

Ciudad educadora, una aproximación arqueogenealógica

María Alejandra Parra Hurtado

Mayra Lorena Sabogal Guáqueta

Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

CINDE

Director Alejandro Álvarez Gallego

Julio, 2020

Tabla de contenido

Introducción	<u>3</u>
1. Objetivos	<u>6</u>
1.1 Objetivo general.....	<u>6</u>
1.2 Objetivos específicos	<u>6</u>
2. Justificación	<u>7</u>
2.1 Naturalización de la Ciudad Educadora.....	<u>7</u>
4. Estado del arte	<u>28</u>
5. Problematización	<u>41</u>
6. La educación no formal	<u>44</u>
6.1 De la alfabetización a la ruralidad: una educación para campesinos adultos	<u>44</u>
6.2 Crítica y desescolarización de la escuela	<u>50</u>
6.3 Aprendizaje a lo largo de la vida y la educación permanente.....	<u>54</u>
6.4 Educación no formal e informal	<u>59</u>
7. Trabajo, productividad, empresa, formación de capital humano	<u>63</u>
8. Tiempo libre, educación para el ocio, recreación y cultura	<u>77</u>
9. Sociedad de la información, medios de comunicación y tecnología	<u>87</u>
10. Conclusiones	<u>108</u>
Referencias	<u>117</u>
Apéndice 1. Resultados entrecruzamiento de postulados	<u>123</u>

Introducción

La Ciudad Educadora¹ ocupa un lugar cada vez más central en la educación contemporánea, pues se ha convertido en un ideal plasmado en programas académicos, planes institucionales de entidades gubernamentales y no gubernamentales, en proyectos de organismos de cooperación, entre otras instituciones; se trata de una estrategia novedosa que relaciona el Estado, a la escuela y a los ciudadanos, con una nueva espacialidad educativa.

El presente texto busca establecer cuáles fueron las condiciones que hicieron posible la Ciudad Educadora en el panorama colombiano. Para ello se estructuró en cuatro capítulos: el primer capítulo, da cuenta del marco teórico y metodológico realizando una aproximación a la temática desde lo conceptual para justificar el porqué este trabajo está adscrito a la “Línea de Investigación en Educación con énfasis en Políticas de Conocimiento en Educación y Pedagogía”, así mismo, se describe la metodología empleada a partir del proceso y las fases que se llevaron a cabo para identificar las líneas de procedencia del tema de investigación.

El segundo capítulo, corresponde al estado del arte y la caracterización abordándose algunos teóricos que han estudiado el tema de la Ciudad Educadora. El tercer capítulo, atañe a la problematización, realizando una síntesis que describe el momento en el que la Ciudad Educadora se legitimó como verdad y se institucionalizó como algo común, cierto y aceptable. Por último, se exponen los hallazgos de las condiciones que posibilitaron el surgimiento del acontecimiento estudiado, los cuales son configurados a partir de cuatro enunciados descritos a continuación:

¹ En el archivo se habla indistintamente de ciudad educadora y ciudad educativa. En este trabajo hablaremos de ciudad educadora, sabiendo que se refiere también a ciudad educativa.

En el primer enunciado, la investigación encontró que fenómenos como la alfabetización de adultos, la crítica a la escuela, la propuesta de desescolarización de la sociedad, así como la educación no formal e informal, y el aprendizaje a lo largo de la vida hicieron parte de las condiciones que luego harían posible la Ciudad Educadora. Para ello, se realizó un recorrido a partir de los años sesenta en el contexto colombiano, vislumbrando sucesos como: el aumento de la población, la migración del campo a la ciudad, la violencia política, los movimientos sociales estudiantiles y sindicales y el desarrollo de las telecomunicaciones.

El segundo enunciado, que apareció haciendo parte de dichas condiciones fue la educación para el trabajo, en el marco de fenómenos como la industrialización y la globalización. Como consecuencia, se presentan diferentes mecanismos institucionalizados en la educación por parte del Estado, con el fin de formar al individuo en determinados conocimientos para responder a los diversos sectores de la economía.

El tercer enunciado se ocupa del tiempo libre extracurricular, el cual se deriva de los sucesos anteriormente mencionados propiciando el uso creativo del tiempo extraescolar, la recreación y el deporte como ejes de las actividades que se desarrollarían al aire libre.

El cuarto enunciado describe cómo las tecnologías y medios de comunicación ofrecen una cantidad de información que es incorporada a métodos de enseñanza como alternativa a los métodos tradicionales impartidos por la escuela, estos medios abarcan diferentes iniciativas que van desde la radio, la televisión, la correspondencia, hasta el internet.

Con esto mostramos cómo cierto tipo de respuestas a lo que se consideraban problemáticas sociales, culturales y económicas del país por medio de estrategias pedagógicas, permiten reconocer otros escenarios de enseñanza – aprendizaje, ligados a la propuesta de desescolarización de la sociedad, la educación no formal e informal, para la cualificación de la

mano de obra, reconocimiento del tiempo libre y el uso en actividades deportivas y recreativas, empleo de los medios tecnológicos y de comunicación para la difusión de la información. Lo anterior, facilitó visualizar a la ciudad como recurso educativo y con ello mostramos el surgimiento de la Ciudad Educadora.

Finalmente, se presentan algunas conclusiones y una invitación a continuar investigando sobre el tema, reconociendo que no se pretende que los hallazgos sean definitivos, siendo necesario en próximas investigaciones profundizar en otros documentos y ampliar el período histórico para tener una idea más sólida en relación a la Ciudad Educadora en el contexto colombiano.

1. Objetivos

1.1 Objetivo general

Analizar el surgimiento de la Ciudad Educadora como acontecimiento en Colombia.

1.2 Objetivos específicos

Visibilizar las prácticas pedagógicas que instauraron como una estrategia aceptada y legitimada la Ciudad Educadora.

Identificar en qué momento la ciudad surgió como escenario educativo en Colombia.

2. Justificación

2.1 Naturalización de la Ciudad Educadora

Durante las últimas décadas se ha observado un interés por indagar acerca de los cambios que se han producido en la escuela y que han permeado lo que se debe y se puede enseñar dentro de ella. El presente documento se inscribe en la *Línea de Investigación en Educación con énfasis en Políticas de Conocimiento en Educación y Pedagogía*. Cabe aclarar, “que no se entienden acá por políticas lo que emana del Estado, sino lo que constituye la acción de múltiples instituciones, saberes y sujetos que actúan en torno a la educación y la pedagogía” (Álvarez, 2018).

La vinculación de este trabajo a la línea de investigación en mención se justifica en el interés de mostrar cómo en el campo conceptual de la pedagogía se están produciendo incesantes movimientos y desplazamientos fuera de la institución escolar. La Ciudad Educadora, representa una de esas nuevas formas de brindar educación fuera de los procesos convencionales.

En este apartado, se describen los acontecimientos recientes más notables sobre la Ciudad Educadora, para mostrar cómo se institucionalizó este acontecimiento. Visto esto, se justifica ir hacia el pasado, a través de un archivo múltiple y disperso, en búsqueda de las condiciones que posibilitaron su existencia y legitimidad, así como sus transformaciones.

La idea de Ciudad Educadora tiene en Colombia un comienzo ligado a cambios políticos, culturales y sociales generados en los años 60 como consecuencia de la proliferación urbana y el flujo migratorio del campesinado hacia la ciudad. Sin embargo, su denominación se hace más visible en proyectos gubernamentales y no gubernamentales hacia los años 80 y 90, cuando centros urbanos como Bogotá, Tabio, Piedecuesta y Medellín, se adscriben a la propuesta de

vincular la ciudad y la educación, con el fin de formar permanentemente a los sujetos dentro y fuera del ámbito educativo formal.

En tal sentido, se observa cómo los contextos sociales y culturales están en una continua transformación, así mismo las prácticas educativas junto con los sujetos y escenarios que las conforman, estableciéndose nuevas modalidades y estrategias de formación fuera del contexto educativo formal en ambientes como la ciudad, el trabajo, los medios masivos de comunicación y el tiempo libre.

Dentro de los discursos y experiencias de Ciudad Educadora se destaca “Aprender a ser, la educación del futuro” expuesto por Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema, Champion (1973), así como, el manifiesto de la Carta de Ciudades Educadoras aprobada en Barcelona en 1990, en la que se declaró: “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” (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 1990, p. 14).

Como se ha visto, la noción de Ciudad Educadora procede de discursos del ámbito europeo, los cuales se han aplicado a leyes, planes de gobierno, programas específicos y políticas educativas en el contexto colombiano, lo que conllevó a una reconfiguración de la escuela dada su supuesta falta de pertinencia para los retos del mundo de hoy, en palabras de Martínez (citado por Mèlich, 2008):

Como conjunto de prácticas, la educación no tendría una finalidad claramente delimitada. Parecería ser un conglomerado de prácticas con propósitos locales y difusos, muy dependientes de las culturas locales, que se agencian por parte de las familias y de muchas otras instituciones y grupos de la sociedad (p. 112).

En este sentido, resulta necesario mencionar el plan de gobierno de Tabio, Cundinamarca de 1980 llamado *“Tabio: un círculo vicioso que se rompe”* liderado por Ricardo Zornosa y Jaime Ospina, publicado con el patrocinio de la Organización de Estados Americanos (O.E.A). El documento recogió experiencias de diferente índole, entre las que se destacaron la *“Red de Comunicaciones Alternativas para el Desarrollo Integral del Municipio”* y el *“Informe sobre la Ciudadela Educativa de Tabio”* como insumo al desarrollo integral de las comunidades municipales.

La Ciudadela Educativa de Tabio estuvo justificada con base en la calidad y cobertura del sistema educativo en las comunidades. En palabras de Ospina (citado por Zornosa, 1980) *“Lo que la Ciudadela Educativa busca es dinamizar, mediante un proceso educativo generalizado, todas las fuerzas que conducen al desarrollo integral de las comunidades”*.

El desarrollo integral abarcó la consolidación de una identidad cultural, valores humanos, participación ciudadana y la implementación de sistemas de administración participativa del municipio, con la ayuda de empresas sociales y económicas, incluyendo sectores como la recreación, el deporte y el turismo.

Dentro de las actividades prioritarias, se impulsaron actividades de formación tecnológica, artesanal, cultural y medio ambiental; es así que, la Casa de la Cultura ofreció 19 cursos para responder a la demanda social y educativa, de este modo las iniciativas surgieron *“porque la gente debe emplear su tiempo libre en forma creativa”* (Zornosa, 1980, p.49). También, se buscó la articulación entre la educación formal y no formal, con el fin de complementarse la una con la otra, a su vez, universidades e instituciones nacionales se incorporaron a la Ciudadela Educativa con proyectos como: *“Municipio Verde”* patrocinado por el Banco de Colombia; el proyecto *“Red de Comunicaciones Alternativas”* al que se vincularon

Lumen 2000 y las universidades de la Sabana, Javeriana y Andes; el proyecto de “*Salud*” que estuvo en estudio de la Agencia Canadiense de Desarrollo y el proyecto “*Basuras*”, vinculado con el Inderena, etc. (Zornosa, 1980, p.51).

Años más tarde, en la ciudad de Bogotá, bajo el “*Decreto 295 de 1995*” se estableció el plan de desarrollo económico, social y de obras públicas “*Formar Ciudad 1995-1998*”, liderado por Antanas Mockus Šivickas, alcalde en aquel entonces. La estrategia consistía en hacer la ciudad y sus habitantes más competitivos, a través de prioridades como: cultura ciudadana, medio ambiente, espacio público, progreso social, productividad urbana y legitimidad institucional, como se evidencia en el siguiente texto:

La administración actuará en defensa del patrimonio colectivo y por una mejor distribución social de los beneficios económicos y culturales del desarrollo de la ciudad. Ayudará a la gente a aprender a usar bien su ciudad. Dicha gestión se facilita con la autorregulación ciudadana, la regulación de la administración por parte del ciudadano y una nueva cultura institucional (Decreto 295, 1995, p. 2).

Ahora bien, la “*Cultura Ciudadana*” eje central del plan, perseguía que los ciudadanos se apropiaran de la ciudad y aprendieran de ella, así como que reconocieran su contexto, por consiguiente, respetaran las reglas que allí se sugerían. Tras esta perspectiva, se vinculó el cuidado del espacio público, a través de proyectos y programas que buscaban generar nuevos escenarios educativos, así como la concientización de los ciudadanos hacia el buen uso y el reconocimiento del valor patrimonial y cultural de la ciudad. Además, en cuanto a educación, pretendía mejorar la calidad, ampliar la cobertura y descentralizarla como fundamento del desarrollo ciudadano, aún más, señaló el progreso como único camino hacia el fomento de la productividad urbana a través del fortalecimiento de las relaciones con el sector productivo. Junto a estos aspectos, la cultura, la recreación y el deporte actuaron bajo el fundamento de la

formación ciudadana al “asumir las correspondientes actividades como mecanismos de participación en la evolución de la cultura, el reconocimiento de las individualidades y el fortalecimiento de los vínculos de solidaridad y pertenencia a lo local y a la ciudad” (Decreto 295, 1995, p.11).

Por otra parte, Sergio Naranjo Pérez, en ese entonces, alcalde de Medellín y profesor de la Universidad Autónoma Latinoamericana junto con Luis Pérez Gutiérrez, secretario de Educación y Cultura, evocaron en su libro *“Educación para la nueva sociedad”* un sucinto recorrido sobre la historia de la educación en Colombia, así como las novedades y las rupturas con la pedagogía tradicional; estas girarían alrededor de la educación para el trabajo y la tecnología, educación de adultos, medios de comunicación y el concepto de aprendizaje dividido en: aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo, evaluación del aprendizaje, finalmente, la ciudad como escuela.

En relación con lo anterior, el trabajo y la tecnología, hallaron en las Escuelas de Artes y Oficios de Alta Tecnología EATEC, una opción innovadora aparte del sistema escolar. “Los programas ofrecidos por las EATEC son un puente entre la formación para el trabajo y la educación en el nivel superior” (Naranjo & Pérez, 1996, p.73). La educación de adultos resurge como la carencia educativa del pasado de aquellos individuos que no tuvieron en su juventud la posibilidad de terminar sus estudios o incluso iniciarlos, ahora bien, en palabras de aquellos autores, la propuesta era modernizar la educación de adultos con espacios de educación semipresenciales, seguido de una instrucción apoyada en los medios de comunicación y bachillerato para madres comunitarias, entre otros.

Por otro lado, el concepto de aprendizaje, se convirtió en eje central del ámbito educativo, buscando una práctica intelectual y grupal basada en los acontecimientos de la realidad,

por último, la ciudad como escenario educativo, fue considerada por Naranjo y Pérez (1996) como puente permanente entre la educación y la vida “siendo necesario mantener una campaña que permita la utilización de los recursos educativos de la ciudad para ayudar a la escuela a mejorar su tarea. Como decía algún reconocido urbanista, la ciudad necesita escolaridad, pero más necesita territorialidad” (p. 214). Según los autores en mención, no puede haber desarrollo económico si no se eleva la educación como prioridad y en condiciones de igualdad en la sociedad colombiana, la cual debe ser modernizada en conjunto con el proyecto de ciudad, dejando a un lado el modelo tradicional que ya no funciona en esta convulsionada sociedad contemporánea, la cual es un rostro cambiante con sus propios problemas particulares, por tanto,

Hay que entender que los mejores principios no son los que se enseñan en los tableros de clase; se aprende mucho más de las costumbres sociales que cada individuo encuentra en su entorno. El poder, la gloria y la fuerza de una sociedad dependen de la capacidad moral, intelectual y empresarial de sus ciudadanos. La ciudad en sí misma es también una escuela (Naranjo & Pérez, 1996, p.26).

Aquel planteamiento incluyó a la ciudad como proyecto educativo para educar a la ciudadanía en el contexto de la época y para los propósitos expuestos por el país, elemento que no fue novedoso, debido a que esta convicción de que la educación es la fuente de desarrollo económico, se había convertido en un enunciado repetitivo y discutible durante décadas anteriores y posteriores.

Del mismo modo, el auge de la llamada sociedad del futuro contribuyó a que un sinnúmero de hombres cuestionase la urgencia de modificar la educación, entre estos Naranjo y Pérez (1996), quienes expusieron:

La nueva educación debe hacer énfasis en el trabajo en equipo, en el desarrollo de la curiosidad científica; en el estímulo a la flexibilidad y disposición del cambio; y en la creación

de virtudes sociales como la solidaridad, la eficiencia y el respeto a los órdenes de convivencia democrática. (p. 24)

De acuerdo a lo anterior, se observa que se buscó con empeño soluciones ante lo que consideraban el tradicionalismo y el deficiente sistema educativo.

Por otra parte, en 1998, el plan de gobierno *“Por la Bogotá que queremos”* (1998-2001) de Enrique Peñalosa Londoño estuvo enfocado en la construcción de un futuro mejor, dinamizando el progreso social, cultural y económico, para de esta forma, hacer de Bogotá una ciudad con mejor calidad de vida. El plan se estructuró a partir de siete pilares: desmarginalización, interacción social, ciudad a escala humana, movilidad, urbanismo, seguridad y convivencia y eficiencia institucional.

En lo que respecta a la desmarginalización, fue enfocada hacia las grandes áreas de la ciudad, creando entornos saludables a través de infraestructura física (vial, social, recreativa y deportiva, entre otros) y como vehículo para el desarrollo de programas artísticos, culturales, deportivos y demás. Dentro del componente social, la educación estuvo enfocada en la ampliación de cupos educativos para estratos 1 y 2, así como, la ampliación de la jornada estudiantil a través de actividades complementarias en teatros, museos y parques.

La interacción social abarcó los niveles de vida y la cobertura de los servicios sociales (salud, educación, cultura, recreación y deporte) con el fin de propender hacia la igualdad de los ciudadanos, especialmente en sectores pobres donde se evidenció el mayor crecimiento de la población, descrito en el siguiente fragmento:

Se emprenderán iniciativas para el mejoramiento de la calidad, enfatizando la educación básica en temas de lecto-escritura, matemáticas, español, sociales y valores. Se culminará el proyecto *“Red integrada de participación ciudadana”*. Se continuará y ampliará, en localidades que aún no existan, las escuelas de formación para adultos *“Escuelas Hogar”* (p. 8).

En referencia al pilar, “*Ciudad a Escala Humana*”, consistió en la recuperación del espacio público como estrategia de resocialización del entorno con el sujeto, a través de parques, áreas verdes con el fin de optimizar el uso del tiempo libre y la convivencia entre los ciudadanos, tal y como se expresó en el Acuerdo 6 de 1998 se buscó que los individuos reconocieran y se apropiaran de la ciudad como un escenario comun en donde todos confluyen:

En el marco de este programa se adelantará la construcción y mejoramiento de espacios culturales, como bibliotecas y escenarios tradicionales, que contribuyan a enriquecer y embellecer el espacio público y generar ambiente urbanos estimulantes para la formación individual y la vida en comunidad. (p. 12 y 13).

Cabe resaltar que Carlos Andrés Núñez, estudiante en ese entonces de la Universidad de los Andes convocó a diferentes instituciones de educación superior de la ciudad de Bogotá (Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, Universidad Externado de Colombia y Universidad del Rosario), para unirse al proyecto “*Bogotá una Ciudad Educadora*”, a través de puntos estratégicos como la realización permanente de seminarios de investigación que contribuyeran a la ciudad, consolidación de una red de facultades en la que los estudiantes indagaran sobre los problemas de la ciudad, vinculación de la educación básica y media al proyecto “Bogotá Educadora”, así como el uso de páginas de internet para fomentar y participar en la creación de una red de comunicaciones y finalmente establecer actividades académicas, deportivas y culturales en las diferentes instituciones del ámbito educativo en la ciudad (El Tiempo, 1998).

Durante este mismo año (1998), Fundalectura lanzó el programa de mini-bibliotecas públicas denominado “*Paradero para Libros para Parques –PPP*”, con el ánimo de acercar a los colombianos a la lectura mediante el préstamo de libros a domicilio como una estrategia de formación ciudadana, idea que nació como respuesta al programa de *Cultura Ciudadana* durante

la administración de Antanas Mockus. Es importante señalar, que Fundalectura fue creada en 1990 con el objetivo de “promover y fomentar el hábito de la lectura en todo el territorio nacional, con especial énfasis en la infancia y la juventud”. En entrevista realizada por la revista *Semana* a Silvia Castrillón directora de la fundación para 1998, manifestó:

Los resultados hasta la fecha han sido sorprendentes. La gente no solo se está aficionando a la lectura, sino que cuida los libros de tal manera que solo salen de circulación aquellos ejemplares deteriorados por el uso. Esto es una señal de que los colombianos responden satisfactoriamente a los estímulos de la lectura (Semana, 1998).

Igualmente, el periódico *El Tiempo*, en el año 2000 publicó el artículo “*La ciudad, eje de la educación*”, escrito por Francisco Jaramillo quien mencionó el contenido de la carta de Ciudad Educadora, expedida en Barcelona en 1990, tomando de ejemplo el municipio de Envigado, ubicado en el departamento de Antioquia. “Envigado es una Ciudad Educadora porque ha logrado que su proyecto educativo sea el eje de su plan municipal de desarrollo y de su plan de ordenamiento territorial” (Jaramillo, 2000, párr. 2).

En el mismo artículo se enmarcó la Ciudad Educadora como el espacio que “promueve las agrupaciones musicales, las expresiones artísticas, tiene parques para la lúdica, una clara conducta frente al medio ambiente, una cultura ciudadana (con cebras y mimos como los que impulsó Antanas Mockus en Bogotá), etc. Es una expresión de lo urbano” (Jaramillo, 2000, párr. 5).

Algo semejante expresó Álvarez (2001), al manifestar que cada uno de estos campos diversos, permite ver cómo se han ido instalando discursos por fuera de la escuela, en este caso la ciudad, la cual aglutina un sinnúmero de recursos educativos y socioculturales, por tanto,

El desarrollo propio de la modernidad creó nuevos escenarios en contextos fundamental y mayoritariamente urbanos, donde se produjeron múltiples tipos de aprendizaje tan o más

eficaces que los que agenciaba la escuela. Los lugares en donde nos socializamos, por donde circulan el conocimiento, las verdades y los valores propios de nuestra época, se ha diversificado (p. 251).

A su vez, durante la alcaldía de Medellín de Sergio Fajardo (2004 -2007) en la ciudad fueron construidas cinco bibliotecas públicas con el objetivo de dar a las comunidades servicios culturales, comunitarios y tecnológicos, entendiendo que “las bibliotecas no son exclusivas de un barrio y a ellas confluyen grupos juveniles y de la tercera edad entre otros” (Oquendo, 2004, parr. 7).

Igualmente, en la ciudad de Bogotá, se promovieron talleres culturales gratuitos por parte del Instituto Distrital de Cultura y Turismo – IDCT, en temas como capoeira, cine, fotografía, break dance, acrobacia, malabares y payasos. (El Tiempo, 2004).

Un año después, en el 2005 Tomas Vásquez A, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, entrevistó a Jaume Trilla Bernet, doctor en Pedagogía y catedrático de la Universidad de Barcelona sobre la idea de la Ciudad Educadora, quien enunció que la ciudad es un contenedor de instituciones, entre ellas la escuela. Por tal motivo, se requiere pensar la educación desde un concepto más amplio y no quedarse en lo tradicional, sin embargo, realzó la labor y la pertinencia de la escuela de la siguiente manera:

No puede olvidarse que seguramente la escuela es la institución educativa más importante de todas las que la historia, la pedagogía y la cultura han sido capaces de producir hasta ese momento. De manera que este descentramiento pedagógico respecto a la escuela no puede olvidar este hecho real: para cualquier proyecto educativo de importancia hay que contar siempre con la institución escolar (Trilla citado por Vásquez, 2005, p.112).

De acuerdo con lo anterior, la escuela se abre a experiencias reales que acontecen fuera de sus muros, pero a la vez, abre sus puertas a la realidad externa. No obstante, la perspectiva de

Ciudad Educadora evidencia ciertas críticas, una de ellas se refiere al riesgo de transformarse en una herramienta de escapatoria para las administraciones municipales y organismos internacionales. Otro de los riesgos expresado por Vásquez (2005) es que: “ahí, en realidad, no se está criticando la *pedagogización* de la ciudad, sino unas formas de *pedagogización* groseras y burdas”.

Se concluye que en la ciudad surge una oferta no formal externa que realizará las tareas que no se abarcaron en el contexto escolar, en consecuencia, se convierten en un complemento mutuo, en palabras de Vásquez (2005),

existen varios tipos de relaciones de la educación formal con la no formal e informal. A veces son relaciones de suplencia: a menudo la educación no formal está cubriendo funciones que debería atender básicamente la formal. Supongo que aquí en Colombia debe ocurrir lo mismo que en España, que consideramos el aprendizaje de idiomas extranjeros es fundamental para la carrera académica y para la futura vida laboral de los escolares, pero resulta que dentro del sistema educativo todavía no se aseguran estos aprendizajes fundamentales (p.113).

A su vez, Ciudad Educadora fue reconocida en el gobierno de Enrique Peñalosa en el “*Plan Sectorial 2016 – 2020 Hacia Una Ciudad Educadora*” donde se estableció la ciudad como eje principal para un entorno de aprendizaje y de dignificación de la vida para la comunidad, las instituciones y los actores sociales. Es así, que se propusieron varias temáticas en cuanto al acceso, permanencia, oferta y calidad desde la educación inicial hasta la superior, involucrando la participación de padres de familia, docentes, y directivos en el ámbito educativo basándose en líneas estratégicas de equidad, inclusión e igualdad, en las que subyacen temas como el fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI (lectoescritura, matemáticas, socioemocionales y ciudadanas e inclusión de la cátedra de paz), todo lo anterior enfocado en la cultura ciudadana, además ambientes de aprendizaje con innovación y uso de

tecnologías, fortalecimiento de una segunda lengua, atención a población diversa y víctimas del conflicto armado (Secretaría de Educación del Distrito, 2017).

Los programas, proyectos y experiencias hasta aquí descritos dan fe de la existencia de esta modalidad educativa que nos proponemos interrogar aquí. Sobre esto ya hay un buen número de trabajos, muchos de ellos mencionados a lo largo de estas páginas. Se ha buscado describir sus características, su historia o se ha escrito sobre su conveniencia o no. Pero lo que aquí nos preguntamos es distinto, más bien buscamos entender que hizo posible que esto emergiera como una práctica educativa más o menos generalizada y aceptada.

3. Marco teórico y metodológico

Para comprender el enfoque de esta investigación, se debe diferenciar el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico, ya que este último explora las prácticas, y los elementos propios de las mismas, como lo es el currículo, la metodología y la evaluación. En referencia al campo pedagógico,

Para Mario Díaz juega una doble función en tanto aparato reproductor: reproducir el conocimiento (dimensión instruccional-competencias, cultura escolar) y reproducir una moral (dimensión regulativa- regula los roles maestro, alumno, padre de familia). Desde allí se estructurarían las Prácticas Pedagógicas, entendidas como procedimientos, estrategias y acciones que se disponen en la escuela (Álvarez, 2018, p. 1).

Díaz (1993, citado por Álvarez, 2018) abordó el campo pedagógico en contraste con el campo intelectual de la educación; el primero, como se mencionó previamente, como aparato reproductor del conocimiento y la moral codificado en el currículo, la pedagogía y la evaluación, interrelaciones que hacen parte de dicho campo pedagógico sin dejar de lado la relación escuela

y sociedad. Respecto al campo intelectual de la educación, hizo énfasis en la autonomía de la producción de conocimiento.

Referente a la escuela, Díaz (1993, citado por Álvarez, 2018) la describió como una estructura homogénea y normalizada que integra un sistema de producción, escenario donde se performatiza el decir, el hacer y el ver de los sujetos que participan en esa función como reproductores de una enseñanza preestablecida. Díaz posee una visión marxista, ya que habló de la lucha de clases y las crisis económicas, culturales y sociales que estaba enfrentado el país y que explicó el control del conocimiento hegemónico.

Desde una perspectiva diferente, cabe resaltar el trabajo realizado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), el cual planteó el campo conceptual de la pedagogía, elaborando un sinnúmero de contribuciones a la configuración del mismo a través de la lectura del archivo pedagógico. Dicho de otra manera, al interior de este Grupo la pedagogía no se entendió en sí misma, sino en un complejo de relaciones con las instituciones, los sujetos, los discursos, la política y la sociedad. En consecuencia, la pedagogía es narrada a partir de un discurso acerca de la enseñanza y, a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso (Zuluaga 2003, citado por Moreno, Rodríguez, Torres, Mendoza, & Vélez, 2006, p.32).

Dicho grupo utilizó la arqueología de Michel Foucault como método investigativo para describir la semblanza de la educación y la pedagogía. Esta noción contempla la sociedad, la época, las prácticas y los discursos como lo que hace posible la existencia de la pedagogía. Cabe señalar que, para este grupo la pedagogía se ubica en el saber y en lo que se produce en el saber, por tal razón, “El Campo Conceptual de la Pedagogía es el que permite reconocer históricamente la manera como se constituyeron estos paradigmas y encontrar en su devenir sus filiaciones, sus especificidades, sus conceptos y sus problemáticas” (Álvarez A, 2018, p. 2).

Ahora bien, para Foucault los discursos son aquellos que aparecen dentro del archivo con el fin de descubrir cambios y novedades a partir de una sucesión de hechos o enunciados dispersos que permiten establecer relaciones con otros discursos pertenecientes a una época, también cumplen la función como formadores de la subjetividad, la cual “sería el análisis de las condiciones en que se han formado y modificado las relaciones entre el sujeto y el objeto para hacer posible una forma de saber” (Castro, 2011, p. 377).

Para el GHPP la noción de práctica pedagógica es metodológica “y no hace alusión a lo que se hace en el aula o a lo que sucede en la escuela o fuera de ella cuando se enseña o cuando se realiza una actividad educativa, esto es, con intención formativa” (Álvarez, 2015, p.22), en esta categoría se configura la pedagogía. El saber, se considera que está en permanente relación con el poder y la subjetivación, los cuales constituyen, nombran y dan existencia a lo que hoy somos como sujetos: “el saber pedagógico es el modo de ser del discurso que caracteriza una práctica pedagógica en un momento determinado, en un contexto (cada vez menos nacionalizado, cada vez más globalizado)” (Álvarez, 2015, p.23).

A partir de lo expuesto, se propuso identificar la práctica del saber pedagógico en la sociedad (sus modos de ser histórico); esto supuso indagar por la discursividad de la pedagogía.

Recuperar la práctica pedagógica implicaba recuperar la interioridad de la pedagogía, su historicidad, recuperarla como saber, productora de instituciones, de sujetos, de conceptos, desde donde se dialogaba y se establecían vínculos con otros saberes. Se propuso como algo más que un método instrumental (Álvarez, 2018, p. 12).

Por otro lado, para el GHPP *el saber pedagógico* hace referencia al modo como la pedagogía obtiene su existencia en el contexto, el cual, se ha descentrado de la escuela y se ha visto relacionado con diferentes escenarios discursivos y no discursivos, en palabras de Álvarez (2015): “El saber pedagógico pasa por la escuela, claro, pero la trasciende en cuanto siempre se

ha producido en relación con los modos de *gubernamentalidad* (Foucault, 2007) que han producido los sujetos en la modernidad” (Álvarez A, 2015, p. 24).

El Campo Conceptual de la Pedagogía sería una forma de resolver un problema que vivía la pedagogía desde los años setenta del siglo XX. “Por ello, el GHPP señaló la diferencia entre Ciencias de la Educación y Pedagogía. La primera abarcaría disciplinas tales como la pedagogía, la psicología de la educación, la sociología de la educación, la filosofía de la educación, la administración educativa, la planeación educativa, entre otras. Es así, que el grupo aludió el reemplazo del “*Concepto de enseñanza*” en el saber pedagógico, a través de cuatro rasgos enrarecidos y/o problemas tales como: 1. Conceptualización desarticulada, 2. La atomización, 3. Subordinación de la pedagogía, y 4. La instrumentación de la pedagogía.

Concerniente a la conceptualización desarticulada, el grupo GHPP hizo referencia al conglomerado de disciplinas que constituyen las Ciencias de la Educación, las cuales toman, basándose en métodos propios, una especialidad macro. En consecuencia, la pedagogía estaría desarticulada, ya que no aporta a la enseñanza, esta última considerada más bien como concepto operativo.

El segundo rasgo, la atomización, está basado en el surgimiento de nuevas disciplinas en el campo de la práctica pedagógica y en consecuencia la desvalorización del maestro visto como un sujeto que normatiza y supervisa el aprendizaje impuesto por el Estado.

En el tercer rasgo, la subordinación de la pedagogía, queda reducida al papel operativo de los procesos que se imparten dentro del aula, basados en el proceso instruccional, el currículo y la evaluación.

El último rasgo mencionado por el grupo GHPP, corresponde a la reducción de la enseñanza a procedimientos técnicos que conducen al aprendizaje de manera más pronta. Se

propuso así “una noción metodológica que, aplicada a la pedagogía, designa el saber pedagógico. Un saber no concluye necesariamente en la formación de una ciencia, pero es indispensable a su constitución” (Zuluaga, 2003, p. 30).

Por otra parte, para Martínez (2013) el campo de la educación y la pedagogía se asocia a una serie de conceptos cuyas singularidades y condiciones históricas hacen que no se pueda hablar de generalidades. Los conceptos Escuela, Educación, Maestro, Pedagogía, Sistema educativo, Didáctica, Docente, Escolarización, dados los múltiples sentidos por los que transitan, se mezclan y se entretajan; requiriendo de una química que los disuelva y los muestre desnudos. Sobre el tema, el autor mencionó que los conceptos son como personajes: tienen una vida y un contexto histórico que los hace posibles. Por lo tanto, más allá de presentar elementos a modo de glosario, se requiere de reconceptualizar o actualizar dichos conceptos con base en categorías relacionadas con la historia y los debates propiciados en el campo de la educación y la pedagogía.

Cabe recordar que para el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas la historia es uno de los caminos para interrogar el presente “la retrospectiva histórica sirve para reconocer aquello que ya no somos; también para encontrar las rupturas y las permanencias de aquello que nos constituye como sujetos, como instituciones, como sociedad, como cultura” (Álvarez, 2018, p.11). En ese sentido, con la investigación que aquí se da a conocer, se pretende vislumbrar las condiciones de emergencia de la Ciudad Educadora en Colombia, durante el periodo comprendido entre los años 70 y 90 a través de un acercamiento a algunas de las herramientas que ofrece el método arqueo-genealógico de Michel Foucault.

En este caso, la arqueología se ocupa de describir aquellas prácticas discursivas, así como las regularidades en los enunciados rastreados en el archivo (las instituciones, los procesos

económicos, relaciones sociales), por su parte, la genealogía permite analizar las formas de ejercicio del poder en las que se observa cómo dichos enunciados se han ido institucionalizando en prácticas aceptadas, reconocidas y legitimadas. En palabras de Álvarez (2003): “Si la arqueología identifica las huellas, es decir la forma de existencia de unas prácticas, la genealogía identifica las condiciones de existencia que las hicieron posibles” (p. 266).

En la genealogía el poder no tiene una connotación moral, ni es unidireccional, ni es ejercido por uno solo de los intervinientes en el acontecimiento, sino que es una multiplicidad de redes o nexos sociales que se transforman y que producen saberes, verdades, instituciones o sujetos. Así, la teoría del poder parte de los siguientes postulados:

Postulado de la propiedad: el poder no es una propiedad, sino una estrategia; no es algo que se posee, es algo que se ejerce.

Postulado de localización: en donde lo “local” tiene dos sentidos muy diferentes; el poder es local, puesto que nunca es global, pero no es local o localizable puesto que es difuso.

Postulado de subordinación: el poder estaría subordinado a un modo de producción que sería su infraestructura. El poder no es una mera superestructura.

Postulado de la esencia o del atributo: Foucault sustituyó la imagen negativa del poder que lo proyecta como algo que oculta, reprime e impide; por una imagen positiva en la que éste produce. Y produce lo real, a través de una transformación técnica de los individuos, que en nuestra sociedad recibe el nombre de normalización.

Postulado de legalidad: el poder no es ley, es creado por una suma de necesidades. El poder son ilegalismos que la ley intenta regular.

El poder es activo en tanto se vuelve una relación de fuerzas, que pueden ser activas o reactivas.

Referente al saber, está conformado por dos dimensiones: la primera, hace referencia a lo expresable, es decir, se busca lo que el contexto está enunciando acerca del tema investigado y la segunda, lo visible, que tiene que ver con la expresión gráfica que es producto de un contexto en un momento específico de la historia y que da cuenta de una forma particular de decir algo, forma que sólo es posible en ese momento de la historia y que responde a una manera de ser sujeto. Cabe resaltar, que la primera dimensión siempre va a tener primacía sobre la segunda, sobre todo cuando se trata de caracterizar un estrato de la historia. Por eso, se habló de *la voluntad del saber*, la cual hace referencia a que todo está dicho, el estrato y su vestigio son audibles y visibles, no hay planes macabros ocultando algo para engañar. Pero, además, el saber de una época conforma un tipo de sujeto, así se entiende que no es el sujeto el que habla, sino su configuración histórica, a esto se le conoce como emplazamiento del sujeto (Marquez, 2014).

En este sentido, se indagó el presente para ver cómo se instalaron dichas prácticas como verdaderas en torno al objeto, al sujeto y al saber-poder; la primera, hace énfasis en descubrir cómo surge la Ciudad Educadora con un estatuto teórico que le dio legitimidad; dicho acontecimiento va a configurarse a través de enunciados dispersos en relación con otros objetos que lo ratifican o eventualmente lo modifican, evidenciando así, las condiciones de aparición histórica. La segunda práctica, se refiere a los sujetos enlazados al objeto, que emergen de sus propias prácticas en una determinada época. El tercero, saber-poder, como recurso e instrumento de esas nuevas formas de decir y ver a través de fuerzas que actúan en dichas relaciones, produciendo diversos enunciados entorno al objeto y al sujeto. Estas tres dimensiones se relacionan en función de una práctica desarrollada en una época específica.

A continuación, una breve descripción del proceso de investigación configurado por tres etapas:

En la primera etapa, se llevó a cabo una identificación de fuentes documentales sobre las tendencias e investigaciones que han abordado el tema de la Ciudad Educadora entre el 2008 y el 2018, dejando a un lado el intento de interpretar o dar sentido a lo que se ha dicho de manera lineal. Es así como, se consultaron diversos materiales: artículos académicos, libros, eventos, noticias, videos, entrevistas, entre otros. Posteriormente, se diseñó una base de datos soportada en el “Resumen Analítico en Educación” (RAE), elaborado por cada documento. Después, se procedió a realizar una revisión y/o lectura de los documentos seleccionados, fraccionando cada uno con el fin de encontrar entre sus categorías principales regularidades, relaciones, repeticiones e incluso irrupciones. A partir de tal punto, se observó cómo una temática se encuentra dispersa con unos sujetos, escenarios y saberes. Es así como se extrajeron 324 frases de las que, agrupadas por afinidad, salieron cuatro categorías macro: aprendizaje, pedagogía urbana, políticas públicas y formación ciudadana. Una vez analizadas dichas categorías, se realizó la caracterización preguntando por lo que hoy se ha naturalizado como Ciudad Educadora en el panorama colombiano.

En la segunda etapa se inició la búsqueda de las décadas anteriores (2008 – 1998), (1997-1987) y (1986-1976) teniendo en cuenta la problematización que surgió de la primera etapa. Una vez realizado el proceso de identificación, lectura y ubicación de los documentos en la base de datos propuesta, se procedió a utilizar el programa informático “Atlas TI” el cual permite interactuar con varios formatos de archivo. En este software se hizo la codificación de los enunciados encontrados de las décadas nombradas.

Aquí se debe entender el enunciado como una instancia fundadora que remite a otros enunciados, para mostrar sus correlaciones, las cuales se han definido en una época dada: “La descripción enunciativa no se ocupa de lo que se da en el lenguaje, sino del hecho de que existe

el lenguaje, determinadas formulaciones efectivamente pronunciadas o escritas y busca determinar las condiciones de posibilidad de esa existencia” (Castro, 2011, p.130).

Realizado el proceso descrito anteriormente, se ubicaron los enunciados según las regularidades y/o espacios propuestos por Foucault:

1. *Espacio correlativo*: se identificaron las decibilidades con base en los escenarios, sujetos y saberes nombrados en los documentos y de donde surgieron los enunciados. En palabras de Deleuze (1986) “En este caso se trata de la relación del enunciado, no ya con otros enunciados, sino con sus sujetos, sus objetos, sus conceptos” (p. 32).

2. *Espacio complementario o de formaciones no discursivas*: se abarcaron las visibilidades con base en los hechos, personajes, instituciones con nombre propio, y las fuerzas, que son acciones y reacciones expresadas en los verbos que se usan en el discurso de la Ciudad Educadora.

3. *Espacio Colateral*: aquí se cruzó lo visible con lo decible (espacio correlativo y espacio complementario), y lo que aconteció en medio de las relaciones de poder (fuerzas), el cual está formado por otros enunciados que forman parte del mismo grupo.

Por medio de este rastreo histórico se pudo dar cuenta de los acontecimientos discursivos.

En la tercera etapa, se cruzaron los diferentes espacios con las fuerzas para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de la Ciudad Educadora en el contexto colombiano? Una vez hecho el entrecruzamiento de los diferentes espacios sobresalieron los siguientes enunciados (el detalle de la información obtenida puede ser consultada en el apéndice 1):

1. La educación formal fuera de su contexto propiamente establecido
2. El trabajo y su incidencia en el campo educativo formal, no formal e informal

3. El uso del tiempo libre

4. La tecnología y los medios de comunicación

Al mismo tiempo, se realizó una línea del tiempo para diferenciar el antes y el después de la Ciudad Educadora, con el fin de mostrar qué dejó de ser y cómo cedió paso frente a algo nuevo. Finalmente, se articuló la información para redactar la presente investigación.

4. Estado del arte

A continuación, se reseñan los planteamientos centrales de los estudios revisados sobre Ciudad Educadora.

Al hablar de Ciudad Educadora, se requiere mencionar la transición que vivió la ciudad durante las últimas décadas, con la urbanización y el crecimiento demográfico, se hizo tangible la obligación de construir nuevos dispositivos culturales que aportaran a la modernización. Urbanizar se convirtió en uno de los objetivos principales, si bien se consolidaba la urbe, se necesitaban espacios que enseñaran a los habitantes a convertirse en ciudadanos, es decir, era necesario construir hábitos de urbanidad, y las calles eran un buen escenario para hacerlo.

La calle es la expresión del carácter de la ciudad, o mejor dicho, es la ciudad misma. Le da su fisonomía como la cara a los individuos. Por las calles corre la vida de la ciudad, la calle fue la cuna de la libertad y es su baluarte. Por ellas las revoluciones redentoras, y a ellas va el pueblo cuando se siente amenazado. La calle da asilo a los infelices que no la tienen, oficio a los desocupados, olvido a los desventurados. La calle es el río por donde corre la humanidad, el cauce del progreso, el camino del futuro. Las calles son las arterias que riegan la vida por el organismo urbano. Desde estos puntos de vista, la calle se transforma ante nuestros ojos, gana en dignidad y en valor. No es una línea en un dibujo ni una marca en un plano; es una cosa viviente, es una síntesis social, es la ciudad misma". (Noguera, 2000, p.23).

Un panorama más amplio lo muestra Jahir Rodríguez en su libro "*El palimpsesto de la ciudad: ciudad educadora*" (1996) en el cual realizó un recorrido por la configuración de ciudad, comenzando por ciudades antiguas consideradas como las grandes civilizaciones, atravesando la ciudad medieval donde emergen nuevas formas de interacción muy ligadas a los espacios de

producción como las artesanías, y el trabajo rural, hasta llegar a la ciudad industrial y posindustrial, donde se hizo necesaria la concentración de mano de obra en lugares y espacios específicos, contribuyendo al desplazamiento de las personas del campo a la ciudad, lo que conllevó a un crecimiento desbordado de la urbe. Esto condujo a la aparición de diferentes problemáticas sociales, presencia de múltiples culturas y creencias que debían convivir; el devenir de la ciudad no solo estaba construido por el desarrollo arquitectónico de la urbe, sino por la creación de nuevos dispositivos de interacción y comprensión de procesos tradicionales como la educación, que sin duda daban apertura a otras formas de configuración. De esta manera,

la ciudad no sólo es un hecho físico y arquitectónico, es una construcción humana, espiritual, con cierto hálito y un ethos definido, por eso, la ciudad madura tiene también un perfil físico y una personalidad espiritual. Todo ello configura el ser de la ciudad y de sus ciudadanos. Es decir, la ciudad tiene una anatomía y un carácter especiales, que la hacen diferente a otras en distinto tiempo y lugar (Rodríguez, 1999, p. 65).

Para el autor, la ciudad también puede ser comprendida desde múltiples perspectivas: la psicológica, donde retomó el componente humano, los valores, la democracia y los procesos participativos que deben posibilitar el tiempo de ocio y la educación. Desde la perspectiva sociológica, destacó la importancia de educar en actitudes y comportamientos para la diversidad de culturas (Rodríguez, 1999).

Desde la óptica pedagógica, la ciudad permite enseñar unos a otros, y además en su propia existencia deja entrever que ya existe un proceso de educación, en palabras de Rodríguez (1999):

La educación es un proceso por medio del cual enseñamos los unos a los otros el respeto por las capacidades humanas de tolerar, de responder con honestidad, dignidad y coraje a

situaciones exigentes. No creo que exista un programa o una técnica para lograr esto que no sea la comunicación constante y la presencia de cada uno de nosotros en el otro (p.115).

De aquí emergen algunos de los conceptos como el de pedagogía urbana, y el constructo de aprendizaje a lo largo de la vida, puesto que en acciones simples de la cotidianidad se generarían procesos de aprendizaje; por esa razón, el ir a la tienda, tomar el transporte, asistir a un espacio como la biblioteca, parques o cines, de manera implícita proporcionaría aprendizaje. Partiendo de las diferentes perspectivas, se comenzó así a hablar de la Ciudad Educadora, que fue definida por Rodríguez (1999) como: “Concepto sistémico, coherente y a la vez abierto, contextual, interactivo y vivo. Complejo, en la medida en que articula dos realidades y dos conceptos bastante amplios y complicados como son la ciudad y la educación” (p. 117).

Se habló entonces de la Ciudad como agente educativo pues tiene en cuenta diferentes componentes culturales, deportivos y recreativos, pero con una clara proyección formativa y educativa. Los medios no formales de educación que se encargaron de actividades relacionadas con eventos deportivos, musicales y demás actividades extracurriculares complementan los procesos que se llevaron a cabo dentro de la escuela, así como los museos, bibliotecas y teatros que potencializan la comunicación, y los vínculos entre las comunidades (Rodríguez, 1999). Por otro lado, el libro “*Ciudad Educativa y Pedagogías Urbanas*” (Naranjo & Torres, 1996) , constituyó una compilación sobre la Ciudad educativa, describiendo las instituciones y prácticas que promueven la ciudad como agencia de la educación. En este texto se evidenció que la “*Ciudad Educativa*” es un tema retomado del informe “*Aprender a ser*” promulgado en los años 70 por Edgar Faure, pero tomó fuerza en los años 80 y 90. A este postulado, años más tarde, según Naranjo y Torres (1996), se adhieren investigadores del ámbito tanto nacional como internacional tales como: Antoni J. Colom Cañellas y Francesco Tonucci, entre otros. Esta compilación abordó la “Ciudad Educadora” como un tejido que comprende aspectos sociales,

políticos y económicos en el que participan educadores, científicos e instituciones; a partir de allí, se consideró la educación como un sistema globalizado en continua transformación con el fin de mitigar las insuficiencias y prejuicios generados por la falta de recursos. Al respecto los anteriores autores en mención propusieron:

La educación no podrá, en esta perspectiva, constituir un mañana sin un conjunto coordinado, en el que todos los sectores estarán estructuralmente integrados; será universalizada y continua; será desde el punto de vista de las personas, total y creadora: en consecuencia, individualizada y auto dirigida. Será el soporte y el animador de la cultura, así como el motor de la promoción profesional. Este movimiento es irresistible e irreversible. Esta es la revolución cultural de nuestro tiempo (Naranjo & Torres, 1996, p. 10).

Frente a las reformas señaladas, investigadores, educadores, entidades gubernamentales y no gubernamentales esbozaron algunas consideraciones frente a los modelos educativos arcaicos con el fin de modernizar y resolver las deficiencias en el contexto educativo. Se planteó que la enseñanza debe partir de las necesidades individuales del sujeto con el fin de responder a aquellas que se generan en la vida cotidiana, así mismo, articular el sistema educativo con las empresas para formar mano de obra calificada e incorporar la tecnología de manera continua en todas las etapas de la vida. También, surgió el concepto de educación permanente, como vehículo que engloba a todos los sujetos, dicho de otro modo: “La educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes” (Naranjo y Torres, 1996, p. 18).

Otra postura para reseñar es la de Antoni J. Colom Cañellas quien habló de la ciudad en el contexto de la educación no formal, cuya relación es mutuamente constitutiva con la escuela; el autor manifestó que la historia de la educación está basada en tres etapas: la primera, hace

referencia a la independencia de contenidos educativos con la vida; la segunda, con base en la Escuela Nueva, la cual intenta incorporar la vida en la escuela y la tercera, gira en torno al exterior de la escuela como contexto educativo al evidenciarse que “se da una nueva etapa en la que la escuela al no poder dar cuenta de lo que suceda en su entorno, no ha tenido más opción que hacer del propio entorno un espacio escolar” (Colom, 1996, p. 26). Así mismo, el autor expresó que este nuevo paisaje educativo (*Ciudad Educadora*) conlleva ciertas implicaciones en torno a la conciencia que debe tomar la ciudad como agencia de formación permanente, debido al escaso contexto conceptual. Esta idea habría aparecido de forma alusiva a través de múltiples incidencias culturales propias de otras experiencias. También, la atribuye a la utilización de la pedagogía urbana denominada “Urban Education” proveniente de Estados Unidos en los años setenta. En síntesis, puede decirse que la Urban Education se centra en el posibilismo temático de las actividades que desarrollan los organismos locales o que pueden realizar en materia de educación en el ámbito que le es propio (la ciudad) (Colom, 1996). Además, este autor asoció la Ciudad Educadora con perspectivas de índole económica, cultural y política; el capitalismo, la tecnología y los demás medios exigirían un mayor grado de formación en los individuos. Estos aspectos en su conjunto inciden en la generación, por parte de la ciudad, de aportes a la educación y a su vez se enlazan con las instituciones de carácter educativo, “con ello la escuela deja de ser protagonista única de formación, debiéndose entender, en todo caso, como un elemento más de incidencia instructiva sin exclusivismo alguno” (Colom, 1996).

Por otro lado, Jaume Sureda Negre (1996), contempló la Ciudad Educadora como un espacio pedagógico que genera movilización en la conciencia humana, analiza los recursos, medios y programas que giran dentro del entorno urbano en relación con la “*Educación Ambiental*”, la cual emergió a mediados de los años sesenta, como respuesta a las crisis socio-

ambientales; inicialmente su centro de atención se enfocó en el medio natural, después, se refleja un interés hacia el ámbito urbano, esto, debido al incremento incesante de la población, por lo cual se impulsan programas destinados tanto al campo educativo, como a los individuos en general proponiendo actividades de exploración:

Algunos de estos programas se centran en el medio natural, ya sea local –parques urbanos- o exóticos jardines botánicos, zoológicos, etc.-mientras que en otros se centran en múltiples aspectos del medio cultural, tanto directamente relacionado con la propia ciudad –museos locales, itinerarios urbanos, etc., como con un ámbito más amplio (p.55).

Estas estrategias permitirían a los individuos comprender, concientizarse y apreciar su entorno, como también fomentar comportamientos de cuidado. Cabe resaltar que, este fenómeno ha sido tratado por parte de la escuela como una disciplina, la cual fue incorporada dentro del currículo a través de programas y guías didácticas.

Desde otra mirada Alfonso Torres C. investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicó la Ciudad Educadora en torno a los escenarios populares de la formación ciudadana en Bogotá; la atribuyó al fenómeno de crecimiento acelerado de la población y la modernización capitalista, generando migración campesina a las zonas urbanas en busca de seguridad y progreso. A raíz de esa crisis, muchos de los campesinos que migraron a la ciudad, no lograron vincularse a la producción capitalista por lo que para sobrevivir entraron en la llamada “economía informal”. Sin embargo, el ámbito laboral no es el único aspecto, aquellos migrantes comparten intereses comunes; al construir un espacio simbólico propio “desde un comienzo, en cada nuevo asentamiento se generan formas de solidaridad colectiva en torno a las necesidades sentidas como comunes” (Torres, 1996)

El libro, *“La ciudad de los niños, un nuevo modo de pensar la ciudad”* de Tonucci (2012) nació de la experiencia iniciada en 1991 por la municipalidad de Fano, ciudad costera de

Italia en cabeza del entonces Alcalde Municipal Francesco Baldarelli, quien en su propuesta administrativa desarrolló la idea de pensar en una ciudad desde las exigencias de las distintas etapas de la vida. El autor citado planteó que la ciudad en los últimos decenios ha dejado de ser el lugar de encuentro y convivencia, `pues anteriormente habitaban ricos y pobres cerca los unos a los otros, pero tiempo después se dio valor económico a los terrenos; ante aquella circunstancia, los denominados “pobres” se desplazaron hacia las periferias de la ciudad. Los centros históricos han sido transformados en oficinas, bancos, restaurantes, hoteles, poderosos rascacielos etc. Así, se separaron y especializaron los espacios, por ejemplo: las guarderías, las ludotecas, los centros comerciales, las escuelas, las universidades, los hospitales y para el caso de los ancianos, los albergues. Antiguamente, los sujetos tenían la posibilidad de vivir los nacimientos desde su casa, ahora deben encaminarse hacia el hospital debido a las nuevas normas de salubridad; las casas están siendo construidas a manera de fortaleza y en sentido vertical como una sórdida aglomeración de edificios, con balcones, este último como el espacio de “esparcimiento y entretenimiento” protegiendo al individuo de la inseguridad que se produce en la calle; el centro comercial es un lugar autosuficiente, el cual contiene una pequeña ciudad que cubre las necesidades de los sujetos (bancos, peluquerías, sitios especializados para la diversión de los niños, entre otros). Así como la casa, la ciudad se vuelve foco de vigilancia y control: calles militarizadas, policías urbanos y vigilantes armados deterioran el ambiente, aplican a los individuos normas para evitar cualquier acto de intolerancia, esto a través de controles electrónicos, para mencionar un caso, esta Estados Unidos, en donde los ciudadanos portan armas para su protección personal. De ahí, la propuesta del laboratorio: “*La ciudad de los niños*”, en la cual los ciudadanos son los encargados de sostenerla a través de movimientos y asociaciones, sin embargo, el alcalde junto con su equipo de trabajo serán la voz principal para

que se escuchen y atiendan las prioridades de los infantes. El laboratorio tendrá una función “educativa” en relación con los administradores y a los ciudadanos, llevándolos a retomar su infancia. Deberá entonces, ayudar a los adultos a que reconozcan a los niños, con sus necesidades y sus derechos, a escucharlos y comprenderlos. Empresa para nada simple, que requiere preparación y gran libertad intelectual (Tonucci, 2012, p. 56). En este caso la palabra de los niños será tomada en cuenta para tomar decisiones, por lo tanto, se hace necesario ayudar a los infantes a liberarse de estereotipos y contribuir a la magia de la infancia, esto con el ánimo de que expresen sus deseos, su creatividad, su imaginación entre otros. Lo que propone el consejo de los niños y los niños arquitectos es una escuela adaptada a los niños, superando la idea del aula para salir a conocer el mundo y, en consecuencia, la escuela tiene que abrirse para recibir el mundo; un ejemplo de ello sería la educación ambiental como un recorrido viviente para luego estudiarlo y así comprender los diferentes aspectos que conlleva el garantizar un desarrollo sostenible.

De acuerdo con lo anterior, se indaga sobre diversas experiencias realizadas en otros países, en relación con la participación de los niños en la ciudad, las cuales se desarrollan en torno al espacio público y la democracia. En entrevista con Raymond Lorenzo coordinador técnico de la campaña WWF “*Reconquistemos la ciudad*” y consultor del Instituto de los Inocentes para el proyecto “*El niño urbano*” ubicado en el contexto Norteamericano, recordó los años sesenta, en los que movimientos ciudadanos coordinados por docentes universitarios de arquitectura y urbanismo iniciaron planes de intervención en los barrios degradados, esto, como respuesta a los proyectos de intervención propuestos por el gobierno; los niños en ese entonces no eran tenidos en cuenta.

Más adelante, específicamente en los años setenta, Robín Moore, docente de arquitectura del paisaje y presidente del IPA (International Players Association) creó los “*Parques Robinson*”, espacios autoconstruidos y proyectados junto con los niños, incorporando temáticas de aventura, naturaleza y juego activo, así como la ejecución de laboratorios en las zonas pobres de Boston, lugar donde se desentrañaron metodologías que permitieran a los infantes el análisis del estudio urbano y en consecuencia generar participación activa. Un ejemplo de ello fue el congreso “*Children Nature and Urban Environment*” realizado en 1975, el cual fue descrito por Tocuni (2012) como:

un evento revolucionario. Los niños estudiaron la ciudad y nosotros preparamos un informe sobre su concepción del ambiente urbano para presentarlo al congreso. Al mismo tiempo abrimos un laboratorio donde trabajaban los niños para garantizar un intercambio entre ellos y los investigadores. (p. 205).

Otro libro que aportó al concepto de Ciudad Educadora fue “*Otras educaciones*”, de Trilla (1991), el autor, concentra su mirada en la relación entre educación y ciudad, la cual surge de la decantación realizada con base en la educación no formal e informal, sin embargo, dejó en claro la escasez de argumentos para incorporarlos a determinado tema, a pesar de los aportes hechos por Rousseau en el lenguaje de su época en cuanto al concepto de educación y ciudadanía. En alusión a su libro Trilla expresó

Hay también un capítulo sobre la educación y la ciudad, cuya inclusión bajo el membrete de otras educaciones no sabemos bien cómo justificar, pues la educación y la ciudad, a pesar de los esfuerzos de Rousseau y de sus bucólicos seguidores, siempre ha tenido que ver más con la ciudad que con el campo, más con la urbanidad que con la naturalidad. (p.7).

Es así, que abrió el telón de la ciudad a través de las dimensiones de la relación entre educación y ciudad, de la escuela-ciudad y a la Ciudad Educadora. La primera, está estructurada

en tres dimensiones, las cuales corresponden a comprender la ciudad como contexto de la educación (*aprender en la ciudad*); la ciudad como medio (*aprender de la ciudad*) y la ciudad como contenido educativo (*aprender la ciudad*). Cada uno de estos postulados es esbozado de manera diferente a pesar de su estrecha relación. *Aprender en la ciudad*, es considerar la urbe como un ambiente de acontecimientos educativos diversos, el cual está conformado por: escuelas, centro de educación en el tiempo libre, educadores de calle, educación familiar etc., quienes configuran el entramado educativo de la ciudad. El medio urbano, pues, acoge y entremezcla a las denominadas educaciones formales, no formales e informales, aglutina instituciones estrictamente pedagógicas y situaciones educativas ocasionales, programas de formación minuciosamente diseñados y encuentros educativos tan solo casuales (Trilla, 1991).

Aprender de la ciudad, y más concretamente la calle, es analizarla como un agente informal de la educación debido a que en este espacio se conglomeran una cantidad de sujetos y elementos culturales, que contribuyen a la comunicación y al entrecruzamiento de unos con los otros, lo que genera adquisición de información y por consiguiente se crean enmarañadas redes humanas. Así pues, la ciudad es un educador informal muy enriquecedor, pero también, de forma simultánea, ambivalente. La educación informal no es selectiva y, en la ciudad, desde un punto de vista educativo puede haber de todo (de lo bueno y de lo malo) (Trilla, 1991). *Aprender la ciudad* aborda el conocimiento adquirido informalmente en la ciudad como, por ejemplo, la utilización del transporte, cruzar las calles, utilizar los recursos que nos ofrece el ambiente urbano para el entretenimiento y/u ocio, en muchos casos sin necesidad de una figura o institución pedagógica. También, se identifican factores como la clase social, lugares de residencia y hábitos de los sujetos, características que determinan las diferencias en cuanto a economía y, en consecuencia, la desigualdad e igualdad alrededor de la realización personal del individuo. Aprender, la ciudad,

por tanto, también significa aprender a leerla críticamente; ser conscientes de sus déficits y de sus excesos, de las disfuncionalidades y las desigualdades de los propósitos y despropósitos de sus gestores. (Trilla, 1991).

En el libro “*Ciudad Educadora en Colombia*” de Villa & Moncada (1998), que hace parte del proyecto “*La educación un propósito nacional*” promulgado en 1993 y con ocasión de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se llevó a cabo un estudio que abarca los años 80, ya que, señalaron sus autores, en esta década se dio la implementación de la *Ciudad Educadora* de manera más explícita. Este proyecto es visto desde varios puntos, ya que contó con la participación de corporaciones y fundaciones tales como: Corporación Tercer Milenio, Corporación Viva la Ciudadanía, Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica, Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Fundación Social y el Instituto SER de Investigación, en conjunto con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, quienes, coincidieron en la idea de que la educación es un derecho fundamental, además de considerarla descentralizada y con autonomía escolar en búsqueda de la participación ciudadana y la equidad, principios fundamentados en la constitución de 1991. Dentro de sus estrategias seleccionaron cinco líneas de acción: Planeación Educativa, Gestión Educativa, Ciudad Educadora y Ambientes Educativos, Educación en Tecnología y Redes y Expedición Pedagógica Nacional. En consecuencia, observaron la Ciudad Educadora desde innumerables denominaciones que varían de acuerdo con la época, así como sus relaciones entre el sistema educativo formal, no formal e informal, por lo que se propusieron exponer diferentes experiencias de las regiones de Colombia, entre las que se encontraban los departamentos de Santander, Valle del Cauca, Antioquia, Tolima, Cundinamarca, Caldas y Quindío. Dentro de estos departamentos, se seleccionaron once municipios (Tabio, Piedecuesta, Cartagena, Bogotá, Medellín, Manizales,

San Gil, Itagüí, La estrella, Envigado, Pamplona) y describieron sus experiencias con el fin de divulgarlas e incitar a otros departamentos en la concepción de dicho proyecto. La Ciudad Educadora, en este estudio, está compuesta por sucesivas capas en temas relacionados con la educación integral, medio ambiente, espacio público y proyectos de desarrollo económico, así como, la capacitación a microempresarios. También, es entendida como un proyecto individual que tiene que ver con los modos de vida, y las maneras de ver y entender el mundo. Además, varios de estos municipios tienen contacto directo con Barcelona, urbe que promueve la Ciudad Educadora a partir de 1990 y de la cual subyace la “Carta de Ciudades Educadoras”.

En el artículo “Fronteras históricas entre la escuela, el Estado y la ciudadanía en Colombia”, publicado por Álvarez (2019), se mencionó la escuela como una institución singular que a lo largo de muchos años ha permanecido bajo el control del Estado y la iglesia, además de ejercer la labor de instruir a los sujetos en civilización, religión y desarrollo. Pero más recientemente, se habría percibido que facilita adquirir competencias cívicas y laborales, igualmente ya no solo la iglesia o el Estado sostienen el control, sino también organismos internacionales también combaten por ejercer dicho control. Es así que, se propuso visualizar los límites internos y externos que han hecho que la escuela y su entorno se configuren de acuerdo al contexto social como lo enuncia Álvarez (2019):

Lo que llamamos límites internos serían aquellos que se han ido constituyendo y fluctuando en las dinámicas culturales de larga duración propias de la modernidad. Los límites externos son de mediana duración y están relacionados con los fines sociales que se le asignan en un momento determinado según sean las prioridades de cada configuración social. (p. 234).

Hoy la educación ya no sería agenciada solamente por la escuela, pues existirían otros ambientes, entidades y sujetos que disputan su dominio. Aquí, la educación y también la

pedagogía se sitúan en un campo de constantes transformaciones que son objeto de distintos regímenes de verdad.

De acuerdo con lo anterior, *Ciudad Educadora* ha sido mencionada a través de documentos pertenecientes a organismos gubernamentales, políticas educativas nacionales e internacionales e investigaciones académicas que han acogido esta estrategia como complemento y puente hacia la educación impartida dentro del aula de clase. De allí, que se realice un quiebre en la mirada, y se contemple la ciudad como un agente de la educación capaz de desarrollar innovadoras ofertas en los espacios formales, no formales e informales del entorno público, aún más, se difunde el hecho de formar a los sujetos durante toda la vida, lo cual aseguraría la continuidad de los aprendizajes hasta la muerte del individuo, relacionados con los cambios vertiginosos de nuestro tiempo como la industrialización y los medios masivos de comunicación. A esto se le añade la flexibilidad y adaptabilidad de esta modalidad educativa, satisfaciendo así las necesidades de la vida cotidiana, que no pueden ser satisfechas dentro del espacio educativo formal, también se hace énfasis en planificar la educación de acuerdo con los requisitos del mercado laboral, por lo que se propone definir estrategias que articulen las organizaciones de tipo empresarial.

La perspectiva de este trabajo se diferencia de los abordajes que se han descrito en que no busca justificar o legitimar el fenómeno de la Ciudad Educadora, tampoco explicarlo, interpretarlo o cuestionarlo, sino que se pregunta justamente por las condiciones en las que este se convirtió en una necesidad. Esto supone problematizar el momento presente que caracterizamos en la primera parte.

5. Problematización

El acontecimiento de Ciudad Educadora da cuenta de una práctica educativa que se ha consolidado a través del tiempo. En la actualidad, se hace evidente la institucionalización de la Ciudad Educadora siendo común escuchar cómo muchos programas y proyectos se enuncian desde este concepto. La ciudad ahora tiene un objetivo educativo, sin embargo, desde la perspectiva arqueo-genealógica bajo la cual se inspira esta investigación, se pretende indagar por el presente: ¿cómo se hizo posible esta práctica?, y comprender la manera como se convirtió en una realidad y en una verdad aceptada, ¿Qué es lo que la legitima? y ¿desde cuándo empezó a ser un principio de verdad? Desde este enfoque se invita a mantener la sospecha, como actitud investigativa. La intención no es criticar, ni interpretar, ni explicar las causas que le dieron origen a la ciudad educadora, sino sospechar de ella, de su inminente verdad, de su obligatoria necesidad y de su obvia pertinencia.

En este capítulo, se muestran algunas aproximaciones donde se reconoce la Ciudad Educadora como parte del régimen discursivo de la educación en Colombia. El tema, aunque es relativamente nuevo, por lo general se atribuye a las situaciones que se presentaban en los contextos educativos y socioculturales del país. Pero en este contexto se considera distinto. En los documentos se observa la ciudad como espacio pedagógico y de aprendizaje, emergiendo en los discursos como modelo, programa y proyecto pedagógico en la educación formal, no-formal e informal. La Ciudad Educadora es considerada un puente facilitador entre la educación y la cultura del aprendizaje relacionada con diversas modalidades que se posicionaron en el país como son: educación inclusiva, educación rural y educación con enfoque de género, sin dejar de lado la importancia del aula como espacio tradicional que ha caracterizado la escuela. La Ciudad

Educadora aparece hoy como la posibilidad de proporcionar aprendizaje a través de la interacción, contribuyendo a formar un ideal de ciudadano, proponiendo en algunas ocasiones la ciudad como la extensión de la escuela misma que no alcanza a atender las diferentes necesidades de educación y formación, por eso, emerge la ciudad como instancia educativa: “Frente al declive de los ámbitos educativos normatizados como la escuela y la familia patriarcal, emerge el problema de la ciudad como instancia educativa” (Jurado, 2003, p. 130).

Con esto se hizo evidente que la ciudad fue tomando un lugar fundamental en el contexto educativo, apareciendo como alternativa al proceso tradicional de enseñanza y aprendizaje, donde la escuela, el profesor y /o maestro y las aulas, se emplazan en su rol principal. Es importante mencionar, que no se desdibuja del todo el papel de la escuela, y se cree que desde la ciudad es posible aportar a sus procesos, sin embargo, reconocer el entramado educativo que posee la ciudad resultaba una posibilidad con mejores oportunidades para atender a una mayor población, y en condiciones que, dentro de una escuela, era poco probable que se pudieran dar.

Cabe preguntarse, ¿fueron las situaciones descritas anteriormente las que permitieron que la noción de Ciudad Educadora se hiciera necesaria, convirtiéndose en algo políticamente correcto, y de difícil cuestionamiento? ¿Fueron estos sucesos los que permitieron ver a la ciudad como un acontecimiento educativo, dando lugar a la institucionalización de ciertas prácticas que se reconocen como Ciudad Educadora? En esta investigación se asume una distancia con respecto a los planteamientos que la explican, para indagar por las condiciones en que tales explicaciones se convierten en algo aceptado e incluso necesario, el día de hoy.

Si bien se encuentran registros donde se enuncian constantemente dichos sucesos, se considera que las prácticas no son solo el resultado de un proceso secuencial, sino, como diría Foucault (1991):

No escribo una historia del pensamiento siguiendo la sucesión de sus formas o el espesor de sus significaciones sedimentadas. No cuestiono los discursos sobre aquello que, silenciosamente manifiestan, sino sobre el hecho y las condiciones de su manifiesta aparición. No los cuestiono acerca de los contenidos que pueden encerrar, sino sobre las transformaciones que han realizado. No los interrogó sobre el sentido que permanece en ellos a modo de origen perpetuo, sino sobre el terreno en el que coexisten, permanecen y desaparecen. (p. 58).

Desde esta mirada, el trabajo consiste en extraer de las profundidades aquello que no ha sido descubierto, removiendo cuidadosamente capas finas de la corteza, agrupando restos con aquellos que son del mismo tipo; todo ello en un proceso cuya búsqueda no es lineal o plana, sino transversal y marcada por fisuras o grietas como las que puede encontrar el arqueólogo, y que deben ser reconocidas con cierta sensibilidad para que puedan ser sacadas a la luz.

A continuación, se describen los enunciados que la investigación identificó, que dan cuenta de las prácticas discursivas y las condiciones de posibilidad del acontecimiento que anteriormente se describió como Ciudad Educadora.

6. La educación no formal

En realidad, no hay que dejarse engañar por lo que hay de estricto en la continuidad de los temas, ni suponer más de lo que dice la historia. (Foucault, 1976)

En este capítulo, se hará un recorrido por las lógicas de la educación no formal para mostrarlas como una de las condiciones que hicieron posible lo que ahora se denomina Ciudad Educadora. Se trata de un enunciado que muestra cómo se adquiere aprendizaje a través de otros caminos, programas, y visiones que están fuera del contexto educativo formal. De esta manera, se hace palpable cómo se va a ir llamando la atención, la necesidad de pensar en otros escenarios en los que dicho aprendizaje se produzca.

6.1 De la alfabetización a la ruralidad: una educación para campesinos adultos

Al finalizar la década de los años 60 del siglo XX, la educación en Colombia continuaba siendo un campo de preocupación constante para el gobierno, el cual tenía como objetivo la disminución del analfabetismo, pues este iba en aumento por el crecimiento demográfico y la migración del campo a la ciudad; debido a que gran parte de la población campesina tenía escasos ingresos se produjo un déficit en vivienda, educación, higiene, transporte, etc. Además, durante esta década al sector educativo le llegaban los primeros ecos de las guerrillas comunistas promovidas por la revolución cubana, grupos de izquierda se refugiaban en las universidades al no poder adentrarse en el debate político, y el 68 de los europeos permitió a Colombia expresarse con todas sus contradicciones y paradojas en 1971.

En el periódico El Tiempo, del 5 de febrero de 1971 se anunciaba lo siguiente: “Tres paros, dos de trabajadores departamentales y uno de universitarios, afrontaran las autoridades correspondientes en esta sección del país, con un total de 3.277 personas que reclaman alza de salarios y solución (los estudiantes) a problemas académicos” (Valencia, 1971).

Por otro lado, del 24 al 30 de octubre de 1971 se celebraba en la ciudad de Bogotá, Colombia el *Seminario Regional Andino sobre educación campesina extraescolar en el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas - de la O.E.A. - Centro Interamericano de la Reforma Agraria*, con la finalidad de estructurar nuevas políticas de educación para población adulta campesina, de acuerdo a los cambios generados por la Reforma Agraria en América Latina. El seminario contó con la colaboración de organismos internacionales (UNESCO, CREFAL, FAO, OEA, y OIT) y la participación de varios países de América Latina como Bolivia, Ecuador, Colombia, Perú y Venezuela, integrantes de la “*Zona Andina del IICA - Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura*”. El criterio de selección de estos países, según el informe, era que contaran con experiencia y participación activa en políticas educacionales no escolares para campesinos adultos, con el fin de generar intercambios de las diferentes narrativas llevadas a cabo en sus países y por ende mejorar en las metodologías propuestas e implantadas en otras geografías.

Además, diversas experiencias educativas que se llevaban a cabo en América Latina en las áreas rurales, tales como la Educación Funcional, los Núcleos Escolares Campesinos, las Misiones Culturales, las Escuelas Radiofónicas, la Extensión Agrícola, el Desarrollo de comunidades, el Movimiento Educação de Base, y otras, proporcionaban mediante evaluaciones formales o informales, estrategias y datos que fueron útiles para identificar causas de éxito o

fracaso y orientar la búsqueda de métodos más adecuados. (Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria, 1971, p. 6).

Según el informe, los países participantes encontraban la educación formal como elitista, tradicionalista y autoritaria, porque transmitía conocimientos que no guardan relación con las necesidades y situaciones de los individuos, está enfocada en el aumento de la productividad y no dispone de los recursos suficientes para abarcar a toda la población campesina. Por consiguiente, los llevó a replantearse la política educativa campesina extraescolar de la siguiente forma:

La educación campesina extraescolar con otros programas del sector agrícola y con las actividades de otros sectores como el industrial es esencial en vista de la necesidad que hay de calificación para el trabajo dentro de un proceso de desarrollo y de la creciente demanda de capacitación que proviene de las masas rurales (Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria, 1971, p. 13).

Estaban preocupados por una América Latina que vivía momentos de crisis en el campo educativo; miraban hacia el pasado con el objetivo de investigar qué causas eran las que arrastraban hacia aquellas problemáticas que al parecer tenían un proceso lento de recuperación y qué fuerzas serían capaces de empujarla hacia una respuesta esclarecedora en el campo educativo. Al mismo tiempo, en Colombia la educación de adultos, en 1973, estaba siendo abordada a través de la divulgación y publicación de materiales de lectura, donde el libro se observaba como una alternativa de formación ante la ausencia de instituciones educativas, material que fue dirigido a sectores urbanos y rurales los cuales no contaban con acceso a este objeto. De este modo, Londoño (1973) dijo:

El libro y los demás materiales de lectura como un medio de capacitación técnica que incide en forma directa en el mejoramiento de las técnicas de trabajo y en el aumento de la productividad.

Dentro de esta visión, están concebidos multitud de materiales de lectura utilizados por la extensión agrícola y por empresas industriales (p.14).

De acuerdo con lo anterior, la educación de adultos estaba ubicada fuera del sistema educativo formal debido a que estos individuos por diferentes circunstancias no accedieron a la educación en su juventud. En consecuencia, se visualizó como vehículo para la inserción a la educación formal, por consiguiente, al medio laboral; pero también para que pudieran adaptarse a los cambios sociales, tecnológicos y científicos. De allí, la aparición del término de “*educación permanente*” para fundamentar la educación de aquellos sujetos en edad adulta que no la recibieron a temprana edad, asumiendo que el aprendizaje es desde el nacimiento del ser hasta la muerte del mismo, la cual la conforman todos los sectores formales, no formales e informales de la educación. En palabras de Londoño (1973): “El concepto de educación permanente y los aportes de su estudio y aplicación, representan una síntesis de la tendencia actual de la educación de adultos” (p.11). Ahora bien, el entonces presidente Carlos Lleras Restrepo, y el Ministro de Educación Nacional Octavio Arizmendi Posada firmaron el Decreto 378 del 13 de marzo de 1970, por el cual, se estableció la educación primaria para adultos en todo el territorio nacional, en relación con esto, dicho documento se refirió a una educación acelerada para los colombianos para así lograr su progreso y en consecuencia reducir el índice de analfabetismo. Además, buscaba esencialmente interesar al adulto para que prosiguiera sus estudios. Se trataba de la sistematización de una educación continua y permanente (Cañon, 1970). Así mismo, se hacía énfasis en la importancia de la alfabetización de adultos para que aprendieran a leer y escribir. Es así como los gobiernos del Frente Nacional y otros organismos del sector privado crearon una variedad de programas con el fin de ofrecer alfabetización y la posibilidad de continuar con una educación permanente. Se establecieron centros de educación de adultos a través del Decreto 378 de 1970; además, se inauguró la campaña nacional de “*Liberación por la Educación*” que

contribuyó a la creación de dichos establecimientos y de la que surgió el plan quinquenal anteriormente nombrado, el cual estaba destinado a la alfabetización funcional de adultos. Sin embargo, se indicaba que los fondos fueron mínimos, para lograr la meta propuesta por el gobierno.

Referente a los sectores privados, sobresalieron los programas “*Acción Cultural Popular*”, conocido como *Radio Sutatenza*, fundado en 1949 y el periódico semanal *El Campesino*. A estos programas se le sumó el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), capacitando a trabajadores en temas de agricultura, industria, comercio y servicios; así como, la Asociación para el Mejoramiento de la Familia Colombiana (PROFAMILIA), proyecto que capacitaba en torno a la planificación familiar y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), encargado de la protección de los menores de edad. Desde ese entonces, las relaciones entre educación y empleo se han convertido en un tema imprescindible en el análisis del papel del sistema educativo en la evolución social y económica del país.

En el 2002, la UNESCO publicó el documento “*Alfabetización para todos, una década de la alfabetización de Naciones Unidas*”, resultado de una reunión en la cual participaron gobiernos, organismos no gubernamentales, instituciones académicas, organizaciones religiosas y agencias de cooperación internacional. Este documento es considerado como un aporte a los esfuerzos que se han realizado en torno a la alfabetización dentro y fuera del aula. Dentro de las metas se propuso que el aprendizaje es para todos, incluyendo niños, jóvenes, adultos y adultos mayores en áreas rurales y urbanas, pero que para ello se debe tomar conciencia de que es una necesidad básica y uno de los cimientos del aprendizaje permanente y de la ciudadanía. En consecuencia, dicho documento expresó que los países deben estar comprometidos con acciones de alfabetización dentro y fuera del sistema escolar, con políticas y experiencias innovadoras, las

cuales deben consolidarse y articularse para generar participación de las comunidades locales, nacionales e internacionales, a su vez, de las familias, los sistemas escolares, la cultura, la religión, los medios masivos de comunicación y la empresa privada; dichas acciones tienen un lugar importante para renovar el tema de la alfabetización y convertirse en aliados críticos. (UNESCO, 2002, p 11-12). De acuerdo con lo anterior, se planteó que la alfabetización no debe estar determinada a una edad y menos a una institución educativa, sino que se debe articular a una gran variedad de escenarios, estrategias y medios.

No obstante, para reconocer la importancia de un enfoque holístico de la alfabetización, a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, es necesario evitar la tendencia histórica de marginar la alfabetización de jóvenes y adultos. Plasmar efectivamente una “estrategia a dos puntas” requiere romper con inercias y mentalidades tradicionales, desarrollando una comprensión holística y sistémica de la educación y el cambio educativo, y construyendo una cultura cooperativa de pensamiento y acción a todos los niveles y entre todos los actores involucrados (UNESCO, 2002, p.13).

También, se indicó que la alfabetización no solamente estaba asociada con la educación, sino que incluye el entretenimiento y el placer a través de la radio, la televisión, la música, el baile, el folclor, el cine, el teatro y otras expresiones, las cuales están relacionadas con la cultura letrada. Además, sugirió que debido a los constantes cambios en un mundo globalizado (producción y expansión de tecnologías de la información y la comunicación) se deben fortalecer y desarrollar las competencias dentro del ámbito laboral. “En este contexto, es importante tener en cuenta la recomendación de una hora diaria de aprendizaje en el lugar de trabajo hecha en la *V Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en Hamburgo en 1997*” (UNESCO, 2002, p.18).

6.2 Crítica y desescolarización de la escuela

La Asamblea General de las Naciones Unidas celebrada en 1967, declaró 1970 como el “*Año Internacional de la Educación*”, la idea surgió durante la conferencia “*La Crisis de la Educación en el Mundo*” celebrada en la ciudad de Williamsburg, Estados Unidos, en octubre de 1967, en este espacio se puso en evidencia la deficiente calidad educativa a lo largo del mundo, se criticaron los modelos educativos introducidos e instaurados antes de la independencia de cada país, definidos como ineficientes y una pérdida de tiempo.

En ese año se realizaron balances globales en torno a los sistemas pedagógicos empleados en los diferentes países, sin embargo, el tema que prevaleció fue el concepto de la educación permanente Según Ferning (1970), en la enseñanza los maestros son el punto central de una educación permanente tanto en la educación formal como no formal, esta última considerada como un campo que se ha extendido a un mayor número de población en el mundo (p. 4).

Otro de los textos consultados fue el libro “*La crisis mundial de la educación*” publicado por Coombs (1971) en el marco de la conferencia anteriormente mencionada, la cual estuvo bajo la dirección de James A. Pekins, rector de la *Universidad de Cornell* y el *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIEP* establecido en París por la UNESCO en 1963. Este reúne los hechos y tendencias que conllevan a la crisis en el campo educativo a través de conceptos y términos de otros campos disciplinarios tales como la economía, la mecánica y la sociología. Dentro de su análisis, abarcó la educación no formal como un importante complemento de la enseñanza formal. En palabras de Coombs (1971): “También pueden contribuir mucho al enriquecimiento cultural y a la auto-realización individual” (p. 201). De otra parte, al autor describe la educación no formal como “*otro sistema*” indefinido por su naturaleza

efímera, debido a la escasa evidencia de experiencias en otros países y a su desaparición. Es así que “pocos países tienen un inventario ni siquiera moderadamente bueno de sus actividades efectivas al respecto y mucho menos de una valoración de las necesidades futuras y de cómo satisfacerlas mejor” (Coombs, 1971, p. 202). En el caso de los países industrializados de Europa y Norteamérica, se observó que la enseñanza formal debía complementarse durante todo el curso de la vida del individuo para que la sociedad evolucionara y progresara. Es así que, la educación debía direccionarse hacia el aseguramiento del trabajo y conservar aquellos individuos que estaban al tanto de nuevos conocimientos y tendencias tecnológicas, además de enriquecerlos culturalmente con tiempo de ocio y actividades que complementaran dichos saberes. El profesor Harold Clark de la Universidad de Columbia, halló que en Estados Unidos además del sistema de educación “formal” existían tres sistemas “informales”: el primero, era dirigido por negocios particulares, el segundo, por los establecimientos militares y el tercero, que comprendía un variado surtido de actividades docentes, financiado por organizaciones voluntarias particulares (Coombs, 1971, p. 204). Mientras tanto, en Europa el gobierno francés desarrollaba desde 1945 programas hacia la educación adulta, así como en la República Federal Alemana y el Reino Unido,

Las firmas industriales de toda Europa están incrementando sus programas de formación en servicio y desarrollo profesional. Los servicios militares están formando programadores de computadoras, técnicos electrónicos y similares, que acaban en empleos civiles (Coombs, 1971, p. 205).

El 1 de abril de 1973, Morelli tradujo un texto llamado “*La alternativa de la enseñanza*” en la revista “Estudios Educativos” editada por la Asociación de Profesionales de la Educación de la Universidad de Antioquia. En su contenido acogía la voz de Ivan Illich, precursor de la teoría de la desescolarización en la que invitaba a los colombianos a reflexionar sobre sus

fundamentos y alcances en la realidad colombiana a causa de la aparición de programas educativos extraescolares a lo largo del país. Para él, la educación se presentaba como un refinado negocio pedagógico de consumo, dependencia y necesidad para acceder al conocimiento, cuyo objetivo es reproducir permanentemente condiciones de explotación capitalista. Es así como surgió la “desescolarización de la sociedad” o la “anti escuela”, camino que promueve la extinción de la escuela como respuesta al fracaso del sistema educativo. El siguiente apartado, resume lo que se pensaba en ese momento con relación al reconocimiento de la escuela y su reemplazo por nuevos sistemas:

Algunas personas anticipan que la escuela dejará de ser reconocida como institución, igual que muchos consideran pasó con la iglesia en todo el mundo durante los dos últimos siglos. Otros reformadores proponen reemplazar la escuela universal con varios nuevos sistemas que podrían, según ellos afirman, preparar mejor a todo el mundo para la vida en la sociedad moderna (Morelli, 1973, p.7).

En este sentido, la escuela se visualizó como un contenedor de planes de estudios que permanentemente estaban siendo renovados, los cuales eran ofertados bajo determinadas condiciones de oferta y demanda para que un sujeto accediera al tipo de conocimiento que deseaba recibir. Por tanto, para el autor desescolarizar a los sujetos significaba la pérdida de vocación de la enseñanza y el aprendizaje por parte del maestro y en la que la sociedad recuperaba la libertad de aprendizaje por gusto, curiosidad o agrado sin intervenciones de una institución educacional, por ende, sin la figura de la segunda profesión más antigua de la humanidad. Es así como Ivan Illich, “humanista revolucionario” creó en la década de 1966 y 1976, en la ciudad de Cuernavaca, México el Centro Intercultural de Documentación, donde se formaba a los individuos para el aprendizaje del idioma español, así como talleres sobre temas sociales y políticos demostrando que sin aquella institución (denominada escuela) también se

podían obtener conocimientos con resultados favorables e iría en contra de los intereses capitalistas.

Lo que se promulgaba en esa década era que la educación en Colombia era un problema crónico que no concordaba con las exigencias de la época, en palabras de Vernot (1985): *“La escuela no está diseñada para encontrar nuevos sentidos a la realidad, ni mucho menos para redimir lo cotidiano de su propia cotidianidad”* (p. 17). Para este profesor, la escuela colombiana se alimentaba de una educación importada que reproducía conocimientos, excluyendo el acontecer cotidiano de la vida y la época en la que estaba transcurriendo el individuo. Así pues, se evidenciaron educaciones hegemónicas que ponían de manifiesto la pérdida de consenso nacional y se descubrió la vinculación que tiene lo pedagógico con lo político, señales que indujeron a cabalgar en la posibilidad de pensar una nueva educación para formar al hombre. Al respecto, Sequeda, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, planteaba en su texto *Una alternativa Pedagógica* (1985), lo siguiente en referencia a la concepción del hombre en lo social:

Supone concebir al hombre como un ser social inacabado, histórico, que transforma el mundo; un ser que tiene las virtualidades de transformación de su contexto y que precisamente tiene la posibilidad de, organizadamente, construir una alternativa histórica que permita realizar un nuevo proyecto de desarrollo social (p. 49).

Más adelante en el artículo *“La ‘formalidad’ como problema de calidad en la educación”*, Cajiao (1990) contempló los distintos elementos de lo formal como causa de la deficiencia educativa colombiana, entre los que están señalados: la normalización excesiva, la regulación rigurosa del tiempo, homogeneización de procesos, la jerarquización no funcional, y la desarticulación del conocimiento. La normalización excesiva hizo referencia a las normas que definen la institución educativa y por consiguiente a los individuos que participan en ella; “Es así

como muchos elementos de formación integral del alumno quedan fuera de la actividad de la escuela” (Cajiao, 1990, p. 53); el tiempo de escolarización lo identificó como otro de los elementos devastadores dentro del ámbito educativo debido a que las actividades debían estar restringidas para los eventos de enseñanza-aprendizaje; el tercero, afectó a la administración del sistema, “*burocratización total del sistema*” y al diseño curricular, el cual se convierte en el rey de los conocimientos a impartir a los sujetos, sin tener en cuenta las particularidades que estos requieren, el autor manifestó que la formalización ha llevado a que

queden excluidos aspectos tan importantes como el desarrollo afectivo, la formación (no instrucción, sino formación) cívica, la formación ética, el desarrollo de la iniciativa, la capacidad de participación. Como estas cosas no pueden estandarizarse en forma precisa y rigurosa, quedan finalmente fuera del sistema escolar” (p. 52).

La jerarquización no funcional habría enfatizado en un sistema escolar autoritario, es decir, con una estratificación de funciones generando así relaciones humanas frágiles y segmentadas: “Encontramos escuelas pequeñas, en las cuales la jerarquización es enorme, lo cual impide la relación horizontal y estimulante de alumnos, maestros y directivos” (Cajiao, 1990, p. 55).

6.3 Aprendizaje a lo largo de la vida y la educación permanente

En relación a la educación permanente, en Colombia se adoptaron políticas como la de Miguel Santamaría, Gobernador de Cundinamarca entre 1978 y 1981, quien expresó lo siguiente:

Otro plan complementario es el de las casas de la cultura, en las que se imparten clases de artesanía, de música, de costura, de alfarería y hasta declamación. 83 salas y centros culturales se han levantado o acondicionado de manera que una gran mayoría de los 112 municipios

cundinamarqueses cuentan ya con estos importantes establecimientos. (Santamaría, 1980, p.24).

Además, Santamaría (1980) evocó el pasado para reavivar el ideario de la República Liberal, concerniente a la *Campaña de la Cultura Aldeana y Rural*, proyecto moderno y culturizador de masas a través de la educación y acceso al libro para el acercamiento de los campesinos a la cultura y así disminuir el éxodo campesino hacia la ciudad, por tanto, expresaba lo siguiente: “*Estamos haciendo un esfuerzo sumamente grande para integrar en todos los sentidos a las gentes en sus municipios y para que vuelvan a revivir la vida aldeana*” (p.25).

En 1977, empezó a circular en Colombia un documento elaborado por el Comité Operativo para la Reestructuración Post-Secundaria, debido a la crisis de la concepción de universidad y en consecuencia a modelos adoptados de otros países (tanto en lo académico como en lo administrativo) los cuales no afrontaron los desafíos de la sociedad moderna. En palabras de Luis Orozco, ex-decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de los Andes, los propósitos de la educación moderna debían ser: “enseñar a ser y a hacerse, enseñar a aprender, a crear y a convivir. Propósitos que se extienden a la educación permanente en todas sus modalidades” (Orozco, 1979 p.15). De acuerdo con lo anterior, Orozco planteaba que la educación permanente estaría presente en las modalidades sugeridas en dicha reestructuración (teniendo en cuenta los aspectos culturales, la concientización en todos los niveles de educación y estar a la vanguardia en el campo del saber). Aquellas modalidades buscaban el desarrollo de la investigación académica, propiciar la formación tecnológica, y además de integrar instituciones de índole empresarial para fomentar el trabajo con el objetivo de “contribuir al proceso formal educativo y a la plenitud de la vida y la cultura, a la armonía entre el trabajo y el descanso, a la participación individual y responsable de los derechos mediante métodos de “educación permanente” y “personalizada” (Orozco, 1979, p. 16). A su vez, señalaba que la educación

permanente se debía nuevamente dinamizar e integrar mediante procesos de educación no formal, guardando consonancia con los objetivos propuestos hacia el destinatario expresando que “El punto de partida es claro, inocultable. Vivimos una crisis de la institución universitaria a nivel universal. Los modelos clásicos deben ser repensados como también sus presupuestos” (Orozco, 1979, p. 17).

En 1978, Antonio Carkovic, director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas de la República de Chile, comentaba que el mundo urbano incluido el rural fue un factor social en el proceso educativo de todo individuo. De allí, que la ciudad se considerara una agencia educativa, la cual, constituía un sistema social diseñado para promover y facilitar el desarrollo individual y colectivo de las personas. En palabras de Carkovic (1978) “el grado de dependencia o de liberación que promueve la ciudad como agencia educativa informal es cuestión clave en la civilización de hoy” (p. 52). Ahora bien, señalaba que para resolver la dependencia se debían identificar las sub agencias que la componen (iglesias, escuelas, sindicatos, empresas, etc.). El autor también realizó una comparación entre el estilo de la educación tradicional y el estilo nuevo de la educación por lo que señaló:

Para el estilo tradicional el énfasis del proceso educativo se coloca en la transmisión cultural.

Para el estilo nuevo, el proceso educativo es esencialmente, un proceso de formación humana (...) para la denominada sociedad moderna, lo que mejor la define, es la radicalidad, la velocidad y la extensión de los cambios producidos por el contexto. En consecuencia, es necesario exigir un nuevo estilo de educación (Carkovic, 1978, p. 54-55).

Para el autor, la educación permanente siempre estuvo vinculada a los individuos, ya que cada uno de ellos vivía en un tiempo histórico determinado y en un espacio físico dado. Por lo cual, habrían estado sometidos a unos impactos educativos que modificarían en algún grado la conducta de los mismos, producto del mundo contemporáneo, de las comunicaciones, la

economía, la globalización y la consolidación de entornos urbanos convirtiéndose en “factores poderosos que han ido creando un ámbito de efectos educativos informales de duración indefinida que prácticamente, acompaña al hombre durante toda la vida” (Carkovic, 1978, p. 55).

Hacia mediados de la década de los años 80, el concepto de “*educación permanente*” se continuó planteando desde la idea que el aprendizaje, no solo ocurría en las instituciones educativas, sino, en todas las situaciones vividas del sujeto, abarcando lo formal y no formal de la educación de manera planificada o incidental. Sin embargo, al igual que el teórico Ilich, quien criticó la educación por ser una mercancía, Peña (1984) realizó la siguiente reflexión: “significa romper el monopolio de las instituciones educativas, tradicionalmente las únicas capacitadas para dar educación, y convertir la totalidad de la sociedad en un entorno educativo. Así pues, la educación permanente no significa escolarización permanente” (p. 1).

Así mismo, por esos años el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional- CIUP - celebraba en la Biblioteca *Luis Ángel Arango* el ciclo de conferencias “*Sobre el porvenir de nuestras escuelas*” nombre tomado del libro del filósofo alemán Friedrich Nietzsche, en este espacio se impartieron temas relacionados con: educación y cambio, educación, cultura y sociedad, maestros, pedagogía y política, por último, hacia una nueva alternativa educativa. Contenidos que convergieron hacia el análisis de los cambios y de las irrupciones de los acontecimientos de la época, por consiguiente, de la llamada “*sociedad moderna*” o “*sociedad tecnológica*”, “por eso, la educación trasciende en el tiempo y se impone la obligación de educar para el futuro formando la capacidad crítica y estimulando la creatividad del educando” (Mina, 1985, p. 67). Veían diluirse el sistema educativo junto con la práctica del maestro en el aula, sin embargo, también se argumentaba que la escuela era un espacio

socializador, por ende, debía rescatarse. Ahora bien, cada uno de estos desgloses temáticos se dieron a partir de diversas visiones, es decir, se contó con la participación de profesores universitarios, investigadores, filósofos y políticos quienes desentrañaron una parte de tan inmenso campo:

¿Por qué no pensar que no hay edad para la educación, que esta es una dimensión de la vida, que es un proceso permanente y continuo?, ¿Por qué no convencer a los jóvenes de que la escuela los prepara para seguir aprendiendo?, ¿por qué no modificar las nociones de tiempo y espacio de la educación de modo que esta no se circunscriba a la escuela únicamente, que esta no detente el monopolio de la educación? (Mina, 1985, p. 67).

No obstante, según las diferentes enunciaciones encontradas en el archivo sobre la escuela, esta fue vista como un problema incurable y hegemónico, dado que no asumía los retos que exige el mundo contemporáneo, pero también, se evidenciaron otros enunciados, que indicaban que el papel de la escuela es para la vida, la libertad y la democracia. De aquí el aprendizaje como concepto en el que se recopilan los aspectos anteriormente mencionados y de acuerdo con los planteamientos de la UNESCO: el niño aprende a ser, aprende a aprender y aprende a hacer. En este sentido, la revista *Educación y Cultura* publicaba en 1985, el artículo *Una escuela para la vida, la libertad y la democracia* del equipo docente del Instituto Pedagógico Nacional del que se seleccionó la siguiente reflexión: “El estudiante en este estilo de trabajo es asumido como una persona libre, capaz de pensar por sí mismo, de descubrir, crear y auto-determinarse, lo cual crea hábitos para que éste tienda naturalmente a la autoformación permanente a lo largo de toda su existencia”. (Instituto Pedagógico Nacional, 1985).

En los años 90 se realizaba en la ciudad de Jomtien, Tailandia la conferencia sobre la “*Declaración Mundial Sobre Educación para Todos*” esta contenía 10 artículos, la mayoría de ellos enfocados al concepto de aprendizaje. Al revisar el primer artículo titulado: “*Satisfacción*

de las necesidades básicas de aprendizaje” este señalaba que el sujeto en todas las etapas de la vida debía beneficiarse de la educación para satisfacer las necesidades básicas: “para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”. (Declaración Mundial Sobre Educación para Todos, 1990, p. 71). Del mismo modo, la Declaración expresó que el aprendizaje era un asunto central que incluía una educación renovada y con acceso en igualdad de condiciones, en consecuencia, promovió otros medios educativos como alternativas para disminuir el acceso limitado a la educación formal. Por consiguiente, el aprendizaje era considerado como enlace y/o apoyo a la formalidad educativa para cubrir las necesidades del sujeto.

Otras necesidades pueden satisfacerse mediante capacitación técnica, el aprendizaje de oficios y los programas de educación formal y no formal en materias tales como la salud, la nutrición, la población, las técnicas agrícolas, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, la vida familiar-incluida una sensibilización a las cuestiones de la natalidad-y otros problemas de la sociedad” (Declaración Mundial Sobre Educación para Todos, p. 73).

6.4 Educación no formal e informal

En lo que respecta a la educación no formal e informal, cabe mencionar el Decreto 1002 del 24 de abril de 1984, el cual establecía el plan de estudios para la educación preescolar, básica y vocacional de la educación formal, incluía en sus objetivos que la escuela debía acercarse a la cotidianidad de la vida y la realidad social del sujeto, así como la inclusión de la educación tecnológica como puente de formación para el recurso humano, permitiendo ambientes innovadores con actividades complementarias para el proceso de aprendizaje, por ende, la

distribución y organización del tiempo; el Decreto fue firmado por el entonces presidente Belisario Betancur y el Ministro de Educación Nacional Rodrigo Escobar Navia.

Dos años más tarde, en 1986 la *Federación Nacional de Cajas de Compensación Familiar-FEDECAJAS* celebraba durante los días 28 al 31 de octubre el “*Primer Congreso Nacional de Educación no Formal*” en la ciudad de Bogotá. El tema central de dicho congreso estaba basado en la estructuración de una política para la educación no formal, como alternativa viable para abarcar un considerable número de individuos sin acceso a la educación formal. Su objetivo era formar y capacitar a un mayor número de sujetos para incorporarlos activamente a la sociedad. Esto, debido a que el sistema formal en su estructura se evidenciaba sombrío y desolador al ser un medio excluyente y elitista, al respecto se afirmó:

Una política para la educación no formal no solo es indispensable para fijar criterios teóricos, sino para afrontar la obligación del Estado de impedir una educación básica funcional a todo colombiano, y de la sociedad colombiana en general, que debe dedicar su esfuerzo a plantear sus problemas educativos y solucionarlos. (Primer Congreso Nacional de Educación no Formal, 1986, p. 119)

Dentro de los objetivos generales se propuso analizar la incidencia del sistema educativo en el desarrollo del país, así como la definición de la educación no formal e identificar experiencias representativas de la misma con el fin de concertar los principios para la estructuración de dicha política. Conforme al tema, las Cajas de Compensación Familiar y el Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA se establecieron bajo el Decreto 118 de 1957. Un modelo de ello es la Caja de Compensación Colombiana de Subsidio Familiar (Colsubsidio), la cual presta servicios a sus afiliados en diversas áreas (salud, nutrición, educación, vivienda, recreación y mercadeo). En 1965 fundó el “*Instituto Colsubsidio de Educación Femenina*”, ubicado en el oriente de la ciudad de Bogotá, en su lema se señalaba la importancia de una

educación ético-práctica, con el fin de enriquecer y aportar a las alumnas aprendizajes con los cuales pudieran adentrarse en el sector productivo. Poco tiempo después, esta Caja de Compensación incluyó en sus procesos formativos a los hombres, también estableció capacitaciones a adultos en horarios especiales “ya no solo se formará a la joven, sino al muchacho, al papá y a la mamá. O sea, educación para la familia” (Educación y Cultura, 1990, p. 25). De hecho, contribuía a la generación de cultura a partir de estrategias como el Grupo Móvil de Títeres, la Biblioteca sobre Ruedas, El Teatro Roberto Arias Pérez y el Museo de Museos con el objetivo de llegar a comunidades alejadas de la ciudad de Bogotá.

Por otro lado, en el departamento del Casanare y de acuerdo con el balance de la educación comprendido entre los años 1988-1990, se señalaba cómo la educación se había vinculado al proceso de modernización debido a las exigencias de la época y en contribución al desarrollo regional tomando como prioridad el sector rural. De esta manera, la Oficina de Planeación Educativa, adscrita a la Secretaría de Educación, orientó su estrategia hacia el mejoramiento de la educación no formal en programas de salud preventiva, saneamiento ambiental, convivencia pacífica, organización y participación comunitaria, técnicas agrícolas y ganaderas entre otras, con el objetivo de elevar la productividad y mejorar las condiciones de vida. La inversión y ejecución presupuestal estuvo dirigida a extender la cobertura educativa incorporando nuevas técnicas pedagógicas, fomentando el deporte, capacitando a la mujer, finalmente apoyando la recreación y el bienestar de la tercera edad, esto permitió la construcción de nuevas escuelas, así como el fomento del deporte y la cultura en las regiones más apartadas de Casanare. En cuanto a la alfabetización, realizaron campañas en los municipios, veredas y corregimientos a través de las brigadas comunitarias, a su vez, en convenio con la Universidad del Valle adelantaron estudios en ciencia y tecnología para implementar la modalidad de

bachillerato por radio. También, se desplegaron programas como el de “*Promoción Juvenil para el uso del tiempo libre*” con el fin de prevenir la adicción a las drogas y el alcohol (La educación: Paso firme hacia el futuro, 1990, p- 27-30). En el Balance de Educación citado anteriormente, también se destacó la importancia de crear puentes con otros sectores sociales, así como desarrollar políticas y compartir experiencias eficaces con otros países que pudieran contribuir al ámbito educativo, esta última considerada como una actividad sin fin, siempre diversa y mutable. Vale recordar que, en esos tiempos, sale a la luz la *Ley 115 del 8 febrero de 1994*, la cual estipula el derecho a la educación. En el capítulo dos, artículo 37 de dicha ley, se concibió la educación no formal como medio para formar y complementar el campo académico, laboral y artístico:

Artículo 37. Finalidad. La educación no formal se rige por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente Ley. Promueve el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria (Ley 115, 1994, p. 13-14).

Del mismo modo, con el propósito de ampliar la cobertura y solventar la desarticulación que existía entre la educación formal y el campo laboral, en el periódico *El Tiempo* de 2001 se publicó lo siguiente:

Lograr resolver la desarticulación que hoy existe en muchas sociedades entre la educación laboral o formal para el trabajo, armando una edu-estructura integrada por la escuela formal, las instituciones de capacitación laboral y los empleadores de la localidad o región, para formar en oficios que tengan oferta de empleo allí o en otro lugar. En Colombia sería la edu-estructura Escuelas-Sena-Empresas urbanas o rurales de la región, para la realización de prácticas en sus instalaciones (Arizmendi, 2001, párr. 2).

Lo anterior, permitía dilucidar que la expansión del capitalismo, no solo se encargaría del sector económico sino de instituciones académicas del campo formal y no formal con el fin de lograr el progreso del país y en consecuencia el de sus habitantes.

Por último, cabe resaltar que el concepto de educación no formal fue reemplazado por el de *“Educación para el trabajo y el desarrollo humano”* mediante la Ley 1064 de julio de 2006, tema que se desarrollará en el capítulo correspondiente a educación y trabajo de esta investigación.

7. Trabajo, productividad, empresa, formación de capital humano

La educación, como ya se mencionó, ha estado influenciada por múltiples fenómenos tales como la industrialización, el desarrollo acelerado de los medios de comunicación, las tecnologías y la urbanización. De allí, la preocupación del campo educativo al preguntarse la manera cómo debía ser impartida, para así lograr los objetivos sociales, políticos y económicos del país. Por este motivo, el campo laboral y en consecuencia la formación del capital humano tomó fuerza dentro del contexto educativo. Por consiguiente, en este capítulo se describe la globalización y la industrialización como sucesos que movilizaron la educación, atendiendo las necesidades no solo de los niños y jóvenes, sino de la población en general, siendo necesario tener procesos formativos durante toda la vida y prepararse para el contexto productivo. Como resultado: trabajo, innovación, empresa, productividad, entrenamiento, recursos humanos y fuerza de trabajo aparecieron en el discurso de la educación, posibilitando la adquisición de conocimientos y habilidades para enfrentar el mercado laboral.

La década de los años 50 en Colombia estuvo atravesada por la aparición de nuevos retos económicos y sociales. En 1953, durante la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla, el país vivía una violencia bipartidista que había sido desatada con la muerte de Jorge Eliécer Gaitán; a partir de

este hecho se agudizó la aparición de las guerrillas liberales y comunistas. Como resultado de estos sucesos, la población rural comenzó a migrar a la ciudad, generando un cambio en el contexto económico del país. Como bien se sabe, el flujo de población de las zonas rurales a las ciudades Latinoamericanas se constituyó en la nota característica del continente americano. Se estimaba que para el año 2000, muchas ciudades tendrían más de cinco millones de habitantes y la deficiencia de servicios habría tocado fondo. La fuerza laboral de América Latina sería de 314 millones de personas y solo en México y Centroamérica se necesitaría la creación de un millón 200 mil empleos (Semana, 1982). Como alternativa a la situación de la población rural, el gobierno y la junta militar, que en los años 1957 y 1958 gobernaba el país, dieron paso a la creación del SENA. El proceso fue liderado por Rodolfo Martínez, quien después de participar en una reunión de la OIT (Organización Internacional de Trabajo) en París, concibió la estructuración de una institución social para capacitar a la población, esta idea se consolida con el Decreto 118 del 21 de junio de 1957, más adelante la sigla del río SENA, fue interpretada como el Servicio Nacional de Aprendizaje; cabe mencionar que por esa década se construyeron viviendas, hospitales y aeropuertos, además se fundó el Seguro Social y las Cajas de Compensación Familiar, todas estas actividades estuvieron enfocadas en posibilitar nuevas y mejores condiciones de vida para la población.

En el artículo *El Sena: 45 años de trabajo social* publicado en 2002 por El tiempo, se evidenció que el SENA en el año de 1958, “realizó el primer curso de entrenamiento, el cual estuvo dirigido a los supervisores de Industria y Comercio de Boyacá y los temas tratados fueron: métodos para enseñar, métodos para mejorar los medios de trabajo y relaciones laborales” (El Tiempo, 2002, párr. 4). Esto dio paso a la consolidación de la misión del SENA, convirtiéndola en una institución que educa a la población para la inserción en el mercado

laboral, con un modelo flexible que permita a las personas adaptarse a los cambios tecnológicos, además aportando a la productividad, y el crecimiento de las industrias del país. Esta entidad comenzó a financiarse con un porcentaje de la nómina de los trabajadores, transfiriéndose como un impuesto o tributo del 2%, el cual pagaban aquellos trabajadores que se estaban formando en el SENA, convirtiéndose en una prestación social para formar el talento colombiano. Años más tarde, en 1966 se empezó a reconocer la institución internacionalmente, por su modelo de alto impacto económico social. En 1974, se inició la apertura económica, visibilizando las empresas, y por ende también a esta institución, al respecto Ávila (1989) expuso:

El estado colombiano ha sabido inventar variantes originales de la educación pública mediante acuerdos con el capital privado (EL SENA, por ejemplo) para calificar recursos humanos que según los expertos de la OIT han podido satisfacer las necesidades tanto cuantitativas como cualitativas de mano de obra industrial, en especial mano de obra a nivel intermedio.

La migración de la población rural a la ciudad que, en el caso de Colombia no fue un suceso planeado, ni siquiera pensado, marcó la configuración del espacio nacional y la formación urbana de las ciudades, dando forma a un proceso de urbanización desproporcionado, ante el cual los entes gubernamentales solo podían aceptar la transformación y gestionar espacios de formación y capacitación que permitieran a la población adaptarse a la ciudad. Acompañado de esto, vino la globalización que acrecentó el crecimiento de los países a nivel mundial, con un acelerado cambio en los procesos económicos, tecnológicos y sociales, marcando una transición no solo en las industrias, sino en los paradigmas sociales. Sin embargo, la mayoría de los países, incluyendo Colombia, no estaban preparados para la cantidad de personas que habitarían las ciudades, lo que conllevó al deterioro de las áreas urbanas ya construidas, además de forzar la movilización de la economía hacia la generación de espacios, servicios y actividades que atendieran a dicha población migrante, por lo anterior, se da la emergencia de ciudades, puesto

que en la década de los ochenta y noventa un alto porcentaje de la población estaba concentrada en las áreas urbanas, lo que acrecentó la necesidad de promover diferentes actividades económicas, frente a problemáticas tales como deficiencia en los servicios urbanos, desempleo y pobreza. (López, 2003)

Ante el panorama expuesto, surgió preocupación frente a la empleabilidad y la inserción de la fuerza laboral en el país “Un panorama oscuro que solo podrá atenuarse con la reorientación del crecimiento urbano; la vuelta al campo o la creación de ciudades pequeñas”. Habría que decir también que las personas no poseían procesos formativos, y en su mayoría eran iletrados, llevando a preguntarse por los métodos que se debían ejecutar para brindar posibilidades a dichos sujetos en el campo educativo, al respecto Londoño (1973) afirmaba:

No debe haber obligación impuesta a todos los ciudadanos de consumir educación producida estructuralmente de acuerdo con ningún modelo, y, sobre todo, un modelo importado. Eliminar la discriminación en la admisión a los centros de aprendizaje y en el acceso al trabajo con base a la asistencia previa a algún curriculum. (p. 5-16)

Hay que mencionar que este proceso buscaba aportar soluciones a las grandes problemáticas sociales que se evidenciaban en Colombia, tales como el desempleo, la inseguridad y la pobreza, fenómenos que afectaban en especial a las grandes ciudades, donde había migrado la mayor parte de la población rural, buscando mejores y nuevas oportunidades. Los procesos de capacitación que se llevaban a cabo por parte del SENA, con el programa “*Promoción profesional popular urbano*”, estaban enfocados en la modistería o en confecciones industriales, así como mantenimiento y reparación de equipos de esta misma área, teniendo en cuenta que eran necesidades laborales tangibles para el desarrollo industrial del país. Las capacitaciones se realizaban en los barrios, con el objetivo de atender a las poblaciones necesitadas, enseñándoles un oficio con el que podían ingresar al mercado laboral. (El Tiempo,

1973). Ante esta creciente necesidad, los entes gubernamentales tuvieron que diseñar alternativas que reconocieran los aspectos educativos, culturales y económicos de la población, a partir de proyectos formativos y culturales, que tenía en cuenta aspectos básicos, como la lengua castellana, pero también reconocía las necesidades específicas de la población, en cuanto a la alfabetización, educación rural y educación para adultos, además de la educación complementaria necesaria para el contexto productivo, y la ubicación en un puesto de trabajo. (Revista colombiana de educación, 1979).

Con esto, se hizo necesaria la ampliación de los sistemas educativos en relación con la formación y el trabajo como lo mencionaba Fernández (1986): “la adopción de sistemas abiertos que potencien el empleo de medios didácticos no convencionales, la combinación del estudio y el trabajo y la adaptación del aprendizaje al ritmo y posibilidades de cada adulto” (p. 293). De acuerdo con lo anterior se posibilitaron diferentes visiones que tuvieran como finalidad promover la tecnología y el empleo, además de la inserción de la mano de obra productiva de las personas que se habían trasladado del campo a la ciudad; como ilustración de lo mencionado surgieron algunas iniciativas, por medios formales y no formales, donde se evidenció la promoción de la creación de empresa, y el reconocimiento de posibles industrias, como modistería, zapatería, carpintería, panadería, manualidades, y con ello la posibilidad de emplear a las personas en diferentes municipios y ciudades del país. (Semana, 1986)

Ahora bien, mientras esto ocurría en Colombia, en París en 1985 se llevó a cabo la *IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*, la cual reconoció la gran cantidad de personas analfabetas en el mundo, lo que hacía más visible la importancia de repensar las instancias educativas que se debían implementar:

La IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, celebrada en 1985 en París bajo el patrocinio de la UNESCO, se hizo eco del notable crecimiento detectado en las sociedades

industriales de un número cada vez mayor de analfabetos funcionales, señalándose en uno de sus documentos que el hecho de que se haya vuelto a descubrir que existen numerosos analfabetos y semi-analfabetos en muchos países ricos es uno de los principales desafíos con los que se enfrenta la educación de adultos.(Fernández, 1986).

Como se evidenció en el capítulo anterior, bajo este enunciado se empezó a hablar, de la educación para adultos, educación permanente y en especial, se reconoció que la educación debía brindar la posibilidad para que en cualquier instancia o ciclo de vida se pudiera acceder a la misma, poniendo en tensión el sistema que en ese momento se implementaba, ante esto Álvarez, (1988) expresó: “las necesidades educativas de educación formal y de educación no formal continúan en aumento, superando las posibilidades financieras y administrativas del sistema”.

De otra parte, reflejando el análisis crítico de la estructura que manejaba la escuela y la transformación que debía vivir, Díaz (1980) afirmó:

La infraestructura de la escuela y la sociedad. Esta actitud contrasta con las corrientes que consideraban a la escuela como aparato esencial de la superestructura ideológica del Estado, situación imposible de transformar a menos que se provocara un vuelco en el régimen político.

Estas posiciones inspiraron corrientes tan radicales como la anti escuela de Illich y Reimer.

Del mismo modo, en Colombia se inició la investigación educativa, con el fin de involucrar la educación formal y no formal en el contexto económico del país, y así, generar empleo como estrategia para disminuir la desigualdad social y generar posibilidades laborales y educativas. Se repensaron los contenidos abordados en los procesos educativos, por considerarlos limitados, específicos y poco adecuados para el contexto social y económico, proponiendo que la educación debía brindar formación básica y general, de tal manera que los individuos en un futuro pudieran ser entrenados y reentrenados en las empresas y centros de formación. (Urrutia & Trujillo, 1991). La industrialización, la globalización y en consecuencia la

migración de la población del campo a la ciudad han sido sucesos que han incidido en los procesos sociales, culturales y en especial, el contexto educativo, debido a la necesidad de formar personas para que sean productivas y cumplan con las exigencias de las empresas. Por ello, desde el campo educativo se han implementado diferentes estrategias que capaciten la mano de obra de las empresas. Desde los años 80 se encontró en el archivo la mención de la educación para el trabajo, así como la invitación a reflexionar sobre el sistema educativo tradicional que se estaba implementando. El paradigma del capital humano, que influenció ampliamente el contexto colombiano, planteaba que, si bien se estaba viviendo un auge en las empresas, y se podía evidenciar el desarrollo económico, había que reconocer la importancia de la formación de la clase obrera para mejorar la productividad. En palabras de Tedesco (1986) en su estudio “*Educación, distribución de ingresos, mercado de empleo, financiamiento*”:

Dentro del conjunto de enfoques de corte economicista, la teoría del “capital humano” brindó una base consistente a un nuevo programa de investigaciones, que tuvo una influencia y desarrollo muy significativos. Las preguntas centrales del paradigma del capital humano giraron alrededor de las diferencias de ingresos entre los individuos. De acuerdo a la explicación del capital humano, dichas diferencias serían la expresión de distintos niveles de capacidad productiva y la capacidad productiva estaría en función de los años de escolaridad (Tedesco, 1986, p. 9).

Frente a este nuevo paradigma que impulsaba el surgimiento de las empresas y la innovación, se hacía evidente el papel de la capacitación y la formación de la mano obrera; el gobierno nacional debía aportar al desarrollo económico del país, creando instancias a nivel legal que posibilitaran y permitieran el proceso rápido y progresivo de las industrias. Como evidencia de lo antes mencionado, el artículo *El acuerdo de los tres grandes* reflejaba la participación de

las empresas y organizaciones en proyectos legislativos buscando establecer legislación frente a los procesos de formación en el trabajo y condiciones del mismo:

“las asociaciones de la producción y el trabajo, con personería legal, también pueden ser titulares en proyectos de ley o actos legislativos. Esto significa una apertura democrática en el sentido de que hasta ahora solo podían presentar proyectos de ley los congresistas” (CROMOS , 1988).

Más adelante se crea la Ley 50 de 1990, en la cual se incluyeron las reformas que regían los procesos laborales, como son el Código Sustantivo de Trabajo, y la Ley de Educación 115 de 1994, las cuales incluyeron la disposición de formar en competencias y conocimientos que permitieran a los colombianos acceder al contexto laboral.

En la Ley 115 se incorporaron elementos para la educación, orientados a competencias enfocadas en la formación profesional y el mercado laboral colombiano. Por lo cual, la infraestructura tradicional de la escuela y la sociedad manifestaron incertidumbre frente a este nuevo escenario como aparato esencial del estado. Además, se mencionó la falta de coherencia entre la educación y el mercado laboral que permitiría mitigar la incertidumbre económica y mejorar la empleabilidad de personas con formación técnica. Como lo mencionaron Urrutia & Trujillo (1991): “lo que se da muchas veces en Colombia es un desequilibrio entre estos dos tipos de enseñanza, primando el énfasis la educación especializada y de entrenamiento para el empleo específico, más que en la educación para el trabajo” (p. 90).

Con la introducción de los paradigmas de la economía a la educación se dio apertura a la formalización de conceptos empresariales que empezaron a incluirse en los diferentes discursos y prácticas, en especial, las relacionadas con la productividad, puesto que el enfoque mencionado justamente buscaba mejorar las condiciones de los trabajadores, la producción y la eficiencia de las empresas. De esta manera, surgieron algunas posturas, unas en desacuerdo considerando que

el sistema busca la homogeneización de la educación, así como la formación de personas solo para cumplir con la demanda de las grandes industrias que direccionaban el país. “Como el antiguo negociante de esclavos, el estado ha constituido toda una red institucional para captar población proveniente de los estratos más bajos a fin de producir esclavos más o menos calificados que puedan engrosar el mercado laboral” (Ávila, 1989, p. 95). Así mismo, hubo otras posturas a favor, como se ilustra a continuación:

En un mundo que tiene que estar constantemente reentrenando a su mano de obra para ajustarse a los cambios técnicos, el énfasis que debe darse a la educación general es indiscutible. Día a día, cobra más vigencia el concepto de educación continuada durante toda la vida ("lifelong education") en muchas profesiones técnicas y científicas. (Urrutia & Trujillo, 1991, p. 93.).

A pesar de las diferentes posturas, era inevitable reconocer y gestionar alternativas para la formación de las personas y que estas accedieran no solo al mercado laboral como empleados, sino también posibilitar por medio de la innovación y la tecnología nuevas empresas que beneficiaran a la mayoría de la población; así lo proyectaba la Revista Semana en su publicidad: personas dedicadas a trabajar “Gente colombiana que trabaja con tecnología, apoyo, esfuerzo, visión y progresar”, de igual forma manifiestan “Tierra colombiana en que creemos, que produce y que progresa” (Semana, 1990). En los años 80 se fortalecieron los discursos sobre la importancia de aportar al desarrollo de las empresas, por medio de la productividad y la eficiencia empresarial, según el anuncio de la Revista Semana (1988) “Compromiso con la Eficiencia Empresarial. Es planeación estratégica. Es innovación tecnológica. Es transformación creativa. Es programación y control de la producción. Es nuestra apuesta a los retos de hoy” (Semana, 1988) De la misma manera, la instauración de conceptos como utilización, producción, y entrenamiento de los recursos humanos como eje de la economía y educación, son el reflejo de

este enunciado. En la década de los noventa se evidenció cómo la relación entre educación y trabajo tomó fuerza, ya que se basaba en la formación de competencias y aptitudes que permitieran a los trabajadores adaptarse a las necesidades del contexto empresarial, por ello, se propuso que la capacitación de la mano de obra se relacionara directamente con los niveles de productividad de las empresas, así como la adaptabilidad del sujeto para formar en una determinada tarea:

La adaptabilidad: en su lugar, aparece la noción de fábrica flexible y adaptable a mercados cambiantes en volúmenes y especificaciones, esto, en lo que se refiere al personal y a sus capacidades. La adaptabilidad se expresa especialmente a través de la polivalencia. Se tiende a equipos multipropósitos donde se valoriza la capacidad del personal para moverse de un área y para participar del trabajo en equipo (Tedesco, 1993, p. 72).

Con el presidente Cesar Gaviria en 1991 se generó una apertura económica formal en el país, y esta, aunque no fue planificada, reafirmaba la necesidad de otro modelo de educación ligado al crecimiento económico. Un acontecimiento claro frente a lo antes mencionado, ocurre en el SENA regional Boyacá, donde apoyándose en la *Ley 90 de 1990* de ciencia y tecnología, y la *Ley 344 de 1996* de gasto público, se llevó a cabo un evento donde se articulaba la ciencia y el desarrollo tecnológico con el sector empresarial (El Tiempo, 2002). De igual forma, se dan nuevas apropiaciones conceptuales, influenciadas por la teoría del crecimiento económico, la gestión empresarial, y las perspectivas futuras de la sociedad, todas ellas ligadas a las organizaciones y a la fuerza productiva del país, reconociendo que el conocimiento es un elemento fundamental en el crecimiento económico, dando paso a la articulación entre la educación y la economía como factores que debían proponer iniciativas educacionales. (Tedesco, *Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos*, 1993). Es evidente que la mayor preocupación para ese entonces no eran los procesos educativos, sino

atender y brindar apoyo a las empresas que en ese momento estaban en su mayor auge. “Hoy en día el trabajo y la educación continuada van de la mano. Esto debería tener un lugar prioritario dentro del pacto social propuesto, pues es de la mayor importancia y urgencia para el futuro del país” (Salazar, 1994). Sin embargo, se reconoció la importancia de la calificación de la mano de obra, y su relación con la productividad, y desempeño:

Mayor educación para la población trabajadora representa mayor capacidad productiva para todo el sistema económico. Este ha sido un mensaje recurrente en la teoría reciente del crecimiento económico: la acumulación de capital humano contribuye a la expansión económica en forma cuantitativamente comparable a la acumulación de capital físico tradicional. (Salazar, 1994)

El concepto de desarrollo se incorporó en los discursos educativos, es decir, se generó una visión conjunta en el contexto económico y educativo. La formación se configuraba como una de las principales acciones que contribuía al desarrollo económico y social del país, por medio de la visualización de la formación integral, que permitiera adquirir habilidades y competencias para la vida, y educar para el trabajo y la productividad. Sin embargo, la visión de desarrollo, enfocado desde lo económico pudo colocar al hombre en una perspectiva mecánica y tecnicista. (Mesa Permanente de Educación de Medellín, 1995). Como se mencionó en los anteriores apartados, el desarrollo económico direccionó las posibilidades que debe brindar el gobierno a la educación, así se reflejó en el artículo *Los retos de la educación*, “La nueva fuerza laboral que saldrá en los próximos años reclama un urgente cambio en la educación” (Uribe, 1998), reconociendo que se deben presentar cambios no solo en la formación profesional, sino en todo el sistema educativo permitiendo una mayor articulación entre la educación básica y secundaria con la formación para el trabajo y la vida, poniendo en tensión la educación técnica y la educación tradicional que era la implementada en el país para la época,

La mejor formación para la vida es una educación básica de calidad, con características amplias, flexibles, polivalentes, que permitan sustentar una posterior especialización de acuerdo con las constantes modificaciones del mercado de trabajo, enmarcado hoy en autonomía, en la toma de decisiones, en el trabajo en equipo, al cual se refería la secretaría de educación, que posibiliten la flexibilidad de las líneas de creación, regulación y producción.

(Encuentro Internacional de Educación Media. Alcaldía Mayor de Bogotá, 1999)

Además, se dice que dicha articulación debía tener coherencia con el sistema educativo e incluir la competitividad, por lo cual la educación técnica es una alternativa para ello, puesto que los ciudadanos deben estar preparados para trabajar y ser productivos, no solo en nuestro país, sino fuera de él. La formación en Colombia debe brindar la posibilidad de estar al nivel de otros países en cuanto a desarrollo tecnológico y conocimiento. (Encuentro Internacional de Educación Media. Alcaldía Mayor de Bogotá, 1999)

En el 2004 y en los años posteriores el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) consolidó su labor como entidad encargada de la formación y capacitación de diferentes poblaciones, en especial en el contexto empresarial, direccionó su formación por medio de proyectos, para lo cual, se crearon las mesas sectoriales, donde se reunían empresarios y representantes del SENA, para analizar las necesidades laborales, con el fin de diseñar programas formativos específicos que atendieran dichas necesidades. De igual forma, las empresas se convirtieron en centros de formación y aprendizaje, los procesos formativos tomaron fuerza desplazándose a las empresas, lo que facilitó que un mayor número de trabajadores accedieran a la formación. La capacitación se convirtió en una exigencia, por lo cual, la educación formal y no formal, debía proporcionarse en estos espacios para potencializar la mano de obra del sector productivo del país,

Cambiamos el modelo pedagógico, ahora es de formación por proyecto. El SENA tenía una oferta que diseñan unos expertos y la ponían al servicio de empresarios, ellos la tomaban o la dejaban. Formábamos los trabajadores como nosotros nos imaginábamos. Ahora nos sentamos en mesas sectoriales con los empresarios para conversar sobre sus necesidades. Allí hemos encontrado la nueva competencia que requieren los oficios y las ocupaciones. Con los expertos del Sena eso lo convertimos en programas de formación”. (Jerez, 2004)

La innovación fue un eje central en los programas que se desarrollaron, articulado con las necesidades particulares de cada región (problemáticas sociales, como violencia, consumo de drogas, entre otros), y los recursos locales, se implementaron diferentes programas que aportaron al desarrollo. En consecuencia, la formación y la capacitación no solo buscaba una adecuada adaptación a la vida laboral, sino que permitía a las personas continuar con su ciclo formativo además de aprovechar el potencial del medio natural y sociocultural, mejorando la producción y condiciones de vida de sus habitantes. (Vasco, 2006)

De otra parte, se incluyeron temas formativos específicos como el reciclaje, el uso del tiempo libre, el trabajo y la producción, el desarrollo personal, los derechos humanos, la prevención de consumo de drogas y alcohol, el maltrato infantil y la violencia intrafamiliar, la alfabetización, el comercio, el uso de la pólvora, la promoción del trabajo voluntario, la discapacidad y la educación técnica y tecnológica (Sáenz, 2005).

En el rastreo del enunciado a lo largo de los años 70 y hasta llegar al 2000, se evidenciaron los movimientos y las transformaciones que se presentaron en Colombia y a nivel mundial en lo que respecta al componente económico, el cual influyó el surgimiento y la consolidación de las empresas e industrias como la mayor fuente de crecimiento económico y desarrollo tecnológico del país, y con estas la necesidades de brindar formación y capacitación a toda la mano de obra que se necesitaría para cumplir con los objetivos establecidos. Se reconoció

que la educación formal no cumplía con las necesidades requeridas por las empresas, de ahí que la educación no formal e informal tomaran fuerza, es decir, que los procesos educativos no necesariamente se tenían que dar en un contexto tradicional, sino que debían salir y adecuarse a los entornos y necesidades de la población. Como resultado de estos sucesos, se vio el dominio de la economía en la educación, colocando en tensión los procesos tradicionales de la escuela, que era vista como rígida, y más aún, desconocía el entorno social y laboral que en algún momento debían enfrentar los sujetos. En consecuencia, se produjo la ampliación de los sistemas educativos, así como la relación entre formación y trabajo, la flexibilización del currículo, y sobre todo la aceptación de que otros espacios también podían brindar procesos de formación.

Para concluir, el presente capítulo refleja cómo el trabajo, la formación y la capacitación se consideraron parte fundamental del ser humano, por lo cual, los procesos educativos reconocen y direccionan sus actividades en torno a estos. De tal manera, se contribuía a que las personas se adaptaran y prepararan para el contexto laboral, además de contemplar que el proceso de enseñanza - aprendizaje se puede realizar en otros espacios, por ejemplo, la ciudad, tema abordado más adelante. De igual forma, deja entrever cómo los intereses económicos influyen en las decisiones e inversiones que se hacen en los procesos educativos, que tienen como finalidad agenciar la forma de ser sujeto para el contexto productivo.

8. Tiempo libre, educación para el ocio, recreación y cultura

Con el establecimiento del trabajo y la formación como parte fundamental del ser humano, se generaron otras tendencias que enfatizaron en la necesidad de gestionar diferentes espacios donde las personas pudieran desarrollarse, y al mismo tiempo, adquirir conocimientos que les permitieran interactuar mejor con la sociedad. Teniendo en cuenta lo anterior, el uso del tiempo libre se hizo evidente, señalando que el hombre es un ser integral, que requiere espacios de esparcimiento, recreación y deporte, vislumbrando a la ciudad como lugar fundamental para la ejecución de dichas actividades. En este capítulo se describen las características de la idea de tiempo libre, del cual se ramifican las nociones de: ocio, recreación, esparcimiento y descanso, todos ellos encaminados a reconocer el desarrollo individual y colectivo de los sujetos. Es importante mencionar que el tiempo libre empieza a ser visible producto de la lucha y reivindicación del trabajador, pero también, como dispositivo en el ámbito educativo. Estas particularidades afectan las dinámicas sociales y la dimensión institucional, lo que conlleva a una transformación en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, por tanto,

Tiempo libre sería el tiempo que resta al individuo una vez ha cumplido sus obligaciones laborales (en el caso de los adultos) o escolares (en el caso de los niños). No obstante, es obvio que no todo el tiempo de no trabajo (o de no escuela) es tiempo libre o está ocupado por la actividad de ocio (Trilla, 1993, p. 49).

Asimismo, surgieron instituciones por fuera del ámbito escolar dedicadas a la educación en el tiempo libre, en este sentido proliferaron discursos, planes, programas y proyectos relacionados con actividades recreativas, deportivas y culturales, actuando como mecanismos de diversificación. Conforme a lo anterior, la ciudad también se aproximó a la noción de tiempo

libre; los parques, las presentaciones musicales y de danzas, el cine, los teatros, los deportes en masas, etc. fueron el objeto de análisis de muchas administraciones debido a los cambios generados por la industrialización, las tecnologías y los medios masivos de comunicación. Un ejemplo de lo anterior, lo evidenció Álvarez (1997) al citar el Informe del Observador Colombiano en el Congreso Interamericano de Municipios realizado en Montevideo en 1953:

- a) La salud física y espiritual del pueblo está en directa vinculación con la manera de administrar y organizar el
- ; b) La organización racional de las horas libres fortifica física y psíquicamente, aumentando las actividades y contribuyen así al acrecentamiento de la fuerza, a mejorar su educación y cultura y a formar y a elevar la moral del ciudadano; g) Compete a la iniciativa pública la tarea de asegurar legalmente, suficiente tiempo libre así como planear la organización de este tiempo libre; habilitar en las ciudades los espacios, los locales y las instalaciones para ese objeto, como también facilitar los elementos para su programación y su cumplimiento; h) Toda recreación infantil o de adultos debe desarrollarse bajo un vigilante y capacitado control físico, social y pedagógico (Álvarez, 1997, p. 34)

El ocio se comprendió como los espacios de dispersión y/o descanso de tareas que permiten a la persona recuperarse de las actividades realizadas, este tipo de espacios han sido reclamados como se menciona en el documento del programa RED, *Construcción de una propuesta de evaluación y seguimiento al proyecto Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extra-Escolar*: “desde finales del siglo XIX, donde algunos movimientos sociales proponían que cierto tiempo fuera liberado del trabajo, dando como resultado “el derecho a la pereza” (Universidad Nacional de Colombia, 2006). Por su parte en Colombia, estos conceptos se hicieron aún más presentes en las décadas de 1980, 1990, continuando en el 2000 con la configuración de entidades encargadas de la promoción y realización de amplias actividades

deportivas y recreativas que utilizan como escenarios los espacios de la ciudad. Se implementaron actividades como el cineclub, ciclovías, y la utilización de escenarios, a su vez, teatros, museos y casas de cultura para ejecutar diferentes proyectos que permitieran la utilización del tiempo libre, mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, y la apropiación de la ciudad como espacio de aprendizaje.

En la década de 1980 se dio apertura a los cineclubes y el uso de la calle como escenario deportivo, así se evidenciaba en el artículo “*Después de las clases*” (1981): “En los cineclubes se presentan las mejores producciones del mundo de celuloide. Vale la pena que vayamos a estas exposiciones para aprender sobre esta maravilla de nuestro siglo, pues se hace presentación de la película y foro sobre la misma” (Anónimo, 1981). De igual forma, en el artículo *Un parque lineal* (1982) se mencionó “La carrera séptima de Bogotá, se convierte los domingos en el escenario deportivo más concurrido y divertido de la capital” (Semana, 1982). En la década de 1990, los conceptos de recreación y deporte toman fuerza, involucrando diferentes espacios de la ciudad en proyectos enfocados en el bienestar de los ciudadanos:

Cultura, recreación, deporte y comunicación: mejorar la calidad, cantidad y oportunidad de alternativas lúdicas y constructivas para el buen uso del tiempo libre, en especial para los niños y jóvenes que en su mayoría estudian media jornada. Recuperar, habilitar y aumentar la cantidad y variedad de malla verde en las vías y parques de la ciudad. (Acuerdo 06, 1998).

La recreación y la cultura son conceptos que emergieron con la utilización del tiempo libre, dado que tienen el objetivo de generar conciencia del buen uso del tiempo, además de reconocer el potencial de los espacios de la ciudad para la realización de diferentes actividades que aportan a mejorar los vínculos familiares, cuidado de sí mismo y del medio ambiente. También, se empezó a configurar lo que hoy se conoce como ciudad educadora, en la cual, se utilizan los espacios para aprender y realizar diferentes actividades que contribuyan a la

formación del ciudadano. Estos conceptos comienzan a revelarse en el archivo del año 1984, con el Primer Encuentro Cultural Regional llevado a cabo los días 23, 24 y 25 de marzo en la Casa de la Cultura de Sonsón, departamento de Antioquia. Dicho evento, fue organizado por la Secretaría de Educación departamental de Antioquia, y tuvo por objeto “dar pautas para la formación y desarrollo de una política cultural regional y hacer conocer e integrar el trabajo de varias instituciones privadas y públicas, tanto departamentales como nacionales, que están empeñadas en proyectos de esa naturaleza” (I Encuentro cultural regional en Sonsón, 1984).

Cabe decir, que la recreación dirigida en Colombia se remonta a 1987, como se expuso en el artículo “Tiempo de ocio” de la revista Semana, donde se mencionó como pionera del tema a María Currea de Aya la cual propuso “la recreación, la utilización del tiempo libre, el análisis del ocio se estudiará a nivel de educación superior” (Semana, 1987) resaltando así, la importancia del ocio en la sociedad colombiana.

De este modo, los conceptos de recreación, cultura y deporte se normalizaron como estrategia de aprovechamiento del tiempo libre, reconociendo los beneficios y/o aportes de estos a la sociedad, como se muestra en el siguiente fragmento:

se pretende masificar las actividades recreativas y deportivas con adecuados recursos físicos y humanos; crear conciencia real de utilización del tiempo libre en actividades socioculturales: hacer adecuado uso de espacios urbanos y rurales y acondicionar las casas de la cultura de los municipios para tal efecto, crear centros de recreación y deporte dentro de los núcleos educativos a través de sus propias infraestructuras. (I Encuentro Cultural Regional en Sonsón, 1984).

El concepto del tiempo libre asociado al tiempo de ocio, ha sido utilizado con mayor frecuencia en discursos del ámbito educativo, tomando fuerza con relación a procesos de formación, educación y ciudad. En 1987, en la ciudad de Medellín se llevó a cabo el II Congreso

Nacional sobre Tiempo Libre, donde se abordó el concepto de ocio. De igual forma, se continuaron realizando conferencias que asociaron este concepto a la calidad de vida de los ciudadanos brindando importancia a la creación de actividades para su promoción. La regulación rigurosa del tiempo empresarial aparece hacia 1990, cuando se hizo evidente la necesidad del buen uso del tiempo para la realización de diferentes actividades en el contexto empresarial. El desarrollo de las empresas y las nuevas tecnologías buscaron la optimización de procesos y el tiempo de ejecución de las tareas, esto con el fin de mejorar los niveles de eficacia y competencia de los trabajadores colombianos.

En 1996, en el artículo publicado por el periódico El Tiempo “El Centro de Educación y Desarrollo Empresarial de IBM (International Business Machines) de Colombia”, se hizo una invitación explícita a participar de cursos tales como: Planeación de Sistemas de Información para un Alineamiento Estratégico, Administración del tiempo, y Metodología de Gerencia de Proyectos, todos estos enfocados en el mejoramiento de los procesos administrativos de las empresas. (El Tiempo, 1996).

IBM es una empresa estadounidense que ha liderado procesos tecnológicos en Colombia como son: en 1959, la instalación de los primeros computadores IBM 650 en Bavaria, Coltejer y EPM (Empresas Públicas de Medellín); en 1967, instalación del primer sistema de teleproceso para Ecopetrol; en 1983, registro de las 450.000 llamadas diarias de larga distancia que contabilizaba Telecom (El Espectador, 2011). De este modo, la propuesta se empezó a direccionar sobre cómo desde las empresas y diferentes instituciones se crearan espacios donde no solo se reconociera la necesidad de trabajar, sino del disfrute del tiempo, fortaleciendo la idea de trabajar mejor con menos horas, y así poder dedicar el tiempo libre a las diferentes actividades que hacen parte de la vida, logrando la masificación no sólo de los conceptos, sino la

implementación de las acciones recreativas como se expone en la Ley 115 de febrero 8 de 1994 donde se hace mención a “La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre” (Ley 115, 1994), es decir, aunque las actividades en mención hacen uso del tiempo libre, también tienen el objetivo de promover espacios de interacción sana para intervenir en las problemáticas sociales.

No obstante, a diferencia de las situaciones antes descritas, también se empezó a desarrollar conciencia de las condiciones deshumanizantes que se pueden presentar en el trabajo, donde las empresas, en su afán por adquirir mayores ingresos, olvidan las necesidades de sus trabajadores. Por lo cual, se hizo necesario visibilizar y cambiar las relaciones y/o patrones de producción de las empresas, surgiendo así los conceptos de tiempo de ocio y tiempo libre, como mecanismos para atender dichas necesidades y velar por los derechos y condiciones dignas de los trabajadores. En el libro de Rodríguez (1999) *“El palimpsesto de la ciudad: ciudad educadora, un discurso para la democracia y la modernidad”* se expuso que a partir de 1999, comenzaron a configurarse las instituciones de educación de tiempo libre, encargadas de realizar diferentes actividades de ocio, como fueron institutos municipales, ONGs (Organizaciones no gubernamentales), además que se implementaron políticas, estrategias, programas, proyectos y currículos especiales, actividades de dimensiones culturales, deportivas y recreativas; de igual forma, se conformaron instituciones especializadas con el ocio entre los que estuvieron grupos musicales, grupos caminantes ecológicos, grupos deportivos, grupos artísticos, etc. (Rodríguez, 1999). Así mismo, se dio la articulación entre diferentes escenarios e instituciones de la ciudad que tenían el mismo objetivo, promover escenarios para el disfrute del tiempo de ocio. (Rodríguez, 1999). De esta forma, se evidenció una clara intención y proyección de actividades,

que como se mencionó anteriormente, no solo tenían la pretensión de ocupar el tiempo de ocio, generar descanso y disfrute, sino que empezaron a reflejar un objetivo educativo, denotando una estructura pedagógica en las actividades, así como la urgente necesidad de organización y estructuración de las mismas, resaltando a la ciudad y sus espacios como un potencial educativo. Con el surgimiento del tiempo libre, se abrió la perspectiva de “La ciudad como entorno o contenedor de educación (aprender en la ciudad), como fuente o agente educativo (aprender de la ciudad), y como objetivo o contenido de la educación (aprender la ciudad)” (Trilla, 1993). Se estableció la relación entre personas y contextos de educación en la calle, los cuales proveen recursos culturales, deportivos y recreativos, en especial a los niños y jóvenes, configurando el uso del tiempo libre como un entramado educativo ubicado en la ciudad, lo cual dio paso al reconocimiento de esta, como agente educativo que posee dimensiones culturales, deportivas y recreativas a través de diferentes espacios (museos, teatros, cines, casas de la cultura, librerías, bibliotecas, escuelas, colegios, revistas, ciclo vías, etc.). Todas estas actividades fueron promovidas por los recursos educativos de la ciudad.

La ciudad es un amplísimo depósito de recursos para la autodidaxia y la autoeducación permanente, pero será bueno que las instituciones pedagógicas preparen a niños, jóvenes y adultos para poder acceder por su cuenta a las posibilidades educativas y culturales del medio urbano. (Trilla, 1993).

Un claro ejemplo de cómo la ciudad puede proporcionar espacios para explotar el tiempo libre, y el tiempo extraescolar fue el programa Escuela – Ciudad – Escuela, citado en el documento “Construcción de una propuesta de evaluación y seguimiento al proyecto Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extra-Escolar” (Universidad Nacional de Colombia, 2006), dicho programa fue implementado en el año 2004, reflejando la importancia del tiempo libre y lo útil que resulta para los procesos de aprendizaje:

Programa Escuela - ciudad – Escuela: propone convertir la ciudad en una gran escuela en la cual los niños y niñas tengan otras maneras de aprender, los docentes puedan encontrar nuevas formas de realización de su labor pedagógica y de enseñanza, y la escuela supere el aislamiento de su entorno social y cultural. Asimismo, busca convertir el tiempo libre de niños, niñas y jóvenes en tiempo útil para el aprendizaje y el conocimiento, la creación, la recreación y el crecimiento personal y familiar (p. 25).

Además, la ciudad empezó a comprenderse como un espacio donde se puede aprender colectivamente por medio del uso del tiempo libre permitiendo la resocialización, el uso de los parques, bibliotecas, ciclovías, y espacios verdes que contribuyen a la calidad de vida de los ciudadanos:

Como complemento a la noción de la ciudad como contexto de educación, podría pensarse en una propuesta que implique no sólo aprender en la ciudad, sino apropiarse de ella colectivamente a través del disfrute del tiempo de ocio y desde estas experiencias libres, desinteresadas, lúdicas y re-creativas, ser partícipes de la construcción de lo colectivo y lo público, de la ciudad como proyecto en permanente movimiento. (Universidad Nacional de Colombia, 2006).

En el 2005, los empresarios acogieron como idea de negocio el buen uso del tiempo libre donde se promovían diferentes actividades dirigidas a los estudiantes en sus vacaciones. En el artículo publicado por el diario El Tiempo *Vacaciones: no sólo locha, también hay aprendizaje* se mostró la creación de estrategias por parte de entidades en su mayoría privadas (Club El Tambre, Asociación Santa Cruz, Opepa, Clorofila Urbana, el IDR, las Cajas de Compensación) para dar buen uso al tiempo de vacaciones de final de año de los niños y jóvenes, manteniéndolos alejados de actividades relacionadas con videojuegos y televisión. Asimismo, se buscaba promover el fortalecimiento de vínculos entre los integrantes de las familias y su entorno.

Al igual que los estudiantes cuentan los días, incluso las horas para salir de vacaciones, los empresarios dedicados a sacar provecho del tiempo libre de los muchachos hacen lo mismo. Y es que la temporada más larga de vacaciones, pone los pelos de punta a muchos padres, que no saben que poner hacer a sus hijos para mantenerlos alejados del televisor y de los juegos de video de la calle (El Tiempo, 2005).

Otro caso que ilustra la realización de actividades en la temporada de vacaciones, con objetivo educativo fueron las implementadas por el Jardín Botánico en la ciudad de Bogotá en el año 2007, allí se proponía la realización de diferentes talleres de creación artística, experimentación y elaboración de productos que tenían como materia prima las plantas. (Portafolio, 2007). Es importante resaltar que, inicialmente el uso del tiempo libre se relacionaba directamente con la administración de las empresas, y la manera como optimizaban las tareas y funciones de sus empleados. Sin embargo, se fue haciendo evidente que además del trabajo, aunque es una dimensión fundamental del ser humano, también era necesario gestionar otros espacios que enriquecieran y fomentaran el desarrollo personal. Lo anterior, generó la necesidad de dedicar tiempo a actividades familiares, recreativas, y deportivas, las cuales fueron apoyadas por las empresas facilitando tiempo para su realización. El artículo *Trabajar mejor para poder trabajar menos*, del diario El Tiempo, refleja este enunciado:

Pero si bien es cierto que el trabajo es algo muy importante en la vida de una persona y de una sociedad, no es lo único -hay muchas otras cosas valiosas que la enriquecen (tiempo con la familia y los amigos, el deporte, las actividades culturales, los pasatiempos, el descanso, los viajes, las fiestas, las actividades comunitarias, el trabajo voluntario en pro de nobles causas sociales etc.) (El Tiempo, 2007).

Por lo anterior, es posible concluir cómo la noción de tiempo libre y tiempo de ocio, permitieron construir un nuevo discurso y unos modos de ser en el hombre, atravesando el

contexto empresarial, educativo y social, donde se hizo evidente la necesidad de generar espacios para la realización de actividades que enriquezcan el desempeño laboral y permitan un desarrollo integral de los ciudadanos. Esto posibilita diferentes espacios y acciones, que en su mayoría utilizan la ciudad como principal recurso para su ejecución, ayudando a estructurar lo que actualmente se conoce como Ciudad Educadora.

9. Sociedad de la información, medios de comunicación y tecnología

En este capítulo, se abordan algunos de los cambios generados por los medios de comunicación y la tecnología, en relación a la educación. A lo largo de las últimas décadas han emergido en la sociedad novedosos medios tecnológicos que llegan de manera inmediata y tentativa a los individuos a través de un sinnúmero de tejidos de información relacionados entre sí. Desde este punto de vista, se producen transformaciones de pensamiento y, en consecuencia, en las diferentes formas de producción y acceso al conocimiento, ya sea en el ámbito educativo o fuera de él, convirtiéndose en uno de los fenómenos más innovadores del presente.

En Colombia, desde mediados del año 1948 hasta 1968, se transmitía el programa “*Radio Sutatenza*” o también conocido como “*Las escuelas radiofónicas*”, el cual, vía transmisión radial y fuera del espacio educativo, impartía clases de lectura y escritura, cívica y urbanidad, geografía, salud, historia patria, catecismo, aritmética y cursos campesinos en zonas rurales y urbanas (Bernal, 2012). En relación con esto, se contaba con un auxiliar inmediato; este ejercía de puente entre el profesor, el locutor y los alumnos. Además, dicha formación estaba acompañada de láminas de lectura las cuales eran utilizadas a manera de guías pedagógicas durante y después de la clase.

Fueron veintiún años de construcción e integración de elementos y componentes culturales, tanto de carácter conceptual, como material y tecnológico, que al final constituyeron un sistema integrado de medios, reforzado por procesos de comunicación interpersonal y grupal al servicio de una educación de adultos concebida como “educación para la vida” y como “educación no formal”. (Bernal, 2012)

A su vez, se indicaba que “Radio Sutatenza” no tenía fronteras, ya que se extendía a una “masa” de campesinos que no habían tenido la posibilidad de acceder a una educación adecuada debido a los recursos limitados, la violencia, la falta de tierras y la ausencia de escuelas; lo que conllevaba a la migración hacia la ciudad en busca de mejores oportunidades. Al mismo tiempo, este proyecto era considerado una “*empresa de la iglesia*”, el cual buscaba a través de la alfabetización y la cultura campesina mejores condiciones económicas para los individuos y, en consecuencia, los del país. En palabras de Baltazar Álvarez Restrepo, Obispo de Pereira durante el “*Acto Eucarístico de Acción de Gracias*” celebrado el 11 de junio de 1960:

Además de los programas de alfabetización que se transmiten por medio de las Escuelas Radiofónicas, no son menos interesantes las conferencias sobre variados temas encaminados a ilustrar las clases campesinas, a levantar su moral, al mejoramiento de sus condiciones económicas. (Álvarez B, 1960).

Durante ese lapso, la revista *Semana* escribía en relación a las “*Escuelas Radiofónicas*” y la posible inclusión de la televisión, como medio educativo, en un contexto donde el analfabetismo era predominante debido a la carencia de escuelas y maestros. Ante esa ineficiencia consideraban que el sistema educativo era arcaico, ya que no había incursionado en el medio tecnológico y/o moderno debido a su desconocimiento. Es así, que indicaban que el medio televisivo podría servir a la cultura y dejar de ser “ese elefante blanco con el que hoy vemos actuar comercialmente con éxito tan soso y podría convertirse en una inversión culturalmente benéfica” (*Semana*, 1960).

Así mismo, durante la *Reforma Agraria* en 1960 se proyectaron programas de cine, televisión y cartillas con el fin de llegar a diversos sectores campesinos y capacitarlos en torno a: cultura, vivienda, salud, entre otros, mediante el “*Sistema de Acción Comunitaria*”. Es así que se realizaron campañas en torno a mejoramiento de vivienda, instalación de acueductos,

arborización, teatro, folclore entre otras. Campañas que se realizaron mediante el sistema de Acción Comunitaria (idea del ex ministro de educación Naranjo Villegas, adelantada por el ex-director Orlando Fals Borda) y que se extendieron a diversos sectores campesinos (Semana, 1996). Del mismo modo, el profesor Robert Arnove, divulgó una publicación en la que abordaba los vínculos entre educación y participación política en áreas rurales de América Latina, señalando la escuela como ente negativo en cuanto a formación política, a diferencia de la educación no-formal, la cual, utilizaba diferentes vías tales como: medios de comunicación, sindicatos campesinos, cooperativas, entre otros, los cuales sí contribuían a que los individuos adquirieran un pensamiento que les permitiera discernir su entorno en relación con las dinámicas sociales y políticas a las cuales estaban sujetos. Ahora bien, referente a los medios de comunicación fueron esbozados como una institución alternativa con una alta capacidad para influenciar a los hombres en el medio político. “Es posible conceptualizar a los medios masivos de comunicación como un sistema educativo paralelo, que transmite información y conocimientos y que influye en forma significativa sobre los conceptos que tienen de sí mismos y del mundo, millones de personas” (Arnove, 1971)

Por otro lado, el 23 de julio de 1962, se consideró una fecha icónica en el mundo debido a que las ciudades de Nueva York y Londres establecieron por primera vez enlace vía satélite “El mundo no solo puede oírse por la radio, puede verse por la televisión” (Valtierra, 1962). Este hecho al parecer produjo una explosión de opiniones, una de ellas en torno a que el mundo podría considerarse una partícula minúscula ante semejante hecho “La televisión va achicar aún más el mundo ya tan pequeño. El hombre va a ser físicamente vecino de todos los hombres del mundo” (Valtierra, 1962). Respecto al marco educativo se señalaba lo siguiente: “El gobierno

debe tener en la televisión un instrumento formidable de alfabetización, de ampliación de cultura, de posibles bachilleratos básicos”. (Valtierra, 1962).

Simultáneamente, se publicaba “*El código de los educadores de la televisión*” por la UNDA - *Asociación Católica Internacional para la Radio y la Televisión*. Reflexión que floreció de la comisión “*Radio-Televisión e infancia*” en la ciudad de Génova en el año de 1952, el escrito fue dirigido a los padres con relación a sus hijos sobre el buen uso de la televisión, sin embargo, también abarcó el ámbito educativo y otros espacios como los centros juveniles, hospitales, sanatorios etc. Es así que describió la televisión como factor de formación estimulante para la obtención de conocimiento y el goce del tiempo. (Asociación Católica Internacional para la Radio y la Televisión, 1962). Un año más tarde, se debatió si la televisión debía ser estatal o privada, el entonces Ministro de Comunicaciones Miguel Escobar Méndez, indicaba que el monopolio de la televisión estaba en manos del Estado y que debería mantenerse así, concluyendo:

Creo que el mejor sistema sería que el Estado reservara la propiedad de la televisión, otorgando a la industria privada la concesión de los canales para la programación, manteniendo a su disposición, claro está, los espacios que sean necesarios para la divulgación de los programas que el gobierno considere convenientes, especialmente en el aspecto educativo. (Valtierra, 1963).

Una década más tarde, Iván Illich enunciaba que la tecnología y los medios de comunicación estaban bajo el poder del Estado y solo una minoría de la población era participe de los mismos, además, que dichos conocimientos estaban desvinculados con la realidad: “En una sociedad el poder de una minoría de capitalistas de conocimientos, puede impedir la formación de una verdadera opinión pública por medio del control de la tecnología científica y el medio de comunicación” (Morelli, 1973, p.15). Ante aquellas críticas, Liz Cintra propuso que

cada estado tuviera un programa educativo que incluyera diversidad de contenidos, los cuales estarían dirigidos de acuerdo a los niveles de aprendizaje, es decir, que fueran impartidos para todo tipo de públicos; niños, jóvenes y adultos, quienes serían recibidos en cualquier lugar y no necesariamente en el espacio educativo: “La comunidad podría disponer de salas libres (por ejemplo salas de cine, teatros, clubes de barrio), que están vacías durante una parte del día, por ejemplo por la mañana. Así la comunidad estaría colaborando en la acción educativa del barrio” (Cintra, 1973, p. 6). Aún más, ejemplificó la experiencia del continente asiático puesta en marcha en 1962, en donde se integró la televisión al salón de clases y hacia del maestro el protagonista de la pantalla, vislumbrando el aumento de nivel educativo en los niños y jóvenes. Más tarde, se crearon los “*teleclubs rurales*” con contenidos de producción agrícola para el hombre campesino.

En otro texto promulgado en el mismo año (1973), se mencionaba el uso de nuevas tecnologías en la educación para adultos y la educación permanente como estrategias para concientizar a los individuos sobre los cambios incesantes del contexto:

La explosión científica y las innovaciones tecnológicas ejercen gran influencia y producen modificaciones o cambios en las organizaciones, en la estructura de poder, en la concentración de capital, en las relaciones sociales de producción y en el mundo cultural. Todos estos hechos exigen entender las causas y la necesidad del cambio y también su naturaleza y dirección. La educación de adultos cumple esta función específica de la sociedad (Sheats, 1973, p. 10).

Simultáneamente se socializaba el manual “*Algunas orientaciones sobre la Televisión Escolar*”, del Ministerio de Educación, el cual mostró al maestro el modo de emplear la *televisión* como añadidura a las clases impartidas dentro del aula, con el fin de renovar la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de que los maestros utilizaran este medio como estrategia para elevar la calidad de la enseñanza y así poder captar la atención de un sin número de población

distribuida en diferentes geografías (Ministerio de Educación, 1973, p. 8). El sistema educativo formal vio en el medio televisivo un modelo con mayor capacidad de cobertura e innovación en comparación con las clases tradicionales. Una muestra fue el programa “Sesame Street”, de Estados Unidos y estrenado a mediados del año 1968, el cual surgió de un grupo de profesores al ver que otros programas educativos no captaban el interés de los niños. Su objetivo principal era iniciar o complementar en los estudiantes temas de lectura, matemáticas, geometría entre otros y así llegar con bases al entorno educativo formal. Ahora bien, a partir de diferentes estudios que se dedicaron a indagar dicho programa, observaron cómo los estudiantes de clase económica baja desarrollaban mayores habilidades de aprendizaje en comparación con las clases impartidas en el aula. Simultáneamente, la Ciudad de México lanzaba la versión española conocida como “Plaza Sésamo”, la cual intentaba alcanzar los mismos objetivos de la serie norteamericana, definiendo así el programa como refuerzo de aprendizaje para el alumno “En este caso el programa sería una ayuda, para los profesores en la medida que recibirán niños preparados para iniciar el aprendizaje” (Schiefelbein, 1973).

El camino no termina aquí, por consiguiente, se evoca el “*Plan de educación vía satélite*”, el cual consistió en difundir una variedad de programas educacionales desde Estados Unidos hacia América Latina, fue organizado por universidades norteamericanas y patrocinado por multinacionales de ese mismo país como: General Electric, IBM, Westinghouse Electric, General Telephone, RCA, CBS, Sylvania, Hughes, Aircraft, Westrex, Sistem Development y Rand. Cabe resaltar que participaron algunas universidades Latinoamericanas. De allí aconteció el Centro Audiovisual Vía Satélite (CAVISAT) ubicado en Colombia, cuyos objetivos básicos eran:

- a) Crear el ambiente propicio para la transmisión de los programas educativos a todo el continente latinoamericano (sic);
- b) Organizar en Bogotá una conferencia de especialistas en la

ciencia del comportamiento y de comunicaciones para que hagan diversas investigaciones y estudios encaminados a poner en marcha el proyecto educativo. (Schiefelbein, 1973, p. 31).

Así, posteriormente se enunció una primera etapa la cual cubriría zonas urbanas y más adelante rurales. En estos entornos se emitirían diariamente programas encaminados a la alfabetización, educación básica para adultos, educación primaria infantil, educación secundaria, educación universitaria, cursos de actualización, finalmente educación cívica, con la incorporación de programas culturales, noticiosos y recreativos. De acuerdo con lo anterior, se pronunció Abelardo Forero Benavides, exembajador de Colombia entre 1950 y 1956 en Buenos Aires,

A miles de kilómetros, la teleestrella está en capacidad de enviar sinuosamente los argumentos de la convicción óptica. Ahí está el peligro. Los fuertes pueden conquistar políticamente a los débiles, sin un disparo y a lo largo de pocas décadas de infiltración audio-visual. (Schiefelbein, 1973, p. 33)

Por otra parte, José Galat Noumer, señalaba al respecto: “El proyecto norteamericano de educar a América Latina por televisión vía satélite, tal como está concebido, parece un vasto plan para la ocupación ideológica del continente” (Schiefelbein, 1973, p. 33). Según esto, las críticas manifestaban que no solo se trataba de introducir una ayuda audiovisual con metodología pedagógica, sino que buscaba imponer un plan educativo internacional con ideologías procedentes de Estados Unidos a los entonces denominados países subdesarrollados de América Latina y, al parecer, siendo pensada con métodos y modelos en torno a la industria (Schiefelbein, 1973).

En el año 1979, la BBC de Londres, se propuso presentar por televisión las 37 obras de teatro de Shakespeare titulándolas “The Shakespeare's plays”, con el fin de adentrarse en los

públicos jóvenes y lograr inmortalizar las obras de teatro de dicho escritor, proyecto ideado por Cedric Messina, productor londinense en el medio audiovisual.

“The Shakespeare plays” no solo intenta ser “el más grande negocio jamás realizado por la BBC”, según un alto dirigente de la prestigiosa cadena, si no que su espíritu “deberá influenciar a todos los públicos del mundo entero y todas las edades, pero especialmente a los jóvenes de 15 a 20 años (García, 1979, p. 21).

En 1985, se celebraba en Brasilia, Brasil, la segunda Conferencia de Ministros Encargados de la Aplicación de la Ciencia y la Tecnología al Desarrollo en América Latina y el Caribe, evento en el que participaron la entonces Ministra de Educación Doris Eder de Zambrano, Eduardo Aldana Valdés y Pedro José Amaya Pulido director y subdirector de Colciencias. De esta conferencia se generó la “*Declaración de Brasilia sobre ciencia y tecnología para el desarrollo*”. Dicha declaración, hacía referencia a que debido a las crisis financieras en América Latina y el Caribe, se experimentaron repercusiones económicas y sociales, así como cambios generados por el avance tecnológico. “Por otra parte, la ciencia y la tecnología son elementos decisivos para superar la crisis y avanzar hacia un desarrollo integral” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1985, p. 20), así como el mejoramiento de la calidad de vida. Dentro de esta perspectiva, se propuso incorporar la tecnología y la ciencia en las decisiones de los sectores públicos y privados, así como la asignación de recursos para el financiamiento y la vinculación del desarrollo productivo, considerando la protección del medio ambiente,

Dadas las condiciones de depresión social en que viven vastas masas de la población de América Latina y el Caribe, deben considerarse preferentes las actividades científicas y tecnológicas que hagan posible la solución de problemas críticos que afectan los sectores rurales y urbanos marginales, tales como: nutrición, salud, vivienda, educación, capacitación,

etc. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1985, p. 21).

Para la misma época, Colombia lanzaba el “Noticiero Infantil NTC”, programa realizado por niños en el que difundieron temas tales como: teatro (Plum el Fantasma), entrevistas sobre el Año Internacional del Niño, reportajes sobre el Zoológico de Pereira, historias sobre la sabana de Bogotá, uso de la bicicleta, informes sobre cómo hacer ecología y campañas de salud infantil, era transmitido dos veces por semana. Sin embargo, Amparo Cadavid (1979), estuvo en desacuerdo frente a los temas mencionados debido a que, indicaba estos podían ser tratados en cualquier otro programa cultural o educativo, siendo infantil o no. Además, no concordaba con la misión de un noticiero el cual lo definía como *“un hecho o suceso de actualidad o de reciente acontecimiento”*.

¿Será que a los niños no les interesa el creciente costo de la vida?, ¿el M-19?, ¿la visita del Papa a México? o ¿la lucha contra la droga? Estos y otros múltiples hechos de diario suceder les afectan directamente, conviven con ellos, definen sus condiciones de vida y su futuro. (Cadavid, 1979, p.16).

Se contempló que el medio televisivo no era solamente dentro del ámbito educativo, sino que grandes empresas lo adhirieron a modo de publicidad y goce del cliente. Uno de los tantos ejemplos es el de las aerolíneas con *“TV al vuelo”*. Estas incorporaron pantallas para cada uno de los pasajeros para el disfrute durante el transcurso del viaje. “Lo más atractivo es que el viajero puede seleccionar entre un menú de 7 canales, según desee ver notas deportivas, dramatizados, videos musicales, noticieros” (Semana, 1989, p.12). Desde esta perspectiva, pareciese que los medios de comunicación ya no eran solamente resultado del entorno educativo o político, sino más bien de una competencia económica.

En los tiempos que corren, también se devela la proliferación de la informática, uno de los temas que hacen parte de la llamada innovación científico-tecnológica que caracteriza al mundo contemporáneo, pensado para la utilización, la producción y la formación en recursos humanos en sectores de la educación, industrial, comercial y de servicios. Un ejemplo de lo anterior es IBM (International Business Machines), distribuidor autorizado en Colombia que promocionó la “*Basic 2000*”, microcomputadora que ofrecía una atención personalizada, entrenamiento gratuito y lo que más despertaba interés, un “Centro educativo; sistema de enseñanza personalizada para máximo aprendizaje”. También, manifestaba que era posible la presencia del computador en un estable como solución a algunas de las tareas que se realizaban manualmente.

Cuando por la mañana canta el gallo, Mathias Huber puede, despreocupadamente, darse una vuelta y permanecer en su cama, ya que también la alimentación regular de sus animales está controlada por computador. “Tengo más tiempo para el trabajo en el campo y de vez en cuando puedo visitar una exposición agrícola”, comenta el agricultor (Semana, 1988, p. 100).

En referencia a cómo la tecnología ha caracterizado la sociedad, Arturo Guerrero narró en el artículo “*Los computadores: esos cerebros del hombre de hoy*” (1979) cómo el cerebro humano ha dejado de realizar muchas funciones, entre ellas, el pensar ya que los computadores responden a cualquier pregunta que le surja al sujeto, además, le permiten laborar y educarse por si mismo de la casa (Guerrero, 1979, p. 8). Frente a esta tendencia, la sistematización en Colombia tuvo sus inicios a mediados de 1959 cuando una empresa de textiles de Medellín trajo el primer computador. Dos años más tarde, las Empresas Públicas de esta misma ciudad y, con el transcurrir del tiempo, más entidades se aunaron a este avance en la adquisición de dichos equipos, los cuales tenían la finalidad de realizar tareas entorno a la facturación, recaudos y manejo de estadísticas. Con la extensión de la tecnología, se condujo a una demanda decreciente

de trabajadores no cualificados, cuyas oportunidades laborales también disminuirían. Al mismo tiempo, los trabajadores capacitados o con una base educativa podrían aumentar su productividad, por lo que sería un factor de desigualdad tanto en el ámbito laboral como en el educativo.

Por otro lado, para suavizar el cambio y la modernización del mundo, haciendo referencia a los medios de comunicación y la tecnología, en la Revista Semana a principios de los años 80 fue publicado un artículo titulado "*Felicidad de bolsillo*", según el cual, las fotonovelas eran la lectura preferida por los colombianos, puesto que narraban la realidad del contexto; además se podían obtener en quioscos ubicados en la calle e incluso a través de intercambio y/o préstamo con otros lectores "Estas historias apasionan a los colombianos, y los acompañan a todas horas del día, desde la siesta hasta el viaje en buseta" (Semana, 1982). Los avances de la tecnología han hecho realidad las fantasías escritas en novelas de ciencia ficción, con la llegada e influencia del computador, este aparato se convirtió en parte esencial de las actividades diarias en la cotidianidad de la vida del individuo. Una muestra de ello es su uso en las oficinas con el fin de generar productividad y rendimiento y así identificar debilidades y fortalezas de los sujetos:

Esta necesidad ha llevado a Colciencias a organizar el Programa Nacional de Prospectiva, el cual busca establecer las relaciones entre problemas y potencialidades nacionales, con el desarrollo científico y tecnológico, para atender así la demanda social, incrementar la producción y la productividad y consolidar la competitividad de bienes y servicios en los mercados internos y externos (Ruiz, 1987, p. 24).

Dicho programa, fue ejecutado con el asesoramiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en la definición de políticas nacionales a corto y mediano plazo y con la participación de entidades empresariales y académicas tales como: la Universidad de Antioquia, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad Nacional de Colombia y la Escuela de

Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico (EAFIT) mediante la ejecución de un plan prospectivo llamado “*Antioquia Siglo XXI*” para contribuir al desarrollo del país.

Al mismo tiempo, que se celebraban los 450 años de Bogotá, se llevaba a cabo en la ciudad el Festival Iberoamericano de Teatro, en el que la ciudadanía participó y disfrutó de una variedad de funciones programadas en plazas, calles y recintos cerrados, dando respuesta al desplazamiento producido por el cine. “El teatro, que a partir de una época sufrió, a causa del auge del cine, una mengua grande en su poder de convocatoria, hoy da una lección a considerar” (Pulecio, 1988) y, en consecuencia, “la respuesta masiva habla de un público sensible fatigado en su búsqueda de canalizar sus inquietudes culturales” (Pulecio, 1988). Estas reflexiones evidencian la inclusión de nuevos temas y actores en el campo y en el discurso comunicativo, propiciando nuevas visibilidades, roles y responsabilidades frente al desarrollo de los medios y, en consecuencia, del sujeto en sí mismo.

En 1990, Jaime Villa, periodista de la revista “Nueva Frontera”, realizaba un sucinto recorrido sobre la cultura radial, señalando que el presidente Eduardo Santos fue quien inauguró oficialmente la “*Radiodifusora Nacional de Colombia*” el 01 de febrero de 1940, sin embargo, cabe destacar que, durante la administración de Enrique Olaya Herrera, el entonces director de la Biblioteca Nacional, Daniel Samper Ortega, dirigió la emisora HJN. Asimismo, informaba que los gobiernos no han sabido utilizar la llamada “Revolución del Transistor”

Infelizmente ningún gobierno se ha decidido a utilizar debidamente la lección dada por la nueva técnica radial al implantar la llamada “Revolución del transistor”, que hace el milagro de que cualquier persona analfabeta, con un pequeño y económico receptor, se instruya y entretenga, aún en sus labores cotidianas (Villa J. , 1990, p. 1).

Posteriormente, Alberto Lleras Camargo sería presidente de “*Anradio – Asociación Nacional de Radio*” cuyo fin consistía en que las radios colombianas, de acuerdo con las leyes

impuestas, sirvieran a los intereses del pueblo y ofrecieran un servicio cultural. Cabe recordar que aún en ese momento, estaban recientes los hechos del 9 de abril de 1948.

Ahora bien, según Nancy Herrera (1990), las condiciones del sistema educativo durante los años 90 estaban caracterizadas por bajos niveles de cobertura y deserción escolar, además no se demostraba que los contenidos educativos cumplieran con las necesidades de desarrollo del país. Por otro lado, el entonces Asesor de la Presidencia de la República para el Desarrollo Social en el Plan de Lucha contra la Pobreza Absoluta, Gustavo Téllez (1990), proponía una redefinición de las relaciones entre la comunidad y el sistema educativo con el objetivo que estos sectores se convirtieran en recuperadores de la cultura así como en actores dinámicos tanto en lo académico como en lo extraacadémico y en el que la familia, los docentes, los estudiantes, las juntas de acción comunal, los organismos gubernamentales y otras organizaciones asumieran un papel activo para fortalecerse y generar una articulación apropiada tanto en el aspecto educativo formal como en el no formal (Herrera, 1990, p. 36).

Hacia mediados del año 1992 se presentaba a la ciudad de Santa Fe de Bogotá el programa “*Ciudad educadora*”, en el que se exponían los medios de comunicación como un vínculo que ha engendrado nuevos sujetos que conviven y se identifican con lo que perciben a diario por la prensa, el cine, la radio y la televisión. Por lo que se señala lo siguiente: “El programa Ciudad Educadora encuentra una oportunidad histórica propicia para construir las nuevas comunidades, utilizando nueva tecnología moderna con criterio dialógico, y al servicio concreto y específico de las comunidades locales” (Alcaldía Mayor, 1992). Ello podría significar que cada uno de los sujetos, está en un rastreo permanente de lo que la ciudad contiene, ya que pareciese que custodiara la clave de la educación y el sentido de la vida.

Se debe recordar que dos años atrás se promulgaba la “*Carta de ciudades educadoras*”, dentro de su preámbulo y principios, evocaba las tecnologías de la información y la comunicación para lograr ser una *sociedad del conocimiento*, esto con el fin de mitigar la desigualdad y/o exclusión de los individuos ante la proliferación demográfica de la humanidad. “A su vez, establecerá programas formativos en tecnologías de la información y las comunicaciones para todas las edades y grupos sociales con la finalidad de combatir nuevas formas de exclusión” (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras , 1990, p. 19).

En agosto de 1992, la Comisión Económica para América Latina y Caribe – CEPAL y la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y Caribe – OREALC, publicaban el documento “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*” en el que se destacó la trascendencia de la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la apertura económica internacional y la formación de recursos humanos con el propósito de interrelacionar el sistema educativo, la investigación y el desarrollo tecnológico a través de lineamientos y políticas de acuerdo a las condiciones de la época. Documento que se nutrió de diversas iniciativas ejecutadas en otras geografías. Se aconsejó que, para lograr dicho objetivo, se deberían reformar los sistemas educacionales y la capacitación laboral mediante la potencialización de las capacidades endógenas en función del aprovechamiento científico-tecnológico, articulados con base en la ciudadanía y la competitividad. Por consiguiente, la estrategia estuvo orientada a partir de tres puntos de vista: primero, lo político, asumiendo actividades de producción y difusión del conocimiento en consenso con diferentes actores sociales; segundo, desde los contenidos se buscaría la articulación de las empresas, las instituciones de ámbito social y la educación con el objetivo de capacitar en ciencia y tecnología. Tercero, el apartado institucional estaría orientado a romper el aislamiento de los sistemas

educativos e introducir modalidades de acción que permitieran a los sujetos obtener autonomía en la toma de decisiones.

Para desarrollar y utilizar plenamente las nuevas tecnologías resultan imprescindibles algunos procesos fundamentales de aprendizaje, en particular, las modalidades de aprendizaje mediante la práctica (learning-by-doing), mediante el uso de sistemas complejos (learning-by-using) y mediante la interacción entre productores y consumidores (learning-by-interacing). (Comisión Económica para América Latina y el Caribe; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1992, p. 31).

De modo que la formación de recursos humanos debía ser esporádica y de corto plazo, mediante cursos de breve duración con el fin de anticiparse a la demanda futura, vinculando al gobierno y al sistema educativo, “Ello se ha traducido, en varios países, en la aparición de un mercado muy dinámico de servicios de capacitación, dedicados en su mayor parte, a actividades de comunicación (idiomas, computación etc.)” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1992, p.73). Unos claros ejemplos de lo mencionado fueron: el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Colombia, el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) en Venezuela, y el Instituto de Capacitación Profesional (INACAP) en Chile, los cuales se establecieron fuera del sistema educativo, quedando vinculados a los ministerios de trabajo. Asimismo, se indicaba que la relación entre tecnología y educación se derivaba de la importancia en la acción de producir y utilizar conocimientos. Se evidenció, un matiz económico, enrareciendo el sentido de la escuela y, en consecuencia, presentando una reconfiguración de los saberes, esto derivado de un sinnúmero de cambios sociales, políticos y culturales.

En la Ley 115 de febrero de 1994, se señaló en el artículo 5°, “*Fines de la educación*”, que se debe promover la tecnología para contribuir al desarrollo del país y como vehículo para el ingreso del individuo al sector productivo,

La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (Ley 94).

En el artículo 20 “*Objetivos generales de educación*” la tecnología debía ser un campo de investigación y acción:

Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana (...) La iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil. (Ley 115, 1994, p. 6 y 7).

En el artículo 32 “*Educación media técnica*” se promulgaba que la tecnología debía estar incluida para el desempeño laboral y productivo.

Estará dirigida a la formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia. (Ley 115, 1994, p. 10).

De acuerdo con lo anterior, también se podría resaltar que varios planes de gobierno en el país se han apropiado de aquella noción manifestada (ciudad educadora), por ejemplo, “*La ley General de Educación*” propuso un acercamiento al proyecto de ciudad educadora como complemento a la educación formal; otro fue el Plan de Desarrollo “*Bogotá para vivir todos del mismo lado*” 2001-2004 el cual, en su artículo 10 “*Programas de Cultura Ciudadana*”

propiciaba el uso del espacio público a través del fomento del arte, la cultura y esparcimiento, con el fin de ampliar el conocimiento y la apropiación del ciudadano mediante proyectos de investigación y la divulgación masiva en medios de comunicación.

En la sociedad moderna empezó a renovarse la idea del ámbito educativo donde iba a formarse la persona, esto debido a que había otros partícipes, en este caso los medios de comunicación, con los saberes necesarios para la vida, al respecto Waldemar De Gregory agregó:

El espacio educativo ya no es el salón de clase, y este se convirtió en un lugar de reeducación de los valores que reciben de los medios como la radio y televisión, que ocupan más espacio en el tiempo de vida del alumno que los mensajes que reciben de sus profesores (Waldemar De Gregory, citado por Noguera, 1992, párr.3).

Simultáneamente, durante la década de los noventa, en el periódico “*El Tiempo*” se observó un auge de publicidad en torno a hacer partícipe a la comunidad de diferentes cursos, cátedras o talleres impartidos fuera del ámbito escolar y dirigidos por compañías empresariales entre las que están: Acis, Compucentro e IBM a través de seminarios y cursos en los que se impartieron temas relacionados con la informática, gerencia de proyectos, administración del tiempo entre otros (El tiempo, 1996). Para la época de los artículos enunciados, fue común la articulación entre países, quienes vieron en la tecnología altas posibilidades de desarrollo económico: Uno de los objetivos que se busca es sentar de futuros convenios y proyectos de carácter tecnológico. Asimismo, se busca la adecuación de un mecanismo viable para la vinculación de la universidad y la industria (El Tiempo, 1993). Así como la televisión y la radio se adentraron en el campo educativo, Internet sería otro medio revolucionario, como lo anunció la revista Semana, en el artículo “*Universidad Cibernética*”,

La semana pasada se reunieron en Omaha, Estados Unidos, los gobernadores de 10 estados del occidente de ese país para acordar un convenio de cooperación con el objetivo de establecer la

primera universidad en línea, que ofrecerá grados por E-Mail a ciber-estudiantes. (Semana, 1996).

Esta tecnología permitiría obtener acceso a información e incluso al conocimiento y la disponibilidad de un sinnúmero de datos, es decir, una especie de biblioteca universal. Acorde con el tema, la Universidad de Antioquia creó un sistema de formación multimedia para docentes de educación física, así mismo, un grupo de investigadores desarrollaron modelos de enseñanza para personas en condición de discapacidad auditiva y en Cali, la Red Eduteka se convirtió en un aliado para el uso de las tecnologías en las aulas.

No solamente los investigadores y los docentes pueden hacer grandes cosas con un computador, sino también los niños y los jóvenes, cuya estructura cognitiva claramente reclama que se les hable en lenguajes hipertextuales y multimediales, pues aprenden mejor mediante enfoques interactivos y en red, en los que ellos desempeñan un papel determinante, en lugar de los lineales y arcaicos enfoques pasivos que la educación convencional todavía defiende en la mayoría de nuestras escuelas. (Montes, 1980).

Similar apreciación hacía Guillermo Cardona cuando apuntó sobre la importancia de la implementación de los avances tecnológicos en el ámbito educativo, incursionando en novedosas metodologías, en este caso la tecnología como herramienta para mejorar los procesos educativos y, así lograr el mejoramiento de la calidad de vida y minimizar la desigualdad social de los sujetos, además indicaba que los cuadernos, las enciclopedias se han visto remplazadas por disquetes o CD lo que contribuiría al medio ambiente y por ende generaría más espacio los cuales estaban siendo ocupados por antiguos volúmenes de papel (Cardona, 1998, párr 6). Además, indicaba que los alumnos podrían encontrar una gama de información sin necesidad de moverse de casa, permitiendo así que fueran más eficientes en el manejo del aprendizaje y del tiempo. Por ello, universidades y entidades del Estado se sumaron para promover el uso de las

tecnologías informáticas para formar a los denominados “*Hombres del Siglo XXI*”: “con la ayuda de la tecnología informática, los famosos trabajos en grupo serán reemplazados por charlas de interés (académicas o científicas), sin movernos de nuestras casas (...) Si hemos tenido hijos de la televisión, tendremos hacia el futuro hijos de Internet” (Cardona, 1998, párr. 19 y 24).

Del mismo modo, Bill Gates, cofundador de la empresa de software Microsoft, en entrevista con la revista Dinero habló sobre el futuro de América Latina y cómo la tecnología era la llave del crecimiento en la educación. Señaló que el impacto de las tecnologías no solo transformaría la educación, sino que abarcaría sectores económicos tales como, el financiero y las telecomunicaciones, los cuales podrían obtener información de manera inmediata. También, visualizaba cambios en las actividades del estado y el sector salud. Referente al desarrollo de la educación señaló la importancia de trabajar en los siguientes aspectos: mejorar las universidades y ampliar el sistema de educación a través de capacitaciones en computadores y “se superponga a la alfabetización que dominó el siglo que termina” (Gates, 1998, párr. 15) y en el que además sugiere que el sector privado debería incorporarse en el campo educativo, con fin de fortalecer las competencias de sus trabajadores.

En general, la empresa privada debería preocuparse mucho más por la educación de sus trabajadores y de la población. Al sector privado lo veo más fuerte en la educación secundaria y universitaria, en las cuales tendría un enorme papel en el entrenamiento de personal. Para niños más jóvenes, la clave está en que las familias se involucren más en la educación (Gates, 1998, párr. 18).

Posteriormente, del 9 al 11 de agosto de 1999 se celebraba en la ciudad de Bogotá el “Encuentro Internacional de Educación Media”, en el que estuvieron presentes diferentes personalidades del ámbito nacional e internacional. Allí Raúl Gómez Acevedo, ingeniero de la

Universidad de los Andes, Subdirector Técnico del SENA y consultor privado en Gestión de Recursos Humanos, habló sobre el perfil de la persona formada por la educación media en la empresa moderna. Indicaba que el mundo globalizado está basado en la competencia y la competitividad de las cuales subyace la tecnología. En palabras de Gómez: “Lo que se globaliza es la persona, no es la empresa. Es la persona la que tiene que cambiar su forma de ser, de trabajar, es la persona la que tiene que ver su trabajo, el mundo, de una forma diferente y eso es más que un problema tecnológico” (Gómez, 1999, p. 27). En consecuencia, indicó que la educación formal no brindaba a los sujetos conocimientos técnicos para defenderse en un mundo revolucionado por la tecnología. De allí la necesidad de que las empresas se relacionaran con la educación. Esto podría llevarse a cabo a través de la formación individualizada y el auto-aprendizaje, los cuales generarían flexibilidad al sujeto. “En un ambiente globalizado se requiere flexibilidad, agilidad, calidad, trabajo sobre un negocio especializado, innovación, uso eficiente de la tecnología, atención al consumidor, cambio, competencia, inversión en el capital humano” (Gómez, 1999, p. 27).

Hacia principios del año 2000, Colombia trazaba la ruta para incrementar la competitividad a través del uso de las tecnologías y de la denominada “Agenda de Conectividad”. En ella, se planteó una política de largo plazo, en la que se pretendía afrontar los desarrollos impuestos por la nueva economía: “Esta política de conectividad surge como herramienta imperativa de avance, debido a que Colombia es uno de los cinco mercados más importantes del hemisferio en tecnología informática, computacional y social” (El Tiempo, 2000). Es así como fueron definidas varias estrategias, entre ellas: el acceso a la infraestructura implementando centros de acceso comunitario a Internet, centros de acceso comunitarios Puntocom (programa Computadores para Educar), así como el desarrollo del programa “Red

Escolar Nacional”. Otras estrategias consistían en adecuar esquemas pedagógicos, los cuales se encaminaban hacia el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo, esto con ayuda de tecnología de la información, el uso de la televisión “Señal Colombia”, la educación a distancia y con la certificación de centros de educación no formal, además de la conexión de bibliotecas nacionales e implantación de la biblioteca virtual, entre otros. Esta tendencia se plasmó en particular en una fuerte intensidad del progreso científico y tecnológico.

10. Conclusiones

El recorrido realizado durante el presente documento por la idea de Ciudad Educadora exigió la liberación de las definiciones tradicionales de la historia, lo que condujo a interrogarse de forma permanente y hacer una lectura más abierta sobre las diversas modalidades y formas múltiples de su emergencia en el campo educativo. Esto permitió observar cómo dicho acontecimiento se constituyó y está relacionado con otros enunciados, así como las condiciones de posibilidad de su naturalización en la época actual. Esto se realizó dejando entrever prácticas y discursos, que fueron mutando hasta construir nuevas formas de ver la ciudad y la configuración del sujeto.

Actualmente, se vive en un mundo fragmentado y en busca de sentido, en el que la globalización constituye un desafío para la escuela, por ende, los interrogantes sobre su valor principal enmarcado dentro de un bien común con el fin de contribuir a reducir la desigualdad, ha llevado a reflexionar sobre su misión, sus funciones y responsabilidades, así como a idear estrategias innovadoras para adecuarse a las demandas del nuevo contexto mundial. De allí emerge la Ciudad Educadora como estrategia de articulación con el ámbito educativo formal, el cual, es criticado por no responder a las necesidades del sujeto y desconocer las condiciones sociales, políticas y económicas del país. Queda en evidencia que tal crítica no es nueva, en primer lugar, y que la Ciudad Educadora no aparece ahora como alternativa a ella, sino que hace parte de un acontecimiento más amplio, que hemos descrito acá, en el que los enunciados se interconectan produciendo efectos de verdad. Como resultado de esta indagación, es posible evidenciar las líneas de procedencia del acontecimiento, y no las causas que linealmente se buscan en momentos singulares que darían supuestamente origen a un fenómeno, tales como la

Carta de Ciudades Educadoras o el documento *Aprender a ser, la educación del futuro* de Edgar Faure; acá mostramos cómo no sólo no fueron el origen, sino que fueron permeados por diferentes acontecimientos, de diversa naturaleza que posibilitaron ver a la ciudad como un objetivo educativo. En este contexto, se observó cómo hoy la Ciudad Educadora está adscrita en políticas y programas del ámbito internacional, con el fin de responder a las innumerables necesidades (educativas, medio ambientales, de pobreza, financieras, oleadas migratorias, de violencia, entre otras). De ahí, que Colombia introdujera una serie de reformas siguiendo en parte las recomendaciones de organismos internacionales, por ello en las últimas décadas se ha visto que varias políticas públicas han procurado transformar la escuela con el discurso de la calidad de la educación, haciendo eco de las innumerables críticas hacia la escuela, considerada como tradicionalista y constituida por un modelo curricular rígido.

Dentro de esas tensiones, el archivo mostró asuntos que se cruzan, sin que tengan relación directa con el fenómeno investigado: por ejemplo, que la migración es un tema que se reflejó en los años 50 y 60 en Colombia debido a problemáticas sociales, en su mayoría relacionadas con el conflicto armado, lo que ocasionó que muchos campesinos migraran a la ciudad buscando mejores posibilidades y, sobre todo, un entorno seguro. Las ciudades no tenían un plan para el aumento de la población, así que establecieron espacios para la urbanización, y con ella la propuesta de generar programas fuera del contexto educativo formal para el aprendizaje de habilidades que les permitieran a los sujetos una interacción adecuada, así como prepararlos para el contexto productivo que se estaba viviendo, el cual, se centró en el sujeto. Años después la acción educativa se enfocó en el aprendizaje y la adquisición de competencias genéricas tales como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la adaptación y la capacidad de dar respuesta a los cambios acelerados. De ahí que la idea de Ciudad Educadora

gire en torno a la educación formal, no formal e informal, junto con el concepto de educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida, los cuales aparecen enmarcados dentro de la lógica de la economía del conocimiento en busca de la formación del capital humano.

No es un acontecimiento tan reciente; podríamos remitirnos a *Melmoth Reconciliado*, obra narrativa de Honorato de Balzac la cual englobó la figura del hombre como producto de la civilización y del gobierno y, donde los individuos de París, fueron reclusos en lo que se ha denominado “escuelas”, de allí surgieron un sinnúmero de profesiones, las cuales representaron un capital para el gobierno; de esta manera aquellos sujetos fueron: “ El balance exacto del talento y la virtud en sus relaciones con el gobierno y la sociedad en una época que se autodefine progresista” (Balzac, 1984, p. 11). Se necesitaría un trabajo de más largo aliento para establecer qué tan antiguo es este proceso.

La idea de que la tecnología pone en cuestión la educación formal también es antigua. En el prólogo del libro de Huxley “Un mundo feliz” publicado en 1932, el autor escribió:

El futuro inmediato es probable que se parezca al pasado inmediato, y en éste los rápidos cambios tecnológicos, que se produjeron en una economía de producción masiva y entre una población predominante no propietaria, han tendido siempre a producir confusión social y económica. (p. 5).

El debate se actualiza. En el archivo se evidenciaron varias críticas al riesgo de convertir los conocimientos en mercancías y a los sujetos en mercaderes de sus propias competencias. En otras palabras, una empresa de conocimientos donde el estudiante es concebido como consumidor y el profesor es el vendedor, idea inaceptable para quienes consideran que la escuela es un derecho y se debe garantizar el acceso universal a la misma. A mediados de los años 90 del siglo XX debido al incremento en la cobertura del internet, de las tecnologías de la información y

comunicación, al igual que el surgimiento de espacios virtuales, vuelven a aparecer las ideas de Huxley; pero en esta ocasión consideradas como piezas vitales para la competitividad de las economías y la movilidad social. El siglo XXI está caracterizado por la globalización, la interdependencia, el multiculturalismo, la competitividad y los cambios acelerados; situaciones que dejan entrever cambios significativos en el entorno económico, social, académico, y político. Sin embargo, cabe resaltar que antes de la llegada del internet, la televisión y la radio jugaron un papel importante en el ámbito educativo. Dichos instrumentos fueron utilizados para disminuir el analfabetismo en zonas rurales y urbanas. En un principio, estos recursos estuvieron dirigidos a población adulta que no había tenido la posibilidad de obtener una educación adecuada debido a la ausencia de escuelas, recursos limitados, violencia etc. De allí que la televisión y la radio se consideraran como un medio para la información y como un puente para la educación permanente debido a los acelerados cambios del contexto colombiano, en especial, en el sector económico. Esto llevo a desarrollar diferentes programas dentro del entorno educativo y fuera de él. En este caso la Ciudad Educadora promovió el uso de las comunicaciones y la tecnología con el fin de lograr igualdad en los sujetos y llegar a ser una sociedad del conocimiento, lo que conllevó a que la escuela se reconfigurara y se articulara con el sector empresarial con el objetivo de formar a los sujetos en determinadas áreas del campo tecnológico y así contribuir al desarrollo económico del país. La educación reconocía así otras maneras y espacios para aprender, con el fin de formar y capacitar a los sujetos para el surgimiento de nuevas empresas e industrias, asumiendo la responsabilidad del desarrollo económico del país; allí subyace el tema de la educación permanente y dentro de ella, la Ciudad Educadora. Dichas nociones adquieren así significados que parecen fuera del tiempo y el espacio, haciendo ver al individuo necesitado de los cambios económicos, sociales y culturales propios de la sociedad del conocimiento y la

economía del conocimiento donde la escuela y la vida debían confundirse. En este sentido, se pudo identificar cómo los modelos económicos y administrativos influenciaron el sistema educativo, de ahí que la empresa se viera impactada por el surgimiento de paradigmas como el del capital humano, el cual, aparte de reconocer conceptos como el de utilización y producción, empezaba a visualizar la importancia de la formación del recurso humano así como la necesidad de humanizar los procesos y mejorar las condiciones para optimizar el trabajo, buscando con ello la motivación y aumentar los niveles de producción en el contexto empresarial . A la vez, se visualizó cómo desde el campo laboral y desde la empresa se empezó a capacitar a los sujetos, convirtiéndose en centros de formación y aprendizaje con el objetivo de reconocer las exigencias que comenzaron a darse, donde el trabajador es el principal activo de las empresas, por ende, es conveniente posibilitar otras condiciones que permitan su desarrollo integral. Es por esto que conceptos como comunicación, liderazgo y capacitación, se convierten en el principal indicador de competitividad y productividad de las empresas.

Bajo este mismo modelo, también se observó la alineación entre la academia y la industria en estrategias como la flexibilización del currículo y la creación de espacios para impartir formación y capacitar a los trabajadores en competencias que mejoraran su capacidad, por lo cual se empezaron a gestionar otros espacios, ya no tradicionales, como fueron la escuela o instituciones de educación formal, sino empresas y espacios públicos que hacían parte de la ciudad, los cuales contribuirán a la adaptación de la fuerza laboral a los cambios tecnológicos que se acrecentaron en el contexto colombiano. Lo anterior, dio paso a la configuración de la idea de que, a mayor educación, mayor capacidad productiva y como resultado un crecimiento económico. Con estos sucesos también surgió la necesidad de reconocer que, si bien la productividad de una persona es fundamental y debe estar preparada para las condiciones del

medio laboral, no se puede desconocer y/o desdibujar que para su desarrollo se deberían incluir todas las dimensiones del ser humano, por ello, las empresas e instituciones gubernamentales debían proporcionar espacios de esparcimiento para la utilización del tiempo libre, la recreación y el deporte, donde la ciudad sería el escenario ideal para su realización.

Examinando lo antes expresado, se puede observar que la educación y la pedagogía no estaban transitando solas; se visibilizó un empalme entre aquellas instituciones que enseñaban y otras que no se dedicaban a enseñar, pero que de una u otra forma se articulaban por “micro-poderes” para la constitución de una subjetividad, en este caso la que propicia la Ciudad Educadora.

En el tránsito de las últimas décadas la humanidad ha experimentado una era de incertidumbre debido a un panorama permeado por la globalización y sus diversas lógicas de mercado, así como la tecnología y los medios de comunicación, en los cuales la educación se ha visto inmersa y sus funciones han sufrido cambios innumerables, de allí que la Ciudad Educadora se refiera a que cada sujeto desarrolle capacidades, estrategias y recursos para acceder al conocimiento por sí mismo “auto-aprendizaje” como también una formación integral durante toda la vida y orientada hacia el trabajo. Por consiguiente, la importancia de que la educación formal, no formal e informal sea una red que favorezca a la sociedad y en consecuencia se evidencia que la escuela ya no es la única que educa.

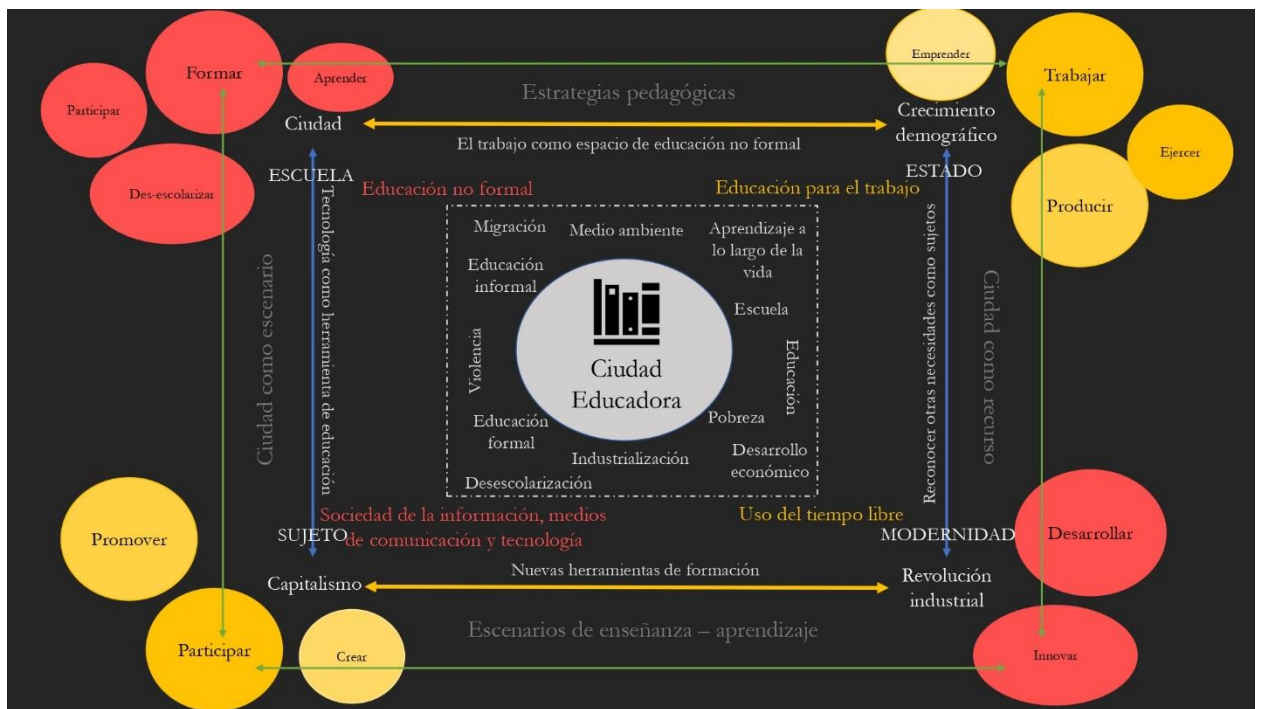
En cuanto al poder se evidenció que el acontecimiento de la Ciudad Educadora está enmarcado dentro del ámbito económico en donde verbos como trabajar, producir y emprender aparecen con mayor regularidad y en consecuencia son introducidos en la escuela para que esta forme al sujeto y responda a las demandas de la época actual. De ahí que la ciudad sea un recurso educativo que complementa a la escuela, ya que como lo hemos visto constantemente la han

criticado por no responder a necesidades reales y/o cotidianas de los individuos, sin embargo, en esta época debido a la pandemia se ha resaltado su valor y función en la sociedad. Y en el que la tecnología evidencia desigualdad, tema, que también, se abarcó en esta investigación y el cual está íntimamente relacionado con el desarrollo, la innovación y la formación para estar a la vanguardia del conocimiento y por ende del sector económico.

Dentro de esos espacios fuera de la escuela que también se dedican a formar sobresale la educación no formal e informal (bibliotecas, casas de la cultura, parques entre otros) para que el sujeto se auto-forme a través de cursos relacionados con la tecnología, la administración de tiempo, gerencia en proyectos, inglés, artesanías entre otros.

La siguiente grafica muestra las relaciones anteriormente mencionadas:

Gráfica 1. Emergencia de la Ciudad Educadora



Fuente: Construcción propia (2020)

La Ciudad Educadora emerge influenciada por el contexto económico, social, político y cultural de nuestro país, el cual se logra visualizar en el archivo consultado. La migración, urbanización, pobreza, violencia, crisis en los procesos educativos, entre otros, al entrecruzarse mostraron la necesidad de generar un espacio de aprendizaje al que todas las personas pudieran acceder.

La educación con una visión tradicional se ponía en tensión, debido a que no reconocían las múltiples necesidades de su población, la alfabetización y la educación para adultos se convirtió en un objetivo del Estado para mejorar las condiciones de vida, además de contribuir a la problemática de migración que se hacía evidente en los años 50 y 60 en Colombia. Ante esto, movimientos en contra de la función reguladora de la escuela alimentaban los nuevos ideales, que se enfocaban en la desescolarización y en el uso de nuevos espacios para educar.

Según lo antes mencionado, surge el planteamiento de la educación integral, donde se reconocen otros espacios, como el trabajo para adquirir conocimientos, y también la realización de actividades fuera de los contextos tradicionales, tales como la escuela, que posibilitaran la adquisición de habilidades y competencias para la vida como ciudadanos, por lo cual, la ciudad toma fuerza como recurso y escenario para la implementación de estrategias de enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, con el crecimiento económico se hizo evidente la importancia del desarrollo económico, influenciado por los procesos de industrialización y la globalización que se vivían a nivel mundial. Colombia aumento la actividad económica por medio del surgimiento de nuevas empresas, ante lo cual se necesitó capacitar y formar al personal para desempeñarse en su mayoría en cargos obreros y/o operarios, ante esto diferentes instituciones gubernamentales implementaron

estrategias que también contribuían al desarrollo social, con la disminución de la pobreza y el desempleo.

Para finalizar se observa como han surgido sistemas educativos descentralizados con el objetivo de abarcar a una sociedad plural y/o diversa y donde el individuo debe tener la capacidad liderar y crear y esto mediante mecanismos internos de sujeción. También, se recomienda seguir investigando sobre este tema ya que como se ha visto aparecen otras formas de nombrar la educación y de allí que esta se este pensando constantemente en renovar sus discursos un ejemplo de ello es la virtualidad como espacio educativo en el que la educación es un derecho y el estado debe garantizarlo, como también que la escuela ya no es el único lugar que educa debido a la modernización de las ciudades a propósito de las nuevas tecnologías y su conexión con el campo empresarial y por ultimo la influencia de corrientes anti-pedagógicas las cuales se oponen a la escuela así como su importancia tema que se ha intensificado en este momento de pandemia.

Referencias

- Acuerdo 06. (30 de mayo de 1998). Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas 1998-2001: Por la Bogotá que queremos. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. Obtenido de www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/No
- Álvarez, A. (2001). *Del Estado Docente a la Sociedad Educadora: ¿Un Cambio De Época?*
- Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora: ¿ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Editorial Magisterio.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*(42), 21-29.
- Álvarez, A. (2018). *Del campo intelectual de la educación, al campo conceptual de la pedagogía: vigencia de un debate*. Obtenido de <https://es.slideshare.net/anagomez2013/campo-intelectual-de-la-educacion-linea-leer>
- Álvarez, A. (2019). *Fronteras históricas entre la escuela, el estado y la ciudadanía en Colombia*. Obtenido de https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/1767/Memorias_Seminario_Ciudadanaia_y_Convivencia_p_234-248.pdf?sequence=1
- Álvarez, B. (11 de 6 de 1960). Acto Eucarístico de Acción de Gracias.
- Álvarez, B. (1988). Investigación social y educación en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*(19), 121-132. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5172>
- Anónimo. (1981). Después de las clases. *La revista del profesor y el estudiante*, 25.
- Arizmendi, P. (4 de 1 de 2001). La educación para el siglo XXI . *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-517886>
- Arnove, R. (1971). Educación y participación política en áreas rurales de América latina. En *Reunion Tecnica International sobre Educacion y Desarrollo Rural* (págs. 17-31). Mexico.
- Asociación Católica Internacional para la Radio y la Televisión. (1962). El Código de los educadores de la televisión. *Revista Javeriana*(288), 350-357.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (1990). *Carta de Ciudades Educadoras*. Obtenido de <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Avila, R. (1989). Determinantes de clase en el sistema educativo. *Revista Colombiana de Educación*(20).
- Balzac, H. d. (1984). *Melmoth reconciliado*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- Bernal, H. (15 de 1 de 2012). Radio Sutatenza : un modelo colombiano de industria cultural y educativa. *Boletín Cultural Y Bibliográfico*, 46(82), 4-41. Obtenido de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/67

- Cadavid, A. (1979). ¿Por qué un noticiero infantil? . *Nueva Frontera*, 16.
- Cajiao, F. (1990). La "Formalidad" como problema de calidad en la educación. *Revista Alegría de Enseñar*(3), 50-55.
- Cañon, F. C. (1970). Plan quinquenal de educación primaria para adultos 1970-1974. Bogotá.
- Cardona, G. (23 de 6 de 1998). Por una mejor calidad de vida. *El Tiempo*.
- Carkovic, A. (1978). La educación hoy: marco global de referencia,. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*(47-59), 47-59.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault* . Buenos Aires,; Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria. (1971). *Informe Preliminar del Seminario Regional Andino Sobre Educación Campesina Extraescolar*. Bogotá.
- CEPAL:Comisión Económica para América Latina y el Caribe; UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1992). *EDUCACION Y CONOCIMIENTO:EJE DE LA TRANSFORMACION PRODUCTIVA CON EQUIDAD*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cintra, L. (1973). Desescolarización ¿una idea o una realidad? *Educación Hoy*, 18, 3-16.
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- CROMOS . (1988). El acuerdo de los tres grandes. *CROMOS*, 30.
- Declaración Mundial Sobre Educación para Todos. (1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- Decreto 295. (01 de junio de 1995). *por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá, D.C., 1995 - 1998 - Formar Ciudad* . Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Diaz, D. (1980). La Educación por el Trabajo de Celestin Freinet. *Revista Colombiana De Educación*(5).
Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5029/4115>
- El Espectador. (13 de junio de 2011). IBM, cien años pensando en futuro y tecnología. *El Espectador*.
Obtenido de <https://www.elespectador.com/content/ibm-cien-a%C3%B1os-pensando-en-futuro-y-tecnolog%C3%ADa>
- El Tiempo. (01 de marzo de 1973). Capacitacion contra el desempleo. *El Tiempo*.
- El Tiempo. (29 de enero de 1996). El Centro de Educación y Desarrollo Empresarial de IBM de Colombia. *El Tiempo*.
Obtenido de www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-370480
- El Tiempo. (11 de mayo de 1998). Ciudad Educadora, por una nueva cultura. *El Tiempo*.
Obtenido de www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-784211
- El Tiempo. (15 de octubre de 2000). Colombia le apunta a la conectividad. *El Tiempo*.

- El Tiempo. (21 de junio de 2002). El Sena: 45 años de trabajo social. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1341994>
- El Tiempo. (7 de enero de 2004). Talleres culturales y gratuitos. *El Tiempo*.
- El Tiempo. (15 de noviembre de 2005). Vacaciones: no sólo locha, también hay aprendizaje. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1826211>
- El Tiempo. (31 de enero de 2007). Trabajar mejor para poder trabajar menos. *El Tiempo*. Obtenido de www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2374252
- Encuentro Internacional de Educación Media. Alcaldía Mayor de Bogotá. (1999). *Educación con visión*. Bogotá.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser, la educación del futuro*. Madrid: Alianza / Unesco.
- Fernández, J. (1986). La alfabetización por radio: el caso de la radio ECCA. *Revista de educación*(281), 293-304.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- García, E. (1979). "William Shakespeare todas las noches". *Nueva Frontera*, 21-22.
- Gates, B. (14 de 3 de 1998). El futuro es la educación (14 de marzo de 1998). Dinero, p. 12. (R. Dinero, Entrevistador) Obtenido de <https://www.dinero.com/caratula/edicion-impresa/articulo/el-futuro-educacion/15933>
- Gómez, R. (8 de 1999). Encuentro Internacional de Educación Media. Bogotá.
- Guerrero, A. (1979). Los computadores: esos cerebros del hombre de hoy. *Nueva Frontera*, 8-10.
- Huxley, A. (1932). *Un Mundo Feliz*. Edhasa.
- I Encuentro Cultural Regional en Sonsón. (1984). Boletín No. 32. *Boletín educativo. Educar para formar. Órgano de difusión secretaria de educación y cultura de Antioquia*, 14, 15 - 21.
- Instituto Pedagógico Nacional. (1985). Una escuela para la vida, la libertad y la democracia. *Educación y Cultura*(5), 51-57.
- Jaramillo, F. (21 de 5 de 2000). La ciudad, eje de la educación. *El tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1243472>
- Jerez, A. (13 de 4 de 2004). El SENA, ahora de 24 horas. *El Tiempo*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1564047>
- Jurado, J. (2003). CIUDAD EDUCADORA: APROXIMACIONES CONTEXTUALES Y CONCEPTUALES. *Estudios pedagógicos*(29), 127-142. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100009>
- Ley 115. (s.f.).
- Ley 115. (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Congreso de la Republica de Colombia. Obtenido de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

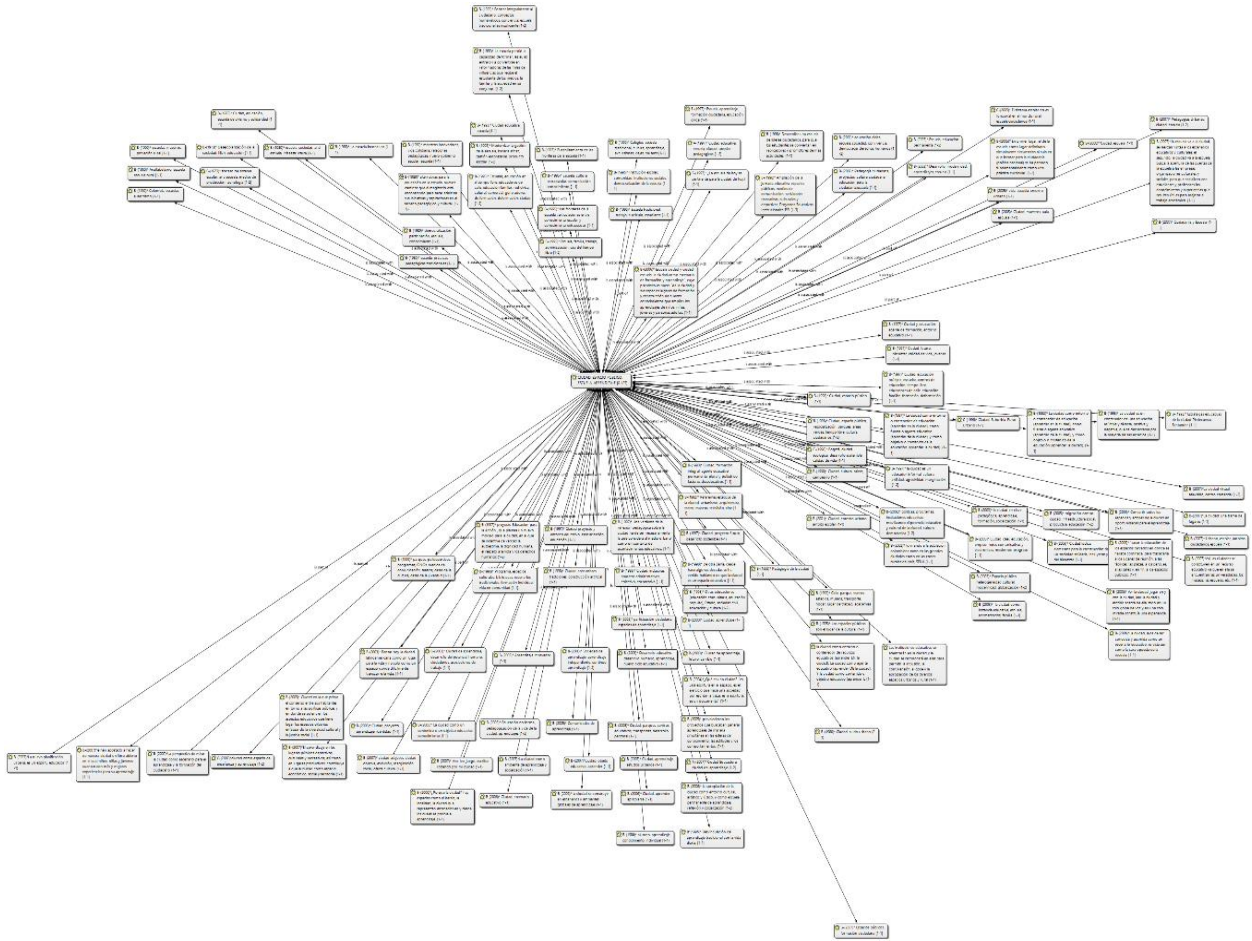
- Londoño, Z. (1973). *Producción y Publicación de Textos y Materiales de Lectura para Adultos*. Estudios Educativos.
- López, L. (2003). *Construir Ciudadanía desde la Cultura. Aproximaciones comunicativas al Programa de Cultura Ciudadana (Bogotá, 1995-1997)*. Bogotá: Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Marquez, J. (2014). Michel Foucault y la Contra-Historia. *Historia y Memoria*, 8, 211-243 . Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-51372014000100007&lng=en&tlng=es.
- Mèlich, J.-C. (2008). *Filosofía de la educación*. Trotta.
- Mesa Permanente de Educación de Medellín. (1995). *En clave educativa: pensando la ciudad*. Medellín.
- Mina, G. (1985). Sobre el porvenir de nuestras escuelas. *Revista Latinoamericana del Niño*.
- Ministerio de Educación. (1973). *Algunas orientaciones sobre la televisión escolar*. Bogotá.
- Montes, A. (12 de 11 de 1980). Aula electrónica. Semana. Recuperado de. *Revista Semana*. Obtenido de <https://www.semana.com/vida-moderna/tecnologia/articulo/aula-electronica/66988-3> 1980
- Morelli, A. (1973). La alternativa de la enseñanza. *Estudios Educativos*, 1, 4-16.
- Moreno, N., Rodríguez, A., Torres, J., Mendoza, N., & Vélez, L. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Naranjo, J., & Torres, A. (1996). *Ciudad educativa y pedagogías urbanas*. Santa Fe de Bogotá: Dimensión Educativa.
- Naranjo, S., & Pérez, L. (1996). *Educación para la nueva sociedad*. Medellín: Ediciones Edúcame.
- Noguera, C. Á. (2000). *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. . Arango Editores.
- Noguera, I. (6 de 5 de 1992). El aula ya no es espacio educativo. *El Tiempo*.
- Oquendo, C. (12 de 4 de 2004). Bibliotecas que se abren paso. *El Tiempo*.
- Orozco, L. (1979). La educación post-secundaria: ¿Reestructuración o reforma? *Nueva Frontera*(253), 15-20.
- Peña, M. (1984). Educación permanente y cambio social. *Revista Colombiana de Educación*(13). Obtenido de <https://doi.org/10.17227/01203916.5100>
- Portafolio. (21 de diciembre de 2007). VACACIONES Es tiempo de aprender de ciencia en el Jardín. *Portafolio*. Obtenido de <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/vacaciones-aprender-ciencia-jardin-480118>
- Portafolio. (21 de 12 de 2007). VACACIONES Es tiempo de aprender de ciencia en el Jardín. *Portafolio*. Obtenido de <https://www.portafolio.co/economia/finanzas/vacaciones-aprender-ciencia-jardin-480118>
- Pulecio, E. (11 de 4 de 1988). ¡Viva el teatro! *Revista Semana*, 58-59.

- Revista colombiana de educación. (1979). IV Congreso Iberoamericano de Educación. *Revista colombiana de educación*, 177 - 179.
- Rodríguez, J. (1999). *El palimpsesto de la ciudad : ciudad educadora, un discurso para la democracia y la modernidad* . Armenia: Artes Gráficas Fudesco.
- Ruiz, A. (1987). La Oficina del Futuro. *Colombia: Ciencia y Tecnología*(5), 5 -27.
- Sáenz, J. (2005). Ciudad educadora, experiencias nacionales e internacionales. *Revista Educación Y Ciudad*(8), 1-6. Obtenido de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/293>
- Salazar, A. (10 de 1 de 1994). Los trabajos del futuro. *Revista Dinero*, 16.
- Santamaría, D. (1980). Queremos revivir la vida aldeana. *Revista Dineros*, 24-25.
- Schiefelbein, E. (1973). "Plaza Sesamo": Mutación Social y Tecnología Educativa. *Educación Hoy*, 16, 31-40.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2017). *Plan Sectorial 2016-2020 «Hacia una Ciudad Educadora»*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Obtenido de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/733>
- Semana. (1960). Parlamentarias. *Revista Semana*, 36.
- Semana. (10 de diciembre de 1982). Felicidad de bolsillo. *Semana*, 54-55.
- Semana. (1982). Más gente en las ciudades. *Semana*, 12.
- Semana. (20 de diciembre de 1982). Un parque lineal. *Semana*, pág. 56 . 57.
- Semana. (1986). La ""Famiempresa"" otra revolución industrial. *Revista Semana*. Obtenido de <https://www.semana.com/especiales/articulo/antioquia/7562-3>
- Semana. (1987). Tiempo de Ocio .
- Semana. (1988). Computador en el establo. *Revista Semana*, 100.
- Semana. (1989). T.V. al vuelo. *Revista Semana*, 12.
- Semana. (14 de noviembre de 1996). Informe Especial. Plan Agrario. *Semana*, 45-46.
- Semana. (29 de julio de 1996). La U Cibernética. *Revista Semana*. Obtenido de <https://www.semana.com/mundo/articulo/la-cibernetica/29621-3>
- Semana. (16 de febrero de 1998). Paraderos de lectura. *Revista Semana*. Obtenido de <https://www.semana.com/cultura/articulo/paraderos-de-lectura/35087-3>
- Sequeda, O. (1985). Escuela y Comunidad: Una Alternativa Pedagógica. , (5), 42-50. *Educación y Cultura*(5), 42-50. Obtenido de https://www.fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Educacion%20y%20Cultura%205.pdf
- Sheats, P. (1973). Implicaciones de la educación permanente en Latinoamérica. *Educación Hoy*(16), 5-12.

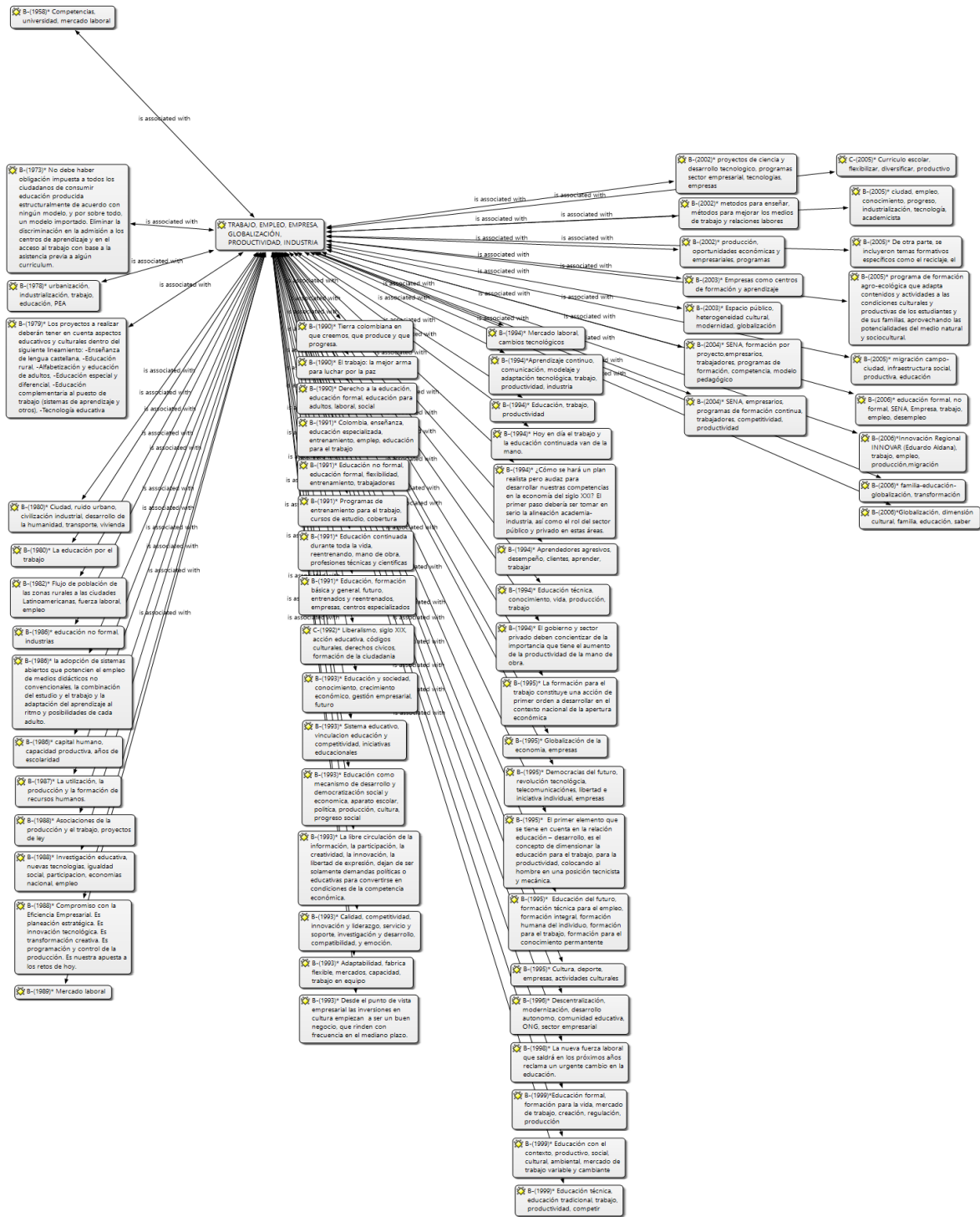
- Tedesco, J. (1986). Los paradigmas de la investigación educativa. *Revista Colombiana de Educación*(18), 7 – 35.
- Tedesco, J. (1993). Educación y sociedad en America Latina: algunos cambios conceptuales y politicos. *Revista Colombiana de Educación*(27), 71-86.
- Tonucci, F. (2012). *La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Trilla, J. (1991). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Antrophos.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (1985). Declaración de Brasilia sobre Ciencia y Tecnología para el Desarrollo. *Nueva Frontera*, 4, 20-21.
- UNESCO. (2002). *Alfabetización para todos, una década de la alfabetización de Naciones Unidas*.
Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133672?posInSet=102&queryId=d11d173e-41f0-40ad-b548-6e6c1fb20144>
- Universidad Nacional de Colombia. (2006). *Construcción de una propuesta de evaluación y seguimiento al proyecto Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar. Programa RED*.
- Uribe, A. (1998). Los retos de la educación. *Revista Dinero*. Obtenido de <https://www.dinero.com/columnistas/edicion-impres/ articulo/los-retos-educacion/15224>
- Urrutia, M., & Trujillo, J. (1991). Formación de recursos humanos para la apertura: una comparación internacional. *Coyuntura Social*(4), 89-104.
- Valtierra, A. (1962). Televisión Educativa. *Revista Javeriana*(287), 166-167.
- Valtierra, A. (1963). ¿Televisión estatal o privada? *Revista Javeriana*(296), 19-20.
- Vasco, C. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006 – 2019. *Pedagogía Y Saberes*(24), 33-41. Obtenido de <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys33.41>
- Vásquez, T. (2005). De qué ciudad educadora estamos hablando hoy. Entrevista a Jaume Trilla Bernet . *Pedagogía y saberes*(22), 111-114.
- Vernot, A. (1985). La crisis crónica de la educación colombiana. *Educación y Cultura*(15-20.), 15-20. Obtenido de https://www.fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Educacion%20y%20Cultura%205.pdf
- Villa, J. (1990). Medio Siglo de Cultura Radial. *Nueva Frontera*, 766, 1-2.
- Villa, M., & Moncada, R. (1998). *Ciudad Educadora en Colombia*. Bogotá: Proyecto La Educación un Propósito Nacional.
- Zornosa, R. (1980). *Tabio: un círculo vicioso que se rompe*.
- Zuluaga, O. E. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO.

Apéndice 1. Resultados entrecruzamiento de postulados.

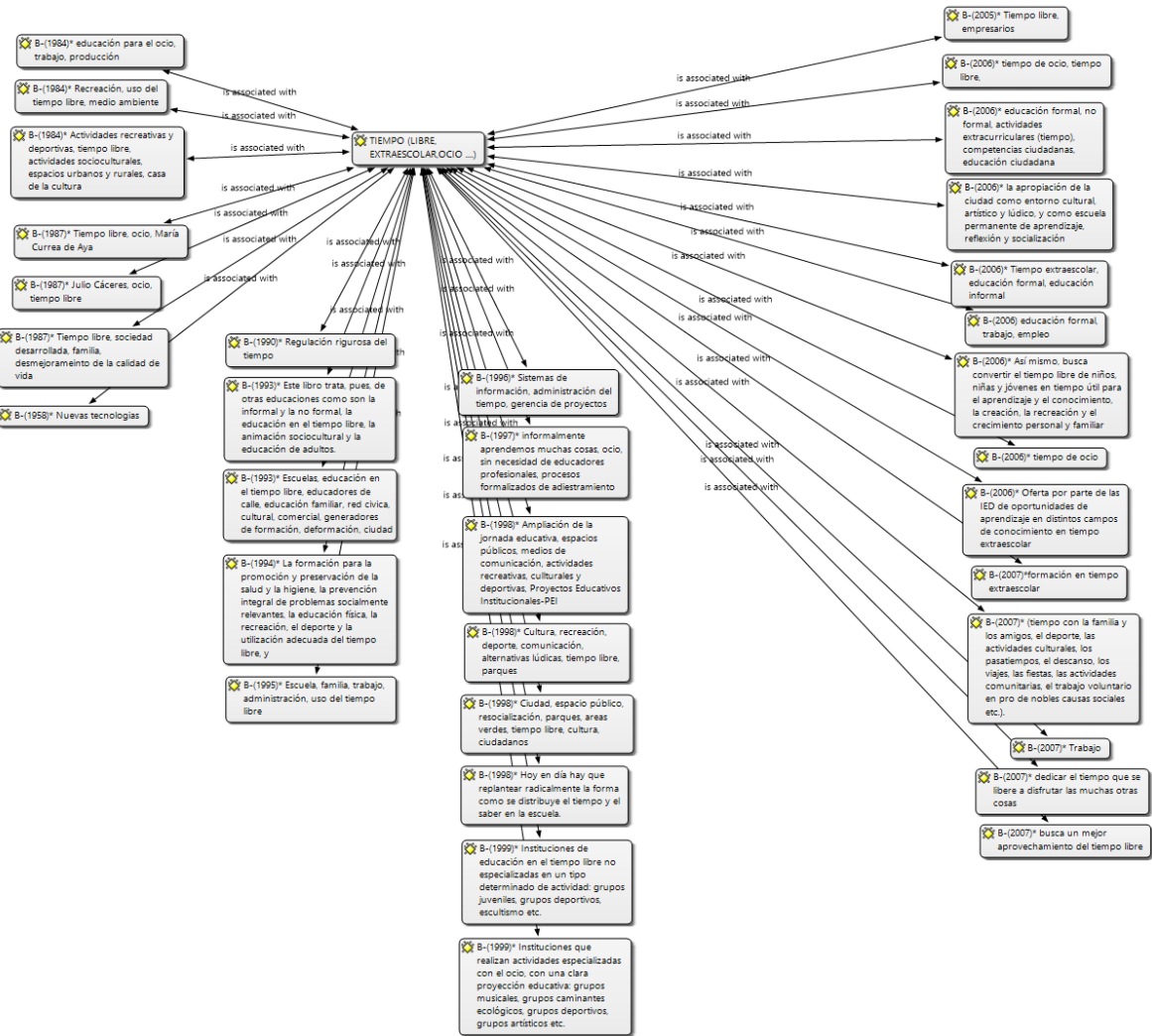
Familia 1: Educación formal, no formal, informal, ciudad



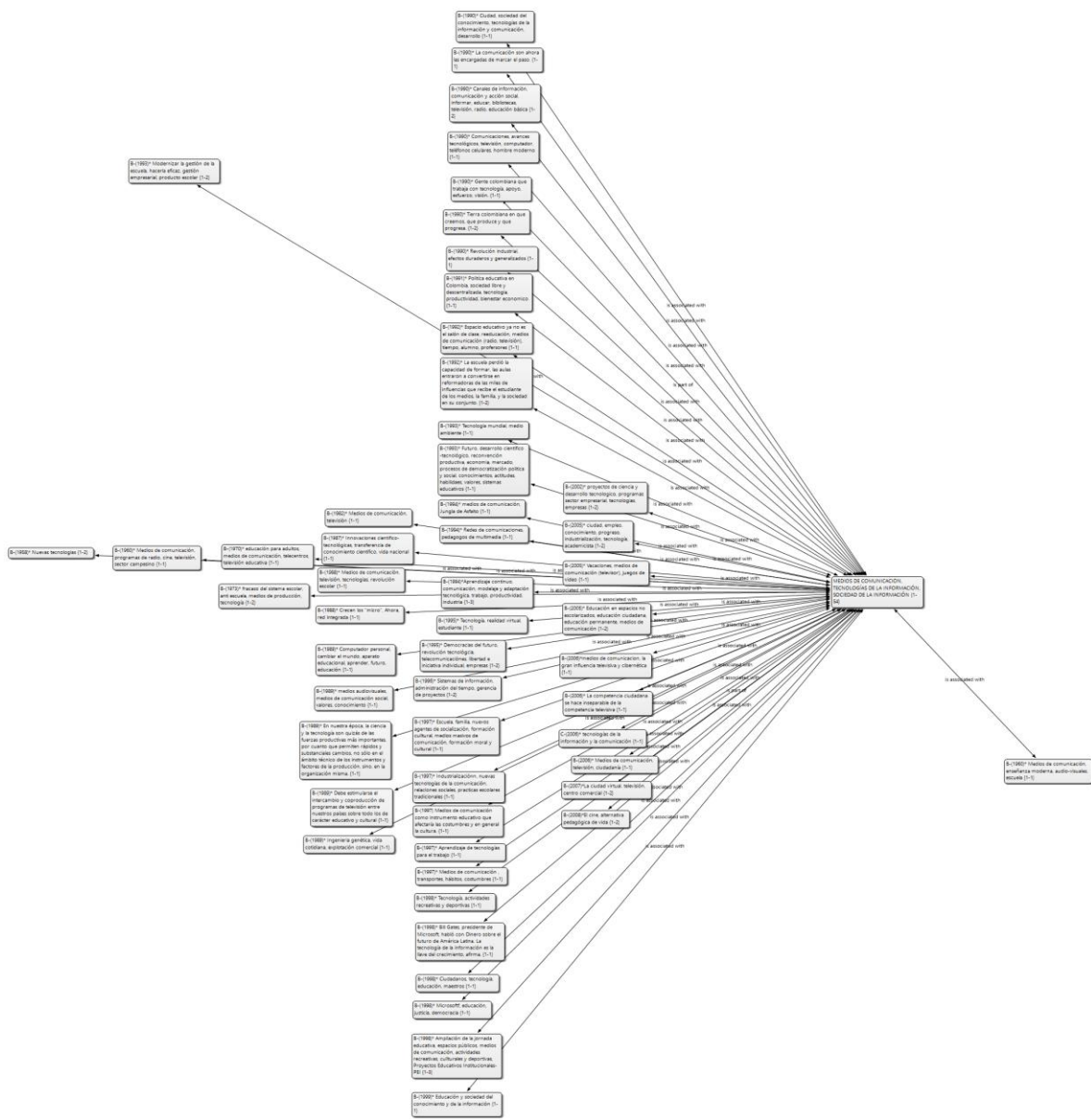
Familia 2: Trabajo, educación, empresa, productividad



Familia 3: Uso del tiempo libre



Familia 4: Tecnología y medios de comunicación



Línea del tiempo

