, al mismo tiempo, penetra en la totalidad de las relaciones sociales” (Hardt y Negri, 2002; 39)

En coherencia con ello en la investigación se asume que la Ciudad Educadora es un proyecto que termina multiplicando las subjetividades pero siempre dentro de un esquema de control, asunto que se relaciona con lo que en algún momento Foucault nombra como biopoder, en tanto obedece tanto a una estrategia de carácter político como económico, como lo expresara Faure (1973) dónde la educación es la estrategia global para el control del



Fig. 15-4 Parque de los pies descalzos y guías ciudadanos. 2011. Foto: Sandra Henao



Fig. 5-3 Institución educativa Aures. 2012. Foto: Sandra Henao

cuerpo, para la regulación de los comportamientos, para la movilidad y con un cambio de vital importancia respecto de nociones anteriormente concentradas en la institución escuela, y es el

carácter espacial de ésta estrategia, que como se logra visibilizar en los planes de desarrollo analizados, la consolidación de la Ciudad Educadora coincide con una espacialización de las políticas de educación, salud, deporte y cultura otorgándole un papel protagónico al arquitecto. En el caso de la educación se visibilizó principalmente a través de la política de construcción de colegios de calidad, macroestructuras cuyos efectos fueron mucho más amplios que los de la educación. En la salud, el deporte y la cultura se realizaron importantes intervenciones sobre el espacio público mediante la construcción, adecuación



de espacios y el despliegue de campañas para el fomento del deporte y la actividad física. Conformándose de ésta manera un Urbanismo Social que a nivel de la ciudad espacializa el deporte, la salud, la recreación, la educación, con lo cual se podría afirmar que este deseo de totalizar la vida de los ciudadanos que va desde lo global o general hasta lo más íntimo, toma rasgos de la forma de gobierno que Foucault llama biopoder, haciendo, por lo tanto, necesaria la interrogación acerca de ¿Qué tipo de

dispositivo se conforma a partir de éstas experiencias en la ciudad de Medellín?

No obstante el desarrollo de éstas políticas de gestión de la vida, no sólo se concentran en el carácter espacial de lo educativo, lo cultural y lo deportivo, sino que se sumergen en el doble juego de espacio y tiempo dónde así como lo educativo no solo acontece en la escuela, también es un proceso que deja de ser un privilegio en la etapa inicial de la vida de los individuos, pues el discurso de la educación se intensifica y adquiere una fuerza inusitada como

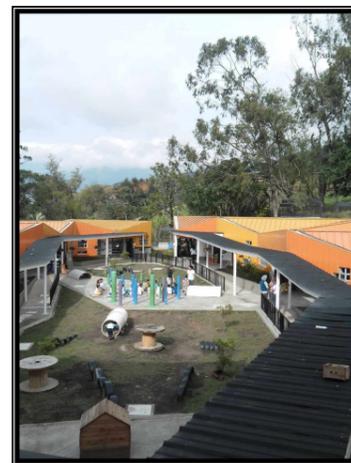


Fig. 5-6 Instalaciones de Buen Comienzo Aures. 2012. Foto: Sandra Henao.

estrategia política y económica al punto de acuñar el concepto de educación a lo largo de toda la vida, como aquél que va más allá de “la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser



Fig. 5-7 Exposición Museo en la Calle. 2011. Foto: Sandra Henao.

ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo” (Delors, 1996; 35), aquello que en nuestra ciudad se asimiló con la estrategia de Buen Comienzo, el programa que buscó atender los procesos formativos de los niños entre 0 y 6 años, etapa preparatoria para la escuela, atendiendo población vulnerable en los ámbitos de salud, cuidado,

recreación, protección y educación, configurándose como una política dirigida a la primera infancia. Así como también fue clara la atención formativa que vinculara a toda la ciudadanía en general a través de programas y proyectos sin distinción de edad o condición, algunos ejemplos de ello son el programa de “Museo en la calle” que buscó promover el arte en el espacio público (ver fig. 5-7), o la función formativa desarrollada en los parques de la



Fig. 5-8 Valla publicitaria Parque Explora. 2011. Foto: Sandra Henao

ciudad como es el caso del Parque Explora, un tipo de formación en estrecha relación con la ciencia (ver fig. 5-8), asimilándose de esta manera aquello que el informe de la Unesco, publicado en el año 1973, nombró como educación continua enfatizando en el cambio que ésta supone desde la concepción de educación inicial.

5.1 DEL URBANISMO GUBERNAMENTALIDAD

SOCIAL AL PROBLEMA DE LA

El modelo de ciudad llevado a la realidad de la mano del urbanismo social, ha sido la expresión de cómo mediante la arquitectura se apostó por

hacer de Medellín una ciudad educadora, llegando a comprender que ese urbanismo social incluyó tanto políticas urbanas, como de salud, deporte y educativas, contribuyendo desde allí a una espacialización de todas las formas de vida y generando una proximidad con el concepto de Gubernamentalidad⁵⁹ que práctica Foucault.

Al respecto de ésta noción Foucault establece una relación entre la forma de vivir en la ciudad cuya implicación es la masificación de la Biopolítica; y la configuración de una razón de Estado que se manifiesta en la administración y producción de hábitos y formas de subjetividad, tal como sucedió con el proyecto Ciudad Saludable que se planteó como una propuesta de consolidación de estilos de vida saludable que se desarrolló mediante el despliegue de prácticas formativas con enfoques fisiológicos, físicos, mental y social; y las campañas que promovieron la consolidación de otras formas de subjetividad tal como sucedió con la campaña para la eliminación de las violencias: “Abramos los Ojos” (ver fig. 5-9.)



Fig. 5-9. Campaña para la eliminación de las violencias: Abramos los ojos. 2011.

⁵⁹ La noción de Gubernamentalidad abordada desde Jodar y Gómez, Grinberg, Marín y Noguera, quienes a su vez realizan un análisis desde la perspectiva foucaultiana, posibilitan entender ésta noción como el gobierno de la población, la conducción de los individuos o del momento a partir del cual se hace un análisis de la práctica bajo la cual la población se vuelve un objeto de poder, hallándose así “directamente ligada con la idea de biopolítica” (Grinberg; 2011). Foucault en su curso *Seguridad, territorio y población* introduce, desarrolla y analiza ésta noción, lo cual alimenta toda discusión y cuestionamiento que se realice en torno a las técnicas de gobierno sin especial referencia a un momento cronológico dado.

Asuntos que en la investigación aparecen como practicas formativas que se han apropiado de cada espacio (físico y virtual) de la ciudad produciendo una completa pedagogización de todo lo que se hace, estableciendo así una clara y a su vez, compleja relación entre Gubernamentalidad y pedagogía, ó entre el arte de gobernar y el arte de educar. Lo cual se evidencia con claridad en la forma de vivir la ciudad como individuo y como colectividad, que para el caso del análisis aquí propuesto, se concreta a nivel individual en las nociones de autocontrol y lo que se nombró bajo el gobierno de Sergio Fajardo como *Cultura de la autorregulación* (2004; 20) que tanta importancia adquieren en los planes de gobierno de la ciudad, así como en lo colectivo se presentó una insistencia en el asunto de la corresponsabilidad, nociones que bien se pueden ver reflejadas en la construcción del manual de convivencia ciudadana que implica tanto un compromiso individual como colectivo en la regulación de las relaciones y la convivencia entre los habitantes de la ciudad, nociones que en suma condensan las técnicas y estrategias que buscaron lograr un mayor control de los comportamientos tanto internos como externos al individuo, como fenómenos que exigen un mayor autocontrol de los sujetos en tanto su comportamiento determina la estabilidad de la colectividad.

Desde esta perspectiva, se encuentran ciertas correspondencias entre el Urbanismo social, el marcado interés por pedagogizar cada espacio de la ciudad, transformar, movilizar y disponer los espacios de modo tal que sean generadores de aprendizaje, y lo que Foucault denomina como Gubernamentalidad. De allí que se potencie el desarrollo de “una sociedad educativa”⁶⁰ que favorezca el aprender a lo largo de la vida y principalmente un aprender a ser, de dónde se infiere que los problemas de la educación ya no giran en torno a la enseñanza, sino principalmente en torno al aprendizaje, un asunto que genera numerosas reconfiguraciones teóricas y prácticas de la escuela, el maestro, el aprendizaje, la educación, la enseñanza y de la Pedagogía, en tanto éste fenómeno ha potenciado una explosión de Pedagogías dónde la misma Pedagogía se diluye.

Concepto introducido en la comisión de la Unesco en el año 1972.

De allí que vale la pena preguntar si en el marco de la sociedad educadora ¿la práctica de la enseñanza adquiere un nivel de importancia estratégica en cuanto herramienta para el gobierno de la población y el fortalecimiento del Estado?, ¿Qué tipo de dispositivo se configura a partir de allí?

5.2 LA CONFIGURACION DE UN DISPOSITIVO EN INTIMA RELACION CON EL CUERPO Y CON LA VIDA

La ciudad de Medellín es heredera de una historia que si bien no ha sido motivo de orgullo, le ha permitido pensarse y construirse por oposición de aquello que fue en el pasado, una ciudad caracterizada por la violencia, la corrupción y el narcotráfico, motivos para que la sociedad optara también por formas de gobierno más transparentes en los manejos administrativos y con mayores impactos sobre el conjunto de la sociedad en sus puntos más álgidos.

De tal manera se postularon las propuestas de gobierno de Sergio Fajardo y Alonso Salazar, quienes desde una perspectiva diferente buscaron consolidar a Medellín dentro del país, e incluso a nivel de Latinoamérica, como una de las más importantes ciudades a nivel de competitividad, niveles de desarrollo, educación y arquitectura. No obstante, apostarle a la consolidación de Medellín como ciudad educadora implicó mucho más que coherencia político - administrativa, involucró la participación de toda la ciudadanía y el impacto sobre la sociedad en general, de las estrategias de gobierno desplegadas durante ambas administraciones, para lograr hacer de Medellín la más educada, tal como lo evidencia el análisis de los planes de gobierno en que se hacen visibles el conjunto de prácticas formativas que contribuyeron a cumplir con tales propósitos.

Ha sido significativo identificar el énfasis puesto por los dos gobiernos en el trabajo con el cuerpo y con la vida, en tanto se insiste desde la perspectiva biológica, física, psicológica y de movilidad por un cambio de comportamiento y actitudinal del individuo, pero también a nivel de la colectividad se opta por

transformaciones de carácter cultural, lo cual sugiere un acercamiento a la formación de un dispositivo que difiere del dispositivo de desconfianza hallado por Sáenz en la ciudad de Bogotá, en tanto la centralidad de los discursos se encuentra en el cuerpo y la gestión de la vida.

De allí que para reflexionar acerca de las formaciones que emergen del funcionamiento de la CE en Medellín bajo los gobiernos analizados, se establecen ciertas similitudes con los planteamientos de Foucault acerca de la cuestión de lo que significa el gobierno y quienes deben ser gobernados. Refiriéndose a la obra de G. de La Perrière

“[...] encontramos que gobierno es la recta disposición de las cosas y de su cuidado para conducir las a un fin conveniente. [...] las cosas de las que debe ocuparse el gobierno son los hombres, pero en sus relaciones, ligazones, imbricaciones con esas otras cosas que son las riquezas, los recursos, los medios de subsistencia.” (Foucault, 1978, 5)

De allí se infiere que el gobierno no sólo se ejerce sobre el territorio, sino sobre “las cosas”, siendo el territorio solo uno de sus componentes, ampliándose el contexto de gobierno a las relaciones entre los diferentes componentes que se encuentran inmersos en el territorio. Bajo tal perspectiva, la CE en la ciudad de Medellín se perfila como la estrategia de gobierno que dispone los espacios públicos educadores, las estrategias comunicativas, la diversificación de los agentes formativos, pero principalmente “[...] la acción educadora se centra en el ciudadano que debe poseer los saberes, las habilidades y las estrategias necesarias para beneficiarse de la enseñanza y dirigir sus propias actividades de aprendizaje” (Moreno, 1994: 27), un gobierno que se distribuye en los espacios, pero sobre todo en los sujetos y las relaciones entre éstos. Al respecto Jordi Borja al referirse a la ciudad como aventura presenta una mirada bajo la cual sostiene que “La ciudad es el lugar de los símbolos múltiples, de los signos permanentes. [...] las luces de la ciudad no solamente iluminan, sino que jerarquizan, la publicidad anuncia, pero también fija modas y valores” (Borja, 1997: 15), nos encontramos pues, ante un modelo de ciudad que en estrecha vinculación con el ejercicio del poder

concentra sus esfuerzos de gobierno en el sujeto: su cuerpo y sus relaciones, en definitiva en la vida.

Particularmente las estrategias de gobierno expresadas en las prácticas formativas identificadas en los gobiernos de fajardo (2004 - 2007) y Salazar (2008 - 2011) permiten advertir la formación de un dispositivo con estrecha vinculación del cuerpo y la vida para el gobierno de la población, lográndose a partir de la masificación de prácticas formativas que cumplieron una labor educativa en ámbitos abarcadores que van desde lo íntimo y cotidiano como la salud, la sexualidad y la relaciones familiares; hasta el impacto de ello en el ámbito social y colectivo, tales como: la prostitución, la drogadicción, el madresolterismo, los accidentes de tránsito, entre otros.

Inicialmente se identifica en el asunto de la educación permanente bajo la necesidad de una educación que se extienda a lo largo de la vida de los individuos, cuya asimilación desde nuestro contexto se da a partir del desarrollo del programa Buen Comienzo con atención integral incluso desde los primeros meses de gestación, configurándose como una política de atención que abarque la vida de las poblaciones desde la primera infancia “con un servicio de atención integral [...] con complementación alimentaria, cuidado, desarrollo lúdico y promoción de la salud infantil” (Secretaría de educación, 2011; 5), a decir verdad, una totalización de los procesos formativos a lo largo de la vida de los sujetos.

En el marco de algunas de éstas prácticas formativas se identificaron bases teóricas que provienen de otros campos diferentes al de la Política o la Pedagogía, tales como la Biología o la Psicología cognitiva, generando un importante impacto sobre la formulación de políticas públicas y principalmente sobre las que se expresan por medio de prácticas formativas de la población, sustentando a su vez estos programas de intervención mediante procesos educativos desde los primeros años de vida del ser humano.

Por su parte el fomento de la práctica deportiva como una estrategia de formación, las campañas para el fomento de hábitos de vida saludable

mediante los proyectos Ciudad Saludable, Escuelas y colegios saludables, Salud Oral, Estilos de Vida Saludable y el fortalecimiento de la institución INDER (Instituto de Deportes y Recreación), constituyen indicios de la importancia que desde estos gobiernos y en el marco de la ciudad educadora, adquiere el trabajo sobre el cuerpo, consolidando estrategias que lograron vincular salud, deporte, nutrición y aprendizaje, indicando como la política se relaciona con la gestión de la vida, también en un sentido biológico, visibilizando desde esta perspectiva el cuerpo como un instrumento político.

Con la espacialización de la actividad social, política, cultural y recreativa, además de lograr una transformación arquitectónica de la ciudad, se generó un impacto sobre la movilidad, el comportamiento y el uso del tiempo libre de los ciudadanos, configurándose como políticas de intervención de la vida misma.

A nivel social se enfrentaron problemáticas relacionadas con la sexualidad y los conflictos a ella asociados como el abuso, la explotación, la prostitución y los embarazos no deseados, implicando la formulación de estrategias que atañen esencialmente al cuerpo de los sujetos asociando a ello no solo el impacto a nivel individual, sino también a nivel social, lo cual implicó la formulación de estrategias y prácticas formativas directas e indirectas que concentraran su atención en el cuerpo y un elemento asociado a él: la sexualidad.

Configurando así un dispositivo que articula estrategias, arquitectura, disposiciones legales, discursivas, comunicativas con el propósito general de gestionar y controlar la vida de las poblaciones. Lo que nos conduce a aceptar con Foucault que “[...] la población aparecerá sobre todo como fin último de gobierno [...] y los instrumentos que el gobierno se procurará para obtener estos logros son en cierto sentido inmanentes a la población, estos serán la población misma” (Foucault, 1978, 10), y que bajo este modelo de sociedad en la cual la práctica de la enseñanza adquiere un nivel de importancia estratégica, es a su vez la herramienta para el gobierno de la población y el fortalecimiento del Estado.

6

6. ACERCA DE LAS RESISTENCIAS EN LA CIUDAD EDUCADORA A TRAVÉS DE LA SIMBOLOGÍA URBANA

“Comprender la ciudad significa comprender sus imaginarios” (García Canclini, 2006)

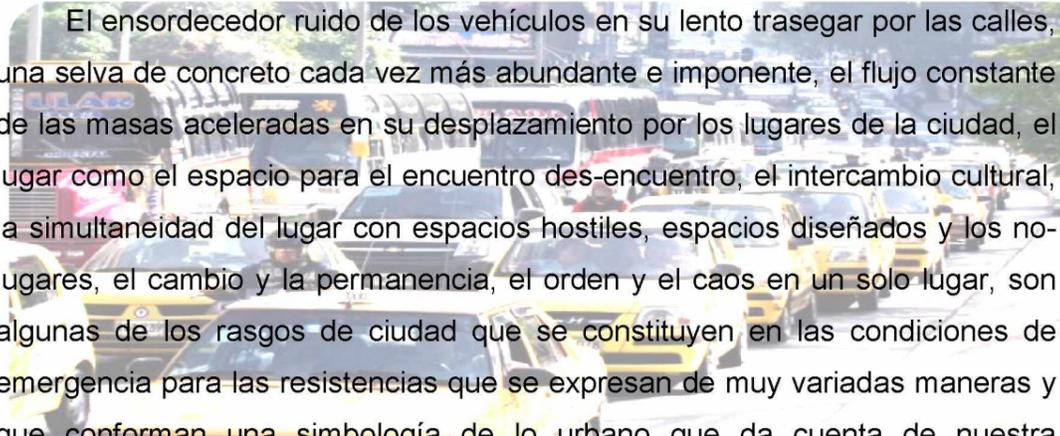


Fig. 6-1 Vive tu ciudad, 2009
Foto: Luis Ospina

La ciudad es también aquella que se construye a través de los imaginarios, las narrativas y la simbología, con lo cual se constituye en un espacio cargado de sentidos y significados que son creados en el marco de la convivencia y la interacción entre los sujetos pertenecientes a una sociedad.

En efecto esta simbología, narrativa e imaginario urbano no conforman un texto homogéneo, oficial y visible como en efecto son otras lecturas de ciudad, y tampoco una hoja en blanco dónde se escriben las prácticas ideológicas dominantes en la ciudad. Antes bien, se constituye en un lenguaje que muchas veces silenciado, se expresa como resistencia, en medio de las luchas y relaciones de poder que se visibilizan en el marco de un proceso de tendencia a la invisibilización.

Con el señalamiento de las resistencias en el contexto de la ciudad educadora, no se pretende desvirtuar o rechazar los discursos y conocimientos que se estructuran al rededor de éste macroproyecto en el que se inscribe la ciudad de Medellín, si no darle un reconocimiento a esos otros discursos que emergen de manera paralela al discurso dominante, aunque con menor prestigio, buscando resaltarlos como formas de conocimiento socialmente válido, una pretensión que deja en evidencia la perspectiva genealógica de la investigación, rescatando los saberes locales en relación con los eruditos y reconociendo este proceso como un campo de lucha y generador de tensiones.



El ensordecedor ruido de los vehículos en su lento trasegar por las calles, una selva de concreto cada vez más abundante e imponente, el flujo constante de las masas aceleradas en su desplazamiento por los lugares de la ciudad, el lugar como el espacio para el encuentro des-encuentro, el intercambio cultural, la simultaneidad del lugar con espacios hostiles, espacios diseñados y los no-lugares, el cambio y la permanencia, el orden y el caos en un solo lugar, son algunas de los rasgos de ciudad que se constituyen en las condiciones de emergencia para las resistencias que se expresan de muy variadas maneras y que conforman una simbología de lo urbano que da cuenta de nuestra aprehensión y relación con la ciudad y con el mundo.

6.1 EL GRAFITI COMO FORMA DE RESISTENCIA



Fig. 6-3 "Si la prensa es del Estado, las paredes son nuestras", 2009.

Foto: Sandra Henao

El lenguaje urbano que se llena de colorido y mensajes en las paredes, es la expresión de cómo la ciudad es escrita por sus habitantes, la ciudad se hace lienzo para configurar un medio de comunicación social que en ocasiones algunos sectores de la población consideran más efectivo que los medios convencionales, y mucho más abierto a todo tipo de población, una representación que se denomina Grafiti y que desde la perspectiva de Canclini (1996) se constituye en "la realidad material y simbólica de la ciudad, ya que se inserta en el flujo de discursos imaginarios que contribuyen a crear la identidad de ésta" (1996: 64), por tanto práctica social que expresa las tensiones en que se ve envuelta la vida en sociedad.

Juan David, grafitero entrevistado en el año 2009, indica que el Grafiti "es una forma de intervenir el espacio como forma de expresión y de libertad para plasmar una idea [...] a nivel individual y a nivel grupal" (Entrevista 19-10-09), por tanto una expresión ideológica que escapa a los medios de comunicación convencionales para expresar sin límites, sin restricciones la apropiación de sentidos y significados desde la perspectiva individual y colectiva, tal como se puede observar en la fig. 6-3, donde se hace manifiesta una apropiación de las paredes como el lugar desde el cual se escribe la ciudad con los sentidos y

significados que le otorgan los sujetos, como una opción abierta y alternativa al discurso hegemónico y dominante.

Mientras de manera paralela se intensifica la alianza medios de comunicación - Estado, como una de las herramientas más eficaces del proyecto Ciudad Educadora en nuestro contexto, de manera específica en la alianza con los canales regionales como Teleantioquia, Canal U y principalmente Telemedellín, a través de los cuales se generó una amplia difusión del proyecto de ciudad educadora, tal como se puede observar en el anexo “programas publicados



Fig. 6-4 “si sos idiota no me eches la culpa”, 2009. Foto: Sandra Henao



Fig. 6-5 RCN, 2012. Foto: Gloria Herrera

en Telemedellín y Canal U” entre los

años 2001 y 2006 configurándose así por la “doble cara del poder en tanto dispositivo panóptico; un dispositivo ante el cual nada se escapa” (Yory, 2006; 34), que funcionó además de medio de difusión del proyecto de ciudad agenciado, configuró un conjunto de prácticas formativas que buscaron entre múltiples

funciones, modificar el comportamiento de los ciudadanos, a través de un único discurso: “el oficial”, situación ante la cual la simbología urbana expresada en el grafiti se ha manifestado en la ciudad como una opción de resistencia al discurso estatal y privado.

En sentido estricto se puede indicar que el Grafiti en la ciudad de Medellín opera como resistencia en medio de las prácticas formativas, al margen de los sistemas convencionales de formación de la población, se constituye en el discurso que describe la ciudad desde lugares y posiciones sociales distintas a las de la Ciudad



sistencia visual y revolución
»9. Foto: Sandra Henao

Educadora, operando incluso como resistencia al mismo proyecto de educación permanente, transformando sus slogans, tal como se puede observar en la fig.6-1 dónde se brinda otra lectura de ciudad; rechazando prácticas, resignificando posiciones ideológicas, reclamando la defensa de los derechos.

Tal como sucede con las prácticas formativas en el marco de la Ciudad Educadora en Medellín, el Graffiti emerge en relaciones espaciales específicas,



Fig. 6-7 ¿Por qué callar? 2010. Foto: Sandra Henao.

como expresión artística o como expresión ideológica, haciendo presencia en las calles y paredes de la ciudad, caracterizadas la mayoría de las veces por ser lugares o espacios con escasa o nula

presencia del Estado, y en otras, deben surgir desde la ilegalidad o la clandestinidad, remitiendo a posiciones políticas, inconformidad, difusión de valores o rebeldía frente al orden establecido en la ciudad, es por tanto un campo de luchas.

En tal sentido, el graffiti en la ciudad de Medellín se estructura como una simbología urbana que visibiliza las relaciones de poder y la resistencia a ese poder en el contexto de las dinámicas político - económicas que caracterizan las sociedades, una expresión que se resiste a las formas de regulación, control y gobierno en la ciudad, y que busca a través de la persuasión, generar posición política y fomentar la transformación de determinadas realidades sociales a través de un juego de signos, colores e imágenes, que puestos en el espacio urbano llamen la atención del ciudadano del común.

6.1.1 EL GRAFFITI COMO ARTE URBANO

Como práctica artística, el graffiti se constituye en una expresión que llena de formas y colorido las paredes de la ciudad, rompiendo con la homogeneidad en la selva de concreto a través de un conjunto de simbolismos que espacializados en el contexto urbano configuran un medio de comunicación

propio de un sector de la población que ve reducidos sus medios de expresión, pero que además se constituye en la expresión de las formas culturales de una sociedad que en ellas crea y recrea su identidad, su historia.



Fig. 6-8 "Pacha mama cura sana", 2012.

Foto: Sandra Henao

Fig. 6-9 "Notables afrocolombia", 2011.

Foto: Sandra Henao

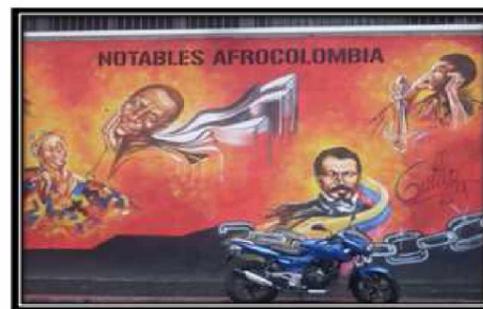


Fig. 6-10 "Pacman", 2012.

Como expresión artística es también la forma en que el rapero, el joven, el estudiante, el ciudadano lee, escribe y se representa la ciudad, es en definitiva una manera estética de vivenciar la ciudad, como una vinculación del arte a la existencia urbana cuya significación siempre será incompleta y distinta para cada transeúnte, ciudadano u observador que se encuentre frente a éstas.

Vistas desde ésta perspectiva, estas expresiones artísticas que emergen de manera paralela a las prácticas formativas en el contexto de la ciudad educadora, aunque se diferencian de éstas, en que emergen como expresión de arte o rebeldía hablando de la ciudad como representación imaginaria (Fig. 6-11) o como cruda realidad (Fig. 6-12 y Fig. 6-13), es posible indicar que en tanto públicas, ambas emergen en y para generar un impacto a nivel social, ya sea como conducción u orientación de comportamientos, o para el presente

caso, para generar conciencia crítica y una acción ciudadana eficaz y contundente ya sea frente al Estado o frente al sistema.



Fig. 6-11 ciudad imaginaria, 2009. Foto: Sandra Henao



Fig. 6-12 "realidades en la ciudad", 2009. Foto: Sandra Henao



Fig. 6-13 "tu futuro pende de un hilo en las calles", 2012. Foto: Sandra Henao

Llama especialmente la atención que en nuestro contexto, el grafiti como expresión artística que representa la ciudad, levante una voz de alerta sobre las calles (ver fig. 6-13) que, muy al contrario del discurso de la ciudad educadora que resalta el papel formador del contexto urbano, desde esta perspectiva se relaciona con el peligro que caracteriza la ciudad en su escenario más público que es la calle, siendo sinónimo de perdición, y el escenario donde se hacen plausibles las situaciones más críticas de nuestra sociedad: la pobreza, la indigencia, la delincuencia, tal como lo muestra la fig. 6-12. Evidenciando de alguna manera que con la ciudad educadora queda claro como la ciudad es descrita y representada por el aparato político - administrativo, y con el grafiti queda expresado la ciudad como es escrita y

simbolizada por sus ciudadanos. Aceptando desde esta perspectiva con Castells (1980) que

Si las representaciones de lo "urbano" merecen un estudio profundo, la simbólica urbana mantiene su especificidad precisamente de la articulación de las formas culturales del cuadro espacial de vida con el sistema general de las ideologías y, particularmente, con su expresión formal (Castells, 1980; 257 - 258)

De allí que el grafiti configure más que un mensaje o una imagen, constituyéndose en una simbólica, un objeto social y cultural, y a su vez una construcción poética de la realidad.

6.1.2 EL GRAFFITI COMO MENSAJE POLÍTICO

Entre las múltiples manifestaciones que presenta el grafiti en la ciudad de Medellín, es posible indicar que uno de sus temarios principales es el pensamiento político o crítica política, dónde se hace manifiesta la percepción

que un grupo de ciudadanos tiene sobre el funcionamiento y gobierno de la ciudad, articulándose como una manera de participación que revela las fisuras del sistema de gobierno y por ende de sus políticas de educación, salud, economía y cultura.

De manera específica, esta simbología se ha expresado en su resistencia al proyecto de Ciudad educadora y al lema de "Medellín la más educada", visibilizando a través de algunos de sus mensajes, las otras realidades que se ocultan detrás de una ciudad que plantea como eje de desarrollo la educación.

En la figura 6-14 se llama la atención sobre el conflicto social y la



Fig. 6-14 "Medellín la más parakiada" 2009. Foto: Sandra Henao.

participación de grupos armados al margen de la ley, pero además sobre la complicidad por parte del Estado en situaciones de violación de derechos humanos (ver fig. 6-14), con lo cual se pone en cuestión el asunto de ser la ciudad más educada, cuando lo que pretende quedar en evidencia, es el doble discurso que se manifiesta en el conjunto de acciones que de un lado jalonan el



Fig. 6-15 "corrupción política". 2009.
Foto: Sandra Henao.

desarrollo humano, económico y tecnológico de la ciudad; y de otro la



Fig. 6 - 10 "18 años de la constitución política de Colombia", 2009. Foto: Sandra Henao

corrupción de nuestros gobernantes (ver fig. 6-15), la inoperancia de la ley, las marcadas desigualdades sociales y las bajas condiciones de vida que se constituyen en los argumentos principales para la resistencia y la inconformidad con el sistema, que se expresa en la escritura callejera, con lo cual se puede afirmar que entre sus objetivos se encuentra el de embellecer la ciudad, pero principalmente crear conciencia crítica acerca de realidades sociales y educar a la población en posición política, desde una posición crítica de las dinámicas sociales, teniendo en cuenta que el grafiti como tal no es un objeto político, sino lo que se expresa mediante

este, siendo a su vez éste el escenario en que se expresan los pensamientos de naturaleza política que en definitiva desvirtúan el discurso oficial.

**ALCALDIA
OFRECE 100
EMPLEOS;
«KI NUEVOS
fENAFu&IS**

Fig 6-17. Cien nuevos semáforos 2012. Foto: Sandra Henao.

Desde esta perspectiva, la ciudad educadora es también el escenario de las tensiones sociales que asiste a una politización del arte o a una estetización de la política y de la vida, donde el grafiti sin estar enmarcado en una ideología específica, hace visibles las fisuras de un modelo de ciudad con pretensiones de globalidad.

7

7. CONCLUSIONES

Si bien los estudios en torno a la ciudad educadora se han masificado en las últimas décadas, el presente estudio, partiendo de considerar que cada experiencia de investigación es singular, visibilizó desde otras perspectivas las regularidades, las discontinuidades, las relaciones de saber poder y los discursos que subyacen a un proyecto de ciudad que plantea como eje central la educación y cuya tendencia es a naturalizarse como la forma propia de nuestras ciudades, y en su defecto a invisibilizar otros discursos que emergen en la interacción entre los sujetos de una sociedad.

Si bien la investigación asume que el mismo hecho de convivir educa, es preciso indicar que aquello que no es natural son las estrategias que con el propósito de formar a la población se ponen en funcionamiento en el escenario que llamamos Ciudad, proceso que la investigación ubicó en la transición de sociedades disciplinarias a sociedades de control, dónde las estrategias de control y gobierno de la población se hacen mucho más democráticas y se distribuyen por los cuerpos y mentes de los sujetos.

Desde esta perspectiva es preciso señalar que el campo documental y en general los registros que formaron parte del proceso de investigación permitieron responder al propósito de analizar el proceso de formación de la Ciudad Educadora entre las prácticas formativas desarrolladas por fuera del ámbito escolar en la ciudad de Medellín en el período 2004 - 2011,

evidenciando principalmente sus efectos sobre las relaciones de saber poder que subyacen a dicha propuesta de ciudad y su funcionamiento específico en nuestro contexto en la última década.

Desde una perspectiva comparativa con el caso de Bogotá y los hallazgos de Sáenz en su investigación, es posible indicar que si bien el dispositivo de desconfianza se da en Medellín, constituye solo una parte de la CE, y por lo tanto adquiere sus especificidades y diferencias respecto del caso Bogotá, en tanto se encuentra que paralelo al funcionamiento del DD, se produce la formación de un dispositivo en estrecha vinculación con el cuerpo y con la gestión de la vida.

Así mismo, se evidenció en las estrategias de gobierno analizadas algunas de las funcionalidades que adquiere la Ciudad Educadora en nuestro contexto, en tanto se articula como una estrategia de seguridad en relación a un pasado marcado por la violencia y el narcotráfico, manifestándose en este sentido como una forma de gobierno de la población, o del control de la vida de la población, según lo evidencian las estrategias de gobierno desplegadas en la ciudad entre los años 2004 y 2011, que dan cuenta del proyecto de CE como una propuesta mas orientada al control que al disfrute de la ciudad, situación que se evidenció tanto en el ámbito discursivo como en la práctica, tales como la publicación de un manual que prescribe aquello que ha de ser considerado un buen comportamiento ciudadano, así como también lo hace mediante la publicidad de gobierno concentrada en el uso de la imagen para transmitir mensajes que al generar un impacto sobre el individuo contribuyan a la vida social en general. Y de una manera menos evidente como forma de control, pero más efectiva, el diseño y distribución de los espacios cumplió un papel determinante en la recuperación del gobierno sobre la ciudad: espacios amplios, abiertos, que rompen las fronteras entre el adentro y el afuera, observables desde varias perspectivas, se convierten en el lugar para el control y la regulación de toda forma de vida social que acuda en dicho espacio.

De allí que se pueda afirmar que la forma en que se consolida el proyecto de Ciudad Educadora en la ciudad de Medellín obedece más a una estrategia de seguridad, que a una consolidación y fortalecimiento del campo de la pedagogía, la educación o una vinculación más fuerte de la institución Escuela en relación con la ciudad. En tanto la línea que divide otras estrategias de control y seguridad con la estrategia de Ciudad Educadora es cada vez menos visible, de allí que tenga un funcionamiento similar la observación de que es objeto el sujeto en las calles de la ciudad mediante las cámaras de seguridad, que aquél que realiza su actividad entre la transparencia y apertura que caracteriza los espacios diseñados para el aprendizaje, dónde es clara la relación de observación desde el adentro y el afuera, una manera no policiva de regular los comportamientos de los ciudadanos, pero que finalmente obedece a los propósitos del control y la seguridad.

Por otra parte se evidencian varios efectos de saber para la pedagogía en tanto la tendencia de los discursos internacionales de la educación es a reducir la pedagogía a procesos de aprendizaje, produciendo una invisibilización del concepto y haciendo un uso masificado del de educación que viene a reemplazar lo que se nombra como Pedagogía. Siendo éste un efecto de saber que impacta directamente sobre la escuela y los maestros en tanto su participación en la consolidación del proyecto de Ciudad Educadora es poco visible y se perfilan bajo este contexto más como espectadores que como protagonistas de un proceso que masifica los procesos educativos. Denotando desde esta perspectiva que una de las manifestaciones más claras del proyecto de CE en Medellín es la desconfianza o escepticismo frente a la labor de la escuela y el saber del maestro, y de manera general una desconfianza frente a la cultura.

Al indagar por el lugar que la Escuela adquiere en este proyecto de ciudad, se hallaron evidencias que posibilitan concluir que si bien el proyecto de CE desarrolló una política de apertura de la escuela a los contextos urbanos, ésta fue una política que buscó responder al proceso de aislamiento de la escuela con las problemáticas y necesidades de la ciudad, desarrollando una apertura que en el caso de la ciudad de Medellín presentó como

característica principal el diseño arquitectónico de las instituciones escolares que hicieron evidentes las relaciones de saber - poder que bajo este proceso se dan entre la arquitectura y la pedagogía, una relación que visibiliza el sometimiento de la segunda sobre la primera. Lo cual denota que la política para debilitar el aislamiento de la escuela con la ciudad se desarrolló a partir de la labor que el arquitecto hizo sobre los espacios, donde priman los conceptos espacio y lugar desde el campo de conocimiento de la arquitectura. Pretendiendo así mismo una transformación de algunas de las prácticas escolares a partir del diseño y modificación de los ambientes para el aprendizaje, desde un concepto arquitectónico del mismo.

Sin embargo, el despliegue de prácticas formativas en la ciudad no puede ser leído como fruto de una voluntad o un sujeto, por el contrario, el campo documental permite evidenciar que es la ciudad la que hace emerger las prácticas de formación, desde ella misma, desde sus dinámicas y relaciones, sin que sea necesaria la intervención de las comunidades pedagógicas, de lo que se puede concluir que no tiene el mismo funcionamiento la palabra formación en la escuela o el salón de clase que en las calles o las avenidas de la ciudad, y que no existe por tanto una prolongación de la pedagogía de la escuela a la ciudad, sino que son otros los discursos que vienen a conformar lo que en la ciudad se nombra como Pedagogía, la cual difiere de aquella pedagogía que emerge en la escuela.

Para nombrar las especificidades que se producen en el funcionamiento de la ciudad educadora en Medellín, el trabajo documental hizo evidente de una parte las relaciones entre el saber de la arquitectura y el de la pedagogía en el marco de éste proyecto, y de otra el predominio de las relaciones espaciales y el papel del lugar como elemento potencialmente educador.

De allí que la ciudad educadora aparezca como una construcción en la cual se le otorga una mayor participación al arquitecto y al urbanista, antes que al pedagogo o al educador, y por lo tanto se observe un fenómeno de urbanización de la pedagogía, antes que de pedagogización de la ciudad.

Ahora bien, caracterizado como campo de luchas y tensiones, el campo en el que se desarrolla la ciudad educadora, es también el escenario en el que surgen las resistencias. Pues si bien el discurso de la ciudad educadora centralizador y homogenizante propende por la configuración de escenarios formativos, seguros, participativos y abiertos, se constituye también en el discurso que silencia y evade realidades que tan solo se hacen visibles desde las resistencias, como las voces que rompen con lo preconstruido y escriben en la ciudad aquello que la ciudad educadora no admite, constituyéndose así en un llamado a la desnaturalización de este proyecto de ciudad, que si bien encuentra sus inicios como discurso articulado solo en los años 90, los registros históricos permitieron evidenciar las regularidades, continuidades y discontinuidades que subyacen a dicho proyecto en nuestro contexto.

Como se expresó en el informe de investigación, uno de los principales hallazgos que arrojó el trabajo de archivo fue el de visibilizar los efectos de poder de un proyecto de ciudad que los hace explícitos a través de un conjunto de políticas tanto educativas, como de salud, deporte, cultura que responden a intereses de tipo económico y político de sociedades desarrolladas, utilizando los conceptos de pedagogía, educación, formación, muy cercanos a las nociones de desarrollo económico en un proceso de globalización, entendiendo desde esta perspectiva que la develación de la ciudad educadora está muy ligada a las luchas que se establecen en la ciudad, aquellas que superan el discurso pedagógico o de la educación, y que se insertan en las fibras más profundas de la sociedad y la cultura, haciendo evidente el funcionamiento de un dispositivo de desconfianza que con las particularidades en que se ha descrito para el caso de Medellín, difiere en elementos esenciales del dispositivo hallado por Sáenz en Bogotá, sin desconocer que el proceso de investigación visibilizó la coexistencia de éste dispositivo con otros dispositivos que tienen íntima relación con el cuerpo y con la vida.

De tal manera el funcionamiento del DD en la ciudad de Medellín fue mostrando notables similitudes con los hallazgos de Sáenz en Bogotá en tanto la desconfianza se mantuvo hacia los ciudadanos: sus hábitos y comportamientos, y de manera paralela permitió visibilizar la continuidad

histórica de las prácticas formativas que ubicadas por fuera del aparato escolar, buscaron una transformación de la cultura desde una lógica diferente a los procesos de formación que acuden al interior de la escuela.

No obstante la recurrencia e insistencia estratégica en la corporalidad y el control sobre la vida de las poblaciones se visibilizó como algo más que una estrategia del dispositivo, que por su relevancia que se concretó en prácticas deportivas, de salud, de nutrición y movilización llegó a configurar un dispositivo que en el desarrollo de la investigación adquirió igual o mayor relevancia que el mismo dispositivo de desconfianza.

Se trata de un dispositivo que se preocupa por la totalización de los procesos formativos del individuo en términos espaciales y temporales, atendiendo las necesidades formativas de éste desde el mismo momento de la gestación, administrando el conocimiento acerca de su alimentación, su salud, su crecimiento, su sexualidad, sus relaciones personales e incluso su movilización, como quedó expresado en la identificación de las prácticas formativas que se dieron por fuera de la escuela entre los años 2004 y 2011, sus programas y proyectos que manifestaron la importancia de tener un control sobre el cuerpo y sobre la vida de los sujetos en la ciudad.

Se hace por lo tanto necesario interrogarse por ese dispositivo que opera tras el manejo que se hace del cuerpo, el deporte, la sexualidad de los ciudadanos y todo el problema de ciudad, configurando desde esta perspectiva todo un dispositivo que se encuentra en estrecha vinculación con el cuerpo y con la vida de las poblaciones.

De allí que el proceso de investigación permita afirmar que la Ciudad Educadora es un proyecto cuyo funcionamiento se encuentra dentro de un esquema de control y que advierte la formación de un dispositivo diferente al dispositivo de desconfianza sin desvirtuar el funcionamiento de éste, y que nos permite dejar abierta la discusión indagando acerca de ¿Cuál es la forma específica que el dispositivo toma en Medellín?, ¿la insistencia en el trabajo con el cuerpo nos está mostrando la aparición de un dispositivo diferente al de

desconfianza?, ¿se dibuja en Medellín en el lapso de tiempo definido por este proyecto, uno o varios dispositivos que agencien la multiplicidad de políticas, ya sea de la formación, el cuerpo, la salud, la sexualidad, la ética, la seguridad, el deporte y la cultura? O ¿Qué tipo de dispositivo está mostrando? ¿En Medellín aparece un dispositivo en íntima relación con el cuerpo?, Y finalmente ¿Qué tipo de dispositivo se configura que tiene que ver con el cuerpo y con la vida?

BIBLIOGRAFIA

Alcaldía de Medellín (1994). *9^{as} jornadas de Educación y participación ciudadana*; Abril 27,28 y 29 de 1994.

_____ (2004) *Plan de desarrollo 2004 - 2007, Medellín compromiso de toda la ciudadanía*. Medellín.

_____ (2007). *Manual de convivencia ciudadana*. Medellín.

_____ (2008) *Plan de desarrollo 2008 - 2011*. Medellín.

_____ (2008). *Compromiso*. Edición # 33. Medellín.

Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación (2011). *El poder transformador de la educación: Medellín la más educada 2008 - 2011* (informe de gestión). Medellín.

Álvarez Gallego, A. (1997) *Ciudad, educación y escuela en la historia*. Bogotá, Colombia: Revista educación y ciudad, 2, pág. 41.

_____ (2002). *Los niños de la calle. Bogotá 1900 - 1950*. Historia de la Educación en Bogotá. Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá, v 2, 2-47.

_____ (2010). *Educación y ciudad, política pública en la transición pedagógica*. Medellín, Colombia: Revista educación y pedagogía (58), 22.

Barbero, Jesús Martín (1997). *Descentramiento cultural y palimpsestos de identidad*. Colima, Mexico: Estudios sobre las culturas contemporáneas. Época II. Vol. III. Núm. 5, pp.87-96.

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona, Anagrama.

_____ (2000). *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

_____, Chamboredón, J.C y Passerón, J.C. (2002), *El oficio del sociólogo*. Presupuesto epistemológico. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Carr, S. y Lynch, K. (1968). *Where learning happens*. Daedalus, Fall.

Carrasquilla, T. (1972). *Frutos de mi tierra*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Castells, M. (1980). *La cuestión urbana*. España: Siglo XXI editores.

Castro, J. O. (2000) *Historia de la educación y la pedagogía: una mirada a la configuración de un campo de saber*. En: Henao Willes, M. y Castro, J. O. (comps.) *Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. Tomo I*. Bogotá: Colciencias, SOCOLPE.

Delors, J. y Otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Dewey, J. (1997). *Democracia y educación, una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

_____, (2004). *Experiencia y educación*. España: Biblioteca Nueva.

Díaz, M. y Muñoz, J. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: corprodic.

Echeverri, J. A. (2009). *Un campo conceptual de la Pedagogía: una contribución*. Trabajo de investigación como requisito para optar al título de Doctor en Educación. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Echeverría R., M. C.; Arboleda G., E.; Mejía E., M. y Cardales B., A. (2007) *Habitar ciudad: estado del arte en Medellín 1981 - 2005*. Medellín: Escuela del Hábitat - Cehap; Universidad Nacional de Colombia.

Elias, N. (1997). *El proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de cultura económica.

Escobar, A. (2007) *La invención del tercer mundo, construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: fundación editorial el perro y la rana.

Fajardo Valderrama, S. (noviembre de 2007). *Medellín, la más educada*. Disponible en URL: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n6-fajardo-sergio.pdf> [consulta 25 de febrero de 2012].

Flórez Ochoa, R. & Tobón Restrepo, A. (2001) *Investigación educativa y pedagógica*, Bogotá: Mc Graw Hill.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France 1977- 1978*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

(1998). *Genealogía del racismo*. La Plata: Altamira.

(2010). *El cuerpo utópico, las heterotopías*, 1ª edición. Buenos Aires: Nueva visión.

García Canclini, N. (2006) *Diálogos en educación*. Entrevista de Ángeles Soletic. Disponible en URL: www.educared.org.ar/biblioteca/dialogos/entrevistas/entrevista_nestor_garcia_canclini.asp [consulta 22 de abril de 2012].

García Canclini, N., Castellanos, A. y Rosas Mentecón, A. (1996). *La ciudad de los viajeros. Travesías e imaginarios urbanos*. México: Editorial Grijalbo.

García Márquez, G. (1995). *Por un país al alcance de los niños*. Proclama. En: Antología de la tolerancia. Papiro. Pereira.

González Escobar, L. (2010) *Ciudad y arquitectura urbana en Colombia 1980 - 2010*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Negri, T. & Hardt, M (2000) *Empire*, Cambridge, Harvard University Press.

INDER - Instituto de Deportes y Recreación. (s.f). *Reseña Histórica*. Disponible en URL: www.inder.gov.co [consulta 3 Septiembre de 2012]

_____ (s.f). *Promoción de estilos de vida saludable*. Disponible en URL: http://www.inder.gov.co/adnnew/framework_branch.php?root=73 [consulta 5 Agosto de 2012]

Jordi, B. (1997) *La ciudad conquistada, un punto de vista desde la sociología*. Medellín, Corporación Región: Ciudad educadora.

Kant, I. (1964). *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?*, en *Filosofía de la historia*, Buenos Aires: Nova.

_____ (2004) *¿Qué es la ilustración? En: Filosofía de la historia*. La Plata: Ed. Terramar (Caronte).

Kramer, P. (1974). *Pu Yi, el último emperador*. Barcelona: Grijalbo.

Martínez Boom, A., Castro Villagra, O. & Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santa Fé colonial*. Bogotá: Socolpe.

Martínez Boom, A. (2005). *La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños*. En: Foucault, la pedagogía y la educación. Bogotá: Magisterio, pág. 129.

_____ (2011). *Memorias de la escuela pública*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Martínez Boom, A. y Orozco Tabares, J. (2011). *Educación, un campo de agenciamiento*. [Documento de trabajo GIHPP].

Mejía Arango, D. L., (2005). *Metropolivisión: una revisión poética del valle de los aburraes en los albores del tercer milenio*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Mejía Jiménez, M. R., (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Melo, J. O. & otros (1997). *Cuatro escuelas sociales*. Medellín: Alcaldía de Medellín, Corporación Región y Edúcame.

Melo, J.O, (Abril de 2002). *Educación para la ciudadanía: ¿nueva encarnación de un viejo ideal?* Conferencia en la Biblioteca Luis Ángel Arango. Disponible URL: <http://www.jorgeorlandomelo.com/educacionpara.htm> [consulta 13 de Agosto de 2012].

_____, (2004). *Sobre el crecimiento urbano y la industrialización de Medellín entre 1880 y 1930*. Biblioteca virtual del Banco de la República. Disponible URL: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/sociologia/moderniz/indice.htm> [consulta 25 de abril de 2012]

Mena R. V. (2005). *Ciudad educadora: configuración urbana como pretexto para aprender la ciudad*. Medellín, Colombia: Pretil ,8.

Mesa Sánchez, N. E. (2000). *Construcción destrucción de lugares, espacios del anonimato*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Mockus Sivickas, A. (Enero de 1997) *Ciudad y educación*. Bogotá, Colombia: Educación y Ciudad, 1.

Moncada Cardona, R. (1995) *La ciudad educadora: un concepto y una propuesta*. Medellín, Colombia: Ciudad Educadora.

Moreno Uribe, G. (1994) *Estrategias educativas de la ciudad. Programa: Ciudad educadora, Educación y cultura*. Medellín, Alcaldía de Medellín: Documento presentado en las novenas jornadas de educación y participación ciudadana.

Noguera, C., Alvarez, A. & Castro, J. (2000). *La ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Arango Editores.

Páramo, P. (2004). *Algunos conceptos para una perspectiva optimista de vivir la ciudad*, Bogotá, Universidad de los Andes: Territorios, núms. 10-11, pp. 91-109.

Reyes Cárdenas, C. (1996). *La vida cotidiana en Medellín 1890 - 1930*. Colombia: colcultura.

Rodríguez Rodríguez, J. (2007) *La participación como un acto educadora y constructor de la ciudad educadora*. Manizales, Colombia: Ánfora, 23.

Rodríguez Gómez, H. (investigadora principal) (2010). Proyecto de Investigación: *Paradigmas y Conceptos en educación y Pedagogía. Subproyecto: Escuela abierta*. Medellín, Universidad de Antioquia.

Romero, J. L. (1999). *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Runge Peña, A. K. (2011). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico* [Documento de trabajo de la Maestría en Educación Octava Cohorte para el Seminario de educación y pedagogía].

Sáenz Obregón, J. (2007) *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994 - 2003*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas y Alcaldía Mayor de Bogotá.

Sánchez, R. (2007) *Alcances y límites de los conceptos biopolítica y biopoder en Michel Foucault*. Biopolítica y formas de vida. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Tsuin-Chen, O. (1932). *La ciencia de la educación, su naturaleza y sus fuentes, Enciclopedia de la Educación*, Uruguay, Montevideo, t. XI, núm. 1 y 2.

Urbanismo social, Medellín (2010, octubre 1). Catálogo en Línea [Archivo de Vídeo]. Disponible URL: <http://www.youtube.com/watch?v=uFFjY461y4> [consulta 2 de agosto de 2012]

Vasquez García, F. (s.f) *Campos de fuerza, Campos de batalla, Pierre Bourdieu*. Disponible en URL: <http://www.rafaelcastellano.com.ar/Biblioteca/CAMPOS%20DE%20FUERZA%20CAMPOS%20DE%20BATALLA%20BOURDIEU.pdf>. [consulta 2 de Septiembre de 2012]

Villa Martínez, M. I. & Moncada Cardona, R. (1998). *Ciudad Educadora, Estado del Arte en Colombia*. Medellín: Corporación Región.

Yarza De los Ríos, A. (2011). *Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940*. Informe de investigación presentado como requisito para optar al título de Magister en educación Línea formación de maestros. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia.

Yory García, C. M., Delgado Salazar, R. [et al] (2007) *Espacio público y formación de ciudadanía*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Zuleta Ruíz, F. A. (2001). *La ciudad en la dramaturgia*. Trabajo de promoción. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Arquitectura. Medellín, Colombia.

ZULUAGA GARCÉS, O. L. (1987, 1999). *Pedagogía e Historia, La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Foro Nacional por Colombia.

_____ & otros. (2002). *Historia de la Educación en Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico.

Zuluaga Garces, O. L., Noguera R., C. E. y Quiceno Castrillon, H. (2005) *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Bogotá: Magisterio.

INDICE DE ILUSTRACIONES

CAPÍTULO III

1. Figura 3-1, P [52]. Protocolo hispanoamericano de urbanidad y el buen tono. Recuperado de URL: <http://old.lablaa.org/blaavirtual/revistas/credencial/enero1997/enero2.htm>. [consulta 15 de Julio de 2012]

CAPÍTULO IV

1. Figura 4-1, P [74]. Territorio Inder Medellín, 2011. Foto: Sandra Henao.
2. Figura 4-2, P [75]. Campaña para el cuidado del espacio público, 2010. Foto: Sandra Henao.
3. Figura 4-3, P [77]. Manual de convivencia ciudadana. Recuperado de URL: <http://es.pdfsb.com/barro+de+medellin>manual>. [consulta 24 de abril de 2012]
4. Figura 4-4, P [78]. Don CECÉ el “Cazapichurrias”, 2011. Recuperado de URL: <http://www.mobypicture.com/user/pacepe/view/7528094>. [consulta 15 de junio de 2012]
5. Figura 4-5, P [80]. Programa Buen Comienzo para la niñez. Recuperado de URL: <http://laboratorioderechoparticipacion.blogspot.com/2010/10/noticia-reconocimiento-al-programa-buen.html> [consulta 10 de Agosto de 2012].
6. Figura 4-6, P [82]. Institución Educativa Aures, Colegio de Calidad, 2012. Foto: Sandra Henao.
7. Figura 4-7, P [84]. Urbanismo social. Recuperado de URL: <http://arqa.com/esp/urbanismo/la-transformacion-de-medellin-urbanismo-social-2004-2007-2.html> [consulta 14 de mayo de 2012]
8. Figura 4-8, P [85]. A mi ciudad no vuelve la violencia - calle Carabobo. 2011. Foto: Sandra Henao.
9. Figura 4-9, P [90]. Esquema de articulación del servicio de atención integral a la primera infancia. Recuperado de URL: <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/laeducaciontransforma/Pagin>

- as/BuenComienzoenlaprimeraInfancia.aspx [consulta 10 de Agosto de 2012].
10. Figura 4-10. P. [90]. Promoción de estilos de vida saludable
Recuperado de URL:
<http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://4be956bfa4bbb4029e9a86a1ccd75a0d>. [consulta 15 de Abril de 2012]
 11. Figura 4-11. P [94]. Invitación maratón aeróbicos, 2011.
 12. Figura 4-12. P [95]. Práctica pedagógica Instituto Tecnológico de Formación, 2012. Foto: Gloria Herrera.
 13. Figura 4-13. P [95] Gestores pedagógicos de la Secretaría de tránsito, 2012. Foto: Sandra Henao.
 14. Figura 4-14. P [95] Campaña para la eliminación de las violencias: Abramos los ojos. Recuperado de URL:
<http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://344a594d8d2f2a0cc9c6d2e3ea72ac50>. [consulta 10 de junio de 2012].
 15. Figura 4-15. P [96] Valla publicitaria Parque Explora, 2011. Foto: Sandra Henao.
 16. Figura 4-16. P [96] Pirámides Avenida oriental, 2011. Foto: Sandra Henao.
 17. Figura 4-16. P [97] Puentes peatonales minorista, Casa de la lectura infantil Comfenalco, Institución Educativa Aures, 2012. Fotos: Sandra Henao.
 18. Figura 4-18. P [97] Institución Educativa Aures, 2012. Foto: Sandra Henao.

CAPÍTULO V

1. Figura 5-1. P [106] Campaña de regulación de las relaciones personales, 2012. Foto: Sandra Henao.
2. Figura 5-2. P [106] Baños públicos en el centro de la ciudad, 2011. Foto: Sandra Henao.
3. Figura 5-3. P [107] Institución educativa Aures, 2012. Foto: Sandra Henao

4. Figura 5-4. P [107] Parque de los pies descalzos y guías ciudadanos, 2011. Foto: Sandra Henao
5. Figura 5-5. P. [108] Campaña uso del tiempo libre, 2012. Foto: Sandra Henao.
6. Figura 5-6. P [108] Instalaciones de Buen Comienzo Aures, 2012. Foto: Sandra Henao.
7. Figura 5-7. P [109] Exposición Museo en la Calle, 2011. Foto: Sandra Henao.
8. Figura 5-8. P [109]. Valla publicitaria Parque Explora, 2011. Foto: Sandra Henao.
9. Figura 5-9. P [110]. Campaña para la eliminación de las violencias: Abramos los ojos. 2011. Recuperado de URL: <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://344a594d8d2f2a0cc9c6d2e3ea72ac50>. [consulta 10 de junio de 2012].

CAPÍTULO VI

1. Figura 6-1. P [116]. Vive tu ciudad, 2009. Foto: Luis Ospina.
2. Figura 6-2. P[117]. Tráfico vehicular en la ciudad. Recuperado de URL: <http://xady.wordpress.com/2009/08/04/la-otra-cara-de-la-feria-de-las-flores/> [consulta 10 de octubre de 2012]
3. Figura 6-3. P [118]. *“Si la prensa es del Estado, las paredes son nuestras”*, 2009. Foto: Sandra Henao.
4. Figura 6-4. P [119]. *“si sos idiota no me echas la culpa”*, 2009. Foto: Sandra Henao.
5. Figura 6-5. P [119]. RCN, 2012. Foto: Gloria Herrera.
6. Figura 6-6. P [119]. Resistencia visual y revolución cultural, 2009. Foto: Sandra Henao.
7. Figura 6-7. P [120]. ¿Por qué callar?, 2009. Foto: Sandra Henao.
8. Figura 6-8. P [121]. *“Pacha mama cura sana”*, 2012. Foto: Sandra Henao.
9. Fig. 6-9. P [121] *“Notables afrocolombia”*, 2011. Foto: Sandra Henao.
10. Fig. 6-10. P [121] *“Pacman”*, 2012. Foto: Sandra Henao.
11. Figura 6-11. P [122]. *“Ciudad imaginaria”*. 2009. Foto: Sandra Henao.

12. Figura 6-12. P [122]. "realidades en la ciudad", 2009. Foto: Sandra Henao.
13. Figura 6-13. P [122]. "tu futuro pende de un hilo en las calles", 2012. Foto: Sandra Henao.
14. Figura 6-14. P [124]. "Medellín la más parakiada" Torres de Bomboná. 2009. Foto: Sandra Henao.
15. Figura 6-15. P [124]. "corrupción política". 2009. Foto: Sandra Henao.
16. Figura 6-16. P [124]. 18 años de la constitución políticas de Colombia, 2009. Foto: Sandra Henao.
17. Figura 6-17. P [125]. Cien nuevos semáforos, 2012. Foto: Sandra Henao.

Anexo 1. Ficha temática

Tipo de documento: Periódico, Revista, Enciclopedia, Libro, Diccionario, Volante, Texto escolar, Cartilla, Manuscrito, Testimonio Oral, Cuaderno Escolar, Literatura, Música, otros.	N° de ficha:
Datos Bibliográficos: Con las especificaciones técnicas escogidas. Tener en cuenta las diferencias según el tipo de documento.	TEMÁTICA: Según la identificación de los mismos que se hayan hecho en la fase de Prelectura de documentos
Localización del documento: lugar de procedencia: Archivo, biblioteca, institución, persona. referencia para llegar a él.	
Contenido: "Entre comillas se transcribe el párrafo que se considere pertinente" (pg.)	Relaciones:
Relaciones que despliega esa relación:	
Comentarios: Este apartado es clave porque acá se van escribiendo ideas que servirán para hilvanar después el texto final. Se puede comentar, si es necesario: <ul style="list-style-type: none">• El contenido del párrafo en el conjunto de la obra.• Si se quiere decir algo sobre las palabras, los hechos o las actitudes seleccionadas.• Aportes que van surgiendo para armar los argumentos que se desarrollarán en el trabajo.	

Anexo 2. Programación Telemedellín entre 2001 y 2006

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE COMUNICACIONES
PROGRAMAS PUBLICADOS EN TELEMEDELLÍN Y CANAL U
DE LA URBE TELEVISIÓN
DATOS ACTUALIZADOS A DICIEMBRE DE 2006⁶¹**

Ref:	Director	Duración	Realización	Año	Sinopsis	Producción
Colombia: nuestro futuro. ¿En guerra?	Heiner Castañeda	19 m	Angela María Mejía Verónica Heredia Yamit Palacio	2001	En medio del conflicto colombiano nace un interrogante: ¿cual será el futuro de nuestros niños?	Facultad de Comunicaciones U de A
Guayaquil, próxima estación	Heiner Castañeda	18m, 39s	Juan David Alzate Claudia Arroyave Julián Chamorro Dayana Osorio Marcela Pérez Viviana Pineda Juan Pablo Tetay Catalina Vásquez	2003	La nueva disposición arquitectónica de la ciudad hace necesario hacer un registro histórico de sus sitios más representativos; en este caso la "Estación Guayaquil".	Facultad de Comunicaciones U de A
Medellín entrada libre	Heiner Castañeda	21m, 20s	Alejandro Gómez Camilo Monsalve Felipe Grajales Erika Alvarez Yelitza Martínez Julián Cardona Walter Arias William Marín Alexander Macias Mauricio Gallego Clara Crizón	2003	La ciudad ofrece espectáculos donde disfrutar no cuesta nada; pues el arte nace del pueblo y para el pueblo.	Facultad de Comunicaciones U de A
Escopolamina	Heiner Castañeda	23m	Jhon Henry Amariles Diego Alvarez Jhonatan Alzate Ligia Margarita Cárdenas Andrés Herrera Mónica López	2004	Todo al respecto de este alucinógeno, que doblega la voluntad, haciendo de la víctima un ente social a merced de la delincuencia.	Facultad de Comunicaciones U de A

LA FORMACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE DESCONFIANZA ENTRE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS POR FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN EN EL PERÍODO 2004 - 2011

			Angie Palacio Luisa Fernanda Ramírez Leidy Ruiz Gimena Ruiz Ingrid Serna María Tobón			
Medellín: ciudad vital	Heiner Castañeda	25m, 19s	Erika Alvarez Diana Acevedo Yelitza Martínez	2004	Medellín es una ciudad pionera en la medicina, caso concreto los trasplantes.	Facultad de Comunicaciones U de A
5 años de De la Urbe	Heiner Castañeda	12m	Sara Gómez Lina Martínez	2004	Cumpleaños de este medio escrito.	Facultad de Comunicaciones U de A
Educación limitada para limitados	Heiner Castañeda	23m	Aidé Cáseres Liliana Atehortua Carolina Angel	2004	Como se compensa la limitación física con el conocimiento	Facultad de Comunicaciones U de A
Encantadoras	Heiner Castañeda	24m	Johny Cadavid Carolina Gutiérrez Biviana Acevedo Juliana Patiño Sandra Valoyes Milton Torres Ronald Villa Daniel Longas Oscar Zapata	2004	Se dice de ellas: "no creo, pero de que las hay las hay".	Facultad de Comunicaciones U de A
Un año después	Heiner Castañeda	23m	Rafael Valencia Hugo Muñoz	2004	Corta evaluación sobre la gestión de Alvaro Uribe V.	0Facultad de Comunicaciones U de A
A vuelo de Metro	Heiner Castañeda	21m, 35s	Aidé Cáseres Adriana Vanegas Rafael Valencia Hugo Muñoz	Julio 2004	Historias de vida, que se desarrollan a unísono con el sistema de transporte llamado Metro-cable.	Facultad de Comunicaciones U de A
Manos a la obra	Heiner Castañeda	22m, 51s	Natalia Gil M. Andrea Foronda R.	Agosto 2004	La transformación arquitectónica de Medellín.	Facultad de Comunicaciones U de A
i Chucho en vos confían	Heiner Castañeda	23m, 20s	Andrés Arboleda Fabio Andrés Hurtado	Agosto 2004	Historia de un comerciante que con agua de panela mitiga el sufrir de los indigentes.	Facultad de Comunicaciones U de A
Ave María, pues	Heiner Castañeda	25m, 39s	Dayana Osorio	2005	Trabajo sobre pájaros y demás aves	Facultad de Comunicaciones U de A

LA FORMACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE DESCONFIANZA ENTRE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS POR FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN EN EL PERÍODO 2004 - 2011

Hip- Hop: un reto por la vida	Heiner Castañeda	22m, 20s	Santiago Higueta P.	2005	Historia de este género musical en la ciudad.	Facultad de Comunicaciones U de A
Metal Gótico	Heiner Castañeda	25m, 51s	Juan David Alzate Juan Camilo Arboleda	2005	El extraño mundo de ser "gótico".	Facultad de Comunicaciones U de A
Inculto al cuerpo	Heiner Castañeda	24m, 7s	Johann Vasco Olga P. Rendón Karla J. Arango Antonio Zapata Pedro Correa Jeison Sánchez Diego Alvarez		Hay para quienes el cuerpo es más que un templo; es una escultura.	Facultad de Comunicaciones U de A
Lideres por lo alto	Heiner Castañeda	23m	Angela Arias Sebastián Orozco Julián Chamorro David Calle Jarley Mejía Óscar Rodríguez Rodrigo Valencia Wilson Rojas	2005	Historias de niños desplazados, que desde los barrios altos de Medellín viven un sueño en común, "triunfar"	Facultad de Comunicaciones U de A
Ciudad centro	Heiner Castañeda	24m	Lina Flórez G. H. Pablo Pérez Camilo Betancur Alejandro González Pedro Martínez Alexandra Ramírez Dayana Mendoza Nelson Zuluaga Johansson Cruz Esteban Arenas	2005	Historias del corazón de Medellín; su centro. Y sus lugares más representativos.	Facultad de Comunicaciones U de A
En cuatro patas	Heiner Castañeda	24m, 15s	Dayana Osorio Clara Crizón K. Santiago Higueta	2005	Con este documental se llega a entender lo que es una vida de perros.	Facultad de Comunicaciones U de A
¿Verdad, Justicia y reparación?	Heiner Castañeda	22m	Diana J. Acevedo L. Claudia Y. Carvajal D. Andrea Foronda R.	2005	Todo lo que gira alrededor de estos tres términos y del proceso de reinserción.	Facultad de Comunicaciones U de A
De paso al más allá	Heiner Castañeda	24m	Andrea Foronda Natalia Gil	2005	La muerte y su tramitología.	Facultad de Comunicaciones U de A

LA FORMACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE DESCONFIANZA ENTRE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS POR FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN EN EL PERÍODO 2004 - 2011

			Diana Acevedo			nes U de A
Ocio al extremo	Heiner Castañeda	24m	Erika Fernanda Alvarez Juliana Arias	2005	Cuando el deporte deja de ser el que conocemos y pasa a ser extremo.	Facultad de Comunicaciones U de A
Zona de sonos	Heiner Castañeda	25m, 28s	Lina María Martínez M Sara Gómez de los Ríos	Julio 30 de 2005	Un recorrido por tres estilos musicales, distintos; pero con un mismo motivo: Medellín y el día Mundial de la música.	Facultad de Comunicaciones U de A
Animales al derecho	Heiner Castañeda	22m, 14s	Jorge Arango Luís Carlos Palacio Juan David Martínez	2006	Documental sobre los "derechos de los animales"	Facultad de Comunicaciones U de A
En este lado del closet	Heiner Castañeda	26m, 30s	Johansson Cruz Esteban Arenas Camilo Baquero Mónica Vela Paulo Toro Mauricio Hoyos	2006	Visión interna del mundo gay, homosexual y lésbico.	Facultad de Comunicaciones U de A
De par en par	Heiner Castañeda	26m, 11s	Hugo Alexander Villegas Nayive Henao Angélica Cervera Aguirre Lina Ceballos García David Berrío Felipe Cárdenas Fernando Henao Luís Acevedo José Fernando Serna Juan Esteban Vásquez Salomón Echavarría	23 de mayo de 2006	Tres espacios "de par en par", que no tienen más limitantes que la indiferencia social.	Facultad de Comunicaciones U de A
La cita	Heiner Castañeda	20m	Grupo 03 Rep y Red	Junio 2006	El drama que viven los familiares de las personas desaparecidas a raíz de la violencia del país. (Madres de la Candelaria).	Facultad de Comunicaciones U de A
Opera al barrio (dos versiones;	Heiner Castañeda	21m, 30s	Hugo Villegas Lina Ceballos	2006	El género operístico tan dado a las elites sociales,	Facultad de Comunicaciones U de A

LA FORMACIÓN DE UN DISPOSITIVO DE DESCONFIANZA ENTRE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS POR FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN EN EL PERÍODO 2004 - 2011

luna para [Teledellín y otra para canal U)			David Berrío José Serna		ahora llega a los barrios de Medellín.	nes U de A
Por el suelo	Heiner Castañeda	24m, 39s	Perla Toro Sarita Palacio José Monsalve Tatiana Vásquez María Teresa Muriel Felipe Torres Mónica López Leidy Ruiz Alejandro Arango	Agosto 2006	La naturaleza tienen sus leyes, sin embargo hay que crear otras para protegerla: "Ley de Ordenamiento Ambiental".	Facultad de Comunicaciones U de A
Somos Pacífico	Heiner Castañeda	24 m	Sandra Duque	Octubre de 2006	La comunidad Afro- descendiente de Quibdó y el resto del Chocó, viaja a Medellín en busca de un mejor futuro, el interrogante es si piensan volver a su tierra y a qué.	Facultad de Comunicaciones U de A
Fe y Razón: dilema eterno	Heiner Castañeda	27m 10s	Oscar Andrés Sánchez Carlos David Palacio César Duque	Noviembre de 2006	Fenómenos que solo hayan explicación en la religiosidad popular o en la ciencia.	Facultad de Comunicaciones U de A
Ciudad Moravia	Heiner Castañeda		Grupo de Milton	Diciembre de 2006	Dos vidas paralelas que narran de alguna manera la historia de un barrio de Medellín que tiende a desaparecer	Facultad de Comunicaciones U de A