

ENSAYOS

CIUDAD EDUCADORA. APROXIMACIONES CONTEXTUALES Y CONCEPTUALES

Educator city. Contextual and conceptual approach

Prof. Juan Carlos Jurado Jurado

Universidad EAFIT, Carrera 49 N° 7 Sur, Avenida Las Vegas, Escuela de Administración, Bloque 26,
Medellín, Colombia. E-mail: jcurado@hotmail.com

Resumen

En el presente artículo se hace una aproximación conceptual a la propuesta de Ciudad Educadora desde varios autores, partiendo por reconocer las transformaciones de las ciudades contemporáneas, donde se vivencia una desgarradora tensión entre la modernidad y las tradiciones, la masificación y la inseguridad y el deterioro de la ciudad como espacio público. En estas metrópolis, donde el ciudadano común ha perdido posibilidades para reconocerse, se asiste a la necesidad de construir un nuevo “civismo” que permita la vida civilizada en las ciudades. Se acude así a la “cifra pedagógica” que contiene toda ciudad, pues en ella sus pobladores también pueden aprender cómo se aprende a diario en la vida y se socializan, sin que ello signifique el despliegue de la institucionalidad y del poder disciplinario de la escuela sobre ella.

Palabras claves: ciudad educativa, escuela, cifra pedagógica, formación, civismo, ciudadano.

Abstract

In this article, a conceptual approximation is made to the proposal of The Educating City, from various authors, starting from the acknowledgement of the transformations of contemporary cities, where a heartbreaking tension is experienced between modernity and traditions, massification and insecurity and the deterioration of the city as a public space. In these metropolies, where the common citizen has lost possibilities to recognize himself, the need to build a new “civism”, that would open way for the civilized life in cities, is urged. It is thus appealed to the “pedagogic figure” which every city contains, for in it, its inhabitants can also learn how to learn daily and they socialize among themselves, without this meaning the unfolding of institutionality and the school disciplinary power over it.

Key words: educator city, school, pedagogic key, formation, civism, citizen.

UN POCO SOBRE LA CIUDAD CONTEMPORANEA

Los fenómenos culturales asociados con los medios de comunicación masiva, así como la transformación física de las ciudades que han cambiado su aire de “parroquia grande” por el de modernas metrópolis, han posibilitado la aparición de nuevos “modos de estar juntos” agenciados por valores y formas del vínculo social más seculares. La ciudad

de Medellín tipifica los procesos de otras ciudades latinoamericanas en cuanto la pérdida reciente de un sentido monolítico y homogéneo con que la identificaban sus pobladores. Hoy embarga a las personas el sentimiento de que la ciudad no es “una” sola, pues en ella conviven sus complejas diversidades y contracciones, y que la ciudad ha perdido cierto aire doméstico (Jurado 2002). Se asiste, pues, a una desgarradora tensión entre lo tradicional y lo moderno, dado el generalizado sentimiento de estar viviendo una enorme presión entre unos supuestos valores que dieron cohesión y estabilidad al cuerpo social y las propuestas de modernidad, internacionalización y globalización de la cultura.

Se trata de una urbe fragmentada a raíz de la explosión de su centro histórico en medio de una vertiginosa urbanización de dimensiones metropolitanas, más visible a partir de los años setenta (Botero 1996). Así, la pérdida de centralidad del sello histórico de la ciudad, que suponía la hegemonía de unas formas de vida patriarcales de procedencia campesina, da lugar a muchos centros, a muchas formas de habitar lo urbano, sin conservar como antes “un estilo” cultural. Esto supone la fragmentación de los grupos sociales y sus identidades atomizadas, y la proliferación de una población urbana y migrante más heterogénea (Coupé 1996). Parece haberse desvanecido una sociedad disciplinaria y normatizada, donde las identidades políticas y la moral católica generaban las lógicas del orden social. De este modo, podría decirse que han perdido poder unos discursos y lógicas comunitaristas y totalizantes de establecer los vínculos sociales, y se ha pasado a una mayor autonomía de los sujetos y de las agrupaciones asociadas con su diversidad cultural. Estos procesos de transformación en la cultura urbana contemporánea han supuesto también la vigencia de normas particulares que atomizan el tejido social en medio de la masificación y la inseguridad (Sánchez 2002: 225-226)¹.

En los años setenta, con el crecimiento de la ciudad metropolitana, se perdía su antiguo ambiente provincial, donde las personas mantenían estrechos vínculos entre sí y con las figuras del poder ético, como el policía, el maestro, el cura y el médico. Con el crecimiento masificado de la ciudad, se fueron perdiendo, pues, las formas del reconocimiento mutuo que hacían de la sociedad urbana una “comunidad imaginada”, donde se compartían filia-ciones políticas, religiosas y morales relativamente unificadas y unificadoras.

Respecto de lo que se viene señalando, el profesor Darío Ruiz² dice: “La ciudad de antes de los años setenta era una ciudad pequeña, reconocible, registrable y fácilmente identificable por pobres y ricos”. Se trataba de una “...ciudad manejable que se rompe en los setenta, igual que su modelo económico, y comienza el desempleo... Era una ciudad con una cierta pedagogía de lo cívico, que se derivaba de las instituciones que hacían de la ciudad algo relativamente homogéneo, gobernable, e identificable... Don Elías, hace 30 ó 40 años, era un viejito que presidía la Sociedad de Mejoras Públicas e iba por la ciudad de Medellín y mandaba cartas al “Colombiano”: “En la esquina de Ayacucho con

¹ Como lo ilustra la investigación citada en Medellín, abundan los miedos y su común denominador es la pérdida de la integridad física y la estabilidad emocional, de los bienes, de la libertad, de la tranquilidad, de la vida. Estos miedos no se narran en sí mismos: se nombran a través de situaciones, espacios y personas en particular. Los miedos se personifican en el sicario y el atracador, principalmente, pues con ellos se puede tener una experiencia directa; son una amenaza para todos, en cualquier parte y en cualquier lugar. El clima de temor e inestabilidad social que representan estas y otras figuras sociales (presentes, pero más lejanas topológicamente para la mayor parte de la población, como el guerrillero o el paramilitar) hacen que la violencia urbana sea en muchos casos narrada como la experiencia más característica de lo que significa vivir en la ciudad.

² Según Fabio Botero, uno, entre muchos signos de este derrumbe de sociabilidades que cohesionan la vida urbana, es la desaparición de aquellos espacios urbanos de encuentro y recreo masculino como los cafés.

Carabobo, faltan dos bombillos”; esa ciudad de don Elías era una ciudad pequeña, registrable...” (Botero 1998: 558).

Y de la ciudad “reconocible” se ha pasado a una urbe que se vive como caótica y masificada; en ella y con el desarrollo tecnológico de las últimas décadas, se asiste a la instauración de un orden urbano al que se superpone el modelo comunicativo, según Jesús Martín-Barbero: flujo de personas, flujo vehicular, flujo de información continua y veloz. “La ciudad ya no está para ser habitada ni disfrutada por el transeúnte, sino para circular por ella sin causar atascamientos al tráfico vehicular”, que ahora viene a ser la razón de ser de la ciudad para sus planificadores.

El deterioro de la vida pública no es un asunto meramente urbanístico, pues definitivamente es evidente la incapacidad del Estado para hacer efectivas sus propias regulaciones a lo largo y ancho de la nación. Y es que el Estado, tradicionalmente débil para tener presencia en un país tan vasto y complejo como Colombia, también ha mostrado, según María Teresa Uribe (Uribe 2001: 151), la “evaporación funcional” de su dimensión pública en una ciudad como Medellín, donde los ciudadanos no se sienten plenamente representados y se ven abocados a los efectos perversos de su ineficiencia de dos maneras. Primero, se alejan de lo público y se recluyen gradualmente a los “ámbitos opacos, cerrados de la casa, la familia, los pequeños círculos de amistad y el vecindario que en estos tiempos son los únicos que se perciben como los únicos seguros”, y en segundo lugar, las personas asumen por su cuenta y riesgo la defensa de su seguridad y protección (Ariés 1995: 324-325)³.

Un aspecto asociado con la transformación de la ciudad, la moral pública y la socialización de nuevos y viejos valores es la manera como las élites dirigentes y empresariales restringieron su incidencia en los ámbitos de lo público, después de mediados del siglo XX, para replegarse paulatinamente en su esfera privada. Según las apreciaciones del historiador Fernando Botero, esta “burguesía” circulaba fácilmente por las instituciones públicas y privadas de la ciudad, sin que intereses económicos, como el afán de lucro y el espíritu empresarial, excluyeran su interés personal por la ciudad y sus problemas sociales, esto es, su “espíritu cívico” (Botero Herrera 1994: 7-9)⁴.

³ Ante la contracción de la sociabilidad pública, la familia parece haberse convertido en el último baluarte del individuo. Este fenómeno de la cultura contemporánea, que parece ser compartido por las grandes ciudades latinoamericanas, es más propio de las urbes industriales de Norteamérica y Europa, si se atienden las observaciones del historiador francés Philippe Ariés. Frente a la contracción de la sociabilidad colectiva y la erosión de la ciudad como escenario de la vida pública, debido en gran parte a su agrandamiento, a la familia parece trasladarse un sinnúmero de funciones que antes correspondían a la ciudad y al vecindario o eran compartidas con ella. Este “sobredimensionamiento” de sus funciones parece traer consigo una supuesta crisis que, si bien se ha adjudicado a la familia, parece más justo endilgársela a la ciudad.

⁴ Ejerciendo un hegemónico “espíritu cívico”, que podría caracterizarse por un fuerte sentido regional, una impronta social y política del ingeniero, una moral religiosa que no reñía con una mentalidad pragmática y una identidad urbana consolidada. El poder cívico de empresarios y líderes en lo urbano se congraciaba con extendidas formas de acatamiento y obediencia social promovidas por la Iglesia Católica y los partidos políticos. Entre las más significativas condiciones para que se operara un cambio en el desempeño de los dirigentes y empresarios antioqueños, se encuentran: el crecimiento y mayor complejidad de los negocios y de la ciudad, que dificultaron la identificación del “hombre todero” con su colectividad; la desprotección económica más perceptible al iniciar la década de los setenta, que exigió mayor presencia de los dirigentes en sus negocios; la especialización del empresario con nuevos perfiles tecnocráticos extranjeros que desdibujaban el sentido político y social del político tradicional; la tendencia internacional a la autonomización de las esferas política, económica y cultural y, por último, según lo manifiestan los mismos dirigentes en algunas encuestas, su pérdida de contacto y sensibilidad social, y la carencia o débil formación humanista.

Sobre las transformaciones urbanas es pertinente referir la fascinación de la sociedad antioqueña y sus dirigentes por el “progreso”, dada la presencia de su estilo ingenieril y su mentalidad pragmática, que ha sustentado una forma de gestionar la ciudad de Medellín con criterios técnicos y de planeación racionalista. Ello ha incidido en que las políticas urbanas se hayan orientado, principalmente, hacia los aspectos físicos y económicos, restando importancia a los asuntos referidos a la cultura, la socialización de los migrantes campesinos y de las nuevas generaciones urbanas, la formación de ciudadanos modernos, la ética pública, el patrimonio urbano y el medio ambiente (Uribe 1994: 17). Este desencuentro entre la construcción física de la ciudad y su edificación social se hizo más evidente a partir de los años ochenta, con las violencias generalizadas y los conflictos desbordados de cauces políticos, dejándose de lado la construcción de un “espíritu cívico” acorde con los nuevos tiempos.

En síntesis, y retomando apreciaciones de la socióloga María Teresa Uribe, el tránsito de la ciudad tradicional a la moderna y metropolitana, acontecido en las décadas de los años sesenta y setenta, ha significado grandes desajustes y conflictos sociales que desbordaron la capacidad de instituciones como el Estado, la familia y la escuela para afrontarlos, a pesar de los esfuerzos hechos en el equipamiento urbano para mejorar los niveles de vida. Medellín, a pesar de ser reconocida como la ciudad colombiana de mejores niveles de vida por su infraestructura urbana y sus excelentes servicios públicos y de transporte público, se ha encontrado, pues, sin vida ciudadana y sin ciudadanos. En ella se hace, pues, visible el urbanismo, pero no la urbanidad.

Frente a las rupturas y problemáticas que se acaban de señalar vale la pena considerar el interrogante de Darío Ruiz, sobre: ¿Cómo podemos reconstruir una pedagogía, una educación de la ciudad, del ciudadano en esta diversidad? “No creo que volviendo a la sola norma, al solo principio”. Más bien y dado:

... que en la ciudad viven diversas culturas, identidades y sujetos, en ellos existe una serie de continuidades y discontinuidades, de lenguajes, que todavía son dialectos y que están buscando convertirse realmente en una lengua común; creo que es a partir de ese reconocimiento donde podríamos hablar de una nueva pedagogía urbana y de un nuevo civismo. Es cívico aquél que se reconoce en una ciudad, no aquél que ha sido acorralado y extrañado de su ámbito, no aquél que se siente perseguido. Uno de los derechos humanos es poder seguir viviendo donde uno ha vivido toda la vida (Ruiz 1996: 84).

De acuerdo con lo expuesto y frente al declive de los ámbitos educativos normatizados como la escuela y la familia patriarcal, emerge el problema de la ciudad como instancia educativa. Sin embargo, en ella también, como ya se ha dicho, se hacen visibles la fragmentación y atomización del tejido social que caracteriza nuestra época. Con los recientes y reiterados discursos sobre el tema, pareciera existir la necesidad de volver conscientes los procesos educativos de que ha sido capaz la ciudad y sus instituciones, y de acudir a ellos como ideas que vienen a remediar la situación de caos y violencia social que se vive en las sociedades actualmente. Así, y frente a las nuevas formas de organización social emergentes, este auge de las pedagogías (educativas y sociales) parece responder al reconocimiento de una gran dimensión pedagógica de la ciudad, esto es, la dinámica educativa que ella hace posible mediante las formas de socialización que le son propias.

Es visible que las ciudades contemporáneas han desbordado los límites geográficos de sus núcleos históricos alrededor de los cuales se han conformado, para recomponerse permanentemente con nuevos escenarios de múltiples formas. En estos novedosos espacios las sociabilidades son continuas, novedosas y precarias, facilitando experiencias móviles, cambiantes y veloces, que caracterizan la vida en las metrópolis del siglo XXI. A pesar de las grandes transformaciones urbanas y de las nuevas experiencias contemporáneas de globalización de la cultura y de la vida urbana, en las ciudades latinoamericanas perviven tradiciones culturales y lugares de vivencia cotidiana y de valor histórico que son todavía referentes de identidades colectivas reivindicadas por las comunidades. Así, se conservan múltiples memorias que actualizan el pasado y al mismo tiempo hacen de lo actual algo que rápidamente envejece y se torna caduco. Al respecto, los procesos de convivencia social en la ciudad de Medellín están profundamente asociados a la experiencia de vivir una desgarradora tensión entre las tradiciones y la innovación y el cambio permanente.

Estas múltiples “memorias ciudadinas” son un gran legado cultural e histórico, donde conviven en pugna y en conflicto formas de sociabilidad disímiles y paradójicas, sobre las cuales se construyen visiones, la mayoría de las veces pesimistas y caóticas que, al estigmatizar sus causas y agentes posibles, conllevan a visualizar las “fórmulas salvadoras” consecuentes con estas miradas (Montoya 2000: 22). Este ejercicio se compadece con posturas asistenciales, demandadas a veces de las Ciencias Sociales en orden a su implementación tecnológica y de allí que muchas de las propuestas sobre Ciudad Educadora tengan este carácter de “tecnología social” apuntalada en visiones de las problemáticas sociales como neuralgias o patologías.

El nudo de este asunto, pensar la ciudad en clave pedagógica, supone identificar y comprender las lógicas y prácticas educativas propias de la ciudad: un amplio abanico de procesos de aprendizaje, formación y socialización del que participan los sujetos y colectivos urbanos a partir de la vida ciudadina que les es propia. Pensar este problema, supone reconocer una gran tensión entre un fenómeno y otro, la ciudad y la educación, que no se dejan reducir entre sí, y ni siquiera a categorías conceptuales de una sola disciplina, pues sus relaciones problemáticas involucran reflexiones tan complejas y diversas desde la sociología, la pedagogía, la antropología y la semiótica, entre otras disciplinas.

CIUDAD CIVILIZADORA

Desde mucho antes de establecerse la institución escolar como paradigma de la socialización y de la educación en Occidente, en la ciudad han tenido lugar prácticas de orden social, político y cultural con implicaciones formativas en los individuos, las cuales han constituido de cierta manera los “procesos civilizatorios” a los que ha aludido Norbert Elías, para explicar las peculiaridades de las sociedades occidentales. En términos generales, estos procesos implican una mayor intensidad y densidad en las dinámicas sociales en el paso de pequeñas unidades de sociabilidad relativamente aisladas en la Edad Media a un mundo cada vez más complejo de acciones interdependientes, en donde las formas de conducta y los sentimientos de los individuos se moldean internamente en relación con formas de coacción externa, relacionadas con la formación de los Estados

unitarios, que monopolizan el control de la violencia. Resultado de ello, los individuos, en largos procesos de modelación de sus comportamientos, abandonan las reacciones emocionales espontáneas y violentas, para dar paso a mecanismos de disciplina y control en sus maneras de dirigirse en público, en sus sensibilidades, gustos y pautas morales (Elías 1997). Como lo ha mostrado Michel Foucault, en esta labor de disciplinar a los individuos, en una sociedad donde se pensaba que era más útil y rentable domeñarlos que castigarlos, instituciones urbanas, como la fábrica, la cárcel y la escuela, jugaron un papel decisivo en la configuración de nuevas subjetividades y maneras de sociabilidad (Varela 1995: 163).

Es la ciudad como espacio por excelencia de la interacción humana continua y obligada donde es necesario cuidar la manera como las propias acciones afectan la vida de los demás y prever con cuidado los mecanismos como estas afectan la vida propia. En otras palabras, las ciudades han hecho posible en gran medida los procesos civilizatorios de que habla Norbert Elías. En relación con ello y como lo señala el historiador Jorge Orlando Melo, la adopción de horarios que se abstraen de los tiempos cíclicos del mundo natural, y que demarcan las rutinas del trabajo, el estudio, el ocio, el control de las basuras, el suministro de alimentos y servicios que se han convertido en fundamentales para la vida, la construcción de viviendas, y la definición y apropiación de áreas específicas para divertirse, producir o consumir, constituyen problemas a partir de los cuales la ciudad impone una coordinación de la vida social, que en el mundo rural era innecesaria, y que, aunque inicialmente tuvo que ver con formas de coacción externa, se han convertido en las sociedades occidentales en algo asumido interiormente por los individuos, en ocasiones de forma inconsciente o inadvertida (Melo 1997: 8). De esta manera la generalización de unos ritmos corporales y colectivos para la apropiación espacio-temporal de la vida urbana supone patrones y normas generales de comportamiento y sensibilidad particulares.

La ciudad puede ser entendida como un “espacio físico” donde se aglomeran grandes poblaciones, y de otro lado es un “espacio social” en constante recomposición. Su construcción, entonces, no sólo es física, sino también del orden de lo social, de unas formas de sociabilidad que se han caracterizado en Occidente como propias de la *urbe*. Los comportamientos adecuados a las ritualidades de la urbe se entienden como la *urbanidad*, palabra que viene de la tradición latina. Mientras que *ciudadanía* (la pertenencia a la ciudad) y *civilización* (que hace alusión a lo *cívico*, comportamiento propio de la vida ciudadana) se vuelven parte del mismo campo semántico, en el cual se identifica también la palabra griega *polis*, que significa ciudad en Grecia. De ella proviene la política, como ciencia o actividad de gobierno del Estado, pero también como el conjunto de normas para el gobierno, que se restringe a los organismos encargados de mantener un orden. En inglés, tres conceptos casi se confunden entre los límites de lo cultural, entendido como las maneras de comportamiento, y lo disciplinario, signado por los organismos encargados del control poblacional en la ciudad: *polity*, buenas maneras; *policy* y *polities*, políticas, y *police*, policía (Melo 1997: 9).

Las tradiciones latinas y griegas de la ciudad como escenario de la vida política participativa y civilizada, donde se configura una cultura de la diversidad y multiplicidad entre sujetos y grupos, constituyen una clave que se evoca y reivindica permanentemente en discursos educativos y culturales como “medidas curativas” contra un supuesto malestar social.

Como lo ha mostrado José Luis Romero, en Hispanoamérica la fundación de ciudades no se restringía a la sola edificación de edificios e infraestructuras físicas necesarias para la vida, sino que la ciudad se constituía ella misma en “creadora de sociedad”; y esta sociedad compacta debía producir su realidad circundante, adaptando los elementos del ambiente a un proyecto preestablecido, que remitía al ideal de la ciudad de Dios (Romero 1999: xxvi). Así, pues la ciudad se encuentra en el sustento mismo de una sociabilidad civilizada.

La modernidad ha convertido a la ciudad en el paradigma por excelencia de la vida humana, temporal y libre de ideales metafísicos, y antes, por el contrario, se constituye en símbolo de los sueños y pretensiones más humanas y mortales. Desde Babel, la ciudad es el símbolo de las tensiones entre la integración y la diversidad, entre la confusión y el caos, el cambio y la innovación; en ella también toman lugar la creatividad y la destrucción permanentes (Jelin 1999: 105). Como se sugirió anteriormente, la ciudad se impone como el escenario “social” por excelencia en la contemporaneidad, de tal forma que asistimos desde finales del siglo XX a la urbanización del planeta o a una planetarización de la urbe. En las ciudades latinoamericanas se articulan los procesos de globalización con las especificidades de sus “identidades” locales y nacionales, con especial dramatismo⁵.

Las problemáticas sobre la convivencia social en las ciudades contemporáneas hacen que se mire con especial interés y preocupación a la educación, dado su lugar estratégico en los procesos de construcción del tejido social. La educación se encuentra hoy en el centro de los debates y de las preocupaciones del sector público y privado, y hacia ella, hacia las escuelas, maestros y estudiantes confluyen las diferentes miradas, para desentrañar sus problemáticas y comprender el protagonismo que les aguarda en la construcción de una convivencia civilizada. Sin embargo, no se trata de la escuela propiamente dicha, se trata más bien de mirar hacia la educación, lo cual se explica, sin duda, por su capacidad para generar una nueva cultura y porque predispone la formación de las estructuras de la sociedad. Como se sugirió antes, son los problemas de la convivencia social en las grandes urbes los que han hecho tomar conciencia de la importancia de diversas “prácticas educativas” refundadoras de la sociedad, de manera que proliferan los discursos y las expectativas sobre la importancia de la educación para el establecimiento de una convivencia civilizada y de una sociedad más digna que jalone la excelencia humana.

LA EDUCACION DESCENTRADA DE LA ESCUELA

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, queda claro que la educación cumple una importante función social en relación con el afianzamiento de proyectos de convivencia y desarrollo social. No obstante esto, sus contextos sociales y culturales están transfor-

⁵ Estos procesos se hacen más evidentes para los jóvenes urbanos, quienes son portadores de memorias y formas de vida signadas por la cultura campesina, católica y tradicional de sus padres y abuelos, quienes migraron a la ciudad huyendo de la violencia de mediados del siglo XX, o en busca de nuevas y mejores condiciones de vida. Este fenómeno supone procesos de subjetivación nada idílicos y armónicos para los jóvenes urbanos, y, por el contrario, vivencias desgarradoras y traumáticas, y la configuración de identidades múltiples y complejas que se debaten entre las tradiciones locales profundamente católicas y campesinas y los consumos globales, donde el pasado es fagocitado por el futuro.

mándose permanentemente y, asimismo, sus prácticas educativas, sujetos y escenarios. En la contemporaneidad la escuela ha perdido presencia en la formación y socialización de los jóvenes, y cohabita con otras instancias comunitarias y culturales que contribuyen como los grupos urbanos de pares y los medios de comunicación.

En correspondencia con ello, las grandes transformaciones de la educación en los últimos años suponen el establecimiento de nuevas modalidades y estrategias de formación y socialización, que le confieren a la Pedagogía un claro sentido social que rebasa los escenarios escolares, dirigiéndose a la atención de problemas asociados con la exclusión, los conflictos socioeducativos y el desarrollo humano de los sujetos y las comunidades.

La emergencia histórica de “nuevos” escenarios para la Pedagogía, sobrepasando los tradicionales linderos escolares que la monopolizaban, se retrotraen a los años sesenta en Latinoamérica con las experiencias educativas lideradas por comunidades e instituciones, con ideales liberacionistas en contextos de marginación, explotación económica y dominación política (Giroux 1997).

Debido a la reconfiguración cultural que ha sufrido la educación en la actualidad, se viene reconociendo una “generalización” de lo educativo en diferentes escenarios y procesos culturales, de modo que pensadores como Regis Debray señalan que la cultura contiene un “segmento pedagógico” (Debray 1997). Este señalamiento es bien importante, pues evidencia el declive de la hegemonía de la institución escolar en las sociedades contemporáneas, donde los significados de la Pedagogía se habían restringido a lo escolar, olvidándose sus significados complejos y polisémicos referidos a su sentido social y a prácticas sociales históricas muy diversas que le eran propias. Este fenómeno que toma forma en la actualidad recuerda que, antes de existir la forma “escuela”, las sociedades aprendían y se socializaban por medio de otras agencias culturales, como la familia, las cofradías, los gremios de artesanos donde se transmitía el saber de los oficios a las nuevas generaciones, la comunidad local y la parroquial, entre otras.

Igualmente, la educación 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, como la ciudad y las redes informáticas, a sujetos que no son necesariamente infantes, sino también adultos, y mediando otras narrativas y saberes que escapan a la racionalidad ilustrada centrada en el discurso racionalista del maestro y en el libro, vehículo cultural por excelencia desde la Ilustración. De allí que la Pedagogía haya dejado de ser tarea exclusiva de un Estado Docente y no se restrinja a funciones adaptativas/disciplinarias, lo cual lleva a interrogarse por su estatuto social, orientada a la construcción del tejido social, la valoración y resolución de conflictos en diversos ambientes y la animación de procesos culturales y comunitarios. Estos procesos han sido el resultado de las reconfiguraciones culturales de la educación; del gran poder de los medios como agencias culturales, pues, aunque no estaban pensadas para cumplir cometidos educativos, ejercen esta función con gran versatilidad plástica, y la aparición de nuevos procesos culturales donde los jóvenes, sus saberes y estéticas le imprimen su carácter a las sociedades urbanas.

Han sido tan agresivas las transformaciones culturales en Occidente en las últimas décadas, que la Pedagogía ha trascendido de las prácticas didácticas a las culturales, para cuestionarse por su disposición para inducir formas de organización social en las ciudades. Esto ha supuesto que las prácticas educativas escolares se descentren de su

lugar hegemónico como constructoras de lo social, y se relativicen para reconocerse como una instancia más que lo posibilita y no como la única, según lo sugiere el profesor Jaume Trilla. No obstante que la escuela sigue siendo hasta ahora la más importante institución socializadora inventada por el mundo moderno, es perceptible que, con los nuevos roles culturales que desempeña la Pedagogía, ha finalizado el “raptó de la cultura educativa” por parte de la “cultura escolar”, según la expresión de Carlos París (Trilla 1993: 17).

Estas transformaciones han llevado a que especialistas de la Pedagogía Social, como el español Antonio Petrus, vean en la Pedagogía Social una “didáctica de las relaciones sociales”, lo cual supone su rol socializador, dirigido a la adquisición de competencias, la participación social, la prevención de problemáticas y conflictos, y a una mayor permeabilidad de los ámbitos institucionales educativos frente a sus entornos sociales de diverso orden (Petrus 1997). No obstante que la Pedagogía Social se ha identificado en sus desarrollos con enfoques dirigidos a la adaptación social, la socialización, la formación política del ciudadano y la prevención y el control social, estos no la agotan (Tizio 1997). Especialmente cuando sus elaboraciones teóricas y de intervención están signadas por problemáticas culturales y sociales cambiantes y turbulentas que han configurado su carácter y sentido social, más allá del ámbito escolar institucional.

CIUDAD EDUCADORA

La ciudad, como espacio cultural y colectivo, remite a formas del vínculo social que escapan a las lógicas de lo filial, propio de la familia, y que se dimensionan con aquellos cercanos o lejanos, desconocidos, con quienes es susceptible tejer relaciones mediadas por un tercero, representante de la ley y fundamento de la vida social. La ciudad supone narrativas y formas de lazo social no sujetas a los marcos de referencia normativos de la institución escolar o familiar. En este sentido la ciudad remite a procesos cognitivos y de socialización, que por sus complejas y versátiles dinámicas culturales escapan a la estructuración de instituciones disciplinarias como la escuela. De allí que sea necesario identificar las formas y dinámicas de sociabilidad que son propias de la ciudad y los procesos educativos que inducen, de forma que pueda ser enunciada como “ciudad educativa”. Este planteamiento implica el rastreo de algunas de las propuestas más importantes sobre el tema, sin pretensiones exhaustivas.

Dentro de los discursos y experiencias contemporáneas más llamativos sobre la educación, se destaca la de “Ciudad Educativa” o “Ciudad Educadora”, cuyo planteamiento inicial ha resultado de la discusión y difusión de propuestas y proyectos internacionales. En 1972 la UNESCO difundió el documento “Aprender a ser, la educación del futuro”, elaborado por E. Faure y otros autores, en el cual se hace mención específica “Hacia una ciudad educativa”. Allí se propugna por la educación permanente como clave de la ciudad educativa, iniciándose con este documento una reflexión sobre el tema a nivel internacional (Moncada 1997: 8). No obstante el punto de inflexión que supone el pronunciamiento de la UNESCO, se estaban llevando a cabo experiencias culturales y educativas desde los años sesenta, que derivaron a la realización del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en 1990, en Barcelona. Allí se produjo la “Carta de las Ciudades Educadoras”, en la que se declara:

Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una manera u otra, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral (...) La ciudad será educadora, cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), una función educadora; cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. La ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si se les enseña a hacerlo (Moncada 1997: 9).

La noción de Ciudad Educadora se ha convertido en una propuesta gestionada en ciudades como Barcelona (Trilla 1997), y en numerosos municipios y ciudades de América Latina y Colombia, con apropiaciones diversas que van desde las declaraciones acartonadas, la retórica de planes de gobierno o la realización de programas específicos. Las directrices políticas más recientes sobre educación se compadecen de cierta manera con los planteamientos de ciudad educadora (Moncada 1997: 10-11). En Colombia, la ley General de Educación, por ejemplo, propone unos acercamientos a la propuesta de ciudad educadora, que mantiene como parámetro la educación desarrollada en las instituciones escolares, de modo que la propuesta de ciudad educadora apenas aparece como un complemento de la educación formal.

Según Ramón Moncada, las mesas departamentales y municipales de educación y el Plan Decenal Nacional de Educación se centran en tres criterios que permiten plantear el tema de ciudad educadora: primero, la educación y la escolarización requieren una mayor diferenciación; segundo, como resultado de la diversificación y ampliación de los procesos educativos, la escuela es sólo uno más de los ámbitos existentes y, tercero, que son necesarias una visión y una acción sistemática entre diferentes ambientes y contextos de aprendizaje, pero también, entre el sistema educativo con otros como el político, cultural y económico. De esta manera el Plan Decenal incorpora la propuesta de ciudad educativa dentro de sus programas, ampliando sus horizontes y sus lógicas, y plantea la educación, como el "...proceso continuo que permite apropiarse críticamente de los saberes, competencias, actitudes y destrezas necesarios para comprender la realidad, penetrarla, valorar su universo simbólico y darle sentido a los eventos y circunstancias de su cotidianidad. Desborda los límites de la escuela y ocupa todos los espacios y ambientes de la sociedad".

Como se indicó antes, el problema de la ciudad educativa emerge de cierta manera en medio de una supuesta necesidad de "reactivar" las posibilidades educativas y socializadoras de la ciudad (el escenario social por excelencia de la contemporaneidad), cuando se desdibujan y reconfiguran instituciones de socialización y cohesión social como la escuela y la familia, y surgen nuevas prácticas de aprendizaje y socialización desde nuevas agencias culturales como los medios de comunicación y las agrupaciones juveniles urbanas. Estas nuevas prácticas educativas son parte constitutiva de las dinámicas culturales contemporáneas y multiplican sus efectos en el tiempo y en los espacios ciudadanos con tal versatilidad, que han dado lugar a nociones como "aprendizaje permanente", "sociedad del aprendizaje" o "sociedad educativa".

Indagar las relaciones entre educación y ciudad ha sido propósito de Jaume Trilla, uno de los más visibles expositores del tema, quien llega a esta reflexión desde las formulaciones de la "educación formal e informal" (Trilla 1997). Trilla propone tres dimensiones de las relaciones entre ciudad y educación, argumentando una "línea de

reflexión que hiciese del medio urbano no ya únicamente un destacado agente de formación, sino el entorno educativo por excelencia”. Estas relaciones parten de reconocer la ciudad como *entorno*, *vehículo* y *contenido* de educación, llegando a establecerse simultáneamente, es decir, que se puede aprender *en* la ciudad y *de* la ciudad, y por ello se estaría aprendiendo *la* ciudad misma.

En primer lugar, la ciudad como *entorno* educativo considera al medio urbano como espacio, como “contexto de acontecimientos educativos”, un contenedor de múltiples y diversas posibilidades educativas que se desparraman por sus espacios. “El medio urbano, pues, acoge y entremezcla a las denominadas educación formal, no formal e informal aglutina instituciones estrictamente pedagógicas y situaciones educativas ocasionales, programas de formación minuciosamente diseñados y encuentros educativos tan sólo casuales” (Trilla 1997: 31). De ello se desprende, primero, que la educación en la ciudad, es el resultado de una acción sinérgica: producto de los diversos procesos que en ella se generan y de su acción combinada; y segundo, cada intervención educativa define su espacio y su función, resituando y redefiniendo las otras intervenciones existentes. De aquí se desprende considerar la educación desde la *polis* y no desde las lógicas propias de la *urbe*, pues se concluye que la ciudad no puede ser el contenedor de instituciones, programas e intervenciones educativas sectoriales desconectadas entre sí, y por ello se propende por unas políticas educativas mancomunadas entre los diferentes organismos administrativos de la ciudad.

En cuanto *vehículo*, como agente o medio educativo, Trilla aborda la ciudad en función de sus dinámicas institucionales, concibiéndola como agente de educación “informal”: el medio urbano es un denso, cambiante y diverso emisor de información y de cultura; una tupida red de relaciones humanas que pueden devenir socializadoras y educativas, resultado de una implosión entre personas y elementos culturales, que facilitan las colisiones comunicativas, la creatividad y la adquisición de información. Estas dinámicas se promueven desde los marcos educativos institucionalizados.

Como *contenido* educativo, la ciudad facilita aprender de ella, pero resulta que este conocimiento es “informal”: “informalmente aprendemos muchas cosas que nos resultan útiles para la vida ciudadana”. Y aunque valioso, este aprendizaje de la ciudad, por una especie de melancolía por la escuela que parece existir en Trilla, es en cierto grado “superficial”, por no dar cuenta de la estructura de la ciudad y dejar ver a sus pobladores sólo su obvedad; y de otro lado, es un conocimiento “parcial”, dado que la vivencia que se tiene de ella es también limitada, pues apenas se habitan algunos de sus espacios en itinerarios específicos y selectivos.

Con Trilla lo educativo parece acreedor nuevamente de la institucionalidad escolar, a la que se le endilga la capacidad de superar la supuesta superficialidad y parcialidad de la ciudad educadora, con un conocimiento que no sea espontáneo y que debe estar mediado por los discursos más elaborados de la escuela para no estar sujeto a la obvedad de un conocimiento directo. Como lo dice Trilla: “Hacer de la ciudad objeto de educación significa superar estos límites de superficialidad y parcialidad que a menudo presenta el aprendizaje directo y espontáneo que se realiza del medio urbano. Y aquí sí que tienen un papel importante a realizar las instituciones o intervenciones expresamente educativas: escuela, instituciones de educación en el tiempo libre, intervenciones de animación sociocultural, educadores de calle...” (Trilla 1997: 36).

Según este autor, a la ciudad le es propia una autodidaxia y autoeducación permanentes, propias de sus múltiples recursos y posibilidades, donde el “aprender a utilizarla” y la “participación” en su construcción, están supeditadas a las lógicas institucionales pedagógicas que preparan a los niños, jóvenes y adultos. De esta manera, la educación, de la que se dice que “no debe ser patrimonio exclusivo de la institución escolar”, es concebida con el criterio de las modalidades formales de la escuela y fagocitada nuevamente por una constelación de organismos e intervenciones que la prolongan y homologan. Como resultado, parece quedar nuevamente sujeta a las prácticas y finalidades de la disciplina social agenciadas por dispositivos políticos y sus finalidades, y no por las dinámicas de la ciudad en sí, cuyas estructuras, a diferencia de las de la escuela, escapan a sus lógicas disciplinarias.

Y es que la ciudad, como se ha dicho anteriormente, tiene como la cultura su propia “cifra” o “segmento” pedagógico, sin por ello pretender supeditar sus procesos formativos a los de la institucionalidad escolar. Pues esta misma ha terminado privilegiando el orden sobre el trabajo educativo. Pues su autoritarismo y el acoger en su organización los modelos de producción de la fábrica y la estandarización de la economía la han llevado a privilegiar el orden sobre el conocimiento, la rentabilidad sobre la formación de los sujetos. Y la escuela que privilegia el orden tiene como correlato la escuela que privilegia la identidad homogeneizadora. Esta escuela hermética se ha olvidado de las lógicas de la vida diaria que se suceden en la ciudad. Como los señala Alonso Hoyos:

Esta educación institucionalizada o reducida únicamente a su forma institucional es la que hace también que los tiempos de la educación se separen de los tiempos de la vida, de los tiempos del trabajo, de los tiempos de la realización personal; por eso en la medida en que el sistema educativo se ubica o plantea como el espacio prioritario de la educación, el espacio escolar, el tiempo de la educación parece que quedara reducido al tiempo en el que el estudiante habita la escuela. Eso es lo que ha llevado a responsabilizar al maestro y a la escuela de la mala educación de los ciudadanos. porque se vive la ilusión de que la educación se reduce a los espacios y los tiempos institucionalizados, pero no solamente desde el punto de vista de la forma del sistema, sino desde el punto de vista de los contenidos (Hoyos 1996: 14).

Desde una perspectiva no institucionalizada, un autor que aborda las relaciones entre ciudad y educación es Mario Gennari, quien asume “una visión crítica de la metrópoli contemporánea, proponiéndose sondear su *cifra pedagógica* (Gennari 1998: 9). Para este autor, el significado pedagógico del espacio urbano implica reconocer que los hombres al igual que las *poleis* están sometidos a procesos de formación permanente: “E igual como sucede con la educación de los hombres, también la construcción de las ciudades debe llenarse de expresión y contenido, de tiempo y espacio, de pensamiento y de acción, de geografía e historia, de realidad y proyecto” (Gennari 1998: 14). Para el autor, esta perspectiva merece la expresión de una *Antropología pedagógica de la ciudad*, desde la cual se reconoce que hombres y ciudades nunca están completamente definidos y formados.

En Occidente, la proliferación de las ciudades, que tiene lugar entre el Medioevo y el Renacimiento, da credibilidad a la imagen de una educación del hombre que ya no podrá existir sin la ciudad, pues la ciudad misma exige de los hombres su formación para la vida social, por ser creadora de ella. Como lo señala Gennari:

La ciudad no es en realidad un simple estado físico. Provoca en el sujeto que vive en ella aquella sensación de ciudad, cuyos efectos pedagógicos se advierten en la formación del hombre para la ciudad. Viviendo en ella el hombre quiere ser ciudadano. En su conjunto, la ciudadanía es un reconocimiento de la ciudad. Por esto el pueblo reclamará su mando o lo delegará en los representantes de Dios y suyos, o bien a la autoridad eclesiástica e imperial (Gennari 1998: 20).

Gennari retoma a Norbert Elías, para indicar que la ciudad exige hacer honores a la ley como posibilidad de construir una sociabilidad civilizada, hacia el ocaso del feudalismo. Para esta época y según se ha sugerido ya, el trabajo de Elías muestra cómo “la transformación de las costumbres resulta sancionada justamente por las normas de convivencia, que sólo un lugar intensamente habitado –como la ciudad– requiere de manera urgente”. Así, el desarrollo de la vida citadina supone el paso de la coerción social por el efecto de poderes externos a la autoconstricción, entrando en declive los comportamientos guerreros y generándose mecanismos inéditos de control de los impulsos que exigen una educación para la racionalidad y el cálculo de los actos en la vida pública. Resultado de nuevos códigos de comportamiento emergen el pudor y la repugnancia, como propios de la *civilité*. Esto supone una “revolución social” que tiene lugar en la ciudad, pues el comportamiento humano se transforma radicalmente, y ello vale para las relaciones entre los sexos, el tiempo libre, el trabajo, las actividades lúdicas, las maneras de comportarse en la mesa, las valoraciones sobre el cuerpo y la transmisión de aprendizajes. Estas variantes del proceso civilizatorio, características del mundo burgués, se asimilan a códigos de civilidad, la vida social que ha creado la ciudad.

Para Gennari, la civilidad propia de la ciudad es estallada por las megalópolis, resultado gigantesco de la modernidad, donde nada se parece al pasado ni se adhiere a los valores de la convivencia, y donde todo puede ser un *servicio*, hasta la misma educación. En las metrópolis todo valor se relativiza, perdiéndose la “dimensión humana” de las ciudades y erigiéndose en su lugar las lógicas del poder. Para el autor, la ciudad que puede ser educativa es aquella cuyas dimensiones demográficas y urbanas son razonables, donde sus funciones equilibradas impiden la prevalencia de una sobre las demás, capaz de proteger ambientes culturales heredados, proporcionados a “experiencias humanas de formación” (Gennari 1998: 34).

Sin embargo, y frente al estallido de las ciudades, Gennari plantea la necesidad de repensar pedagógicamente la metrópolis moderna, donde transcurren pobladores, transeúntes, hombres de negocios, pero también ingentes masas de pobres hacia quienes hay que dirigir la atención para que el proyecto político se mantenga firme respecto de principios de solidaridad:

Una antropología pedagógica de la ciudad repiensa, en consecuencia, al ciudadano prescindiendo de su estatus de “consumidor” para reconocerlo más bien como sujeto, cuya formación va inseparablemente unida a la transformación misma de la metrópoli. Política y educación se convierten por lo mismo en los dos focos de la elipse de valores en que se inscribe el futuro de la ciudad (Gennari 1998: 35).

En consonancia con la noción de la construcción espiritual del sujeto (*Bildung*) considerada en las clásicas teorías educativas, Gennari plantea “la formación” del hombre como la medida decisiva de la construcción de la ciudad, espacio de auténtica

formación para cualquier ciudadano. Una ciudad que si bien es un lenguaje y está hecha de muchos lenguajes, cuando habla los léxicos humanos, permite que los objetos y los sujetos converjan en un humanismo. Con sus lenguajes propios la ciudad se narra y nos habla exponiéndose como forma de vida. De allí que la ciudad sea un “ambiente humano” donde los hombres de cualquier tipo pueden vivir; un oasis de privacidad, pero al mismo tiempo un espacio de sociabilidad. Un “hábitat humano” que no es homogéneo, pues en ella tienen cabida todas las artes y grupos humanos diversos, constituida de múltiples ambientes con atributos formativos. En palabras de Gennari:

La ciudad, entendida como lugar de *Bildung*, deberá exaltar un modelo que no sea extraño –en lo tocante a su perímetro o a su volumen– a la persona. Poder reconocerse en la propia ciudad, en las conformaciones vinculadas al tiempo de un pasado todavía tangible, en las realizaciones –equilibradas y armónicas– del presente nos parece un objetivo primario e irrenunciable (Gennari 1998: 61).

Las *sociopatías* (neuralgias) de la ciudad ponen en evidencia los desequilibrios que han tenido lugar en sus espacios sociales durante el siglo XX, en favor de un urbanismo sin exigencias de humanización. Frente a ello, cabe preguntarse, según Gennari, si una *proyectividad pedagógica* puede realmente incidir en los intentos de solución de la cuestión urbana. Considerado esto, los escenarios escolares y extraescolares pueden considerarse dentro de este itinerario proyectivo, así como los encuentros de tipo formativo-educativo de que pueden participar los ciudadanos, aunque a veces los rechacen por ser instrumentos perversos, fruto de distorsiones ideológicas o de subterfugios retóricos.

Las respuestas no son fáciles, pues la ciudad puede resultar profunda, pero no puede llenar ni contener el abismo de lo humano, y por ello, “ciertamente, la ciudad resulta, en última instancia, extraña o refractaria a terapias pedagógicas”. Pese a ello, dice Gennari, la ciudad guarda entre los pliegues de sus lenguajes una realidad educativa que no puede ser ignorada o acallada. Para el autor, la Pedagogía puede responder a patologías de la ciudad:

Se trata entonces de anteponer a las sociopatías en vigor un sistema de alternativas, que contenga exigencias pedagógicas razonadas y ejemplarmente orientadas a intervenir (en lo macroscópico y lo microscópico) en los tejidos enfermos de la ciudad, esto es, en aquellas situaciones anómalas y causantes de malestar a que la metrópoli somete a sus propios habitantes (Gennari 1998: 59).

Por ahora es posible arriesgar que la educación se perfila como una dinámica permanente de la vida, y particularmente en la ciudad, escenario donde tiene lugar la vida social contemporánea. Así, pues, la ciudad educa y forma, con la multiplicidad de experiencias que ofrece para la vida a los individuos y colectividades en escenarios sujetos a lógicas particulares, que escapan a la previsión, intencionalidad y carácter disciplinario de la escuela.

Reconocer estos problemas, lleva a plantear el problema de la escuela con relación a las nuevas entidades culturales, que también educan y socializan. Se plantea entonces una disyuntiva: entre sacar a la escuela para la ciudad, lo cual supone una salida desacertada por lo que implica institucionalizar y “disciplinar la ciudad”, o entrar la ciudad a la escuela, opción más acorde con una “Pedagogía contextualizada”, al plantearse la nece-

sidad de que la pedagogía deba abrirse a lo que vive el ciudadano, los “mundos de la vida”, mucho más complejos y contradictorios que los de la institución educativa. Esta segunda opción parece más prometedora, pues se trataría de acudir a las “claves pedagógicas” propias del mundo de la ciudad, escenario que hace posible “el trabajo de la sociedad sobre sí misma”, es decir, su estructuración permanente y la emergencia continua de ritos y prácticas que promuevan la formación y los aprendizajes significativos para la vida de los sujetos (Delgado 2000).

BIBLIOGRAFIA

- ARIES, P. (1995). La familia y la ciudad. En: ARIES, P. *Ensayos sobre la memoria. 1943-1983*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- BARBERO, J.M. (1996). *Pre-textos*. Cali: Universidad del Valle.
- BECK, U. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- BOTERO, F. (1996). La planeación del desarrollo urbano de Medellín, 1955-1994. En: MELO, J. (ed.). *Historia de Medellín. Tomo II*. Medellín: Suramericana de Seguros.
- BOTERO, F. (1998). *Cien años de la Villa de Medellín*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- BOTERO, F. (1994). ¿Medellín: un proyecto realizado o fruto del azar? Una reflexión histórica. En: *Medellín, actores urbanos y proyectos de ciudad*. Seminario. Medellín: Corporación Región/Universidad Nacional de Colombia, noviembre 10 y 11.
- COUPE, F. (1996). Migración y urbanización. En: MELO, J. (ed.). *Historia de Medellín. Tomo II*. Medellín: Suramericana de Seguros.
- DEBRAY, R. (1997). *Transmitir*. Argentina: Ediciones Manantial.
- DELGADO, M. (2000). *El animal público. Hacia una antropología de los espacios públicos*. XXVII Premio Anagrama de Ensayo. Barcelona: Anagrama.
- DELORS, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio. Francia: UNESCO.
- ELIAS, N. (1997). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GENNARI, M. (1998). *Semántica de la ciudad. y educación. Pedagogía de la ciudad*. Barcelona: Herder.
- GIROUX, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GRUPO DE INVESTIGACION LABORATORIO INTERNACIONAL UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS SOCIALES (2001). *Tramas de constitución y deconstitución de sujetos en espacios sociales escolares*. Medellín: Federación Internacional de Universidades Católicas-FIUC/ Fundación Universitaria Luis Amigó-FUNLAM.
- HOYOS, A. (1996). Modernidad, posmodernidad y educación: Un debate actual. En: Corporación Región, Penca de Sábila y Colegio Colombo-Francés (editores). *Tiempos y espacios. Maestros gestores de nuevos caminos*, pp. 11-18, Medellín.
- JELIN, E. (1999). Ciudades, cultura y globalización. En: UNESCO. *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*. Madrid: Ediciones UNESCO/CINDOC/Acento Editora.
- JURADO, J. (2001). La pedagogía en la contemporaneidad. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó* 5: 63-72 (Medellín: FUNLAM).
- JURADO, J. (2002). Problemas y tendencias contemporáneas de la vida familiar y urbana en Medellín. *Universidad de Medellín* 74: 7-28, Medellín.

- MELO, J. (1994). Medellín: historia y representaciones. En: MELO, J. (coord.). *Medellín, actores urbanos y proyectos de ciudad*. Corporación Región/Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.
- MELO, J. (1997). Ciudad, educación e historia. En: *Cuatro Escuelas Sociales. Familia, Escuela, Ciudad, Medios de Comunicación*. Medellín: EDUCAME/Corporación Región.
- MONCADA, R. (1997). La ciudad educadora. Un concepto y una propuesta con historia. En: *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región.
- MONTOYA, J. (2000). Marcajes, palimpsestos y estética urbana. *Revista de Extensión Cultural*. 43. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.
- NOGUERA, C., A. ALVAREZ y J. CASTRO (2000). *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Santafé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía/Arango Editores.
- TEDESCO, J. (2001). La educación en el marco del nuevo capitalismo. En: Ateneo Cultural Porfirio Barba Jacob/Fundación Universitaria Luis Amigó. *Educación en la globalización. Ideas para la integración en educación presencial y a distancia*. Medellín.
- OROZCO, G. (1996). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. En: *Nómadas 5*: 23-30. Santafé de Bogotá: Fundación Universidad Central.
- PERGOLIS, J., L. ORDUZ y D. MORENO (2000). *Relatos de ciudades posibles. Ciudad educadora y escuela: la práctica significativa*. Santafé de Bogotá: FUNDAURBANA/IDEP.
- PETRUS, A. (1997). Concepto de Educación Social. En: PETRUS, A. (comp.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- ROMERO, J. (1999). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- RUIZ, D. (1996). Medellín: Ciudad de extrañezas. En: Corporación Región, Penca de Sábila y Colegio Colombo-Francés (editores). *Tiempos y espacios. Maestros gestores de nuevos caminos*, Medellín.
- SANCHEZ, L. et al. (2002). Caras y contracaras del miedo en Medellín. En: VILLA, M. (edit.). *El miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. Medellín: Corporación Región.
- TRILLA, J. (1997). La educación y la ciudad. En: *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región.
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- TIZIO, H. (1997). La categoría de inadaptación social. En: PETRUS, A. (comp.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- URIBE DE HINCAPIE, M. (1994). Medellín: diagnóstico y situación actual. En: *Medellín en paz. Plan estratégico de seguridad para Medellín y su Área Metropolitana. Medellín para todos*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- URIBE DE HINCAPIE, M. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación Región.
- VARELA, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En: LARROSA, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- XIBILLE, J. (edit.) (1998). *Ciencias Humanas. Universidad Nacional. Medellín. Metrópolis, espacio, tiempo y cultura*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.