

ESPACIO URBANO Y CIUDADES EDUCADORAS

CUADERNO DE DEBATE N° 5





ESPACIO URBANO Y CIUDADES EDUCADORAS

CUADERNO DE DEBATE N° 5



**Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)
Delegación para América Latina**

Municipalidad de Rosario

Ayuntamiento de Barcelona

Alcaldesa Sra. Ada Colau
Presidenta de la AICE

Sra. Marina Canals Ramoneda
Secretaria General de la AICE

Municipalidad de Rosario

Intendente Dra. Mónica Fein
Vice-presidenta de la AICE

Lic. Sergio Barrios
Director General de Relaciones Internacionales

Sra. Laura Inés Alfonso
Directora de la Delegación para América Latina de la AICE

Edición y compilación

Dra. María Silvia Serra
Srita. María Paula Bonoris

Traducción

Sandra Andrade Barbosa

Fotos

Dpto. Fotografía, Subsecretaría de Comunicación Social, Municipalidad de Rosario

Diseño

Pedro Aguirre

Imprenta

Sudamerica impresos

Rosario, Argentina. 2019

ISBN: 978-978-46581-4-2

INDICE

7 • **Presentación**

11 • **Editorial**

DOSSIER

15 • **Una ciudad propia** / Eulàlia Bosch

17 • **La ciudad educadora y la formación por fuera de la escuela**

Hilda Mar Rodríguez Gómez, Jesús Alberto Echeverri Sánchez y Nancy Rodas Flórez

27 • **De la ciudad universitaria a la ciudad como oportunidad pedagógica: Extensión, currículum y territorio** / Marcio Tascheto da Silva

32 • **Nombrar los márgenes: la pedagogía urbana entre las políticas culturales y educativas**
Carolina Balparda

EXPERIENCIAS

37 • **UVA: Unidad de Vida Articulada**
Medellín, Colombia

39 • **Rescate patrimonial de un espacio emblemático de la ciudad**
Godoy Cruz, Argentina

42 • **Entrevista Intendente Walther Marcolini**
General Alvear, Argentina

47 • **Verano de las Artes y Fiesta de la Luz**
Quito, Ecuador

49 • **Proyecto Memoria y Vida**
São Paulo, Brasil

51 • **Vitória: Viaje por la literatura**
Vitória, Brasil



Ciudades Educadoras se inició como movimiento en 1990 con motivo del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona, cuando un grupo de ciudades representadas por sus gobiernos locales planteó el objetivo común de trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de las y los habitantes, a partir de su implicación activa en el uso y la evolución de la propia ciudad y de acuerdo con la carta aprobada de Ciudades Educadoras.

Posteriormente, en 1994 este movimiento se formaliza como Asociación Internacional en el III Congreso celebrado en Bolonia, constituida como una estructura permanente de colaboración entre los gobiernos locales comprometidos con la Carta de Ciudades Educadoras, que es la hoja de ruta de las ciudades que la componen.

Delegación para América Latina

En el marco de los principios generales de la AICE, y con el objetivo de trabajar particularmente las problemáticas comunes a la región latinoamericana, en 1996 se crea la Delegación Cono Sur, que en 1999 se extiende a todo el continente dado el creciente número de gobiernos locales que se incorporaron a la Asociación en la región.

La responsabilidad de llevar adelante las acciones en América Latina ha recaído desde el inicio en la Municipalidad de Rosario. Hoy nuestra delegación opera con más de 60 ciudades miembros provenientes de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela.

La Delegación tiene por objetivos:

- Promover el cumplimiento de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras.
- Impulsar colaboraciones y acciones concretas entre las ciudades.

- Participar y cooperar activamente en proyectos e intercambios de experiencias con grupos e instituciones con intereses comunes.

- Profundizar en el discurso de Ciudades Educadoras y promover sus concreciones directas.

- Influir en el proceso de toma de decisiones de los gobiernos y de las instituciones internacionales en cuestiones de interés para las Ciudades Educadoras.

- Dialogar y colaborar con diferentes organismos nacionales e internacionales.

- Incentivar la adhesión de nuevas ciudades.

- Apoyar, dar soporte y seguimiento a las redes territoriales y temáticas de la región.

- Promover la incorporación y captación de nuevas experiencias al Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (BIDCE) y de aquellos documentos útiles relacionados con los objetivos de la AICE.

Para cumplimentar estos objetivos, y con el fin de desarrollar la AICE y reforzar los intercambios, la cooperación, los proyectos comunes y las experiencias colectivas sobre la base de los principios anunciados en la Carta de Ciudades Educadoras, el Comité Ejecutivo impulsa la creación de Redes Territoriales y de Redes Temáticas.

En la actualidad la Delegación cuenta con tres **redes territoriales**: REMCE (Red Mexicana de Ciudades Educadoras), REBRACE (Red Brasileira de Ciudades Educadoras) y RACE (Red Argentina de Ciudades Educadoras). Las Redes Territoriales son las agrupaciones de ciudades de una misma zona territorial, que se proponen trabajar conjuntamente aquellos temas de interés común. Cada red establece su organización y funcionamiento de acuerdo con los estatutos de la AICE y está coordinada por una de sus ciudades.

En cuanto a las Redes Temáticas, son un grupo

de trabajo integrado por representantes de los gobiernos locales de distintas ciudades pertenecientes a la Delegación, con el interés común de una temática concreta de su gestión municipal y el deseo de intercambiar experiencias al respecto, profundizar en el estudio de la misma y llegar a conclusiones prácticas que optimicen su trabajo concreto y se ofrezcan al resto de las ciudades miembros.

Hoy existen tres **Redes Temáticas**: Red de políticas ambientales y sustentabilidad; Red de políticas para la promoción de la convivencia y la participación ciudadana; y Red de políticas para la promoción de derechos de las infancias y juventudes.

Una de las acciones que se impulsan desde las redes temáticas es la carga de programas y proyectos al Banco de Experiencias en la página web de la Delegación (encontrará más información y podrá inscribirse en www.ciudadeseducadora.org/ciudades/redes-tematicas)

Por otro lado, desde el año 2017 está en funcionamiento el **Aula Virtual de la Delegación**, pensado como un espacio de aprendizaje interactivo y dinámico, para el intercambio de conocimientos y experiencias que permitan desarrollar temas específicos que respondan a demandas y necesidades concretas. Durante todo el año se generan Diálogos de acuerdo a los intereses de las ciudades y en consonancia con el trabajo en las Redes Temáticas.

En cuanto a la difusión de buenas prácticas y acciones de las ciudades, la AICE cuenta con un **Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras (BIDCE)** que contiene actualmente más de 1000 experiencias de distintas ciudades miembros alrededor del mundo, que ilustran diversas concreciones de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras. Las experiencias subidas y aceptadas en el BIDCE pueden ser consultadas por

otros gobiernos locales y pueden ser seleccionadas por la Asociación para ser destacadas en la página web, dando así visibilidad al trabajo de las ciudades.

Además, desde el año 2016 se está editando un **Boletín Mensual por parte de la Delegación**, en donde también se destacan alguna/s experiencia/s de las ciudades latinoamericanas miembros. Otro de los canales de difusión son la **página web** de la AICE www.edcities.org y la página de la Delegación www.ciudadeseducadora.org También la Delegación cuenta con redes sociales, desde donde difundimos acciones y destacamos las novedades: www.facebook.com/ciudadeseducadora y www.twitter.com/CE_AmLatina.

Para fomentar el intercambio desde la Delegación para América Latina se publican los **Cuadernos de Debate**, con los que se busca reflexionar sobre una problemática específica que desafía a los gobiernos en la construcción de Ciudades Educadoras. Cada cuaderno incluye la participación de académicos de distintas ciudades, así como la presentación de diversas experiencias de las ciudades miembros que rescatan las prácticas que buscamos promover desde la Asociación.

Las temáticas de los Cuadernos de Debate son diversas y responden a los intereses de las ciudades asociadas, siendo también coherentes con las temáticas que se desarrollan en el Congreso Internacional que lleva adelante la AICE cada dos años.

El primer Cuaderno de Debate se editó en el año 2009 bajo el título "Las acciones culturales y el deporte como herramientas para el desarrollo integral de las personas en las Ciudades Educadoras" y presentó experiencias de ciudades latinoamericanas que dieron cuenta de propuestas innovadoras, de diferentes formas de cooperación y de comunicación que se traducen en instrumentos de una verdadera integración social y cultural. El

cuaderno se encuentra organizado en tres ejes: inclusión, niños y jóvenes y adultas y adultas mayores. El primero aborda las experiencias de Belo Horizonte (Brasil), Montevideo (Uruguay), Paysandú (Uruguay), Rosario (Argentina) y Villa Constitución (Argentina). El segundo incorpora las experiencias de Belo Horizonte (Brasil), Caixas do Sul (Brasil), Montevideo (Uruguay), Pilar (Argentina), Sao Bernardo do Campo (Brasil), Sao Carlos (Brasil), San Pablo (Brasil). El último eje contempla experiencias de Montevideo (Uruguay) y Paysandú (Uruguay).

El segundo Cuaderno de Debate “La problemática medio ambiental en las Ciudades Educadoras” fue publicado en el año 2012 y tuvo como objetivo la construcción colectiva de un espacio de análisis, crítica y reflexión. Además, se buscó preparar a las ciudades latinoamericanas de cara al XII Congreso Internacional que se celebró en Chang Won, Corea del Sur, bajo el lema “Medio ambiente verde y educación creativa.” El cuaderno cuenta con entrevistas y reflexiones de expertos en la temática y además, presenta experiencias de las ciudades de Rosario (Argentina), México DF (México), Montevideo (Uruguay) y Mar del Plata (Argentina).

La tercera publicación se realizó en el año 2013 con el título “Ciudad, infancias e inclusión” y se propuso realizar un recorrido desde el contexto de situación actual de la región de América Latina y el Caribe, de la mano de UNICEF, a intervenciones de reconocidos expertos y experiencias destacadas por diversas ciudades de AICE. El cuaderno presenta experiencias de las ciudades de Huasco (Chile), Medellín (Colombia), Victoria (México), Montevideo (Uruguay), Rosario (Argentina), San Pablo (Brasil).

En el año 2016, en el marco del XIV Congreso Internacional que tuvo como sede la ciudad de Rosario, Argentina, bajo el lema “Ciudades: territorios de convivencia”, se llevó adelante la cuarta



edición del Cuaderno de Debate. El título fue “La convivencia en las ciudades” y buscó dar a conocer las palabras y las experiencias que abrieron el camino para pensar la convivencia, el territorio de la ciudad con sus conflictos y los desafíos que imponen las desigualdades. El cuaderno presenta experiencias de las ciudades de San Pablo (Brasil), Caguas (Puerto Rico), Horizonte (Brasil), Cuenca (Ecuador), Chacao (Venezuela), Morelia (México) y Playa del Carmen (México).

En esta oportunidad se presenta la quinta edición de este material, en el cual se quiere recuperar y dar visibilidad, a través de voces y de experiencias, a aquellas acciones intencionales, políticas y estratégicas que hacen de la ciudad un escenario educador, y del espacio público un territorio de educación.



La educación de las ciudades en el espacio público

EDITORIAL

El término educación, ligado al de ciudad, tiene la capacidad de designar la intervención que plasma el objetivo de que aprendamos a vivir juntos. Así se lo entiende desde el concepto de ciudad educadora, que ha sido tomado y profundizado por muchas ciudades de nuestro continente y del mundo. Cuando decimos ciudades educadoras decimos ciudades que asumen la responsabilidad de hacer de la ciudad un ámbito de formación ciudadana, individual y colectivo, y la preocupación por comprometer a todos los actores -quienes están a cargo del gobierno, las organizaciones de la sociedad civil, los ciudadanos/as comunes- en esa tarea. Lo que hace a una ciudad educadora se hace presente en políticas y acciones que van desde planificaciones urbanas hasta programas de inclusión ciudadana. Si las ciudades materializan la posibilidad de estar juntos, de convivir, de lidiar con diferencias generacionales, culturales, de clase y género, todas ellas jugando en un espacio común, reglado, que pretende alojar a este colectivo dispar y ofrecerse como ámbito de vida común, hay toda una tarea que desplegar y sostener para que eso sea posible.

Es tiempo entonces de revisar lo que entendemos por educación, resistiendo a circunscribirla a los estrechos límites de la escolarización, y empezando a pensarla en la compleja trama que cruza los procesos escolares con los procesos culturales más amplios que se despliegan en las sociedades. Lejos de querer construir una dicotomía entre lo que sucede en las escuelas y lo que está teniendo lugar fuera de ellas, creemos que será la ampliación de los límites de lo que entendemos por educación lo que nos permita reconocer, intervenir, tensionar y enriquecer los procesos de transmisión de la cultura.

Existen ciudades que se disponen conscientemente



a ser educadoras. Por un lado, asumen esto al ser responsables del sostenimiento y la gestión de las instituciones educativas formales. Por otro lado, si esta tarea está en manos de gobiernos provinciales o nacionales, asumen la necesidad de llevar adelante políticas educativas y culturales que se entrelazan con las escolares, pero que toman por escenario la ciudad y como destinatarios a sus habitantes, y ponen énfasis en tejer un vínculo fuerte entre la convivencia y la participación en lo común. Y, hace más de 20 años ya, muchas ciudades de nuestro continente y del resto del mundo han asumido el compromiso de convertirse en ciudades educadoras y reconocerse como tal, colectivamente.

Decimos que una ciudad es tal no sólo cuando pertenece a esta red, sino cuando toma conciencia del impacto educativo de las diferentes políticas y actuaciones municipales y se compromete a potenciarlo a través de la transversalidad de acción y la articulación y movilización de los diferentes agentes educativos presentes en la ciudad. Las ciudades educadoras comparten el modo de entender la educación que planteara Hannah Arendt, cuando escribió: "La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidi-

mos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos...”

Particularmente, en este cuaderno monográfico, queremos detenernos en hacer visible la acción educadora de la ciudad. Por ello trabajaremos sobre una de las dimensiones donde se despliega la ciudad educadora: la intervención sobre el espacio público desde una perspectiva pedagógica, de modo que el territorio de la ciudad se convierta en ámbito educador. Queremos recuperar y dar visibilidad, a través de voces y de experiencias, aquellas acciones que plasman un modo de entender la educación ligada al espacio público, haciendo de la ciudad un escenario educativo y educador. Para ello, proponemos abordarlo desde un conjunto de interrogantes: ¿Qué vinculación puede realizarse entre el espacio público y la educación? ¿En qué medida la disposición de un espacio puede resultar educativo? ¿Cómo hacer de un espacio público un ámbito donde lo educativo tenga lugar? ¿Qué debe tener en cuenta una política educativa local que se desarrolle en el espacio? ¿Qué interpelaciones a la ciudadanía implica? En definitiva, lo que intentamos es responder, tanto desde una perspectiva conceptual como de políticas y experiencias específicas, a la búsqueda de una noción de educación más amplia, que lo desterritorialice de sus lugares más clásicos, como las instituciones escolares, y lo ligue al de ciudad.

En el Dossier que presentamos se aborda, desde diferentes perspectivas, la noción de ciudad educadora, poniendo énfasis tanto en las articulaciones que la hacen posible –la tarea del Estado, la definición de ciudadanía, unos escenarios ciudadanos– como en la construcción de un corpus

específico que permita nombrar aquello que es de orden educativo en lo que las ciudades educadoras realizan cotidianamente.

La primera parte se ordena alrededor de un conjunto de artículos. En el primero de ellos, Eulàlia Bosch ofrece una reflexión sobre la potencialidad de la ciudad para la vida de sus ciudadanos, tanto en términos de derechos como de inclusión. En este sentido, “Una ciudad propia” bien puede oficiar de introducción para los textos que siguen.

En segundo lugar, Marcio Tascheto da Silva propone explorar a las ciudades como usinas de aprendizaje, como territorios que resignifican a las instituciones educativas, y donde éstas pueden desplegar su tarea de un modo renovador. Tascheto da Silva explora específicamente la función educadora de las Universidades, pero lo hace no en la perspectiva clásica de transmisión de saber académico, que va de la casa de estudios a los ciudadanos, sino en el vínculo con y en la ciudad. Postula y desarrolla la importancia de pasar de la extensión universitaria –clásico modo de nombrar la tarea de las instituciones universitarias en el medio– a la universidad en la ciudad, a través de la construcción de un verdadero diálogo.

Luego, Hilda Mar Rodríguez Gómez, Jesús Alberto Echeverri Sánchez y Nancy Rodas Flórez, en su artículo “La ciudad educadora y la formación por fuera de la escuela” exploran la noción de ciudad educadora desde el pensamiento social contemporáneo, poniendo énfasis en la emergencia del vínculo entre territorio ciudadano e intervención estatal. Estos autores trabajan la articulación entre la idea de educación y la de gobierno en nuestras sociedades, y ubican a la ciudad como escenario privilegiado para una acción educadora dirigida al conjunto de la ciudadanía.

En cuarto lugar, el trabajo de Carolina Balparda



propone el concepto de pedagogía urbana para nominar esa acción pedagógica que se referencia en el tiempo y el espacio de la ciudad. Balparda la despliega alrededor de un conjunto de políticas y acciones dirigidas a la infancia en la ciudad de Rosario, que configuran una potente intervención ligada a los derechos de los niños y las niñas.

Pero no quisimos detenernos en contestar aquellos interrogantes sólo desde una perspectiva conceptual, sino además acompañarlos de experiencias concretas. Creemos que ahí está una de las esencias de la ciudad educadora: hacer del aprender a vivir juntos el fin de cada una de las acciones que se emprenden en la ciudad. Por ello presentamos una serie de experiencias de distintas ciudades: Medellín, Godoy Cruz, Quito, São Paulo

y Vitoria. En ellas el espacio público es escenario de intervenciones que han trascendido por su originalidad e importancia. Y, por último, en palabras del intendente de General Alvear transitaremos el camino recorrido en esa ciudad que hizo de una vieja y emblemática bodega un Centro Cultural reconocido por toda la población.

Los que hacemos estos Cuadernos somos parte de una ciudad que se autoproclama educadora y nos enorgullecemos de ello. Creemos que el desplegar acciones para hacer que el vivir juntos sea posible no es una tarea menor. Celebramos que ciudad y educación puedan combinarse resignificando la responsabilidad que todos tenemos por el sólo hecho de ser parte de la ciudad, aunque el camino para hacerla efectiva no sea sencillo.

Una ciudad propia

Eulàlia Bosch⁽¹⁾

No son pocas las metáforas básicas sobre el vivir que hemos aprendido en nuestros primeros años y que, en forma de historias fantásticas, se conservan en la memoria durante períodos larguísimos de tiempo.

Alicia en el país de las maravillas reúne un buen número de ejemplos de estas imágenes indelebles de entre las cuales quisiera recordar ahora esa cajita de cristal que contenía un pastelillo en el que se leía la palabra "CÓMEME" escrita con magníficas letras de grosella. Alicia lo hizo y empezó a crecer desmesuradamente, de la misma forma que empequeñeció cuando previamente había bebido el contenido del frasco del que colgaba la etiqueta "BÉBEME".

Quiero referirme a este momento de la historia que escribió Lewis Carroll para la pequeña Alicia porque estoy convencida de que es en el seno de las comunidades humanas donde se esconden las **cajitas de cristal** y **los frascos de pociones diversas** que se requieren para alimentar la curiosidad de las personas y asegurar así que la vida sea cada vez más rica y diversa.

Todos somos hijos del plural. Nacemos en el seno de una comunidad pequeña, de un pueblo de tamaño medio o de una ciudad grande. Sea como sea, somos la semilla que permite a esa comunidad perpetuarse y dar continuidad a una vida que no existiría si cada persona contara como una unidad suelta e independiente.

Es la ciudad, con todos sus centros de recursos - mercados y hospitales, museos y bibliotecas, escuelas y universidades, centros cívicos y teatros, centros de investigación y estudios de arte...- la que ofrece a la ciudadanía el cobijo necesario que requiere la vida humana para desarrollarse.

Es en la ciudad donde los ciudadanos y sus representantes pueden atreverse a experimentar **-comer**



y **beber**, en el lenguaje de Alicia- posibilidades nuevas para mejorar la vida colectiva y desde ella las vidas de las personas individuales.

Hoy por hoy, sabemos muy bien qué significa que la ciudadanía no tenga estos servicios integrados y disponibles en su entorno. Sabemos muy bien que los límites de pobreza que se superan en demasiados lugares del planeta -uno solo ya sería excesivo- incluyen la falta de esa memoria colectiva que se va degradando si no dispone de lugares de enraizamiento y transmisión.

El miedo, el dolor y la profunda decepción de las poblaciones migrantes es el ejemplo más extremo de esa pérdida que supone tener que abandonar la propia tierra, la lengua materna, y el patrimonio que cada uno representa.

Es necesario tener esta imagen siempre bien presente para llegar a imaginar como las comunidades pequeñas, los pueblos de tamaño medio o las grandes ciudades son faros educativos de una importancia sin igual.

No hay duda de que la familia y la escuela juegan un papel fundamental en la integración de los recién nacidos en esa red humana que viene de muy lejos y se promete todo tipo de futuros. Sin embargo, nadie puede llegar muy lejos en este camino sin la colaboración de los mecanismos de

⁽¹⁾ Eulàlia Bosch (Barcelona, 1949) es profesora de filosofía, curadora de exposiciones y creadora de programas que conectan las artes, la educación, y la vida urbana, poniendo especial énfasis en nuevas formas de participación y cooperación, incluidas las posibilidades que hoy ofrecen los medios de comunicación.

la vida colectiva que almacenan la memoria del lugar y dan voz a las aspiraciones sociales a través de las distintas organizaciones que componen la red cívica.

Cuando el espacio urbano es realmente el lugar de encuentro, de diálogo, de disfrute de las artes y del ejercicio físico, de la celebración y de la reflexión colectiva, entonces la ciudad muestra su mejor cara y la educación está servida.

Para que esto ocurra es necesario que la administración de las ciudades se comprometa decididamente a alimentar la sensibilidad de la ciudadanía, dedicando la máxima atención a los programas sociales y culturales que auspicia.

Se requiere que la atmosfera pública de la ciudad genere confianza en la ciudadanía animándola a participar activamente en la vida urbana.

Sólo así llegaremos todos a saber que domicilios, escuelas y entidades sociales de todo tipo forman una sola red que es a la vez la protección y la posibilidad de una vida social rica. Es la red que deberíamos reconocer con el nombre de **educación**, alejándonos de esta mentalidad restrictiva que la identifica exclusivamente con el sistema escolar.

En este sentido, nos sería fácil entender que todos tenemos una responsabilidad educativa con respecto a la comunidad de la que formamos parte. Compartir el conocimiento propio y recibir de los demás el que ponen a disposición de la comunidad posibilita una forma de vivir que toda aldea, pueblo o ciudad debería perseguir con todos los mecanismos a su alcance.

El hecho de que los órganos de gobierno de una ciudad concreta tengan hoy la posibilidad de compartir este compromiso social con otras ciudades que también lo suscriben -a través de redes como la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras- abre una complicidad tal que permite no sólo



mantener un buen nivel básico de participación ciudadana, sino también de aventurarse en proyectos de futuro realmente innovadores.

El trabajo en red, posibilita que las ciudades, protegidas en su asociación -lo que significa con una reflexión crítica y plural como eje de referencia- se atrevan, como Alicia, a crecer y a replegarse cuando toca.

Posibilita también que la ciudad siga guiando la imaginación colectiva, mientras la población recién llegada -sea porque acaban de nacer o sea porque buscan en la ciudad de acogida aquello que no encuentran en la que nacieron- se suma a proyectos en curso porque descubren que se le ofrece un lugar en ellos.

El sentido final de tanto esfuerzo, de tanta voluntad política, de un sentido tan profundo de hermandad y de solidaridad, es el llegar a sentir la ciudad como el bien propio más preciado que permite vivir con el deseo de dejar un mundo mejor del que nos recibió al nacer.

La ciudad educadora y la formación por fuera de la escuela⁽²⁾

Hilda Mar Rodríguez Gómez⁽³⁾

Jesús Alberto Echeverri Sánchez⁽⁴⁾

Nancy Rodas Flórez⁽⁵⁾



*“La Ciudad -decía ya Plutarco- es el mejor instructor.”
(Faure et al, 1974: 232)*

Hablar, pensar o actuar sobre la noción de “ciudad educadora”, supone o requiere un punto de partida que nos ofrezca caminos para la comprensión de esta expresión. En nuestro caso hemos optado por precisar algunos asuntos relativos a la noción de ciudad y la emergencia de la ciudad educadora como un hecho histórico, algo inusitado y revelador de las complejas tramas de la transformación urbana.

Empecemos, pues, por indicar algunos aspectos relativos a la ciudad. Debemos indicar que no se trata de una concepción de la ciudad como espacio o equipamiento, ya sea porque la concepción se queda corta o porque la complejización de los mismos espacios la hace insuficiente, en tanto los espacios involucran esferas de actuación política y se cruzan con el reconocimiento de los derechos; sino, de la ciudad como uni-verso (para dar cuenta de la magnitud de lo que allí ocurre en los diversos ámbitos que la constituyen), como escenario de actuación e intercambio. En nuestro caso, queremos plantear la ciudad como:

- Lugar de confluencia de las experiencias de la vida humana.
- Sitio para la regulación de habitus mediante el hábitat; esto es de la mutua conformación de disposiciones, prácticas y expresiones mediante los signos, símbolos y significaciones de los bienes que se intercambian y comparten.
- Escenario para el reconocimiento y ejercicio de la ciudadanía; es decir, reclamo y actuación en y desde los derechos.

Así, decimos que la ciudad es, como propone Melo (1997), productora del proceso civilizatorio; pues, “(...) es la ciudad la que crea un ámbito social en el que la interacción humana se hace continua y obligada, y en el que es preciso controlar con cuidado las formas en que las propias acciones

afectan la vida de los demás y prever como las acciones de los demás influyen sobre mi vida.” Es por ello, por esto que señala Melo, que la ciudad educadora cobra sentido e importancia; porque se requiere regular, controlar, promover las acciones de sus habitantes y buenas maneras:

(...) la ciudad impone una coordinación que en la vida rural era innecesaria, y que aunque pudo ser inicialmente el resultado de una coacción puramente externa, se ha convertido en casi todas las naciones de occidente en algo asumido interiormente por los individuos, en forma muchas veces totalmente inconsciente o inadvertida.

Tal como advierte el historiador, quizás la figura no es reciente, no obedece a un fenómeno contemporáneo de la complejización de la vida; sino que está en la base de las acciones mismas de la ciudad; y, como propone Gennari (1998), en Semántica de la ciudad, habitar la ciudad implica la formación de los seres humanos para ello; así, establece una relación entre la “(...) formación del [ser humano] como la medida decisiva de la construcción de la ciudad. (pág. 52). Esto es, en la medida que se forja la ciudad (se transforma, crece su infraestructura, se ordena la vida), se forma al sujeto para que la habite.

Diremos, entonces, siguiendo a Sáenz (2007) que las prácticas de formación a la población civil parten de una cierta desconfianza que “obliga” al Estado a cumplir labores de policía⁶; esto es, labores formativas e instructivas de cara al logro del bienestar. Su existencia desde la colonia, enmarcada en prácticas de civilización de los pobres, indica la necesidad de historizar o historiar los cambios que ha sufrido este dispositivo⁷. Estas prácticas, comunes y frecuentes a lo largo de la

⁽²⁾ Este artículo deriva sus reflexiones del proyecto de investigación Prácticas formativas por fuera de la escuela, bajo la dirección de Javier Sáenz Obregón, y con el apoyo de Colciencias, la Universidad Nacional, sede Bogotá, y la Universidad de Antioquia. El proyecto analiza doce casos: 2 históricos y diez contemporáneos, y busca comprender las prácticas y estrategias que se han usado para gobernar-controlar a la población; para ello procura identificar aspectos conceptuales, hitos históricos, regularidades y rupturas en y con la época.

⁽³⁾ Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, miembro del Grupo de investigación Diverser (Pedagogía y diversidad cultural). Dirección electrónica: hilda.rodriguez@udea.edu.co



historia de nuestro país, devela, al menos, una tensión entre las actividades de un estado omnipresente y las posibilidades de la vida en comunidad, por fuera de estándares establecidos por una élite que define y orienta los postulados sobre la civilidad y las buenas costumbres. Ante esto surge una pregunta ¿cuáles son las condiciones necesarias para que las prácticas estatales de formación por fuera de la escuela sean efectivas?, esto es, para que tengan efectos sobre la subjetividad de las personas, para afectar, conmover y generar discrepancias en los sujetos, de acuerdo con lo que plantea Sáenz (2006). Estas prácticas solo son efectivas cuando logran inscribirse en los ritmos, sentimientos y creencias de la población urbana.

En la revisión que hemos hecho, hemos encontrado que las prácticas (estatales, de organizaciones sociales, de entidades privadas) de formación compiten en atención, intensidad, formato, despliegue y efectos con otra serie de propuestas y mensajes que podrían afectar, contrariar, evadir, borrar, invisibilizar los efectos de estas; además, podría pensarse que la civilización que proveen las prácticas, es un territorio en disputa, en tensión, compartido con otras iniciativas. Además, de la disputa, podemos decir que estas prácticas pretenden actuar sobre porciones de la vida humana; no son prácticas totalitarias, sino que se enfocan en aspectos educables de la vida: movilidad, la salud, la paz, el arte, la convivencia.

Las prácticas de formación, y las instituciones que las llevan a cabo, tienen diferentes propósitos. Dice Sáenz (2006): “De manera esquemática se puede señalar que las instituciones educativas formales y no formales, los lugares de trabajo, así como las instituciones políticas, jurídicas y médicas, buscan disciplinar de manera explícita las formas de conocer; mientras que es en el ámbito de la familia, la vida cotidiana, las instituciones y escenarios religiosos, y los medios masivos de comunicación donde se están constituyendo las nuevas formas de ver, sentir, desear y anhelar de los ciudadanos” (pág. 12).

Así, las prácticas de formación inciden en los modos de ser y conocer; dos ejes de las vivencias y experiencias de las personas: repertorio de conceptos y prácticas, y los modos de habitar (una porción) del mundo.

⁽⁴⁾ Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, miembro del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Dirección electrónica: jesus.echeverri@udea.edu.co

⁽⁵⁾ Estudiante del pregrado en Pedagogía. Auxiliar de investigación del proyecto Prácticas formativas por fuera de la escuela. Dirección electrónica: nancy.rodas@udea.edu.co

⁽⁶⁾ “(...) la emergencia de las prácticas de policía, entendidas como aquel conjunto de acciones de gobierno de la población que (...) llamaron la atención del cuerpo social sobre los efectos negativos de la ociosidad, la miseria y la pobreza. Desde las prácticas de policía se promoverán y fortalecerán espacios de recogimiento, tanto de niños expósitos, mujeres de malas costumbres, como de vagos y mal-entretidos (hospicios, casas de niños expósitos, cárceles, escuelas) unidos a un conjunto de reglamentaciones que buscaban intervenir la vida civil, alegando el deterioro y el relajamiento de las costumbres (promoviendo, por ejemplo, la reglamentación de gremios de artesanos y la elaboración de instrucciones para alcaldes de barrio que buscan el control de forasteros, la realización de padrones (censos) de la población, el control de la proliferación de chicherías, etcétera). Como parte de este proceso, la ignorancia será identificada como un estigma que sufrían los pueblos, y como causa que estaba en la base de todos los males: la ociosidad, la miseria y la pobreza fueron entonces miradas bajo la óptica, ya no de la caridad, sino de la utilidad pública. Siendo la ignorancia el mal, la educación entró a jugar un papel preponderante en el ordenamiento social y la escuela pública se erigió como uno de los principales “ramos de policía”. (Castro y Noguera, pág. 23).

⁽⁷⁾ La historia de las estrategias, tácticas y prácticas para formar/gobernar/controlar a la población está encarnada en trabajos de miembros del Grupo Historia de la práctica pedagógica en Colombia. Veamos: Noguera, Álvarez y Castro (2000) presentan una relación entre la evolución/progreso de la vida en la ciudad y la necesidades de formación, Álvarez (2002) da cuenta de la emergencia del sujeto delincuente (niño-delincuente), quien será objeto de preocupaciones, regulaciones y control (“(...) “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. Él se convertirá, desde la perspectiva del derecho, en objeto de atención, de preocupación y de control” (pág. 25); Quiceno (2002) presenta el cambio de (pre)ocupación del discurso educativo; pues, incluye ahora, “(...) 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” (pág. 251).

Ciudad educadora

El concepto de ciudad educadora, proviene de la UNESCO como una propuesta que aparece en el texto *Aprender a ser* (Faure, 1974). Sin embargo, no se retoma sino a partir de la década de los noventa, cuando el concepto es acogido por muchas ciudades del mundo después del primer “Congreso Internacional de Ciudades Educadoras”, celebrado en Barcelona, España en 1990. Faure propone:

- Hacer “un inventario de la educación actual y definido una concepción global de la educación del mañana” (pág. 19-20).
- Presentar “(...) la importancia de los lazos entre la educación y el progreso de la sociedad” (pág. 20).
- Mostrar que “La educación extraescolar ofrece un amplio abanico de posibilidades, que deben ser utilizadas de manera productiva en todos los países” (pág. 39).
- Promover la idea de que la “La Ciudad -decía ya Plutarco- es el mejor instructor” (...) Y, en efecto, la ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y de solidaridad que ella constituye” (pág. 242).

En 1996, la Unesco presenta el informe *La educación encierra un tesoro*, de la comisión internacional de la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors; allí se presenta el papel que cumple la educación en el desarrollo de las personas y las sociedades; este informe recupera el concepto de sociedad educativa, de Faure, y enfatiza asuntos relativos a la formación por fuera de los escenarios escolares, como forma de “gobernar” y educar; para ello parte de algunos supuestos:

- La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p. 13).
- “Su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como remedio milagroso (...) sino como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.” (p. 13).
- “(...) la esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los derechos del hombre y la mujer, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación.” (p. 14).

Entre informe de Faure (1974) y la propuesta de Delors (1996), ocurre el primer congreso de ciudades educadoras (1990), espacio en el cual se configuran directrices, ordenamientos, propuestas, indicaciones y conceptos sobre la ciudad educadora⁸, orientaciones consignadas en la Carta de ciudades educadoras, documento que en tres principios (El derecho a la ciudad educadora, El compromiso de la ciudad y Al servicio integral de las personas) ofrece conceptos, indica objetivos, advierte las relaciones entre planificación educativa y necesidades del mercado, ofrece propuestas para superar la exclusión y la marginación, presenta los campos en los cuales debe formar la ciudad y a través de qué medios y destaca el papel crucial de las políticas (educativas, sociales) para la constitución de una ciudad educadora.

De esta carta y de la implementación de la estrategia en diversas ciudades (Rosario, Argentina, Piedecuesta -Santander- y Tabio -Cundinamarca-, Colombia) se destacan, y en relación con nuestra

⁽⁸⁾ En el preámbulo de esta Carta se lee: “Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducativos” (pág. 14)

propuesta de revisar la pedagogización de la vida como estrategia de disciplinamiento, formación y gobierno de la población: "La ciudad educadora renueva permanentemente su compromiso con la formación de sus habitantes a lo largo de la vida en los más diversos aspectos" (Carta ciudades educadoras, pág. 16).

El primer registro de la ciudad educadora en Medellín fue durante la alcaldía de Luis Alfredo Ramos: 1992-1994. La propuesta ciudad educadora (C.E. en adelante) buscaba, fundamentalmente, la relación entre C.E., desarrollo y gobernabilidad y el interés por desarrollar las vocaciones del Municipio (p.19). Vocación que más tarde se vino a concluir y determinar como ciudad servicios. Porque Ciudad Educadora más que una categoría científica es una idea, se trata de una idea extraordinariamente genérica, productiva y heurística que incorpora contenidos descriptivos y, simultáneamente, desiderativos, proyectivos y utópicos. Sirve también, en el mejor sentido de la palabra, como lema o slogan. Un lema en muchos casos, con una función sensibilizadora y beligerante, y en otros casos -no hay por qué ocultarlo- con una función meramente retórica. Por esta acumulación de sentidos y usos puede resultar inconveniente, sino imposible, lograr una definición unívoca de 'ciudad educadora'. Quizás no haya más remedio que aceptar tal expresión como un significante abierto y polisémico (Moncada, 1997: 9)

En este sentido la propuesta se instrumentaliza fundamentalmente en buscar legitimidad de las acciones dinamizadas por la administración municipal. Especialmente en cuanto al papel del gobernante como agente educador de la vida ciudadana. (Villa y Moncada, 1998:19). En el congreso de Hábitat, 1995, se formulan las bases para el "Plan Estratégico de Medellín y el Área Metropolitana"



(p35); con el fin de transformar la gran metrópoli que conforma el Valle de Aburrá, a partir del reconocimiento de que "la ciudadanía entre nosotros es algo por construir: hay un claro déficit de ciudadanos y ciudadanas cabales."(Propuesta para el plan estratégico de Medellín y el área Metropolitana, 1996: 61). El Plan indica que la C.E: "debe promover valores como la democracia, la racionalidad, el trabajo, la ciencia y la tecnología como herramientas para la vida social! construir nuestra propia modernidad!". (Moncada y Fernández, 1997: 62). Se enfatiza que el programa de C.E. debe ir más allá del sector educativo porque implica el involucramiento del conjunto de los sectores sociales y económicos que habitan el Valle de Aburrá. La idea es asimilar desde la C.E. toda una ciudad urbana integrada. Concebir la ciudad como un ambiente formativo y preventivo, con una clara intencionalidad pedagógica, formar una ciudadanía. En la combinación de lo formal, no formal e informal como escenarios de la acción educativa abierta, un campo enorme donde se pueden aprovechar multiplicidad de iniciativas.

Educación en la ciudad: el caso de Medellín

En el proyecto prácticas formativas por fuera de la escuela, nosotras analizamos un caso particular: La formación por fuera de la escuela dentro de la escuela. El caso que presentamos parte de la hipótesis de que muchas de esas prácticas formativas por fuera de la escuela; esto es, de aquellos procesos de formación para regular y educar a la población, terminan en la escuela por, al menos, dos razones. La primera referida a la población cautiva que tiene la escuela lo que facilita, para el caso que hemos indagado en Medellín, el cumplimiento de indicadores de cobertura. La segunda razón está referida a la potencia del dispositivo de escolarización, es decir al ordenamiento de contenidos, temas, saberes, habilidades y competencias en estructuras escolares, lo que facilitaría su inserción en esta trama de la escuela; o lo que podríamos denominar escolarización de la vida.

Para comprender cómo se lleva a cabo este proceso, revisamos planes de desarrollo de la ciudad en busca de pistas, señales, huellas y marcas en estos documentos de una concepción de ciudad y de formación, de una comprensión del papel de hombres y mujeres en la construcción de la ciudad propuesta en estos documentos, y de una visión de formación, como instrumento esencial para cumplir con las metas propuestas.

Medellín: compromiso de toda la ciudadanía. 2004-2007.

En la administración de Sergio Fajardo Valderrama la educación tuvo un papel esencial; tanto así que su lema: Medellín la más educada, copó titulares de prensa y se convirtió en una estrategia de diseño de ciudad y políticas públicas. El gobernante considera que “toda ciudad que pretenda ser parte del siglo XXI debe tener la educación como uno de sus principales retos”; lo que convierte a

la educación en la herramienta de transformación social y urbana, para lo cual se define el “espacio público como contexto fundamental de interacción”. Por ello, en su Plan de Desarrollo, previo análisis de un conjunto de problemáticas que aquejan a la ciudad (pp.), propone:

[...] 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).

Una de las estrategias para lograr este cometido fue la promoción de la corresponsabilidad a través de la Cultura de la autorregulación⁹ (2004; 20), lo que implica, en términos de gobierno y formación de la población, un papel activo asignado a las personas y sus relaciones¹⁰, en el logro de este propósito. Así, se trata de “Construir Cultura Ciudadana [que] consiste en entender las actividades cívicas y de Gobierno como ejercicios de pedagogía ciudadana. Cada idea y cada proyecto que se realiza deben ser un aprendizaje que desde la práctica social y la reflexión pública, va construyendo la coherencia entre el comportamiento individual (la ética y la moral), las normas (la ley como pacto social) y el comportamiento colectivo (la cultura).” (2004; pág. 18). Herramienta fundamental de este período es el Manual para la convivencia ciudadana, formulado en 2004 y reglamentado mediante Decreto Municipal 1324 del 8 de junio de 2006, y que se articula a Secretaría de Gobierno Municipal,

⁽⁹⁾ Quizás sea este un juego entre las prácticas de sí (Foucault) y la auto-coacción (Elias), como presenta Sáenz (2014).

⁽¹⁰⁾ Un ejemplo de esta afirmación, aparece en el informe de gestión final en la Línea 1. Medellín Gobernable y Participativa, programa Primero la Vida: “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” (pág. 40).



Subsecretaría de orden civil y ciudadano; Secretaría de cultura ciudadana, Subsecretaría de educación ciudadana.

El Manual, a través de sus diversos componentes, busca presentar normas y conductas de vida para contribuir a un ambiente sano de convivencia en la ciudad; para lo cual es necesario conversar, resolver pacíficamente los conflictos, acatar las normas, formarse en competencias ciudadanas, en ejes como: participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, resolución de conflictos, pactos vecinales de convivencia ciudadana y comunicación para la convivencia. El fin del Manual, como se presenta en el prólogo es lograr la "Autorregulación. Es que, si deseamos construir una ciudad más humana y tranquila, tenemos que comportarnos bien, no sólo por el temor a una sanción, sino, por la convicción propia de que día a día debemos ser mejores seres humanos, mejores ciudadanos, mejores vecinos. La convivencia no está afuera, la convivencia empieza en cada uno de nosotros".

"Medellín ES solidaria y competitiva". 2008 - 2011

El plan de desarrollo de la administración de Alonso Salazar, mantiene algunas líneas de cercanas al de Fajardo; pues, el propósito es "(...) establecer los elementos de continuidad que requieren una acción sostenida y persistente en el tiempo para lograr la transformación de Medellín en el marco del Desarrollo Humano Integral." (pág. 3). Para ello, enfatiza en la seguridad, la inclusión y la reducción de la pobreza. En este marco,

La educación continua siendo la herramienta fundamental para la transformación social, la creación de oportunidades, la superación de la inequidad y el desarrollo de capacidades y habilidades para

la sociedad del siglo XXI de ciudadanos globales, solidarios, pacíficos, respetuosos de los otros y del medio ambiente. (pág. 25)

En este caso, como en el de la anterior administración, la ciudad educadora, en tanto espacio de formación y gobierno, utiliza las reglas (del buen comportamiento) para mejorar la convivencia, disminuir la pobreza y alcanzar la equidad. El plan indica que estas metas que garantizan confianza en el futuro promueve los valores de "(...) La Honradez, el Respeto por la Vida y la Justicia Social. Estos valores se sustentan en dos Pilares Fundamentales: Transparencia y Seguridad y Convivencia" (pág. 7). Estos valores están cruzados por otras dimensiones del desarrollo como "(...) la inclusión social, política, económica y cultural; la garantía y promoción de los Derechos Humanos, la participación, la seguridad y la convivencia, la sostenibilidad, la potenciación de capacidades, la pertenencia e identidad y la integración y cooperación regional". (pág. 8). Además, existe un enfoque de Urbanismo social que confía en el poder de los espacios públicos para regular las acciones de los sujetos; por ejemplo, el componente Actuaciones urbanas integrales busca "Fortalecer mediante la inversión en obras de mejoramiento físico, el tejido social, cultural y económico y la participación ciudadana (...)".

Medellín un hogar para la vida: 2012-2015

En la administración de Aníbal Gaviria además de mantenerse la cultura ciudadana como eje transversal, aparece el concepto de "ciudad educadora", de manera muy especial en el programa de jornada complementaria que tiene el objeto de: "Contribuir a la formación ciudadana, social, moral y de habilidades para la vida de los estu-

diantes oficiales, a través de estrategias para el uso creativo de su tiempo libre, que reconozcan sus intereses y necesidades, potencien sus capacidades y permitan el disfrute de Medellín como ciudad educadora”.

Medellín cuenta con vos: 2016-2019

El Alcalde Federico Gutiérrez en su plan de desarrollo destaca los avances de la ciudad en administraciones anteriores respecto de la cultura ciudadana y señala que todavía tenemos asuntos que resolver como ciudad, por ejemplo, “(...) la interacción de la cultura ciudadana como eje transversal a otros sectores (económico, político, social y ambiental); por ello, indica que una de las líneas estratégicas de su plan es Creemos en la cultura ciudadana cuyo objetivo es “Generar las condiciones para que el comportamiento ciudadano e institucional se regulen y transformen por las normas sociales positivas, la legalidad, la trans-

parencia y la eficiencia en el uso de los recursos públicos” (pág. 54); pues la transformación de las prácticas ciudadanas: confianza personal, confianza institucional, disposición a regular y ser regulado; es la base de la transformación urbana. Para ello se requiere, como indicara Mockus (2005) articulación entre ley, moral y cultura:

“¿Cuándo hay armonía de ley, moral y cultura? Fundamentalmente cuando hay aprobación moral y cultural hacia el cumplimiento de las obligaciones legales y censura moral y rechazo cultural hacia las actividades ilegales. (...) ¿Cuándo hay divorcio entre ley, moral y cultura? Fundamentalmente cuando hay aprobación moral y cultural a acciones ilegales y cuando hay indiferencia o desaprobación cultural y moral al cumplimiento de obligaciones legales” (p. 8).

Para lograr esta articulación armónica Medellín

Gobierno	Programa	Énfasis
Sergio Fajardo: 2004-2007	Cultura de la Autorregulación	Desarrollar en la ciudadanía una ética social protectora de los derechos humanos y la movilización de todas y todos los habitantes hacia actitudes que consoliden la convivencia y la coincidencia entre la ética, la norma social y la cultura
Alonso Zalazar: 2008-2011	Educación ciudadana y cultura política	Fortalecimiento de una cultura ciudadana activa en la construcción de ciudad, tanto en las costumbres cotidianas que construyen calidad de vida, como en el ejercicio responsable de la participación en la vida de la comunidad y en las actividades políticas, desde el sentido de lo público a través de pactos ciudadanos de corresponsabilidad.
Anibal Gaviria: 2012-2015	Educación y formación ciudadana para una ciudadanía vida	Generar cambios de actitudes y comportamientos individuales y colectivos, mediante la implementación de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia y el respeto a la vida.
Federico Gutiérrez: 2016-2019	Cultura Medellín	Formar a la ciudadanía para generar transformaciones en sus comportamientos y actitudes de tal manera que logren mejores actuaciones en la sociedad, generando en ellos una cultura permanente de corresponsabilidad con Medellín.



En los 4 planes de desarrollo los conceptos de “formación ciudadana”, “cultura ciudadana” y “convivencia” están ligados a la regulación de la conducta y el cumplimiento de la norma, pues el tema de “seguridad” es importante para una administración exitosa de la ciudad y para su propio desarrollo en todos los ámbitos, máxime con la proyección de ciudad innovadora. En ese orden de ideas, tanto la educación escolarizada como la que sucede en otros espacios de ciudad guarda una estrecha relación con las pretensiones de la “cultura ciudadana”, es decir, atienden a un propósito que busca la formación de un sujeto con características específicas. Para el gobierno de Fajardo, el objetivo era “formar ciudadanos del mundo en la sociedad del conocimiento y propiciar el desarrollo local mediante la formación del talento humano” en atención a que “La ciudad tiene que transformar sus condiciones de competitividad nacional y global con una política agresiva de desarrollo del talento humano integral”. Esta perspectiva está en consonancia con la de Gutiérrez que pretende preparar “a nuestros alumnos para que se conviertan en una oferta laboral que coincida y se conecte con la demanda que refleja nuestra dinámica económica”.

Atendiendo a un objetivo que se distancia de los anteriores, para Gaviria el sujeto a formar es que interioriza normas, valores y corresponsabilidades para la construcción de la convivencia y capacidades para la concertación y la negociación frente a la ocurrencia de conflictos. Este planteamiento está en la vía de lo planteado por Salazar para quien la educación tendría que producir “ciudadanos globales, solidarios, pacíficos, respetuosos de los otros y del medio ambiente”.

Pedagogización de la vida (urbana)

Hay un concepto que entra en escena para dar

cuenta de las acciones de cultura ciudadana, pues se confía más en el poder de la pedagogía que en el de la aplicación de la ley para producir transformaciones. En algunos trabajos pedagogía deriva en pedagogización.

En nuestro país la palabra pedagogización se hizo frecuente a partir de la incursión de Mockus, docente universitario, en la política, específicamente como alcalde Bogotá. A través de sus prácticas de formación en cultura ciudadana, el Alcalde planteó la necesidad de pedagogizar la vida; esto es, de convertir cada espacio cotidiano, en este caso de la ciudad de Bogotá, en una opción u oportunidad de formar.

Así, una primera aproximación al concepto es que las prácticas formativas son el elemento constitutivo de la pedagogización de la vida, quizás esta es un horizonte de acción y comprensión que contiene a las primeras (prácticas formativas). Estamos hablando aquí, entonces, de una relación de implicación entre ambos conceptos que quizás tome forma en relaciones de tipo causal. Esto es, que no existe la pedagogización de la vida, sin prácticas formativas. Lo que no queda claro, en esta relación causal, es que origina qué; o qué emerge primero. Es la pedagogización, como intención y objetivo de acción, lo que genera las prácticas formativas; o ¿son las prácticas formativas, como demandas de los contextos y necesidades de acomodación a condiciones sociales y culturales nuevas, que se instauran en razón de diversos acontecimientos las que hacen surgir la pedagogización?

En palabras de Depaepe y Frank (2008), la pedagogización es elaboración de un sociólogo alemán, a fines de la década del cincuenta, y se usa como categoría analítica y descriptiva para aludir “(...) de forma implícita a la atención cada vez mayor por el aspecto educativo en muchos sectores de la

vida cotidiana (...)” (pág. 102). Así, se podría comprender como una ampliación de la tarea de la escuela, una extensión del tutelaje y orientación para lograr propósitos altruistas: la formación de la población que es concebida como necesitada de acompañamiento y formación para adaptarse a, moldearse de acuerdo con, como queda reflejado en los programas de los Gobiernos de Medellín. Estas formas de gobierno a través de la formación surgen, en algunas ocasiones, como mecanismo de anticipación a conductas disruptivas, problemáticas o dañinas para la convivencia, para el orden y el equilibrio de la vida en la ciudad. En otras, como es el caso de Medellín, como estrategia para corregir aquello que diversos fenómenos sociales produce. Podemos decir, entonces, que se trata de formas de regulación de la población para hacerla dócil a los propósitos de una mirada o un objetivo que se encuentra inscrito en un espacio de vivencia y experiencia; de modo que se busca disciplinar los cuerpos.

(...) No deja de ser irónico que, a menudo, las consecuencias de “más” formación, educación, atención pedagógica, han sido escritas en términos de mayor dependencia, tutelaje, paternalismo, sobreprotección materna, infantilización, exceso de atención, etc. – cuando precisamente todo proyecto pedagógico debería aspirar a la autonomía, la emancipación, la independencia, etc. (pág. 105).

El propósito de la pedagogización, en su extensión por la sociedad, es la de formar y gobernar. Vale la pena preguntarnos si ¿es posible establecer entre ambos conceptos una línea de continuidad? ¿Podemos entender formar como gobernar, formar para producir sujetos dóciles dispuestos a la orientación de las prácticas de orientación, gobierno y control?

En Seguridad, territorio, población, Foucault (2006) establece, a partir de la historia del concepto de gobierno, lo que podemos concebir como una relación entre estos dos términos. Veamos:

(...) gobernar [gouverner] abarca en realidad una masa considerable de significaciones diversas. En primer lugar, encontramos el sentido puramente material, físico, espacial de dirigir, hacer avanzar e incluso de avanzar uno mismo por un camino, una ruta. “Gobernar” es seguir o hacer seguir una ruta. (...) La palabra también tiene el sentido material (...) de alimentar proporcionando vituallas. (...) Por lo tanto “gobernar” en el sentido de sustentar, alimentar, dar vituallas. (...). Veamos ahora las significaciones de orden moral. “Gobernar” puede significar “conducir a alguien”, sea en el sentido propiamente espiritual del gobierno de las almas –sentido muy clásico y que va a perdurar y subsistir durante muchísimo tiempo–, sea de una manera levemente desviada con respecto a la primera cuando quiere decir “imponer un régimen” (...) “Gobernar” o “gobierno” pueden referirse entonces a la conducta en el sentido propiamente moral del término (...) (pág. 147-148).

Podemos colegir que el propósito de las prácticas formativas es [corregir] las conductas de las personas; esto es, las prácticas de gobierno son prácticas de regulación y control, de direccionamiento de conductas y comportamientos. Así, la pedagogización de la vida es un intento de gobernar, moralizar, conducir, regular, normar. La pedagogización es el gobierno de las formas y de la vida, es la acción del ¿estado? Sobre los individuos, pues el “el gobierno también pretendió hacerse cargo de la conducta de los hombres y conducirlos” (Foucault, 2006, p. 233). Así, podemos decir que la



pedagogización para el caso de Medellín es una forma de acción que corrige, enseña, demuestra y promueve conductas sanas y necesarias para la cohesión social, la confianza, la aplicación a la norma, la regulación de los demás y, especialmente, la conquista de otras formas de conducta para la convivencia social.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2002). *Los niños de la calle. Bogotá 1900 – 1950. Historia de la Educación en Bogotá*. Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá, v 2, 2-47.
- Anónimo, 1996, "Ciudad Educadora", Plan estratégico de Medellín y el Área Metropolitana, INER (Comp.), Medellín
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, "Carta de ciudades educadoras", Ajuntament de Barcelona, [en línea], disponible en: http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS_3idiomas.pdf
- Castro, J. y Noguera, C. (2002) La educación en la Santa Fe colonial, en Zuluaga, O. (investigadora principal) *Historia de la educación en Bogotá*. Tomo 1, Bogotá IDEP, pp. 19-32.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- Depaepe, Marc; Simon, Frank. (2008) *Sobre la pedagogización... desde la perspectiva de la historia de la educación*, Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, vol. 18, junio, 2008, pp. 101-130 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Faure, Edgar, 1974, *Aprender a ser. La educación del futuro*, Alianza/Unesco, Madrid.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Gennari, M. (1998) *Semántica de la ciudad y educación*. Barcelona, Herder.
- Melo, Jorge Orlando *Ciudad, educación e historia: a propósito de Medellín*, Disponible en <http://www.jorgeorlandomelo.com/ciudadeducacion.htm>
- Medellín, Concejo de Medellín (2004). *Plan de Desarrollo 2004-2007: "Medellín, compromiso de toda la ciudadanía"*. Alcaldía de Medellín.
- Medellín, Concejo de Medellín (2008). *Plan de Desarrollo 2007-2011: "Medellín ES solidaria y competitiva"*. Alcaldía de Medellín.
- Medellín, Concejo de Medellín (2012). *Plan de Desarrollo 2012-2015: "Medellín, un hogar para la vida"*. Alcaldía de Medellín.
- Medellín, Concejo de Medellín (2004). *Plan de Desarrollo 2016-2019: "Medellín cuenta con vos"*. Alcaldía de Medellín.
- Mockus, A., Bromberg, P., Londoño, R., Peñaranda, C., Sánchez, E. y Castro, C. (2005). *Guía Práctica de Cultura Ciudadana*, Convenio Universidad Nacional de Colombia, Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, PNUD, Bogotá,
- Moncada, Ramón, 1997, "La ciudad educadora, un concepto y una propuesta con historia", En: Ramón Moncada (comp.), *Ciudad Educadora, un concepto y una propuesta*, Corporación Región, Medellín, pp. 7-11.
- Moncada, R. y Villa, M. (1998). *Ciudad educadora en Colombia*. Medellín, Colombia: Editado por Proyecto, la educación un propósito nacional y Corporación Región.
- Moncada, R. y Fernández, R. (comp.). (1997). *Ciudad educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región.
- Noguera, C., Álvarez, A., y Castro, J. O. (2000). *La ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la mitad del siglo XX*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía
- Quiceno, H. (2002). De la metáfora del centro a la metáfora de lo abierto. 1900-1903. La educación en la Santa Fe colonial, en Zuluaga, O. (investigadora principal) *Historia de la educación en Bogotá*. Tomo 1, Bogotá IDEP, pp. 241-262.
- Sáenz, J. (2006). Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003), *Revista de Estudios Sociales* no. 23, abril, pp. 11-22.
- (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.
- (2014). *Dimensiones, pluralidad y potencias de las prácticas de sí*, en Sáenz, J (Editor). *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales. Pp. 9-23.

De la ciudad universitaria a la ciudad como oportunidad pedagógica: extensión, currículo y territorio.

Marcio Tascheto da Silva⁽¹¹⁾

“El problema ético de las ciudades actualmente es el siguiente: ¿El urbanismo debe representar a la sociedad tal como ella es o debe intentar cambiarla? (SENNET, 2018, p. 14).

Introducción

La cuestión planteada en el epígrafe de este artículo es el gran tema que atraviesa no sólo al urbanismo y a los urbanistas, sino a todos los que piensan la ciudad, la planifican y hacen gestión y, me animaría a decir, también a los que educan en la ciudad.

¿Para qué educamos en la ciudad? ¿Para entender sus dinámicas y sentidos, sus características y movimientos? ¿O educamos también, sin alejarnos de la ética, para construir un cambio?

Este artículo propone pensar la dimensión ética de la relación entre la ciudad y la educación, más precisamente, entre la ciudad y la universidad por medio del currículo, de la extensión, y de los territorios que se vuelven deliberadamente educativos. Así como sucede con la ciudad, la universidad del siglo XXI atraviesa el desafío de repensarse frente a la contemporaneidad. ¿Cómo construir una universidad que permita involucrarse con las dinámicas sociales, y que esté más conectada con las demandas que surgen del territorio? ¿Cómo crear un currículo más orgánico, que contribuya a la creación de un itinerario formativo que movilice saberes y pedagogías urbanas? ¿Cómo la extensión universitaria puede acercarse al concepto/movimiento de ciudades educadoras, vinculando su necesidad de reinención con las oportunidades educativas que presenta la ciudad? ¿Cómo el espacio urbano puede transformarse en un lugar de aprendizaje?

Además de sentirnos movilizados por esta rapsodia de cuestiones generales y aspectos que nos conectan a experiencias que se vienen desarrollando en todo el mundo por medio de ciudades



educadoras y de otras posibilidades, nos gustaría relatar/debatir en este artículo, algo sobre lo que el Programa UniverCidade Educadora e Inteligente UPF viene produciendo en el extremo sur del Brasil¹².

La ciudad como una fábrica de aprendizaje

A lo largo de la historia, las ciudades siempre estuvieron cargadas de símbolos e imaginarios. Hay muchos ejemplos de ciudades ideales y utópicas en la literatura mundial. Desde la religión (La Ciudad de Dios, de San Agustín), a la filosofía (La República, de Platón), el arte (Xul Solar), la Política (París de Haussmann) y en la propia ciencia (Le Corbusier), muchas ciudades fueron imaginadas como ideales. Tal vez, deberíamos hablar no de utopías y distopías, sino de heterotopías¹³, la pequeña ciudad real que existe en cada una de las ciudades en las que vivimos. Se trata de diferentes espacios que sirven como un semillero para pensar cómo podemos cambiar nuestras ciudades, haciéndolas más acordes con nuestros más íntimos deseos. En este sentido, alfabetizarse

⁽¹¹⁾ Doctor en Educación (UFRGS), Magíster en Educación (UFSM), graduado en Historia (UFSM). Actualmente ejerce como profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Passo Fundo, coordinador del Área de Extensión y del Programa UniverCidade Educadora e Inteligente UPF. Fue consultor de la UNESCO y de la OEI en el Ministerio de Educación de Brasil (2009-2010).

⁽¹²⁾ Es un programa de extensión de la Universidad de Passo Fundo (UPF) que busca promover y articular acciones educativas programadas (involucrando la educación formal, no formal e informal de manera asociativa) con diferentes actores de la ciudad de Passo Fundo/RS (Rio Grande do Sul) y su región, destacando el potencial pedagógico de los espacios, la dimensión pedagógica de las políticas públicas, la apropiación de la ciudad por parte de la comunidad, y el potencial de curricularización universitaria, lo que garantiza una amplia y permanente formación con variadas oportunidades para enseñar y aprender en una perspectiva urbana y territorial.

⁽¹³⁾ Según la perspectiva foucaultiana del concepto. Véase la tesis de mi autoría: "Cidade Gris - Heterotopias Pedestres"/"Ciudad Gris - Heterotopias Peatonales".

urbanamente (MARICATO, 2015), es decir, conocer nuestras ciudades y participar activamente de sus grandes y pequeñas decisiones, conociendo sus más profundas contradicciones y legítimos avances, no nos conduciría hacia una ciudad ideal, sino que nos ayudaría a entender qué podemos hacer en la ciudad que tenemos.

La ciudad reproduce materialmente las contradicciones de la propia sociedad y al mismo tiempo produce estas contradicciones socialmente. Pensar la ciudad como una fábrica de aprendizajes significa pensar lo que queremos de nosotros mismos, la ciudad que queremos está planteada en la idea del tipo de hombre y mujer que queremos ser.

Hace mucho que las nuevas tendencias del urbanismo señalan la necesidad de reorganizar el pensamiento sobre la ciudad. Esa necesidad consiste en desplazar el pensamiento de la planificación urbana hacia la gestión estratégica, desde la especialización espacial hacia la complejidad de las ciudades en red, desde los espacios simples a los espacios múltiples, entre otras transformaciones de la percepción sobre la ciudad (ASCHER, 2010).

Entre los elementos que para algunos representan una tercera revolución urbana está la relación de la ciudad con la llamada sociedad del conocimiento que nos impulsa hacia una nueva forma de pensar, no sólo la ciudad, sino la educación contemporánea. Así como la ciudad, también la educación actual viene pasando por incontables cambios. Fundamentalmente, en relación a la comprensión de que el proceso de formación es permanente y se extiende a lo largo de toda la vida (UNESCO, 1996).

Enseñar y aprender adquieren nuevos parámetros y desafíos. No basta pensar únicamente en el ámbito formal de la educación como tampoco es suficiente pensar solo en las formas tradicionales de educar. Una formación más amplia que atienda a los grandes dilemas de nuestro tiempo impone nuevas oportunidades de aprendizaje, nuevos tiempos para aprender y nuevos espacios de construcción del conocimiento. En una sociedad posfordista en la que el trabajo se ha vuelto difuso, fractal y cognitivo, saliendo del ámbito de las fábricas y transformando la propia ciudad en una gran fábrica social, las formas de enseñar/aprender también se han dispersado.

Las instituciones formales de educación ya no poseen el monopolio de los procesos formativos. La exigencia de formar redes de aprendizaje, de organización planificada de oportunidades educativas, que tengan como objetivo una más amplia y rica formación, capaz de educar más allá de los muros, son puntos de no retorno de la educación en la actualidad. El encuentro de las instituciones formales de enseñanza/aprendizaje con la ciudad, y de estas con lo que la ciudad presenta respecto de oportunidades educativas, viene generando cambios en la manera de concebir la ciudad y la propia educación.

El movimiento/concepto de ciudades educadoras viene llevando a cabo experiencias significativas en este sentido. Se trata de ciudades que, desde la década de 1990, de forma planificada deciden convertir la educación en el eje transversal de transformación de la ciudad, haciendo del espacio urbano un espacio pedagógico. Cuando la ciudad asume su vocación educativa, lo que está haciendo es pensar en el potencial educativo de la ciudad, no sólo en la cantidad de instituciones formales que abarca, sino en las relaciones educativas que es capaz de generar cotidianamente en la ciudad. Se piensa en la manera cómo se reinventan, como los "ready-mades"¹⁴, de Duchamp, los espacios y su significado para la población, cómo crece el asociativismo de los diferentes actores del territorio, cómo la ciudad no deja escapar la dimensión educativa de las políticas públicas, y hace de cada acción política sobre la ciudad una oportunidad de encuentro, de movilización social, aportando para la construcción de una ciudadanía activa y de alta intensidad.

Este movimiento obliga a las piezas del tablero a reinventarse en su rol social. Construir una ciudad para las personas, una ciudad que eduque en todos sus espacios en el marco de los derechos humanos, pasa por las tensiones de lo ya establecido e incluso por lo no establecido o que se destituye. Es decir, necesitamos reinventar lo que entendemos por poder público, fortalecer los espacios de discusión democráticos, extender al máximo las posibilidades institucionales y dar lugar para ir más allá de ello. La democracia no existe en sí misma, necesita ser ejercitada, debe surgir de la voluntad múltiple de las

diversas luchas urbanas. Estamos ante una agenda histórica que desafía a la universidad a repensar su modelo de organización de los conocimientos e ir al encuentro de formas más porosas y creativas de enseñar y aprender en la ciudad.

De la Ciudad Universitaria a la Universidad en la Ciudad

Organizar la universidad desde afuera. Esta es una de las premisas para que nos conectemos de forma duradera las posibilidades de construcción de ciudades educadoras con la de construcción de universidades orgánicamente situadas en sus territorios.

Para comprender este encuentro entre la ciudad y la universidad en la perspectiva de la extensión universitaria, hay que destacar tres desafíos interrelacionados: a) la ampliación de la participación de los estudiantes; b) la curricularización; y c) la vinculación permanente con los actores sociales en el territorio.

Existe la necesidad de garantizar una extensión universitaria amplia que forme parte de los procesos académicos, que construya aprendizajes y conocimientos de modo indisoluble de la investigación y la enseñanza, que ofrezca la oportunidad de contar con una formación que se conecte con los espacios de inserción de la universidad en el territorio, superando el modelo elitista, fragmentado y desconectado de la realidad social. Este es el gran imperativo para la construcción de una pedagogía universitaria que se reorganiza desde afuera. (TASCHETO; HERTZOG; DALMOLIN; 2018).

Si consideramos estos desafíos en el marco de los debates contemporáneos de la educación, principalmente en el contexto de las discusiones específicas sobre la educación superior y las ciudades educadoras, debemos llevar adelante el debate/encontro de los conceptos de territorios educativos y curricularización de la extensión.

Una universidad que se percibe como agente de transformación territorial es aquella que se

deja atravesar por las dinámicas sociales, que produce sus itinerarios formativos en el interior de sus territorios, que abre su currícula al diálogo con la comunidad, que le brinda a los estudiantes la oportunidad de tener vivencias en la urbe como laboratorio de aprendizaje, y que conecta los conocimientos con los desafíos de la sociedad a la cual pertenece.

Ampliar el número de estudiantes que se involucran en los procesos extensionistas es el primer paso para promover este encuentro entre universidad y ciudad. Brindar la oportunidad de que el estudiante cuente con experiencias de aprendizaje que lo tengan en permanente confrontación con la realidad y los saberes construidos en lo académico, contribuye a una formación sólida, de experimentación constante y de protagonismo estudiantil. Sabemos que una de las grandes debilidades de las universidades latino-americanas siempre fue la distancia entre aquello que se enseña/aprende y la real necesidad de nuestras sociedades. El encastillamiento histórico de nuestras universidades en "ciudades universitarias" alejadas de las ciudades es el fenómeno espacial del distanciamiento teórico-práctico de las universidades de sus comunidades.

La universidad funciona como un condominio del saber donde sus muros (reales y simbólicos) aseguran el ascetismo necesario de los conocimientos producidos. Además de los impedimentos cognitivos y epistemológicos que nos legaron las instituciones encapsuladas en sí mismas, existen resonancias políticas muy fuertes. Acercar la universidad a la ciudad es una manera de romper con la cortina de hierro que impide que la universidad planifique políticas educativas que atiendan a los grandes dilemas del territorio al que pertenece, y pueda hacerse presente en la construcción de currículos abiertos y vitales. (ZORDAN, 2012).

Por último, el desafío de hacer que la vinculación con los actores del territorio sea permanente es fundamental para el desarrollo de acciones de

(14) Artista que no separaba el arte de la vida, y hacía posible pensar la vida como arte y el arte como algo indisoluble de la vida. Los ready-mades podrían ser cualquier objeto cotidiano que, una vez resignificado, exige que el espectador forme parte del proceso de creación.

(15) Carta de principios de las ciudades educadoras que funciona como un conjunto de directivas para el ejercicio de prácticas urbanas y educativas en el ámbito de ciudades miembro de la Asociación Internacional de las Ciudades Educadoras – AICE.

(16) Además de otros, como la revitalización de los espacios públicos, la construcción de ciclovías, la accesibilidad de las veredas.

(17) Es posible acceder al programa sobre los peatones a través del siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=3T1G75jXlVE>

(18) Se destacan especialmente las Jornadas de Extensión del Mercosur - JEMs. Las Jornadas son organizadas en forma conjunta por la Universidad Nacional de la Provincia de Buenos Aires, la Universidad de Passo Fundo, la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio Nacional de Educación de la Argentina, el Consejo Inter-universitario y la Red Nacional de Extensión Universitaria Argentina. En la región latinoamericana, las Jornadas reciben el apoyo de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU) y de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).

mediano y largo plazo, no sólo para las acciones puntuales. Para la construcción de territorios educativos, necesitamos la sinergia de diversas voces. Constituir vínculos significa crear un foro constante de diálogo entre la universidad y la ciudad, de entrecruzamiento de diálogos desde diversos puntos de vista. La garantía de este encuentro de tiempos, espacios, saberes, sujetos, culturas y formas de existir promueve la consolidación necesaria para construir procesos formativos de largo plazo. Para romper con la universidad difusionista de saberes y poder construir territorios que aprehendan de las oportunidades educativas que el lugar es capaz de promover es necesario contar con un proceso que tenga continuidad en su organización y sus acciones.

La Experiencia del Programa UniverCidade Educadora e Inteligente UPF: Circulando Ciudadanía.

La necesidad de acercar la universidad a las experiencias de ciudades educadoras llevó a la Universidad de Passo Fundo a estructurar acciones que pudiesen colaborar con la difusión de prácticas educativas inspiradas en los principios de la Carta de Barcelona¹⁵. El Programa UniverCidade Educadora e Inteligente UPF nació de este deseo y se volvió una estrategia de promoción de prácticas de ciudades educadoras e inteligentes en el Municipio de Passo Fundo y su región. Fruto de una acumulación de debates y de involucramiento comunitario, hoy cuenta con tres proyectos: Circulando Ciudadanía, Bairro Escola, e Cidades Inteligentes. De ellos, destacaremos las acciones desarrolladas por Circulando Ciudadanía, un proyecto que dio origen al programa y que a casi una década de su creación difunde y trabaja en pro del movimiento de ciudades educadoras.

El Proyecto Circulando Ciudadanía es un espacio de debate, articulación, producción de conocimiento y acción sobre cuestiones relacionadas con la Movilidad Urbana en el Municipio de Passo Fundo/RS. Con el objetivo de construir subsidios para la formulación de políticas públicas vinculadas con la movilidad urbana y la promoción del derecho humano en la ciudad, este proyecto, desde sus orígenes (2011), congrega un sinnúmero de instituciones

y personas interesadas en el tema. El proyecto ha contribuido a lo largo de dos años, a fortalecer políticas públicas bajo el concepto de ciudad democrática, accesible, educadora y sustentable.

Durante el año 2015 se realizaron reuniones sistemáticas y se presentaron un sinnúmero de acciones vinculadas con la educación y movilidad. Este fue el elemento propulsor para la construcción del Programa UniverCidade Educadora e Inteligente UPF. Al fortalecer la dimensión participativa y de control social de las políticas públicas, el proyecto se configura como un espacio de ampliación del debate sobre la movilidad urbana y contribuye de forma significativa para los avances alcanzados por la ciudad en los últimos años.

El Plan de Movilidad Urbana de Passo Fundo es uno de los avances, y ratifica la importancia de los espacios de discusión y transparencia de las políticas en la vida cotidiana de la población de Passo Fundo¹⁶. Pensando en la dimensión formativa de la Planificación como una herramienta pedagógica, el Proyecto Circulando Ciudadanía participó de la organización de lo que denominó un "currículo" de movilidad urbana de la ciudad de Passo Fundo. ¿Cuáles son los saberes que integran el ejercicio de operacionalización del PlanMob desde una perspectiva pedagógica de formación ciudadana? ¿Cómo transformar estos conocimientos en un "currículo de la ciudad, para la ciudad y con la ciudad"? ¿Cómo pensar los sujetos y sus diferentes necesidades de desplazamiento en la ciudad de una manera dialógica y didáctica, asumiendo, según los principios y directivas del PlanMob, una postura pedagógica de la ciudad?

El Plan de Movilidad se transformó en un ejemplo de cómo podemos aprovechar las oportunidades de aprendizaje que surgen de las demandas reales, en el contexto de la construcción de un currículo de movilidad urbana que busque la realización de acciones que partan de la suposición de que es posible pensar la ciudad como un territorio pedagógico. Otro ejemplo a destacar en el ámbito de actuación del Proyecto Circulando Ciudadanía es el Foro de Movilidad Urbana y Educación. Es un espacio de formación, debate y planificación de acciones articuladas que involucran al poder público municipal, a la iniciativa privada, la sociedad civil organizada

y a los ciudadanos interesados en pensar la dimensión educativa de la movilidad urbana. El Foro de Movilidad y Educación funciona desde febrero de 2011 como un órgano colegiado territorial del Proyecto Circulando Ciudadanía, y es responsable de la planificación de las acciones desarrolladas a lo largo de los años.

El Foro se realiza mensualmente y es un ejemplo metodológico de cómo podemos acercar la universidad al territorio, creando espacios de construcción de demandas sociales que son esencialmente absorbidas por la dimensión extensionista de la institución. Más allá de articular acciones y crear una agenda común entre las entidades que lo componen, está conformado como un espacio de intersección entre la universidad y la sociedad, realizando acciones de extensión por dentro de las políticas públicas de las agendas sociales de movilidad urbana. Cuenta con un sistema de reuniones rotativas que se organizan en las escuelas públicas, así busca ocupar distintos espacios y sensibilizarlos sobre las cuestiones relacionadas con la movilidad urbana en el marco de ciudades educadoras.

Otra acción a destacar es Vidas en Movimiento. Se trata de un programa televisivo que parte del principio de que para entender las formas de desplazamiento en el perímetro urbano es necesario partir de las biografías. El tránsito es el nudo problemático de los habitantes de la ciudad. Para entenderlo, ¿es necesario entender la vida de las personas y por qué se trasladan? ¿Dónde viven? ¿Qué medios de transporte utilizan? ¿Por qué razones?

En actividad desde el 2017, la acción Vidas generó diversos programas temáticos, entrevistando/investigando a más de una decena de personas. El foco

de los programas está siempre vinculado con las personas y sus necesidades reales en una ciudad acogedora, que practique más allá de la ciudadanía activa necesaria, una "CIUDADANÍA" que entiende la ciudad como un espacio de cuidado. Entre los temas desarrollados por Vidas, destacamos: La ciudad y la Infancia, la ciudad de los adultos-mayores, la ciudad de los peatones, la ciudad y la cuestión de género, la ciudad y la accesibilidad¹⁷.

Por medio de estas acciones, el Programa UniverCidade Educadora colabora en la difusión de los conceptos de ciudades educadoras e inteligentes, dándole visibilidad a ambos movimientos, sensibilizando a los gestores públicos y otros líderes de la región que abarca la Universidad de Passo Fundo. Además de ello, busca sensibilizar a otras universidades para que trabajen desde la perspectiva de ciudades educadoras e inteligentes, ayudando a promover el debate en los diversos espacios de discusión de la extensión¹⁸.

La experiencia acumulada por el programa señala la necesidad de que pensemos la extensión universitaria como potencializadora para la construcción de territorios educativos. Hacer una extensión universitaria en el marco de ciudades educadoras, contribuye no sólo para el perfeccionamiento de acciones extensionistas, sino también para el fortalecimiento de los vínculos territoriales que de esta forma mejoran las políticas públicas. Creemos que a partir de este encuentro de la urbe con la universidad, generando una UNIVER-CIUDAD EDUCADORA, movilizamos el derecho a la ciudad y el derecho a la educación.

Por lo tanto, reivindicar el derecho humano a una ciudad educadora, es una cuestión ética...y lógica.

REFERENCIAS

- ASCHER, François. Os Novos Princípios do Urbanismo. São Paulo: Ed. Romano Guerra, 2010.
- FOUCAULT, Michel. O Corpo Utópico, As Heterotopias. São Paulo: Ed. N-1, 2014.
- MARICATO, Ermínia. Para Entender a Crise Urbana. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2015.
- TASCHETO, Marcio. Cidade Gris – Heterotopias Pedestres. Tese de doutorado disponível no repositório de teses da UFRGS: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158324>>. acesso em 03 dez.2018.
- HERTZOG, Adriano, DALMOLIN, Bernadete. Mal-Estar da Experiência no Século XXI: Desafios para uma nova Pedagogia Universitária. Passo Fundo, Revista Espaço Pedagógico, Vol. 25, un. 3, 2018. <<file:///C:/Users/upf/Downloads/8565-Texto%20do%20artigo-15292573-3-10-20180831.pdf>> acesso em 06 dez.2018.
- SENNET, Richard. Construir e Habitar – Ética para uma Cidade Aberta. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 2018.
- ZORDAN, Paola. O Drama do Currículo: Pesquisa e Vitalismo de Criação. Caxias do Sul, ANPED SUL, 2012. <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/128/786>>. Acesso em 05 nov 2018.
- UNESCO. Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.

Nombrar los márgenes: la pedagogía urbana entre las políticas culturales y educativas

Carolina Balparda⁽¹⁹⁾

Ciudades y aprendizajes

Asumir una mirada pedagógica de la trama cotidiana urbana demanda, como primer gesto vital, nombrar aquello que ha quedado por fuera de lo que habitualmente se define como educativo en nuestras ciudades contemporáneas. Es estallar los márgenes de algunas categorías y pensar la ciudad entera, a través de sus territorialidades materiales e imaginarias, como un escenario para aprendizajes múltiples, que se dan en distintos contextos y atravesando existencialmente toda la vida. En sintonía con otros cambios de paradigmas actuales, este binomio -pedagogía urbana- configura esa nueva trama de posibilidades. Devela, nombra y entonces permite, entre otras conquistas de sentido, disolver una concepción fragmentada e instrumental de la vida cultural de una ciudad. Es decir, habilita pensar esa dimensión cultural urbana simultáneamente como modo de la vida social en sus dimensiones simbólicas así como manifestación de expresiones artísticas, intelectuales y sensibles²⁰ y, por ende, devolver a ambos planos sus diversos entramados y expresiones como contenidos educadores potentes. Frente a esa potencia, la pedagogía urbana construye estrategias para diseñar y poner en marcha políticas que privilegien estos aprendizajes integralmente, intergeneracionalmente, ligados a experiencias diversas; desjerarquizando procesos y habilitando nuevos diseños como alternativa a la concepción dicotómica y fragmentada que supone pensar la educación dirimida entre forma y no forma, o forma e informalidad.

En este contexto, se abren las siguientes preguntas: ¿Cómo aprendemos en las ciudades? ¿Cómo aprendemos nuestras ciudades? Las respuestas posibles se configuran en tanto se considere la amplitud del conjunto de relaciones, diálogos, experiencias pedagógicas: entre la escuela y la calle, entre barrio y cultura, entre naturaleza y



urbanidad, entre jugar y aprender, entre chicos y grandes en una red que se extiende y convierte a lo urbano en plataforma común para la construcción de sentido y de las imágenes de lo colectivo, de la vida compartida. Serán éstas propuestas para cambiar las formas y también los contenidos, para construir políticas educativas que promuevan la participación activa de los ciudadanos. Como un ejercicio comprometido en el devenir de esa ciudad donde ideas y experiencias puedan efectivamente constituirse en la base de programas y acciones de gobierno, que se traduzcan en inversión y estructuras necesarias para crear otros espacios e inventar nuevos tiempos.

Tiempo y espacio, dos variables centrales para pensar esta relación que integra educación, desarrollo social y cultura desde la perspectiva de la pedagogía urbana: el tiempo para encontrar muchas formas de habitarlo y configurarlo, aprender en todos los tiempos y a lo largo del tiempo, el ritmo y los ciclos de la vida, el tiempo imaginado que no será sólo mío y será también de otros. El espacio para construir territorio para convivir en las ciudades, para compartir saberes, prácticas, rituales pero también para innovar, para la creatividad y

⁽¹⁹⁾ Licenciada en Comunicación Social. Magíster en Comunicación, Cultura y Sociedad

Directora General de Pedagogía Urbana y Tríptico de la Infancia, Secretaría de Cultura y Educación. Municipalidad de Rosario.

⁽²⁰⁾ Bayardo, R (2015). Anegados en la Cultura. "Be Creative!" En La Cultura Argentina Hoy, Tendencias! Luis Alberto Quevedo comp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

⁽²¹⁾ Sennett, Richard (2010). The Public Realm en The Blackwell City Reader. Gary Bridge & Sophie Watson eds. Londres: Wiley-Blackwell.



la construcción simbólica y material. El espacio que puede crearse y también puede cuidarse, el espacio disputado y el espacio de la convivencia. Por ese motivo, los espacios públicos de las ciudades son, y serán más aún, los escenarios vitales y privilegiados para compartir entre todos, para encontrarnos, para debatirnos, mirarnos y evitar olvidarnos.

Richard Sennett²¹ indaga las maneras de pensar la dimensión pública como escenario de expresión de unos frente a otros, no sólo de aparición política en términos arendtianos sino también de performance cultural. Dándole lugar a la memoria y la identidad y reconociendo también las posibilidades de construcciones/deconstrucciones y transformaciones culturales propias del diálogo y la confrontación que se da en lo público, con particular atención a los contextos sociales particulares. En este sentido, todas las dimensiones de la vida urbana pueden estar involucradas, pero el espacio público es el escenario nodal para gestar un proyecto educador de ciudad. Como espacialidad irremplazable para convocatorias amplias y diversas, es el espacio capaz de reconocer e incluir a la totalidad de las ciudadanas y los ciudadanos. Como bien expresó un niño alguna vez: "cuidemos lo público porque para algunos es lo único"²². Se trata de una afirmación que por eficaz y certera no precisa de mayores análisis pero sí me invita a sumar una pequeña reflexión: lo público es único en tanto es el dispositivo esencial para poner en acto las formas de la igualdad y su constante necesidad de actualizarse y defenderse, pero además -y volviendo a Sennett- resulta único para todos y todas en tanto su cualidad es irremplazable. Los encuentros, las disputas, los consensos y todas las formas que adquiere la convivencia ciudadana en y sobre el espacio público son intransferibles a cual-

quier otro espacio privado, doméstico o comercial. Esto no quiere decir que el potencial educador sea atributo sólo del espacio público pero, por estas razones, un proyecto pedagógico urbano encuentra ineludiblemente en él su territorio fundante.

"Cuando los ciudadanos protagonizan -explica Chiqui González²³- el espacio público se convierte en dispositivo de uso y sentido, puede mostrar su condición de territorio de nuestra movilidad urbana, aprendizajes y vivencias; patrimonio físico, imaginario y simbólico que heredamos y acrecentamos; memoria de nuestro cuerpo, (desplazamiento de la historia a las cosas), modos y vínculos movilizados". Es necesario partir de lo que es común y desarrollar propuestas para que lo sensible dibuje las cartografías de la vida colectiva, la construcción de lo urbano-natural y el reconocimiento por la calidad y la diversidad de la convivencia en la ciudad. No se trata de darle la espalda a lo urbano sino de entender que la ciudad integra redes y entrama territorios y que los soportes, los usos y hábitos que desarrollamos a diario en nuestro tránsito afectan y modifican dicho entramado.



(22) Esta idea fue expresada por uno de los participantes del Consejo de Niños y Niñas de la ciudad de Rosario.

(23) Chiqui González es la actual Ministra de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe y fue Secretaria de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. La cita pertenece al texto Una Ciudad Con ojos de Niño. Políticas de Infancia. Los Paisajes de la Ciudadanía en Experiencia Rosario, Políticas para la Gobernabilidad (Municipalidad de Rosario - PNUD) pág. 188 www.rosario.gov.ar/mr/mri/www/premios/experiencia-rosario-politicas-para-la-gobernabilidad

Lo cotidiano pedagógico

Bajo la consigna Los territorios de la Convivencia en las Ciudades, la Municipalidad de Rosario fue sede en 2016 del XVI Congreso de Ciudades Educadoras. En su discurso de apertura Gilles Lipovetsky, destacó que, al pensar las ciudades hoy, la dimensión territorial sigue siendo muy importante puesto que la proximidad geográfica permite interactuar con frecuencia, facilita el intercambio de información y ahorra tiempo y dinero. El autor reivindica a la ciudad como escenario simbólico pero también material para los aprendizajes e intercambios, aún en contextos globalizados y frente a la inmediatez producida por las aceleraciones comunicacionales y tecnológicas.

“Como sabemos -agrega Lipovetsky²⁴- existe una nueva estructuración de la ciudad creativa que se ha impuesto como consecuencia de la desindustrialización, el aumento del desempleo de masas, el cierre de fábricas y las deslocalizaciones. Estos fenómenos provocaron el declive de algunas ciudades industriales y para regenerarlas se han ideado nuevas políticas urbanas basadas en la dimensión cultural. Ante el reto que supone la desindustrialización, surge la necesidad de pasar de una ciudad productiva a una ciudad creativa que se corresponda con la era post industrial. El principio sobre el cual se basa es simple: sólo situando a las artes y la cultura en el corazón de las ciudades se podrá reiniciar la revitalización urbana” (...)

Esta interpretación permite analizar los fenómenos por los que muchas ciudades han utilizado la gestión cultural como herramienta para el rediseño de su imagen y de sus políticas. Sin embargo, en nuestro contexto la definición demanda relacionarse con otras categorías que nos permitan abordar en profundidad procesos específicos de las ciudades latinoamericanas. En el caso de nuestra ciudad, la creatividad se expresa en resonancia con su fuerza creadora como forma de inclusión social y de participación. Esto se traduce en el diseño de políticas que comprenden que la cultura y la educación, no sólo pueden definirse en mutua relación, sino que cobran verdadero sentido cuando se enriquecen y se referencian recíprocamente. La

pedagogía urbana es, entonces, un modo eficaz de asumir esta íntima relación entre políticas culturales y educativas que se articulan sobre deseos, proyectos y expectativas de los ciudadanos, y cobran sentido en relación a las transformaciones sociales que provocan. En este sentido, aborda uno de los mayores desafíos de las ciudades y allí reside su mayor potencia estratégica. No confunde dimensiones pero permite articularlas de una manera distinta. La vida cotidiana, la cultura ciudadana, las artes y los saberes artesanales, las producciones académicas, los lenguajes de la arquitectura, las materialidades de la naturaleza son todas posibilidades válidas para construir experiencias y aprendizajes.

Como mencionaba anteriormente, en la ciudad de Rosario esta potencia se expresa en políticas que atraviesan a las distintas áreas y secretarías de gobierno. La ciudad sostiene desde hace 20 años su compromiso con la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras y contempla, con una fuerte convicción, esa perspectiva para diseñar sus políticas. En 2015 se creó, dentro de la estructura de la Secretaría de Cultura y Educación municipal, la Dirección General de Pedagogía Urbana. Resalto este dato -que en principio puede parecer una mera referencia a la estructura institucional interna de un municipio- porque me interesa reivindicar el gesto innovador de nombrar y, por ende, definir esa dimensión como específica dentro de la estructura de gestión. En el texto de creación del área se indica que su función deberá “interpretar y contemplar experiencias, deseos y necesidades del arco completo de generaciones y a la educación como una dimensión integral de crecimiento y comunicación humana”. Entre los proyectos que esta Dirección diseña y gestiona se encuentra el Tríptico de la Infancia, circuito lúdico y pedagógico público, integrado por La Isla de los Inventos, El Jardín de los Niños y La Granja de la Infancia. Es una propuesta que integra y construye equipamientos con una concepción que apela a lo más esencial para quienes desean y eligen compartir la vida junto con otros: encontrarse, escuchar, jugar,



conversar, descansar, aprender, mirar, mirarse, transitar el tiempo de otras maneras, comprender la naturaleza y la cultura que habitamos, establecer una relación intensa y significativa con nuestros espacios. Construida con los chicos para toda la ciudad, esta política pone de manifiesto que el espacio urbano pueden ser para los niños y a través de ellos, para todos, ese lugar poderoso de encuentro, de comprensión de las diferencias, en torno a un proyecto común que implique el respeto, la solidaridad, la ponderación y el disfrute del espacio público, tal como describen las líneas finales del último proyecto presentado por los consejos de niños y niñas de Rosario²⁵.

En sus comienzos, el nombre guardaba una clara alusión a la cantidad de espacios que lo integran. El tres que convirtió a este circuito en Tríptico para el juego, la imaginación y la convivencia fue lentamente disolviéndose en tanto referencia a esa triada para convertirse en espacialidad pública habitada y configurada por el uso cotidiano. La experiencia rasgó de tal manera el sentido simbólico de la ciudad que dio nuevo sentido a ese nombre. En Rosario, Tríptico es hoy una manera de definir una determinada construcción de lo público. El nombre se hizo acto pedagógico, reclamó una manera de habitar la ciudad y se volvió para siempre contenido de la forma, categoría y concepto. Nombrar es hacer espacio público, hoy Tríptico en la ciudad de Rosario y en la provincia de Santa Fe es más que la suma de los tres lugares que lo integran.

Así, en este caso específico, "con los niños para toda la ciudad" ha sido un postulado pedagógico urbano y es el motor de una política que prioriza a niños y niñas, los cuida y, fundamentalmente, los reconoce como ciudadanos comprometidos e interesados en aportar a procesos y transformaciones sociales para mejorar nuestra calidad de vida. Es

un ejemplo preciso para sostener la necesidad de construir nuevas visiones, nuevos sentidos para modificar y enriquecer nuestra experiencia ciudad. Al extender los márgenes del campo educativo, definido en un sentido amplio e integral, se encuentra el escenario ideal y privilegiado para esta tarea. Con frecuencia, se asocia a los programas educativos de los gobiernos locales con proyectos y acciones que se organizan desde o para el sistema escolar. Como pilar institucional de la trama social, la escuela es sin dudas lugar de encuentro, espacio de relaciones, ámbito fundamental de los aprendizajes y de la vida democrática. Es una red de vínculos y un espacio común imprescindible. Por ende, su rol será siempre central y protagónico dentro de cualquier acción que se comprometa con la mejora de la vida y la convocatoria colectiva ciudadana. Sin embargo, esto no debe invalidar el resto de las dimensiones pedagógicas que se construyen y se despliegan en la ciudad. Aunque pueda parecer desmesurado, lo cierto es que nos encontramos frente a la necesidad de redefinir nuestra manera de comprender la existencia y este quiebre filosófico demandará naturalmente enfoques educativos integrales y nuevas categorías que atraviesen todos los momentos de la vida. Las ciudades hoy deben construir experiencias que convoquen al encuentro y a un diálogo cultural con nuestros ambientes naturales, sociales y culturales, a partir de propuestas movilizadoras que permitan comprendernos como parte de un entramado complejo. Requiere del ejercicio de una ciudadanía responsable y amable con la ciudad, con el entorno, los recursos y fundamentalmente con el otro. Lo que la pedagogía urbana viene a reivindicar es el espacio de lo local como espacio de la proximidad, de la cercanía entre ciudadanos. Es en el museo, en la calle, en el bar, en la biblioteca, en la esquina del

(24) Lipovetsky, G (2017). Ciudad Educadora y ciudad creativa: vías para una buena convivencia. En Monográfico: Ciudad, Convivencia y Educación. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

(25) Para más información sobre el Tríptico de la Infancia de la Municipalidad de Rosario: www.rosario.gob.ar

(26) Balparda, C (2012). "La ciudad en juego". En la revista De Oreja a Oreja.

(27) Desde 1997 Rosario lleva a delante proyecto La Ciudad de los Niños y las Niñas, basado en las ideas del pedagogo Italiano Francesco Tonucci.



barrio, en el club donde se gestan y se dibujan las escenas cotidianas que nos reúnen. Las ciudades emergen y se constituyen por motivos mucho más profundos y filosóficos que la mera organización del trabajo, la organización comercial de los hombres o como sistema de defensa. Las ciudades son resultado de la profunda necesidad humana de diseñar y construir colectivamente, de reunirse, de imaginarse en sociedad, de estar con otros. Por ese motivo, los espacios compartidos que las ciudades definen y señalan como públicos hablan de la forma en que ciudadanos y ciudadanas eligen para reunirse y convocarse. Del diseño y puesta en marcha de estos espacios pueden desprenderse otras maneras de transitar la ciudad, de jugarla y de aprenderla²⁶.

Las ciudades son, innegablemente, dispositivos de intercambio y de encuentro y también de desencuentro y tensión. Frente a la amenaza de nuevas fronteras y muros que acaben por dividir más la vida cotidiana, precisamos una pedagogía que nos devuelva sentido, que nos interrogue respecto de nuestras decisiones. Como alternativa para contrarrestar la evolución de la ciudad desintegrada, desarmada en la desigualdad, que asume nuevas formas de adentros y afueras, resigna lo colectivo y promueve las actitudes individualistas y contaminantes. Si hay una tarea urgente y primera es contrarrestar las formas actuales de exclusión y de violencia urbana. Esta concepción de lo pedagógico puede abrir caminos innovadores para defender lo común y reivindicar la convivencia, la proximidad, el encuentro, es decir la responsabilidad de unos con otros en la ciudad.

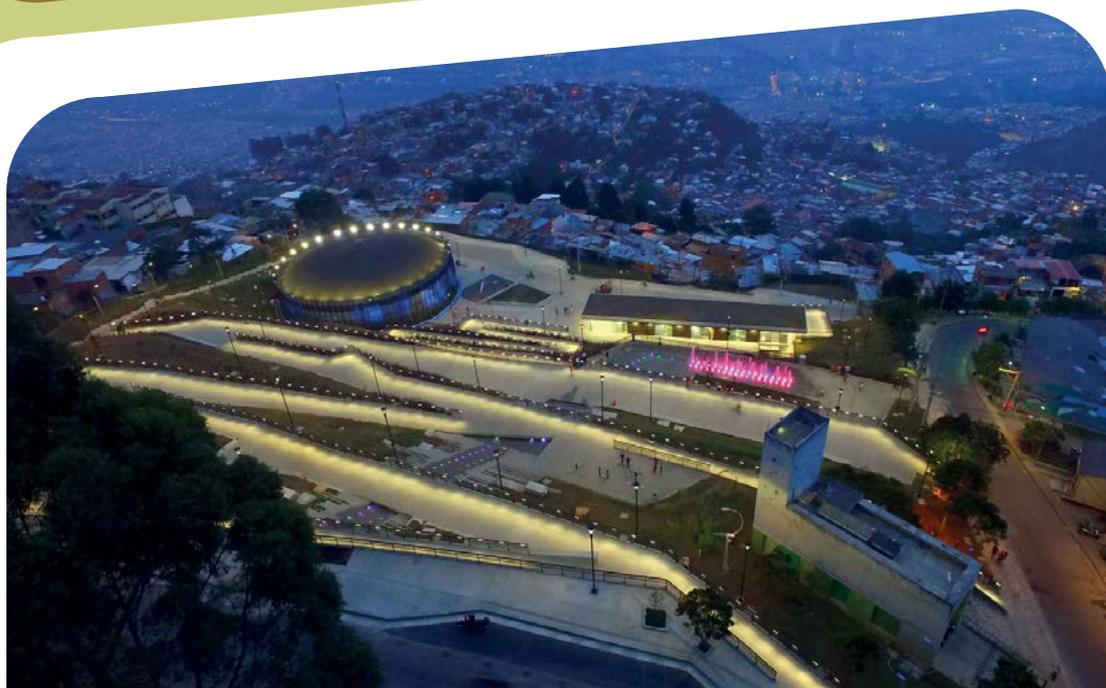
En 2015, niños y niñas de Rosario propusieron ‘sembrar’ la ciudad de mariposas. Advirtiendo su notable merma, invitaron a diseminar en hoga-

res y jardines, en veredas, en plazas y en parques aquellas semillas de plantas autóctonas que las atraían. “Sembrar mariposas” se convirtió para los niños y las niñas y de su mano para los adultos en un gesto cotidiano. Ese gesto, que en principio manifiesta la voluntad colectiva de recuperar equilibrios ambientales y disfrutar la belleza de la fauna silvestre que se esconde en la urbe, atiende a otra pregunta profunda sobre nuestra forma de vida urbana. En las reuniones de consejo de niños y niñas²⁷, muchas veces la mariposa fue metáfora de lo frágil y se presentaron debates sobre el lugar que ocupa en la ciudad. Ese proyecto abrió interrogantes sobre la manera en la que sobrevive la fragilidad en las ciudades hoy, qué ocurre con la vulnerabilidad y la belleza de lo frágil y si somos capaces de hacer ciudades que no demanden sólo de fortaleza y rigidez para sobrevivir.

El derecho a lo público, que se traduce en el derecho a la ciudad, debe defenderse transitándolo y construyéndolo cotidianamente, resolviendo las diferencias para habilitar la participación en ese tránsito y en esa construcción. Son los lugares que nos pertenecen y que nos reclaman. En el espacio de todos y todas, es donde podemos involucrarnos para compartir y desafiar la complejidad urbana que nos atraviesa. Hoy más que nunca, es momento de concentrar nuestros esfuerzos para reconocernos y comprometernos, desarmando fronteras, apostando a las posibilidades de aprender juntos y a lo largo de la vida, para volver a recorrer ese camino que nos hace esencialmente humanos. La pedagogía urbana bien comprendida, como campo y como paradigma, deberá interpretar esas posibilidades, visibilizar nuevas formas de hacer ciudad, que en definitiva es la única manera de aprenderla.

UVA: Unidad de Vida Articulada

Medellín, Colombia



Situada al noreste de Colombia, Medellín es la capital del departamento de Antioquia. Por su importancia es la segunda ciudad del estado. Ocupa una superficie de 380,64 km², de los cuales 105,02 km² pertenecen a suelo urbano, en un gran valle rodeado de montañas.

Su desarrollo económico se debe principalmente a los sectores del comercio y producción de café, y a la construcción de viviendas, las obras públicas, los servicios financieros, y las actividades agrícolas y pecuarias.

Mientras se diseñaba un plan maestro para mejorar la iluminación de Medellín, se observó la necesidad de intervenir en algunos tanques de almacenamiento de agua del acueducto municipal que se habían convertido en focos de violencia e inseguridad. El objetivo era transformar estos espacios, repartidos por la ciudad y situados en zonas desprovistas de equipamientos básicos, en lugares para el encuentro y el fomento de la

recreación y la cultura. Así nació un proyecto de ciudad, liderado por el Ayuntamiento, para construir una red de Unidades de Vida Articulada (UVA) en diferentes barrios para todas las clases sociales.

Las UVA están estratégicamente ubicadas en cada comuna de la ciudad para garantizar una cobertura equitativa de espacios para la cultura, el deporte y la recreación. Además, promueven la sostenibilidad, generando el menor impacto posible desde la implantación de los proyectos, recuperando las zonas verdes e implementando terrazas naturales que, complementadas con paneles en concreto estratégicamente ubicados en fachada, generan condiciones climáticas óptimas para el interior de los edificios.

De esta manera, los edificios son pensados a fin de optimizar los recursos, creando espacios multipropósito, donde se desarrollen actividades deportivas y se disponga de un tratamiento acústico ideal para las prácticas culturales.



De manera conjunta el equipo de diseño participó en los acercamientos sociales, escuchando las necesidades de la comunidad y el énfasis en las vocaciones de cada comunidad. El diseño siempre busca alternativas de cómo plantear dentro de los espacios de las UVA, lugares que cumplan y permitan el desarrollo y las perspectivas de cada sector.

Así, estos proyectos capturan los conceptos de transformación, cultura y recreación evidenciados en los equipamientos antecedentes de los periodos 2000 a 2011, los cuales como laboratorio de ciudad aportaron insumos programáticos, funcionales, de escala, materialidad y relacionamiento urbano, que permitieron aproximarse a una tipología de proyecto mixto con características ajustadas para su desarrollo. Teniendo en cuenta este aprendizaje, se establecieron también nuevos criterios de intervención para los proyectos UVA tales como:

- ARTICULAR PROGRAMAS Y PROYECTOS: Equipamientos que promueven el equilibrio en servicios para el barrio y la ciudad
- ABRIR LAS CERCAS PARA ESTAR MÁS CERCA -ESPACIOS DE PROTECCIÓN PARA LA VIDA: Volver equipamientos urbanos restringidos a espacio público efectivo abierto
- LUZ PARA LA RECUPERACIÓN DE REFERENTES URBANOS: Resignificar los hitos barriales como paisaje urbano representativo
- ESPACIOS PARA DISFRUTAR CON LOS CINCO SENTIDOS

El programa del proyecto se dispone como un primer nivel de carácter deportivo, con espacios como ludoteca para niños, oficinas, camerinos, gimnasio interno y aulas abiertas. Y un nivel inferior de carácter cultural, con espacios como sala de grabación, oficinas, camerinos, ensayaderos musicales, salón de danza, aulas taller, auditorio. Estos dos niveles acompañados de un espacio compartido polifuncional, Cancha polideportiva que se convierte en teatro de eventos culturales.

Objetivos:

- Crear espacios de uso público dinamizadores de cultura, deporte y recreación para generar procesos de construcción de vida colectiva.
- Fomentar la participación de los vecinos y vecinas en la concepción, diseño y cuidado de estos nuevos espacios.
- Acercar la oferta institucional a la ciudadanía, respetando la diversidad y promoviendo la inclusión social.
- Dar apoyo a las organizaciones e iniciativas comunitarias.
- Fomentar el cuidado del cuerpo y del pensamiento, del espacio y del entorno.



Rescate patrimonial de un espacio emblemático de la ciudad:

Restauración y refuncionalización de la antigua sede de la Sociedad Italiana Cristóforo Colombo y apertura como espacio público de la ciudad. Godoy Cruz, Argentina



Godoy Cruz es un departamento de la provincia de Mendoza (Argentina) creado en 1855. Celebra su Aniversario el 11 de mayo. La primera barriada comienza a conformarse a mediados del siglo XVIII alrededor del oratorio dedicado a sacerdote San Vicente Ferrer (primera denominación dada al territorio).

Forma parte de una de las jurisdicciones que se denomina el Gran Mendoza. El último Censo Nacional de Población (2010) determinó una población de 191.903 habitantes y la progresión hacia 2015 fue de 199.096. Concentra el 11% de la población de Mendoza y el 17% de la población del Gran Mendoza. El 97% de la población es urbana y el resto habita en el piedemonte. Godoy Cruz se encuentra a 1100 km de Buenos Aires y a 380 km de

Santiago de Chile. Las actividades económicas del departamento se concentran en comercio, industria y servicio dada la característica urbana de su población. Citamos algunas empresas radicadas en el departamento: Palmares Open Mall (gran centro comercial), Industrias Metalúrgicas Pescarmona, Bodegas (Escorihuela, Navarro Correa, Caro), zona industrial en el Carril Rodríguez Peña y el Puerto Seco de Mendoza. Sus actividades recreativas, deportivas y culturales se organizan alrededor de: Cine Teatro Plaza, Biblioteca+Mediateca Pública Municipal Manuel Belgrano, Parque Deportivo Estación Benegas, Centro Patrimonial Artístico Cristoforo Colombo, Polideportivos y Clubes. Celebraciones: Fiesta Provincial de la Cerveza, Festival de Cine Mirada Oeste, Fiesta de la Vendimia departamental,

Semana de las Letras, Club Godoy Cruz Antonio Tomba, Club Andes Talleres Sport Club.

La antigua Sociedad Italiana Cristoforo Colombo fue creada en 1900 en el actual departamento de Godoy Cruz y su edificio construido en 1913. Tuvo una importante actividad cultural, social y recreativa. En la década de 1990 comienza su estado de deterioro y abandono. Los vecinos reclamaron durante más de 20 años la restauración del edificio dado que existe una real integración de ese patrimonio con la comunidad. Un dato puede ilustrarlo. Los habitantes colindantes al edificio, al ver su deterioro, conservaron en sus casas objetos patrimoniales de esa Sociedad, por ejemplo, un cuadro de cuerpo entero de Antonio Tomba, un espejo con un marco artístico, puertas y ventanas. Durante el proceso de restauración realizado por el Municipio los vecinos entregaron dichos objetos al patrimonio local y hoy se los puede ver muy bien conservados en dicho centro.

Los habitantes adultos de esa zona, incluida en el casco cívico-histórico, tienen presente cuando asistían a casamientos, banquetes, funciones de teatro, cursos, reuniones deportivas, y hasta políticas en la vieja Cristóforo. Los más jóvenes sólo recuerdan el cierre, deterioro y abandono del edificio durante los últimos años. El punto de partida fue la gestión de una vecina, quien lideró la pesada carga burocrática de solicitar la protección patrimonial del edificio a diferentes entidades gubernamentales italianas, nacionales y provinciales.

La solicitud de esa ciudadana comprometida finalmente encontró eco en las autoridades municipales, que declararon al edificio Patrimonio Cultural, en 2007, y la ley provincial 8004/08 permitió la expropiación del inmueble en 2008.

El proceso de restauración y refuncionalización de la propiedad se realizó entre 2017 y 2018. Esto permite incorporar un nuevo espacio urbano público e integrarlo a la vida cultural, social y artística de la zona.

El espacio se convirtió en un centro cultural de primer nivel. Alberga un pequeño museo destinado al patrimonio tangible e intangible de la inmigración en Godoy Cruz, una sala para talleres y cursos, una sala de reuniones y la sala principal que funciona principalmente como centro de exposiciones de artes plásticas y de otras actividades culturales.

La administración de este enclave es puramente municipal y cuenta con la colaboración de la Junta de Estudios Históricos de Godoy Cruz, que investiga, asesora y trabaja junto a los vecinos y estudiosos en el rescate y preservación histórico-patrimonial no sólo del lugar sino de todo el departamento. Una de las acciones en conjunto fue convocar a personas que pudieran aportar fotos, documentos, mobiliario, vestimenta, sobre la inmigración y el edificio de la Cristóforo Colombo. En base a esto se organizó la primera muestra de la sala de la inmigración.

La finalidad de esta experiencia es fortalecer el vínculo del habitante con su ciudad y sus vecinos a través de la recuperación de un espacio urbano cultural. Es visitado por niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. Se promueve el diálogo y las acciones intergeneracionales. Los habitantes comprueban el beneficio de recuperar el patrimonio a partir de un espacio limpio, ordenado, iluminado y disponible para el uso educativo y cultural.

El Centro Patrimonial Artístico Cristoforo Colombo es visitado mensualmente por 4200 personas aprox. Los vecinos lo utilizan, lo disfrutan y lo cuidan porque lo consideran parte de su identidad y de su memoria colectiva. "La Cristoforo" es la denominación popular que aún pervive y que sintetiza la antigua expresión Sociedad Italiana Cristoforo Colombo. Este uso ha quedado en el lenguaje y en la memoria colectiva de los vecinos.

Es importante remarcar que fue iniciativa de la ciudadanía junto al apoyo y administración del gobierno local lo que permitió incorporar ese espacio urbano, público y cultural a la comunidad. La



participación vecinal fue imprescindible para que este circuito histórico arraigue en la sociedad. Y de igual manera es necesaria la labor de promoción y difusión entre los ciudadanos para que conozcan y valoren este espacio y, en definitiva, se apropien de su identidad, “enseñándoles a ver” la riqueza histórica, patrimonial (tangible e intangible) y artística de su ciudad, de su terruño.

Hoy en el Centro Patrimonial se dictan cursos de historia, desarrollo humano, talleres de arte y patrimonio. También se realizan conciertos, encuentros culturales y patrimoniales. Todos son de libre acceso a la comunidad. La Junta de Estudios Históricos realiza reuniones y encuentros con vecinos.

A partir de esta mirada podemos comprender a la ciudad como un organismo vivo compuesto por la red de lugares históricos y culturales (lo tangible) junto con las anécdotas, la memoria y el testimonio de los vecinos (lo intangible). Existen diferentes espacios y tiempos en el que interactúan los habitantes y que podemos observar cotidia-

namente. Como afirma el arquitecto y doctor en historia Adrian Gorelik “La ciudad es un museo vivo de las decisiones culturales que cada sociedad ha tomado”.

Objetivos:

- Refuncionalizar un espacio urbano patrimonial.
- Embellecer la ciudad.
- Promover la historia y el patrimonio como herramienta para la integración social.
- Estimular la creatividad a través de los talleres y muestras artísticas.
- Poner en valor los espacios propios.



Entrevista Intendente Walther Marcolini General Alvear, Argentina



En la actividad académica fue Profesor adjunto de la cátedra de Política Económica de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UN Cuyo. Investigador. Profesor de Economía Social y Políticas de Generación de Empleos en la Maestría de Política y Planificación Social. FCPyS, UN Cuyo.

Ha publicado dos libros "La Política Económica Anticíclica de Perón. 1946-1955" (2004: Mendoza) y "Cooperativismo y desarrollo local. El caso de General Alvear, Universidad Cooperativa y Cajas de Crédito Cooperativas" (2013: Mendoza). Ha publicado diferentes artículos en revistas especializadas sobre cooperativismo y crédito cooperativo.

En la actividad pública, fue Director de Cooperativas y Mutuales del Gobierno de Mendoza entre 2003 y 2007 y Concejal por la UCR en el Departamento de General Alvear entre 2010 y 2014.

El 10 de diciembre de 2015 asumió como Intendente de la ciudad de General Alvear, Argentina, cargo en el que se desempeña en la actualidad.

¿Puede contarnos un poco acerca de General Alvear? ¿Cuál es su origen y cómo fue su desarrollo como ciudad?

General Alvear es un municipio de la provincia de Mendoza situado al sureste, a 330km de la ciudad de Mendoza. La ciudad está atravesada por dos rutas nacionales muy importantes, que le dan una significativa conectividad y le permite alcanzar mercados internacionales, como el caso de Brasil, y desarrollar un corredor bi-oceánico.

Tiene una superficie de 14.448 km² con una geografía definida por el río Atuel, la única fuente de agua potable importante con la que cuenta el departamento, y que cumple con un papel preponderante en el desarrollo agrícola-ganadero de la zona.

En cuanto a su formación, en 1901 se establecen

los primeros colonos de origen danés y francés, y es por ello que la ciudad tiene una rica historia cultural relacionada a las familias patricias de Argentina, como son la familia Alvear, y a los inmigrantes, como fue Pedro Christóphersen, un noruego que en segundas nupcias se casa con una nieta del general por la independencia, Carlos María de Alvear, y de allí se debe el nombre de este departamento.

Esta es una tierra cuya base sociológica está formada por la inmigración, lo que hace que tenga un cariz cultural muy rico con desarrollos muy importantes y que tenga desde su origen una visión moderna. Esto último está caracterizado por las grandes avenidas, que fueron trazadas a principios del siglo XX.

Para el año 1914, y debido al desarrollo económico tan importante que tenía la zona, la legislatura de la provincia de Mendoza sanciona la Ley 635 con la que se crea el departamento de General Alvear, como desprendimiento del departamento de San Rafael.

El primer intendente electo por el voto popular, en 1916, fue un bodeguero, José Minvielle. Y esto no es circunstancial, sino que habla de una característica: la industria vitivinícola va a ser la industria madre, inicialmente, después la fruticultura se va a desarrollar con el paso de los años y va a permitir que tenga una gran expansión toda la agroindustria.

Había una característica de innovación: industrias vitivinícolas que tenían características de avanzada en la concepción de la obra, de infraestructura, con dos casos emblemáticos en General Alvear como son la Bodega Faraón –con el sistema de vinificación continua de Cremaschi- y por otro lado la Bodega Rosetti –muy moderna y de avanzada con la vasija vinaria bajo cubierta.

¿Cómo es la historia de la Bodega Faraón?



¿Y de su valor histórico?

Como comentábamos, General Alvear está formada por un crisol de razas y eso le da una particularidad. Aquí encontramos una población de origen escandinavo, colectividades rusas, ucranianas, francesas, polacas, españolas e italianas que son las que predominan. Eso atraía gente de todos los lugares y es así que, en 1905, llega al departamento y se radica aquí Anselmo Cremaschi, el fundador de la bodega Faraón.

La bodega es anterior a la creación de este departamento, es de la época de la colonia, y estaba construida tal como se hacía en ese momento: la casa estaba asociada a la bodega, donde estaban las piletas de fermentación de vino y, dentro de la propia casa, estaba el laboratorio donde se analizaba el vino.

La bodega estuvo a cargo de Anselmo Cremaschi hasta 1920, cuando se hace cargo su hijo Víctor Cremaschi, quien era ingeniero civil, estudiante de enología y amante de la egiptología. De allí deviene, para 1925, el nombre "Bodega Faraón". A partir de que Víctor Cremaschi se hace cargo de la bodega en los inicios de 1920 comienza un desarrollo muy importante que le va a dar valor patrimonial, cultural y arquitectónico que hacen que hoy sea monumento y patrimonio cultural de la provincia de Mendoza.

Hubo tres momentos especiales: el primero fue en la década de 1920, cuando Víctor Cremaschi desarrolla un ingenioso sistema de poleas con motores que importa de Europa para generar energía eléctrica, lo que hará que la bodega tenga energía eléctrica antes que el pueblo.

El segundo fue en la década de 1930, momento en el que el ingeniero Cremaschi desarrolla un sistema de vasijas cónicas, en una pirámide invertida, suspendidas en el aire, con un sistema de recolección

en el vértice del extremo por el cual va a descubrir con una sola persona. Este sistema viene a resolver un problema muy importante en la época, que era la muerte de trabajadores por inhalación de anhídrido carbónico dentro de las piletas de descube. Este invento hará que aparezca, además, el concepto de productividad muy importante para la época y que será una característica de la bodega Faraón.

El tercer momento fue en la década de 1940, cuando se diseña lo que distingue a la bodega y le da su valor patrimonial, que es el sistema de fermentación continua de dimensiones enormes (una vasija binaria con 380.000 litros de capacidad y otra de 1 millón de capacidad) donde se le ingresa de manera constante uva, con un sistema de control de la temperatura para administrar la fermentación y el trabajo de las levaduras que iban produciendo el vino y poder descubrir de manera continua el vino a partir del décimo día. Es decir que una vez que iniciaba el proceso de la vendimia, de la cosecha y que comenzaba a ingresar la uva no terminaba el proceso hasta que culminaba toda la vendimia e iba produciendo de manera continua el vino. Esta técnica enológica, a partir de la década de 1950 se va a difundir por el mundo.

Por último, lo que le agrega Víctor Cremaschi a esta gran edificación que es la bodega Faraón es un aspecto cultural muy importante: cuando él llega a la construcción de los vinificadores continuos contrata a un destacado escultor, Mariano Pagés, que va a diseñar y llevar a cabo en 1952 la estatua del faraón, que es lo que identifica a esta bodega, más un friso donde se cuenta, en algunas partes en jeroglíficos, toda la historia de la viticultura y del río Atuel. Cuando se realiza esta obra escultórica, el artista va a estar acompañado por un joven artista plástico Carlos Alonso, hoy mundialmente famoso, que pinta una gran obra en lo que era la sala de



báscula para el pesaje de la uva. Esas dos obras, además de otra cantidad de desarrollos culturales que tiene la bodega, van a ser muy icónicas y eso nos llevó a determinar en 2016 la adquisición de este patrimonio cultural.

Una vez que fallece el ingeniero Víctor Cremaschi deja muchos elementos relevantes como un libro sobre los 50 siglos de la viticultura totalmente diseñado por un artista plástico y escrito por él (el artista plástico era el profesor Marcos Salcedo quien hace las obras del libro). Pero también va a dejar su libro de oro de la bodega, que es un fiel testimonio de la evolución desde la década de 1940 hasta su muerte, y el cual recolecta información sobre quiénes llegaron a General Alvear, quiénes vinieron a visitar de diferentes partes del mundo y sus testimonios. La bodega adquiere todo ese valor patrimonial y una vez que cambia de propietarios va a incorporar tecnología nueva para luego entrar en un proceso concursal que lleva a que el municipio tome la decisión de adquirir este patrimonio. Este patrimonio cultural de la provincia de Mendoza fue declarado así en el año 2006 y cuenta con el museo Víctor Cremaschi creado en el año 1991. Todo ese valor patrimonial es lo que hace que se recupere este espacio y se invierta en él para transformarlo en un gran centro cultural: el "Multiespacio Cultural Bodega Faraón". Este multiespacio se inaugura en un momento muy especial que es el 8 de julio del año 2016 con la velada patriótica conmemorativa de los 200 años de la independencia nacional de la Argentina.

¿Cómo surge la idea de convertirlo en Centro Cultural? ¿Qué atractivos ofrece?

La idea de adquirir y transformar a la Bodega Faraón en un gran espacio o multiespacio cultural nace a partir de nuestra concepción de que la

cultura es el eje transversal de toda transformación revolucionaria. A partir de una estrategia de desarrollo local, que es en lo que se basa todo el programa de gobierno del municipio, pretendemos que la cultura sea un icono de la transformación en materia de valores en General Alvear.

Además, adquirir este bien para un gran espacio que abarque a todas las dimensiones de la cultura parte de la necesidad de contar con un centro de congresos y exposiciones de la ciudad. Bodega Faraón, a través de su multiespacio cultural, está destinada a ser el gran centro de congreso y convenciones del departamento de General Alvear.

También tiene en sí mismo un valor patrimonial y un valor cultural que engloba innovaciones productivas y desarrollos culturales de los cuales la bodega ha sido testigo a lo largo de su vida. Es así que en la bodega podemos encontrar el Museo Víctor Cremaschi, museo enológico creado por ordenanza del Concejo Deliberante en el año 1991 con el objetivo de resguardar todos los bienes pertenecientes a Cremaschi, entre los que destacamos el desarrollo de etiquetas y la certificación de origen en ampollas de vidrio que simulaban papiros. Otro de los inventos que se pueden ver en el Museo es el vitaluga -un mosto concentrado ampliamente difundido y utilizado como medicamento-, un libro de oro, fotografías sobre la construcción de los vinificadores continuos y libros que identifican cuál era el pensamiento de Cremaschi, su capacidad creativa e innovadora.

En este año 2018 se realizará la tercera edición de la Bienal de Arte Atuel en el Multiespacio, la cual se desarrolla en General Alvear desde el año 2010, teniendo su segunda edición en el año 2016 con motivo del Bicentenario de la Independencia de Argentina. Allí encontraremos, entre otras cosas, una sala dedicada al artista plástico Drago Brajak,

de origen croata que vivió desde niño en General Alvear. Allí hay más de 50 obras que marcan diferentes momentos de su creación.

Por último, la bodega cuenta con un punto digital con conectividad de última generación y se encuentra avanzando en la creación de un observatorio astronómico que busca vincular la cultura con la ciencia y la tecnología.

¿Cómo ha participado la ciudadanía de esta iniciativa? ¿Y cómo ha sido recibida la propuesta entre la ciudadanía? ¿En qué sentido considera educadora la propuesta del CC Bodega Faraón?

Respecto a la participación de la ciudadanía, destacamos que se ha involucrado de inmediato, apropiándose y sintiéndose parte. Tiene un sentido de pertenencia con la bodega, porque hoy la bodega como multiespacio cultural se ha transformado en un ícono identificador de General Alvear.

La ciudadanía participa de las actividades que se ofrecen: desde visitas al museo hasta el desarrollo de convenciones, charlas, seminarios y conferencias que se realizan en el lugar. También se establecen lazos de trabajo con las escuelas de nivel inicial, primario y secundario, con un espacio de formación para los más pequeños, para los niños sobre la historia del vino y la vitivinicultura y el desarrollo, que está mediado pedagógicamente para que un niño pueda entender la riqueza cultural de la industria vitivinícola y el valor simbólico que tiene para el desarrollo económico, cultural, institucional de un pueblo que está netamente identificado con la vitivinicultura.

Otra de las acciones que se realizó junto con la ciudadanía de General Alvear fue la devolución y aporte de objetos que pertenecieron a Víctor Cremaschi y su familia, que habían sido vendidos o regalados, para que vuelvan a formar parte del

museo. Esto se trabajó desde la idea de que estos objetos son parte del patrimonio de la ciudad y de su historia por lo cual adquieren más valor dentro de la bodega que en casas particulares. Es destacable que la sociedad rápidamente se identificó con la bodega, como ese ícono que le faltaba al departamento.

¿Cómo se vincula esto a la educación? De varias formas, como lo hemos manifestado a través de actividades específicas para generar conciencia de la importancia de la industria vitivinícola y de su historia en los más pequeños, pero también en los jóvenes, en los adolescentes. Esto forma parte de una estrategia de educar vinculando a la cultura en su sentido más amplio, como sostenía Gabriel García Márquez “el aprovechamiento social de la inteligencia humana”, en esa acepción.

Y es el lugar ideal para desarrollos que se han hecho importantes de conferencias, presentación de libros, desarrollo de actividades artísticas, teatro, todo lo que hace a lo propio de una actividad en un lugar especial que convoca para el desarrollo cultural.

Por último, queremos preguntarle acerca de la participación de General Alvear en la Red de ciudades educadoras: ¿Puede darnos algunos datos de su membresía, como desde cuándo participan y por qué se sumaron? ¿Cómo ha impactado a la ciudad de General Alvear el ser ciudad educadora? ¿Y el pertenecer a la red?

General Alvear cuenta con, además de este importante multiespacio cultural Bodega Faraón, una trayectoria en materia educativa de desarrollo de congresos, en especial el Congreso Provincial de Educación, que está en su decimocuarta temporada y que año tras año convoca una temática diferente que aborda la problemática de la educación en sus



distintos niveles.

El gran crecimiento de la ciudad hizo que tomemos la decisión, desde nuestro programa de internacionalización, de participar de redes. Es así que General Alvear forma parte de seis redes, entre nacionales e internacionales, siendo la AICE la que nos brinda la posibilidad de interactuar con más de quinientas ciudades en el mundo.

La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras nos permite poner en valor experiencias únicas que son identitarias de nuestra comunidad, como son el espacio multicultural del cual comenté y en el cual en el año 2017 celebramos el Día Internacional de Ciudades Educadoras con una kermés educativa y saludable; también la asociación de mujeres que conforman AMAF, quienes hace 30 años iniciaron jardines maternos con el objetivo de asistir a madres vulneradas para que puedan

trabajar, experiencia que presentaremos este 30 de noviembre para que conozcan las demás ciudades; y muchas otras experiencias que se llevan adelante desde el municipio.

Entonces, formar parte de la red de Ciudades Educadoras, nos da la oportunidad de poner en valor un pequeño territorio que, a partir del desarrollo de la tecnología, de internet y de las TIC nos ha permitido que todos estemos vinculados en tiempo real. Nos permite, aun cuando vivamos muy alejados físicamente de los grandes centros de toma de decisión, de los centros institucionales y de poder, se puede estar vinculado al mundo, interactuar. Recibir en ese feedback, en esa retroalimentación, experiencias enriquecedoras, hacer crecer y desarrollarnos desde nuestro departamento, pero a la misma vez darnos visibilidad.

Saber que hay ciudades de pequeña población que pueden estar integradas al mundo y ser parte de este mundo global aprovechando lo mejor de la globalización y por eso nosotros estamos felices, somos verdaderos artífices de ciudades educadoras, y agradecemos tanto a la ciudad de Rosario y a Laura Alfonso por coordinar y animarnos a dar siempre un poco más. Ahora formamos parte de la Red Argentina de Ciudades Educadoras, que es un proceso en formación pero que distingue cuáles son las cualidades educativas y de los procesos formativos que diferentes pueblos, con su cultura propia, con su tradición propia, con su identidad particular pueden ofrecer para una riqueza colectiva, que es mucho más amplia a partir del intercambio, a partir de conocernos y de trabajar juntos.

Verano de las Artes y Fiesta de la Luz

Quito, Ecuador



La ciudad de Quito es la capital de la República de Ecuador, la más antigua de Sudamérica y capital de la Provincia de Pichincha. Es la segunda ciudad con mayor población de la República de Ecuador después de Guayaquil; cuenta con más de 2 644 145 habitantes y 2 885 111 habitantes en todo el Distrito Metropolitano. Además, es la cabecera cantonal o distrital del Distrito Metropolitano de Quito.

Quito es una ciudad moderna y colonial que ocupa una extensión de 12.000 kilómetros cuadrados. Y cuenta con 1.200 centros educativos en los que estudian aproximadamente 350.000, niños, niñas y jóvenes, en los niveles de educación inicial, educación básica y media.

Desde hace más de 25 años el municipio lleva adelante "El Verano de las Artes Quito" (VAQ), su programa cultural más importante. En la actual administración, este proyecto cobró un carácter propio con la organización de la "Fiesta de la Luz", un festival internacional de arte y luz que cuenta con la participación activa del sector cultural y de

actores y gestores independientes de la ciudad.

La Fiesta de la Luz se llevó adelante por primera vez en octubre de 2016 en el marco de la Conferencia Hábitat III sobre Desarrollo Urbano, organizada por Naciones Unidas, y fue posible gracias al apoyo de la ciudad de Lyon (Francia). Tras su éxito en Hábitat III, la Fiesta de la Luz regresó en 2017 para el Verano de la Artes.

La ocupación del espacio público con experiencias culturales es un principio transversal de los derechos culturales de Quito. Y es un objetivo que comparten El Verano de las Artes Quito y la Fiesta de la Luz: Son plazas y fachadas del Quito patrimonial, del Centro Histórico. La presencia ciudadana masiva en las calles durante esas noches es un proceso inédito de reapropiación de la ciudad.

La agenda cultural elaborada por el municipio capitalino está compuesta por más de 100 actividades y el programa tiene como objetivo activar la ciudad de Quito en torno a la cultura y al arte, dotándola de programación diversa y de calidad.



Se generan una gran variedad de eventos culturales que tendrán como escenario: los barrios, museos, salas independientes, teatros públicos, plazas, parroquia.

Para el año 2018 el VAQ se extendió a tres espacios del Distrito: Parque de las Diversidades, Parque Las Cuadras y el Parque La Carolina, estando la edición consagrada exclusivamente para las y los artistas ecuatorianos.

También en esta oportunidad la Fiesta de la Luz coincide con el 40 aniversario de la declaración de Quito como Patrimonio Cultural de la Humanidad, y contará con 18 espacios ubicados en el Centro Histórico, que serán intervenidos por doce obras ecuatorianas y seis creaciones internacionales

invitadas.

En palabras de alcalde Mauricio Esteban Rodas Espinel "Con la Fiesta Luz Quito nos posicionamos como referente cultural. Más de 16 cadenas internacionales han informado al mundo sobre nuestro festival. Hemos generado reactivación económica, turística y empleo; pero lo más importante es sentirnos apropiados de nuestro Centro Histórico".

En la Fiesta de la Luz es clave la innovación. Una exposición visual, jornadas de talleres y charlas tendrán lugar en el Centro de Arte Contemporáneo, aprovechando la presencia de los artistas nacionales e internacionales. Se busca crear un espacio de formación, de innovación, debate y cuestionamiento.

Objetivos:

- Promocionar y descubrir la memoria histórica de la ciudad
- Reapropiación de la ciudad
- Reapropiación del espacio público
- Innovación artística



Proyecto Memoria y Vida

São Paulo, Brasil

La ciudad de São Paulo, capital de la provincia del mismo nombre, es el principal centro financiero, corporativo y mercantil de América Latina, es la ciudad más grande de Brasil, que cuenta con 12.038.175 habitantes según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (2016).

En São Paulo los cementerios, como en la mayoría de ciudades, son percibidos generalmente como lugares a evitar, a pesar de que preservan una gran parte de la memoria cultural e histórica de la ciudad y del país. Con el objetivo de desmitificar este sentimiento común y recalificar los cementerios públicos convirtiéndolos en lugares de visita y disfrute para la ciudadanía, el Servicio Funerario Municipal de São Paulo creó, en enero de 2014, el Proyecto Memoria y Vida, que se implementa en los 22 cementerios públicos de São Paulo, repartidos por toda la ciudad.

A través de esta iniciativa se promueve el conocimiento, por parte de la ciudadanía, de la historia de los cementerios públicos, las obras de arte y las sepulturas de personajes importantes de la historia de la ciudad. Mediante acciones educativas y culturales, se pretende que estos espacios sean percibidos como museos al aire libre y "parques de memoria".

El Proyecto contempla una agenda diversificada de actividades llevadas a cabo generalmente en los propios cementerios: visitas guiadas diurnas y nocturnas, sesiones musicales, representaciones teatrales, exposiciones, cuentos e historias para niños, niñas y personas adultas, proyección de películas y documentales, seminarios, conferencias, talleres formativos dirigidos al profesorado, a otros profesionales y al público en general, actividades medioambientales, etc.

En julio de 2014, el Plan Director Estratégico de São Paulo incorpora los cementerios al Plan Muni-



cipal de Áreas Protegidas, Áreas verdes y Espacios libres, fortaleciendo, así, la idea más importante del Proyecto, ya que los cementerios públicos representan la segunda zona más verde de la ciudad, con más de tres millones de metros cuadrados.

En enero de 2015, 150 códigos QR fueron instalados en las tumbas de importancia histórico-artística en el cementerio de Consolação. A través de esta herramienta, se han puesto a disposición de los visitantes fotos, videos y textos sobre la vida de las personas célebres que están sepultadas en este cementerio, con el fin de fortalecer su carácter museístico. Se creó también una ruta autoguiada para que los visitantes adquieran conocimientos acerca de estas personalidades, además de los trabajos artísticos que hay en las tumbas. Otros cementerios también han incorporado los códigos QR en sus recorridos.

Se generó también el taller "Aulas expandidas" dirigido a la formación del profesorado, como resultado del esfuerzo conjunto del Servicio Funerario y la Dirección de Educación del distrito de Ipiranga, a fin de promover los cementerios como espacios interdisciplinarios de fomento del conocimiento, en los que interviene el arte, la historia, la cultura, el medio ambiente, etc. Debido al éxito de esta actividad muchas escuelas solicitaban visitas al



cementerio y por ello se decidió dedicar los miércoles como el día de visita al cementerio por parte del público escolar.

Junto a la Pontificia Universidade Católica de São Paulo se llevan adelante distintas acciones: narración de historias o cuentos a niños y niñas en el cementerio de Consolação; publicación de cuadernos pedagógicos que tratan sobre la muerte, el duelo y la memoria, dirigidos a niños y niñas en edad escolar y a sus familias; y talleres orientados al profesorado enfocados en ofrecerles recursos para tratar el tema de la muerte y del duelo en las aulas.

Otras actividades son la inauguración de la "Ruta medioambiental autoguiada" en el cementerio de Vila Formosa para promover el conocimiento entre la población sobre la diversidad de la fauna y de la flora existentes en el cementerio, a través de actividades educativas, culturales y de ocio; los "Seminarios para atender a las familias que están de luto", dirigidos a los profesionales de los ámbitos de educación, salud, servicios sociales y servicios funerarios, y donde se debate sobre el duelo y las formas saludables de tratar el dolor de la pérdida, monitorizados por psicólogas especializadas; y el evento anual "Virada Cultural" que durante 24 horas promueve actividades culturales en la ciudad,

como los Diálogos abiertos sobre arte funerario y parques de memoria, el espectáculo "Para helar el alma" inspirado en cuentos de Edgar Allan Poe y la visita guiada nocturna de arte funerario.

Todas estas iniciativas posibilitan conocer la historia de la ciudad desde un ángulo diferente al que se está acostumbrado, introduciendo los cementerios como patrimonio de la ciudad. Aproxima a las personas a los cementerios, cambiando la imagen de miedo que se asocia a estos espacios por una visión más positiva como parques de memoria.

El profesorado valora muy positivamente esta experiencia tanto por las acciones desarrolladas: talleres, visitas, seminarios, etc. como por los recursos facilitados.

Objetivos:

- Animar a la ciudadanía a acercarse a los cementerios municipales y a participar en actividades que fomentan el conocimiento de la historia de la ciudad.
- Recalificar y reestructurar el espacio de los cementerios.
- Conseguir que los cementerios públicos de São Paulo sean lugares de transmisión de conocimientos.
- Valorar el patrimonio histórico, cultural y natural de São Paulo y Brasil.
- Ofrecer recursos a los profesionales de educación, salud, servicios sociales, etc. para poder acompañar a las personas ante la pérdida de un ser querido.



Proyecto “Viaje por la Literatura”

Vitória, Brasil



Desde 1994, el proyecto “Viaje por la Literatura” es llevado a cabo por la Biblioteca Municipal Adelphi Monjardim, vinculada a la Secretaría Municipal de Cultura de Vitória. El objetivo del mismo es promover el acceso democrático al libro, a la lectura y a la biblioteca por medio de actividades que incentivan la práctica de la lectura de forma lúdica a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Las actividades son desarrolladas por actores, escritores, narradores de historias y músicos, abordando diversos lenguajes artísticos y literarios.

El proyecto se realiza todos los años, con actividades semanales, en diferentes días y horarios en la Biblioteca Municipal. Está destinado principalmente a comunidades con alto índice de riesgo y/o vulnerabilidad social, utilizando espacios alternativos tales como: plazas, parques, iglesias, escuelas, asociaciones de inquilinos, espacios para realizar deportes, auditorios, teatros, centros comunitarios,

Proyecto Caminado Juntos (Cajuns) y Centros de Referencia de la Asistencia Social (Cras), entre otros, promoviendo la interacción con la población del municipio de Vitória/ES.

Desde la implementación del proyecto se realizaron más de mil presentaciones contando con un público de más de 140 mil participantes en actividades de narración de historias, encuentros con escritores, piezas teatrales basadas en libros de lectura, secciones de artes, cursos y secciones de narración de historias, secciones de poesías, círculos de lecturas, lectura en parques y plazas, sarau poético y mini bibliotecas con libros y revistas de historietas que circulan en los lugares de poco acceso a la lectura.

De 2005 a 2018 contabilizamos 276 presentaciones de la pieza teatral Vivir el Libro en Vivo y en Color con un público de 41.324 participantes; 422 presentaciones de Narración de Historias que contaron con la participación de 30.508 personas;

187 presentaciones del Encuentro con el escritor con un público de 15.722 participantes; 49 presentaciones de la actividad Lectura en la Plaza y el Parque (tuvo inicio en 2013) en los que participaron 6459 personas; el Sarau Poético, actividad que comenzó en 2012, contó con 24 presentaciones asistiendo 1345 participantes.

Desde 2006 se llevaron a cabo 23 cursos y secciones de narración de historias en donde asistieron 684 participantes. A partir de esta actividad fue creado el Grupo de Narradores de Historias Chão de Letras en febrero de 2009 y viene siendo presentado en actividades del proyecto y en diversos espacios.

Las actividades del proyecto fueron realizadas en más de 55 barrios de todas las regiones del municipio.

En 2007 se lanzó una nueva actividad para estimular el universo de la lectura conocida como CD "Viaje por la literatura: historias infanto-juveniles", que hace referencia a la literatura y folclore de Espírito Santo. En 2014, conmemorando de 20 años del proyecto, fue lanzado el DVD "Viaje por la Literatura: historias infanto-juveniles", relacionado a historias y folclore regional, con narradores de historias contando relatos de autores capixabas. La distribución fue gratuita para bibliotecas, escuelas y público interesado.

Reconocido por su importancia, el proyecto fue premiado en el año de 2007 con el Sello del Premio de Cultura Viva del Ministerio de Cultura. En 2008 fue destacado en el Mapa de Acciones del Plan Nacional del Libro de la Lectura (PNLL) del Ministerio de Cultura y Educación, con presentaciones en posters digitales, en el II Fórum de PNLL, en San Pablo.

En el año 2012, se le otorgó al proyecto el 1º puesto en el Premio Vitória Innovando, en la categoría Gestión Participativa e Inclusión Social de la Prefeitura de Vitória.

En el año 2014 obtuvo el Premio Buenas Practicas e Innovación en Bibliotecas Públicas, a través de la

Fundación Biblioteca Nacional, Ministerio de Cultura.

En los anuncios del 01/2016 y 02/2017 del Consejo Municipal de los Niños y de los Adolescentes de Vitória (Concav), el proyecto fue seleccionado para recibir recursos por el Fondo para la Infancia e Adolescencia de Vitória (FIA).

Recibió el Premio Ricardo Oiticica – El Mejor en Prácticas de Lecturas– edición 2018, en la categoría Oralidad, promovido por el Instituto Interdisciplinar de Lectura PUC-Rio (iiLer) y por la Cátedra Unesco de Lectura PUC-Rio.

La divulgación del proyecto se realiza por medio de folletos, cartas, banner, redes sociales, sitio web de la Prefeitura de Vitória (www.vitoria.es.gov.br), diario, TV, radio.

Por medio de cuestionarios y declaraciones, constatamos el grado de satisfacción del público participante y la calidad de las actividades presentadas.

En este sentido, el proyecto Viaje por la Literatura alcanza los 24 años, demostrando su eficacia en cada año, perfeccionando e innovando sus acciones para promover el acceso democrático al libro, la lectura y a biblioteca. De esta forma, posibilita la participación de narradores de historias, escritores, actores y demás profesionales en la formación de una sociedad lectora e inclusiva.

Objetivos:

- Crear espacios de lectura para niños, adolescentes, jóvenes y adultos en sitios alternativos como plazas, parques, iglesias, escuelas, espacios para realizar deportes, auditorios, teatros, centros comunitarios, entre otros.
- Promover e incentivar el acceso democrático al libro, a la lectura y a la biblioteca.
- Fomentar la participación de narradores de historias, escritores, actores y otros profesionales en la construcción de una sociedad lectora e inclusiva
- Incentivar la realización de actividades que habiliten la práctica de la lectura de forma lúdica a niños, jóvenes y adultos.











Rosario =