

Currículo, ciudad y formación de maestros en contextos de violencia urbana

Edisson Cuervo Montoya*

Recibido: 22/07/2013

Aceptado: 04/09/2013



Resumen

Se plantea que, en la formación de maestros y maestras, se hace relevante facilitar la comprensión del concepto de currículo en su sentido amplio, más allá del mero plan de estudios. Para ello se acoge la estrategia y práctica de leer la ciudad como territorio permeado curricularmente por determinados artefactos culturales, espacios urbanísticos, prácticas sociales y dispositivos disciplinarios que configuran identidades de sujetos en contextos de violencia urbana. Estas disquisiciones se presentan a partir de una experiencia de formación inicial sostenida en la salida pedagógica a la ciudad de Medellín, Colombia.

Palabras clave

Currículo, ciudad, violencia urbana, formación de maestros.

Curriculum, city and formation of teachers in urban violence contexts

Abstract

It is stated that in the formation of teachers it is relevant to facilitate the comprehension of the concept curriculum in its widest sense beyond the mere study plan. For this purpose, the strategy of reading the city is adopted as a territory curricularly permeated by determined cultural artifacts, urbanistic spaces, social practices and disciplinary dispositive that configured identities of subjects in the contexts of urban violence. These reflections are presented based on an experience of initial formation held in a pedagogical outing in the city of Medellín, Colombia.

Key words

Curriculum, city, urban violence, teacher formation.

Introducción¹

Es de común conocimiento que, en una adecuada formación de maestros, es de vital importancia un riguroso ejercicio de diferenciación conceptual. Debido a esta razón, retomamos en el presente texto, el concepto de currículum problematizándolo desde la perspectiva de distintos autores que señalan las dificultades que encierra una definición unívoca del mismo. Posteriormente se pretende introducir, una lectura curricular de la ciudad, como unidad temática de alta relevancia para la formación de maestros. Al respecto se plantea que, si bien la ciudad puede concebirse como una sumatoria casi infinita de significados, elementos, prácticas, circunstancias y dispositivos que configuran subjetividades, la lectura de ésta en clave curricular, surte notables efectos en las prácticas formativas de los maestros de distintas disciplinas, toda vez que, a través de ello, se reconoce que la ciudad y sus dinámicas, no pueden seguir siendo una realidad ajena al espacio escolar. Muy por el contrario, pensar la ciudad, sus «componentes curriculares» y sus circunstancias, debe ser tarea permanente de una escuela que reflexiona sus contextos y que no desperdicia las experiencias de sus miembros en los distintos espacios urbanos y vitales que la circunscriben.

El concepto de currículum y su relación con la ciudad

Para un importante grupo de personas que integran las comunidades docentes, bien sea de educación básica, media o incluso de educación superior, pensar el concepto de *currículum* es referirse exclusivamente a los planes de estudio. Ello se evidencia en las pocas veces que escuchamos, en nuestra cotidianidad, algún intento de definición del mismo. Tal vez, precisamente, por la dificultad que presenta su definición, se termina por asociarlo, básicamente, a los *planes de estudio*, de cualquier carrera, curso o asignatura.

En el medio profesional colombiano, esta concepción básica de currículum, se potencia con dos definiciones que se formulan de este concepto en el *Diccionario de Lengua Española*: por un lado, la referida a *plan de estudios*; y por otra, la que lo describe como el “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades” (RAE, 2001). Exiguas definiciones, que ayudadas por lo propuesto en la Ley General de Educación de la República de Colombia, Ley 115 de 1994 en su Artículo 76, se termina por entender bien poco, en el medio educativo colombiano, de la potencia conceptual de aquel término de origen y tradición eminentemente anglosajona: currículum o currículo como bien puede nombrarse de manera indistinta en lengua castellana.

Pero, esto que se menciona en torno a la escasa comprensión del término, más allá del plan de estudios (concepción técnica y tradicional del mismo), no es para nada nueva, ni ocurre exclusivamente en Colombia. Son muchos los autores que han aludido dicha dificultad de definición, entre otras razones, porque la referencia al término ya implica que “[el currículum] no se trata de un objeto; es algo que ocurre en momentos distintos, en distintos frentes e implicando a diferentes actores (o agentes)...” (Beltrán, 1994: 370). De este modo, se alude al carácter procesual o práctico del currículum, que no lo reduce, exclusivamente, a un simple objeto medible y verificable. En consecuencia, el currículum debe entenderse, en la más de las veces, como un proceso amplio y variopinto de selección de conocimientos.

1 El presente texto forma parte de los argumentos teóricos desarrollados en la investigación *Violencia directa en los currículos de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado*, tesis para optar al grado de Doctor en la Universidad de Valencia, España.

En esa misma vía, Gimeno sostiene que, si bien el currículum es lo que los y las estudiantes aprenden en un proceso de enseñanza, al intentar conocer sus orígenes, sus dinámicas y lo que en realidad implica en la escuela, “*nos percatamos de que en ese concepto se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante las que optamos de una manera determinada*” (Gimeno, 2010: 21).

De igual manera, Bolívar señala la gran “...*paradoja [de] que una noción como currículum, que debía servir para aclarar la naturaleza y el alcance de la escolaridad, se haya convertido ella misma en un problema de definición*” (Bolívar, 2008: 131). Ya Goodlad refería que ese campo del currículum “*permanece en un terreno confuso y su epistemología no está bien definida. [...] Además no existe un acuerdo generalizado acerca de dónde terminan las materias que conciernen al currículum y dónde empieza el resto de la educación. [...] No es sorprendente, entonces, que existan tantas definiciones diferentes de lo que es un currículum y de su ámbito de estudio*” (Goodlad, 1993: 1019).

Y en ese mismo aspecto, Díaz (2003) nos llama la atención sobre la necesidad de ser bien precisos al emplear dicho término, justamente por las vertientes de sentido que le acompañan, así como también por la infinidad de adjetivos que le pueden atribuir una diversidad de significados: “*El campo del currículo se ha desarrollado en tal multiplicidad de sentidos, que cuando uno hace referencia a esta noción necesariamente debe clarificar en qué sentido emplea el término*” (Díaz, 2003: 3).

Ahora bien, ante tremendo embrollo conceptual, recurrimos hoy a la noción de *teorías curriculares* planteada por Walker (1989) y retomada por Tadeu (2001), para referirnos al conjunto de conceptos, discursos y formas explicativas, que vinculadas a diferentes momentos históricos y epistemológicos, han tratado de comprender tanto las formas de selección del saber (los contenidos) como las mismas prácticas curriculares.

No es fácil entonces definir el currículum, pero en aras de hacer viable este ejercicio académico que hoy nos convoca y, sin dejar reconocer lo complejo de comprometernos con alguna definición del mismo, proponemos entender para nuestro caso, el currículum como aquella *selección cultural de contenidos*, que son válidos para determinada comunidad: ese conjunto de conocimientos que como sociedad estimamos como útiles y legítimos para ser transmitidos a las nuevas generaciones. Conocimientos que éstas deberán retomar para reproducir las formas de comportamiento social, económico, político y cultural. A propósito de ello, Stenhouse terminará diciendo, allá por 1984, que “...*los contenidos son el capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad*” (Stenhouse, 1984: 31).

Pero, ¿cuáles son esos conocimientos válidos? ¿Bajo qué criterios está definida esa validez? ¿Quién o quiénes tienen el poder de determinar los criterios de selección y organización del conocimiento que será distribuido socialmente? ¿Por qué son legítimos esos conocimientos que se nombran como tal? Éstas resultan ser interrogantes capitales a la hora de pensar en el currículum, precisamente porque serán esos conocimientos y contenidos, pieza fundamental de nuestras formas de pensar y de actuar en el mundo.

La forma en que nos comportamos, lo que deseamos y la forma en cómo lo hacemos, las maneras de relacionarnos con nosotros mismos y con los otros, incluso nuestros ideales, están mediados por esa selección de conocimientos que alguien, en algún momento, realizó y estableció como válido, normal y deseable previamente, para ser transmitido. Y son,

precisamente, esos contenidos que recibimos en algún momento, en lo que nos hemos convertido. A propósito de ello dirá Tadeu da Silva: *“En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en el currículum nos referimos tan sólo al conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículum está inextricable, central y vitalmente implicado en aquello que somos, en aquello en lo que nos transformamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad”* (Tadeu da Silva, 2001: 17).

Ahora bien, nos preguntamos a esta altura del escrito, qué relación tiene todo esto con la idea de ciudad: ¿será posible proponer el concepto de currículum para pensar y problematizar el espacio que habitamos y vivimos? Seguramente, hemos escuchado más de alguna vez, eso de «la ciudad educadora», «la educación fuera de la escuela», «los espacios de formación que se encuentran más allá del ámbito escolar», pero ¿pensar la ciudad desde la idea de currículum? Es bastante lógico anticipar que, más de algún autor, responda que no es posible, refiriendo que la misma tradición conceptual del término, vinculada estrechamente al mundo escolar, no permite pensarlo más allá. Quizá, sea esa misma tradición escolar la que vuelva tan problemática la comprensión de lo curricular en contextos educativos informales (Bolívar, 2008).

Nuestra propuesta consiste, precisamente, en plantear una concepción de currículum más allá de lo que acontece en el ámbito escolar, al preguntarnos *si la ciudad puede ser leída bajo el concepto de currículum*. Para ello, retomamos en primer lugar, los trabajos de Martínez (2010), quien en un interesante texto, nos propone ver *la ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad*, entendiendo literalmente que *“La ciudad es (se hace) currículum”* en la medida en que en ella, como en el currículum, se materializan *“Práctica(s) de significación que selecciona(n) y ordena(n) formas de conocer cruzadas por relaciones de poder... La ciudad produce saberes en los que se muestran las tensiones y conflictos por dar significado a las experiencias de vida”* (Martínez, 2010: 532).

Desde un punto de vista metodológico, el mencionado autor, siguiendo a Díaz y Goin, propone una lectura de la ciudad como discurso, identificando *“las relaciones que los saberes producidos y divulgados en ella mantienen con el poder”* (Díaz y Goin, 2008: 17; en Martínez, 2010: 531), abriendo así una reflexión a las distintas vías por las que construimos y somos construidos por medio de significados, formas de interpretar la ciudad, modos de movernos en ella y relacionarnos unos con otros. Desde esta mirada adquiere sentido la afirmación de Barthes cuando nos dice que *“La ciudad es un discurso, y este discurso es verdaderamente un lenguaje: la ciudad habla a sus habitantes”* (Barthes, 1997: 262).

Congruente con esta aproximación, Martínez define el currículum, en primer lugar: *“... como un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes...”* como un *“campo de experiencia y posibilidad para el aprendizaje con esos saberes, desde esos saberes”*. También como *“un espacio o campo social en conflicto, porque concentra las luchas e intereses enfrentados por la construcción del significado”* y finalmente como *“un modo de hablar, un lenguaje con el que se nombra la experiencia social pero también con el que se construye la experiencia contextual y subjetiva de cada cual.”* (Martínez, 2010: 531).

Todo este ejercicio conceptual permitirá al autor plantear dos vías de análisis; por un lado, preguntarse por la manera en que ha sido estudiada y presentada la ciudad desde el conocimiento escolar: fragmentada y alejada de la experiencia real de los sujetos escolares; y por otro, proponer la lectura de una serie de artefactos culturales, prácticas sociales, discursos

y textos diseminados por ella —instalados de manera intencionada, aunque también conflictiva— con el propósito de producir significados en los sujetos que la transitan.

El escenario pues, que se presenta como punto de vista, no deja de tener elementos que darían lugar a amplias discusiones, como por ejemplo, la necesaria diferenciación del concepto de cultura del concepto de currículum. Sabemos que la cultura no es exclusivamente el currículum, pero este último concepto sí que es una selección de la cultura misma. La discusión entonces queda dada: ¿podemos pensar nuestra ciudad como currículum? ¿Nos alcanzan las definiciones y elaboraciones conceptuales hechas en nuestro país (Colombia) para permitirnos pensar en la producción de significados, fragmentación y selección de saberes que la ciudad hace para nosotros? Pensar, por ejemplo, el centro comercial como un libro de texto que selecciona, de manera intencionada, partes de la ciudad que se estiman como legítimas y deseables, alejadas de la pobreza y la fealdad y, en consecuencia, alejadas del mundo de la vida. (Martínez, 2010).

Ciudad y dispositivos curriculares de violencia: Medellín, Colombia

Sabemos que un fenómeno constante en las ciudades contemporáneas es el generalizado temor de los ciudadanos a ser víctimas (Reguillo, 1997, 1998, 2000), circunstancia que, como consecuencia, trae consigo un ejercicio de auto-inhabilitación para circular o habitar la ciudad misma, esto es, el miedo como forma de gestión y control social. Teniendo presente, que si bien no es nueva esta estrategia, es claro que en muchas de las ciudades latinoamericanas, el laboratorio de las prácticas urbanas, viene echando mano de tales estrategias para generar experiencias que median no sólo la gestión de la delincuencia y la «maldad del otro», sino que configuran nuestros deseos, imaginarios y formas de ser en y desde la ciudad. En efecto, *“Históricamente el miedo ha sido un instrumento de control y opresión. La ciudad es hoy habitada por múltiples figuras que nada significarían, si no fuera porque se alimentan de malestar, de la desgracia, del sinsentido...”* (Reguillo, 1997: 6).

Como expresión de lo anterior, podemos ver hoy como la ciudad de Medellín se circunscribe a las llamadas, pero poco estudiadas «fronteras invisibles», fenómeno de demarcación territorial de los grupos al margen de la ley, que imposibilitan el libre tránsito de los ciudadanos de un barrio a otro, o de un sector a otro dentro del mismo barrio, so pena de perder la vida en el evento de «cruzar la frontera». Rutas del miedo que circunscriben símbolos y artefactos urbanos que direccionan las vidas e imaginarios de los medellinenses, toda vez que de forma material, bien sea con una señal pintada con aerosol, un dibujo o un lugar específico, se anuncia el peligro de muerte ante el cruce de esta jurisdicción-antijurídica del mal.

¿Qué tipo de sujeto se configura a partir de estos símbolos del miedo? ¿Qué idea de ciudad, de vecino, de prójimo resultará de tener señales de muerte en las esquinas del barrio? ¿Operarán estas divisas como material curricular urbano? ¿Qué tipo de conocimientos, informaciones y advertencias se difuminan a través de estas prácticas sociales ilegítimas?

Si la ciudad es un discurso que puede ser leído en clave curricular, tal y como lo veníamos señalando, es posible preguntarse por la forma en que estas prácticas sociales violentas conforman, tanto los imaginarios como los comportamientos de los sujetos *urbanitas* que la habitan. Se instalarían así en el cotidiano, por medio de distintas y dispersas formas materiales dispuestas para el ciudadano, ciertas regulaciones para «aprender» cómo comportarse socialmente. Y en esto, no sólo entran en juego, las prácticas que la escuela hace

internamente en las aulas, sino también los medios de comunicación, el mobiliario urbano, la publicidad, la coparticipación de la opinión pública, las rutinas sociales, los mitos urbanos, el decorado de la ciudad, la vida diaria en el barrio, su entorno, etc.

Sabemos, por Tadeu da Silva (2001) y por los trabajos del movimiento reconceptualizador del currículum de los años 70' encabezado por Pinar (2004), que somos el resultado de lo que el currículum hace permanentemente de nosotros. Por esta razón, es relevante pensar todas y cada una de las selecciones de conocimiento que hace la ciudad por nosotros, material curricular cristalizado en las interminables vallas publicitarias de nuestras ciudades industriales, las referidas fronteras invisibles, las prácticas sociales que se ejecutan, día a día, en nuestros entornos escolares y ciudadanos. Grafías y material curricular urbano que moldean, poco a poco, nuestra identidad y lo que somos nosotros mismos.

Efectivamente, una de las preocupaciones permanentes de investigadores y maestros, tiene que ver con lo que se aprende socialmente fuera de la escuela y cómo esto repercute, tanto en las prácticas educativas como en las dinámicas mismas de la sociedad, máxime cuando hablamos de temas de violencia urbana, social y/o política; dado que *“los niños que viven en contextos violentos desarrollan con más facilidad comportamientos agresivos, que tienen a su vez una alta probabilidad de convertirse en comportamientos violentos más tarde en la vida...”* (Chaux, 2003: 48). Lo anterior viene a evidenciar que el contexto al que se debe dirigir la mirada es la propia ciudad, y que por lo mismo, se hace más que relevante pensar en los elementos o dispositivos curriculares que se encuentran difuminados en dichos espacios de violencia, reflexionando sobre qué elementos pudieran identificarse como tales, cómo operan y qué conocimientos son los que posibilitan.

Por *dispositivo² curricular* entendemos el mecanismo o red de elementos que facilita la transferencia de específicos significados ideológicos, políticos, económicos y culturales a determinados sujetos o comunidades de aprendizaje. Tales dispositivos se materializan en distintos artefactos u objetos que sintetizan esos significados e influyen a las personas que hacen uso de ellos, de manera consciente. Visto de este modo, la escuela puede ser entendida como un dispositivo curricular en sí misma, aunque también deba entenderse que en su interior operan diferentes mecanismos curriculares como los libros de texto, el material didáctico empleado por los maestros, los espacios arquitectónicos, su mobiliario, sus lógicas y prácticas cotidianas, entre otros.

Así mismo la ciudad opera con diferentes dispositivos curriculares, que transmiten e influyen a los ciudadanos desde específicos significados ideológicos y culturales. Podemos leer así, como material curricular urbano, los mencionados medios de comunicación, el diseño urbanístico, las prácticas sociales (sean violentas o no), las normas, los ritos, etc.

Caso específico de ese tipo de material educativo que opera, como un *dispositivo curricular violento* en el caso colombiano, viene a ser la misma televisión, especialmente aquella que ratifica, en la producción telenovelsca, el estereotipo del narcotraficante como líder delincuencia, que tiene éxito económico a través de prácticas delictivas que posibilitan el goce de las audiencias contemporáneas. De igual manera es posible leer el fenómeno de la «frontera invisible», que *“cumple una función de reconocimiento del barrio, de saber quién es*

2 No podemos desconocer las importantes referencias conceptuales retomadas para la configuración de este concepto del trabajo de Agamben (2011).

de aquí y quién no, para luego ir construyendo unos circuitos —cambiantes y ligados a ciertos tipos de sujetos— fortalecidos desde los discursos del miedo y la espacialidad, que dividen la ciudad” (Jaramillo, 2013: 3)³ cercenando la posibilidad del encuentro comunitario, del juego, de la misma interacción social con los «otros».

En el caso específico de Medellín-Colombia, el dispositivo curricular violento de las «fronteras invisibles» ha sido leído y resuelto desde la política pública, impulsada por la Secretaría de Educación de Medellín, mediante la propuesta de «rutas seguras»⁴, en las cuales una fuerte presencia policial —en las puertas o el interior de los centros escolares—, «concilia» el miedo instalado como un dispositivo mismo de esa *construcción social del miedo*. Frente a ello nos preguntamos: ¿qué tipo de identidad se construye a partir de estos «contenidos culturales» que selecciona la ciudad y que se nos enseñan en la pizarra de sus calles?

No cabe de mejor manera para retratar lo dicho, un texto escrito hace ya bastantes años, pero que ratifica aquello que produce la ciudad en el sujeto y cómo le determina sus formas de mirar y de sentir:

¡Oh, mi amada Medellín, ciudad que amo, en la que he sufrido, en la que tanto muero! Mi pensamiento se hizo trágico entre tus altas montañas, en la penumbra casta de tus parques, en tu loco afán de dinero. Pero amo tus cielos claros y azules, como ojos de gringa.

De tu corazón de máquina me arrojabas al exilio en la alta noche de tus chimeneas donde sólo se oía tu pulmón de acero, tu tisis industrial y el susurro de un santo rosario detrás de tus paredes.

Bajo estos cielos divinos me obligaste a vivir en el infierno de la desilusión. Pero no podía abandonarte a los mercaderes que ofician en templos de vidrio a dioses sin espíritu.

Te confieso que no me gustaba tu filosofía de la acción, y elegí para mí la poesía. Este era el precio de mi orgullo y mi desprendimiento.

Tus mañanas son las más bellas que han amanecido en ciudad alguna. Pero me negaba a perder su contemplación por tus oficinas burocráticas. No, Medellín: prefería esperar tus mañanas en un bar, o en un parque solitario para que te vomitaras plena de libertad y radiante de sol sobre mi corazón borracho.

Por eso me decías «vago», porque nunca fui avaro con tu belleza. En cambio tú nunca fuiste generosa con mi locura. Yo te daba mucho amor y te adoraba. Pero de tanto amarte casi me destruyes.

(Arango, 1993: 99)

Pensar el currículum y el currículum en la ciudad, equivale a reflexionar sobre los conocimientos que son seleccionados, organizados y puestos en escena, para un ejercicio de enseñanza y aprendizaje desde los movimientos reconceptualistas anclados en una posi-

3 La numeración es nuestra.

4 Estas rutas también han sido conocidas como «caminos de alegría».

ción postcrítica, para quienes: “*el currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es auto-biografía, nuestra vida, currículum vitae; en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad*” (Tadeu da Silva, 2001: 185).

Pero, volvamos a la pregunta, que de seguro no ha sido respondida suficientemente hasta el momento: ¿Es posible pensar la ciudad en clave curricular? Caminar por la ciudad, cualquier ciudad del mundo, supone asistir a vastos espacios de formación, más allá de los que tradicionalmente han sido y están «legitimados» para tal fin y que suelen circunscribirse a los ámbitos escolares: el aula por excelencia. Y es que dar un simple paseo por calles, parques, centros comerciales, restaurantes, gimnasios, hospitales, moteles, entre otros; supone estar sometido a un sinnúmero de información por vía de carteles, normas, imágenes, sonidos y textos que van direccionando nuestras formas de trasegar por la ciudad, grafías de cómo relacionarnos con los otros, con el espacio, en fin, modos de adquirir una «comprensión del mundo» fabricada o concebida previamente.

La formación de maestros y el currículum en la ciudad

Reconocida la importancia de la teoría curricular en la formación de maestros, más allá de un mero adiestramiento técnico en habilidades de su diseño e implementación (Giraldo, 2009) y, demostrada la urgencia de que el quehacer escolar esté acompañado de un contacto con los propios contextos de ciudad (Martínez, 2010), es pertinente encuadrar una práctica de reconocimiento, de los elementos curriculares inscritos en la ciudad misma, en los programas de formación de maestros que se han venido desarrollando en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en la ciudad de Medellín, Colombia.

En dicha Universidad, dentro del plan de estudios de todos y cada uno de los programas que se ofertan para la formación de maestros, tanto a nivel de educación infantil y especial, así como en las licenciaturas en educación con énfasis en alguna disciplina académica, tiene presencia una asignatura donde se aborda, desde distintas estrategias metodológicas, temáticas atinentes a las distintas teorías curriculares y la historia misma del currículum. Estamos hablando del programa del curso de **Teorías curriculares y contextos educativos**.

Dicho programa, tiene como objetivo fundamental, la aproximación al conocimiento de diferentes enfoques curriculares, desde perspectivas tales como: los estudios culturales, históricos, epistemológicos y sociológicos. A la vez revisa los modos en que estos enfoques entienden y explican el currículo, sus orígenes y propósitos, las normas y políticas educativas nacionales vigentes y, las relaciones entre currículo, escuela, maestro, estudiante y sociedad. (Cadavid, Cuervo, Fernández, Giraldo, Henao, Hincapié y Ossa, 2013)

Es propiamente para la consecución de ese objetivo y en el marco de dicha experiencia de formación de maestros, que se viene proponiendo, curso tras curso, la implementación de la salida pedagógica o salida de campo para los estudiantes de teoría curricular, en la cual se pretende el reconocimiento de la ciudad como espacio permeado por el currículum, teniendo claro que dicha salida pedagógica “*Es una estrategia estrechamente relacionada con el proceso de construcción de conocimiento científico, al abordarla como una de las prácticas de la ciencia moderna, desde la cual se produce y se reproduce el conocimiento*”. Lo anterior, además se manifiesta, en que estas salidas pedagógicas con los maestros en formación han posibilitado “... *el aprendizaje significativo del espacio [urbano] en el que vivimos, por lo tanto [ella] permite alcanzar la finalidad de [...] comprender el mundo real*” (Pulgarin, 1998: 1).

Adviértase que, a través del reconocimiento de los artefactos culturales que se encuentran desperdigados por los espacios públicos de la ciudad, es posible comprender de qué manera los ciudadanos que transitan cotidianamente por ella misma se ven de múltiples formas influenciados y «formados» por ésta. Dichos artefactos culturales los comprendemos, en este texto, como la cara más accesible y observable de la producción cultural, esto es, la materialización o manifestación de ella misma a través de lenguajes, rituales, normas, espacios físicos, patrones de conducta, costumbres, vestimentas, símbolos, mitos, leyendas, entre otros (Alcover, 2003). En otras palabras, se corresponden con espacios y prácticas urbanas que, en su propia materialización, significan formas de afirmación de lo culturalmente válido y legítimo para el grupo social que le circunscribe. En este mismo sentido, también es posible comprender los artefactos culturales como un elemento más de la misma red de significados del dispositivo curricular.

Para el trabajo empírico y de campo con los maestros en formación se propusieron, siguiendo igualmente a Pulgarín (1998), tres momentos: *antes, durante y después* de la salida pedagógica. Con anterioridad a dicha salida se realiza una discusión teórica en torno a los diversos elementos conceptuales que se requerirán en el trabajo de campo, entre ellos, el mismo concepto de currículum (Apple, 1986; Gimeno, 1988, 2010; Tadeu da Silva, 2001), currículum oculto (Apple, 1986; Torres, 1991), currículum oculto visual (Acaso y Nuere, 2007), currículum y ciudad (Martínez, 2010), cultura y artefacto cultural (Alcover, 2003; Rodríguez, 1986), entre otros.

Así mismo, antes de efectuar la salida pedagógica se entrega una *guía de salida de campo o guía para salida pedagógica*, texto que funge de orientación a todos y cada uno de los maestros en formación. Esta guía plantea las indicaciones necesarias para el ejercicio empírico en atención, tanto a la metodología del espacio de formación como a los criterios de evaluación del curso, presentando a su vez los parámetros que deben seguir los estudiantes en dicha «excursión a la ciudad». De igual manera, se clarifica al grupo de maestros en formación que la experiencia persigue un ejercicio de reconocimiento, ejemplificación y problematización de los temas tratados en el espacio académico, con la finalidad de profundizar en el estudio de la ciudad y develar los elementos curriculares que en ella están circunscritos.

Como objetivo general, la salida se propone identificar en algunos espacios de la ciudad de Medellín, los múltiples dispositivos y artefactos que por sus características e intencionalidades, son en sí mismo, material curricular, toda vez que cumplen la función de ser una *selección cultural de contenidos* que producen determinado tipo de sujeto y ciudadano. Además, se plantea reconocer en la salida, dispositivos o artefactos curriculares que circulan en los espacios urbanos de esa ciudad observada, recorrida, estudiada y mapeada. Se indaga, a la vez, por el tipo de sujeto que configuran o reconfiguran estos dispositivos o artefactos curriculares circundantes. Incluso se desea que, los maestros en formación, analicen lo que sucede con ciertos discursos que circulan en la calle, explorando su nivel de impacto en los transeúntes.

Las preguntas orientadoras del trabajo empírico, de salida a la ciudad, pueden comprenderse como un ejercicio de cuestionamiento curricular desde las teorizaciones críticas y postcríticas, que buscan debatir, por ejemplo, los elementos de currículum oculto visual que se observan en los espacios formativos de la ciudad. ¿Cuáles dispositivos, artefactos o material curricular se observa en los espacios recorridos y mapeados? ¿Cuál es la imagen

de mujer y/o de hombre que se presenta en los distintos artefactos publicitarios que se observan en la ruta de la salida pedagógica? ¿Qué material curricular dispuesto en el mobiliario urbano, por la administración municipal, puede observarse en el recorrido? ¿Qué influencias tiene ese mobiliario en el transeúnte? ¿Qué idea de sujeto se presenta y/o se invisibiliza en cada espacio visitado? ¿Cuál es el contraste que se presenta entre el funcionamiento de los mismos dispositivos en la calle y en la escuela?

Preguntas que, de una u otra forma, se cuestionan por los presupuestos de orden social, el *statu quo* que circunscribe a la ciudad y el orden educativo que reproduce dicha sociedad. Interrogantes que también intentan develar las desigualdades, en materia de currículum y educación en la ciudad, al atender a cuestiones centradas en temas como sexo, raza, opción sexual y asimetrías en la valoración del conocimiento de unos ciudadanos con respecto a otros (Tadeu da Silva, 2001).

De igual manera se ha propuesto, regularmente al grupo de estudiantes, un itinerario por cumplir en la salida. En él se detalla desde el encuentro con las instalaciones del campus universitario hasta cada uno de los puntos de interés en el casco urbano que se recorrerá. Es importante también destacar que, de igual manera, se han realizado ejercicios de construcción de rutas desde la propia experiencia ciudadina de los mismos estudiantes, remarcándose, en este caso, los intereses particulares del sujeto que vive, recorre, mapea y registra su propia ciudad.

En materia metodológica, para el archivo de la información, el ejercicio de campo propuesto, combina distintas herramientas de la investigación social-cualitativa, como el registro de datos en una libreta, fotografía, video, entrevista, etc. Se solicita además, a los maestros en formación, que realicen una actividad final de análisis en un informe escrito, en el que respondiendo a las preguntas orientadoras, de cuenta de una caracterización de elementos generales de los espacios visitados y recorridos, sumando a ello, una descripción breve de la observación, escucha y percepción realizada, junto a los respectivos cuestionamientos y reflexiones personales fundamentadas en los textos y autores trabajados en el curso.

Todo lo anterior ha posibilitado que, los estudiantes que participan de este ejercicio, rompan con su propias nociones de currículum y de ciudad, al tiempo que les ha brindado la oportunidad de manejar distintas significaciones de lo educativo en los espacios urbanos e introyectar la relevancia de la propia experiencia en el quehacer escolar, más cuando de contextos de violencia urbana se trata, tal como se pueden presentar en la ciudad de Medellín. Una ciudad en la que:

Los conflictos que tienen comportamientos violentos o las expresiones violentas han sido una constante [...]. A partir de 1985 la principal causa de muerte en la Ciudad son los homicidios asociados a problemáticas de carteles de la droga, de delincuencia común con bandas y pandillas o con actores políticos armados como insurgencias y grupos paramilitares los cuales en los últimos 20 años propician la escenificación del conflicto político armado con su escalamiento a partir del 2001 por la confrontación armada en [distintas] zonas [de la ciudad].

(Ruiz, 2006: 154)

Es, desde esas dolorosas realidades mencionadas, desde donde también se puede justificar la exploración de la ciudad en clave curricular por parte de los maestros en formación, con la finalidad de posibilitar en sus ejercicios formativos, el reconocimiento -como lo señalara Gimeno Sacristán en una entrevista que sostuvimos un tiempo atrás- de que si bien la *“escuela no puede redimir los problemas que la sociedad crea, puede disimularlos y entonces los olvida y es culpable; puede tratarlos manipulando y entonces es indecente, o puede ser realista en el sentido de que es fiel denunciadora de lo que ocurre”* (Cuervo, 2011: 1). Y eso que ocurre se verifica y constata además en las formas en que los dispositivos curriculares de la ciudad crean y posibilitan *ciclos de violencia* (Torrente y Kanayet, 2005).

Observar, por ejemplo, cómo habitan y significan la ciudad las personas refugiadas y desplazadas de las zonas rurales por la violencia guerrillera de izquierda y paramilitar de ultraderecha, reconocer las dinámicas del microtráfico de estupefacientes en las calles, identificar al vecino del barrio no como un extraño sino como un sujeto de derechos, leer las rigurosas formas normativas que determinan la utilización del transporte urbano, examinar los «rituales» de tránsito por el centro de la ciudad y los cuidados personales en materia de seguridad que ello implica, indagar en los transeúntes por las rutas del miedo y tranquilidad que identifican en la propia ciudad, rastrear la materialización de las formas panópticas de control que, a través de innumerables cámaras y vigilantes privados, ratifican la construcción social del miedo, entre otras actividades.

Del mismo modo, es importante mencionar que los maestros en formación, a través de las salidas pedagógicas a la ciudad, enmarcadas en la relación entre las teorías curriculares y los contextos educativos, se han capacitado a la par en temas propios de las metodologías de investigación educacional, desde el reconocimiento y diferenciación de estrategias para la recolección de datos, pasando por el diseño de guiones de entrevista y construcción de «parrillas» de observación en torno a objetos de indagación definidos, hasta el cumplimiento de labores propias de ejercicios etnográficos y el análisis de la información recolectada y su respectiva redacción en informes parciales y finales. Se ratifica así la importancia y pertinencia de una formación de maestros basada en esquemas investigativos, donde el descubrimiento propio y la indagación por el entorno se hagan parte cotidiana del aula y de los ámbitos universitarios.

Finalmente, no podemos pasar por alto, la relevancia que ha tenido en dicha experiencia de formación de maestros, en la ciudad de Medellín, el acento puesto en las teorías críticas y postcríticas del currículum, teorías que posibilitan en muchos sentidos, la respectiva y necesaria formación política de éstos. Y es que más allá de diferenciar cuáles son los distintos enfoques curriculares, el reconocimiento de los dispositivos culturales de la ciudad y el quehacer investigativo de la docencia, permite reconocer que *“...las instituciones escolares [y por tanto los maestros y las maestras] no funcionan siempre en un sentido reproductor, sino que existen [...] ciertas posibilidades de acción contrahegemónica”* (Torres, 2007: 232). Acciones de resistencia, que para el caso particular de la ciudad de Medellín, consistirán en develar las formas en que culturalmente se reproducen determinadas prácticas sociales violentas, excluyentes e invisibilizadoras, que de alguna forma, se materializan e influyen a los ciudadanos desde los elementos curriculares dispersos por la ciudad.

Referencias bibliográficas

- ACASO, M. y NUERE, S. (2005). “*El currículo oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205–218.
- AGAMBEN, G. (2011). “¿Qué es un dispositivo?”. *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- ALCOVER, C. (2003). “Cultura y clima organizacional”. En: Gil y Alcover (coords.). *Introducción a la psicología de las organizaciones*. Madrid: Alianza, 387-414.
- ÁNGEL, M. (2008). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ARANGO, G. (1993). *Obra negra*. Santa Fe de Bogotá: Plaza & Janés.
- BARTHES, R. (1997). “Semiología y urbanismo”. En: *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós, 261–264.
- BELTRÁN, F. (1994). “Determinaciones y el cambio en el currículum”. En Angulo y Blanco (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 369–384.
- BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- CADAVID, A., CUERVO, E., FERNÁNDEZ, A., GIRALDO, E., HENAO, G., HINCAPIÉ, C. y OSSA, A. (2013). “Programa de curso: teorías curriculares y contextos educativos”. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía.
- CHAUX, E. (2003). “Agresión reactiva, agresión preactiva y el ciclo de la violencia.” *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- CUERVO, E. (2011). “Conversando con José Gimeno Sacristán”. *Unipluriversidad*, 11(2), 1-11.
- DÍAZ, A. (2003). “El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1–13.
- DÍAZ, S. y GOIN, A. (2008) (Eds.). *Territorios en red. Prácticas culturales y análisis del discurso*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GIMENO, J. (1988). (Comp.). *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2010). (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- GIRALDO, E. (2009) “Una mirada a las implicaciones de la teoría curricular en la formación de los maestros”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(8), 1-5.

- GOODLAD, J. (1993). "El currículum como ámbito de estudio". En: Husen y Postlethwaite (Coords.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Vicens Vives-MEC, 1019-1022.
- JARAMILLO, J. (2013). "Fronteras invisibles: miedo y movilidad en Medellín". [Recuperado el 10 de junio de 2013]. <<http://www.razonpublica.com>>.
- HUSÉN, T. y POSTLETHWAITE, N. (Coords.). (1993). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Vicens Vives-MEC.
- MARTÍNEZ, J. (2010). "La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad". En: Gimeno (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 527-547.
- PINAR, W. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, New Jersey: LEA.
- PULGARIN, R. (1998). "La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía". *La Gaceta Didáctica*, 2, Medellín: Universidad de Antioquia.
- RAE (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. (2 Vols.). Espasa Libros: Madrid.
- REGUILLO, R. (1997). "El oráculo en la ciudad: creencias, prácticas y geografías simbólicas. ¿Una agenda comunicativa?" *Diálogos de la comunicación*, 49, 33-42.
- REGUILLO, R. (1998). "Imaginario globales, miedos locales: la construcción social del miedo en la ciudad". Ponencia presentada en el IV Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, Universidad Católica de Pernambuco, Recife, Brasil. 11-16 de septiembre.
- REGUILLO, R. (2000). "La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas". En: Rocker (ed.). *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Nueva sociedad. 185-201.
- RODRÍGUEZ, E. (1986). *Introducción a la filosofía*. Bogotá: USTA.
- RUIZ, L. (2006). La escuela: territorio en la frontera. Tipología de los conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. Medellín: Instituto Popular de Capacitación (IPC).
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TADEU DA SILVA, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- TORRENTE, C. y KANAYET, F. (2005). *Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento del ciclo de la violencia en Colombia. Un estudio a nivel nacional con niños, niñas y jóvenes de quinto y noveno grado*. Tesis para optar al título de psicólogo. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

TORRES, J. (2007). *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid: Morata.

WALKER, D. (1989). *Fundamentals of curriculum*. Texas: Harcourt College Publishers.