



Revista de Arquitectura

ISSN: 1657-0308

ISSN: 2357-626X

Universidad Católica de Colombia

Llano, Fabián Andrés

La gestión urbana: enseñanza a partir de sus proyecciones
como campo de conocimiento y diálogo interdisciplinario

Revista de Arquitectura, vol. 20, núm. 1, 2018, Enero-Junio, pp. 24-37
Universidad Católica de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.14718/RevArq.2018.20.1.861>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=125157578003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La gestión urbana: enseñanza a partir de sus proyecciones como campo de conocimiento y diálogo interdisciplinario

Fabián Andrés Llano

Universidad Piloto de Colombia, Bogotá (Colombia)

Maestría en Gestión Urbana

Llano, F. A. (2018). La gestión urbana: enseñanza a partir de sus proyecciones como campo de conocimiento y diálogo interdisciplinario. *Revista de Arquitectura*, 20(1), 24-37, doi: <http://dx.doi.org/10.14718/RevArq.2018.20.1.861>



<http://dx.doi.org/10.14718/RevArq.2018.20.1.861>

Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" (Colombia).

Magíster en Investigación Interdisciplinaria, Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" (Colombia).

Candidato a doctor en Ciencias Humanas del Patrimonio y la Cultura, Universidad de Girona (España).

Miembro del grupo Gestión Urbana y asesor pedagógico de la Unidad Académica de Ciencias de la Educación. Se desempeñó como coordinador académico y docente investigador de la Maestría en Gestión Urbana, Universidad Piloto de Colombia.

Docente de la maestría en Educación, Universidad La Gran Colombia.

<https://orcid.org/0000-0003-2181-3476>

<https://scholar.google.com/citations?user=igpLqO0AAAAJ&hl=en>
fabian.llano@upc.edu.co / llanofabian@hotmail.com

Resumen

La enseñanza de la gestión urbana no solo ha de entenderse en el orden de lo pedagógico y los procesos desarrollados al interior del aula. Esta requiere involucrar las diferentes representaciones transformadas en los desarrollos teóricos y metodológicos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales que aportan a la comprensión de la ciudad desde lo económico, lo social, lo cultural y lo ambiental. Como objeto de enseñanza, la gestión urbana requiere, además, el reconocimiento de su posibilidad como disciplina y su proyección como campo de conocimiento para lograr potenciar un diálogo interdisciplinario y público sobre las decisiones de la ciudad y el territorio. A través de un estudio de caso se pone en evidencia a la gestión urbana como un saber que se encuentra en su tránsito disciplinar y sus potencialidades interdisciplinares en cuanto a la distribución de diferentes lenguajes, representaciones, metodologías y problemas para la enseñanza pública de la ciudad.

Palabras clave: espacio urbano, educación urbana, enseñanza de las ciencias sociales, epistemología, investigación interdisciplinaria.

Urban management: Teaching based on its consideration as a field of knowledge and interdisciplinary dialogue

Abstract

Teaching urban management should not be understood only in the context of pedagogy and processes developed in the classroom. It requires involving different representations transformed into theoretical and methodological developments of different social sciences disciplines that contribute to understanding the city from an economic, social, cultural, and environmental perspective. As a teaching object, urban management also requires the recognition of its possibility as a discipline and its projection as a field of knowledge in order to foster an interdisciplinary and public dialogue on decisions regarding the city and territory. Through a case study, this paper evidences urban management as a knowledge in its disciplinary transit, as well as its interdisciplinary potentialities in terms of the distribution of different languages, representations, methodologies, and problems for a public teaching about the city.

Keywords: Urban space, urban education, social science education, epistemology, interdisciplinary research.

A gestão urbana: ensino a partir de suas projeções como campo de conhecimento e diálogo interdisciplinar

Resumo

O ensino da gestão urbana não somente deve ser entendido no âmbito pedagógico e nos processos desenvolvidos no interior da sala de aula. Ele requer envolver as diferentes representações transformadas no desenvolvimento teórico e metodológico das distintas disciplinas das ciências sociais que contribuem para a compreensão da cidade a partir do econômico, do social, do cultural e do ambiental. Como objeto de ensino, a gestão urbana exige, ainda, o reconhecimento de sua possibilidade como disciplina e sua projeção como campo de conhecimento para conseguir potencializar um diálogo interdisciplinário e público sobre as decisões da cidade e do território. Por meio de um estudo de caso, evidenciam-se a gestão urbana como um saber que se encontra em transição disciplinar e suas potencialidades interdisciplinares quanto à distribuição de diferentes linguagens, representações, metodologias e problemas para o ensino público da cidade.

Palavras-chave: espaço urbano, educação urbana, ensino das ciências sociais, epistemologia, pesquisa interdisciplinar.

Recibido: mayo 6 / 2017

Evaluado: agosto 28 / 2017

Aceptado: febrero 5/2018

Introducción

La enseñanza de la gestión urbana es un proyecto de investigación que ha tenido como propósito dinamizar las discusiones conceptuales y la toma de decisiones sobre el proceso formativo de los estudiantes de la maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia. Es un proyecto transversal que ha tenido varias fases en su desarrollo. En la primera fase del proyecto se enfatizó en evidenciar la importancia de las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores urbanos, así como algunas reflexiones sobre la enseñanza de la ciudad, la formación de urbanistas y un acercamiento a la noción de gestión urbana (Carreño, 2012; Camargo, 2012)¹.

En un segundo momento de este proyecto se propuso ampliar la discusión sobre la enseñanza de la gestión urbana al desbordar el escenario del aula y de la práctica pedagógica. Más allá de centrar la investigación en estas dinámicas educativas, se involucró en esta segunda etapa del proyecto una reflexión epistemológica sobre la producción y circulación de representaciones en el escenario formativo de la gestión urbana. Esta discusión sobre los contenidos enseñados potenció algunos interrogantes acerca de la participación de diferentes disciplinas en la producción de la ciudad, y la necesidad de desarrollar un campo de conocimiento alrededor de la toma de decisiones sobre la ciudad y el territorio. En este caso, la gestión urbana podría no solo aportar a la comprensión pública de la urbe, sino además al trabajo colaborativo de diversa disciplinas de las ciencias sociales que intentan legitimar sus discursos sobre la ciudad. De allí, que alrededor

1 Como producto de esta primera etapa, los días 23 y 24 de octubre de 2013 se llevó a cabo el Primer Encuentro Internacional Sobre Enseñanza en Temas Urbano-Regionales en la ciudad de Bogotá. La idea de compartir un espacio sobre la enseñanza de la gestión urbana fue financiada por el Departamento Colombiano de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), en asocio con otras instituciones académicas que participaron, organizaron y difundieron el evento, entre ellas la Asociación Colombiana de Investigadores Urbanos Regionales (Aciur), la Maestría en Gestión Urbana (MGU) - Universidad Piloto de Colombia y el Programa Gestión y Desarrollo Urbanos (Ekística) - Universidad del Rosario.

de la producción de un conocimiento público de la ciudad se puedan estructurar ciertas preguntas: ¿quién produce los discursos sobre la gestión de las ciudades?, ¿cómo se agencian?, ¿cuáles son las relaciones de poder que atraviesan estas estructuraciones disciplinares?, ¿quiénes se encargan de agenciar desde el campo educativo los discursos sobre la ciudad?, ¿de qué manera se han estructurado unas representaciones disciplinares sobre la gestión urbana?, ¿es posible pensar que la gestión urbana se constituya hoy en un campo de conocimientos?, ¿cuáles son las relaciones disciplinares, interdisciplinares e incluso pluridisciplinares que se pueden articular a la gestión urbana? Desde estos interrogantes, los procesos formativos de gestores urbanos requerirían involucrar no solo los problemas económicos, políticos, sociales y culturales que se presentan en la dinámica de la ciudad y el territorio, sino las conceptualizaciones y las diferentes representaciones teóricas y metodológicas con las cuales distintas disciplinas han buscado soluciones a dichas problemáticas.

Vale la pena aclarar que la investigación no intentó realizar balances epistemológicos de las diferentes disciplinas que participan en el desarrollo de un objeto de estudio como la ciudad y el territorio. La pregunta por los contenidos disciplinares que circulan a los planes de estudio y la enseñanza de la gestión urbana como campo de conocimiento requiere de estas preguntas orientadoras para una constante dinamización del currículo (Figura 1).

Lo que interesó a esta investigación es el reconocimiento de una crisis en la planificación urbana que amplía las posibilidades de enseñar la ciudad desde una perspectiva más incluyente y participativa. En efecto, para evitar currículos anquilosados y contenidos anacrónicos que no respondan a

problemas actuales en el territorio se hizo importante una revisión documental que permitiera la comprensión de un cambio en el paradigma de la planificación que mirara hacia una comprensión que reclama la participación social y política en la construcción de los territorios. Sin olvidar la advertencia de Popper, Adorno y Dahrendorf (1978) en cuanto a que el conocimiento se transforma en la medida en que aparecen nuevos problemas y se asumen las diferencias epistemológicas sobre la construcción del conocimiento planteadas, los interrogantes antes expuestos orientarían las posteriores discusiones sobre el qué, cómo y para qué enseñar la gestión urbana.

Ante un abordaje educativo que busca vincular los contenidos disciplinares con problemáticas actuales de la ciudad y el territorio, la revisión de la noción de gestión urbana se hizo necesaria en cuanto a su emergencia como campo de conocimiento. A partir de estas consideraciones, una vez revisada dicha noción bajo este cambio paradigmático, se hizo indispensable una conceptualización más detallada sobre las posibilidades de posicionamiento de la gestión urbana como campo de conocimiento. Para esta segunda operación se realizó una conceptualización de la noción de campo científico propuesta por Pierre Bourdieu (2003) con el propósito de evidenciar las potencialidades de la gestión urbana como un espacio discursivo donde se presentan las diferentes tensiones en la producción de la ciudad.

Así, las posibilidades de discusión sobre el qué, el cómo y el para qué enseñar la gestión urbana necesitaban un lugar de enunciación que vinculara los diferentes discursos y reflexiones sobre estas pretensiones formativas. Fue así como se optó por una estrategia metodológica capaz de evidenciar el significado de una experiencia concreta. En un diagnóstico inicial, en la

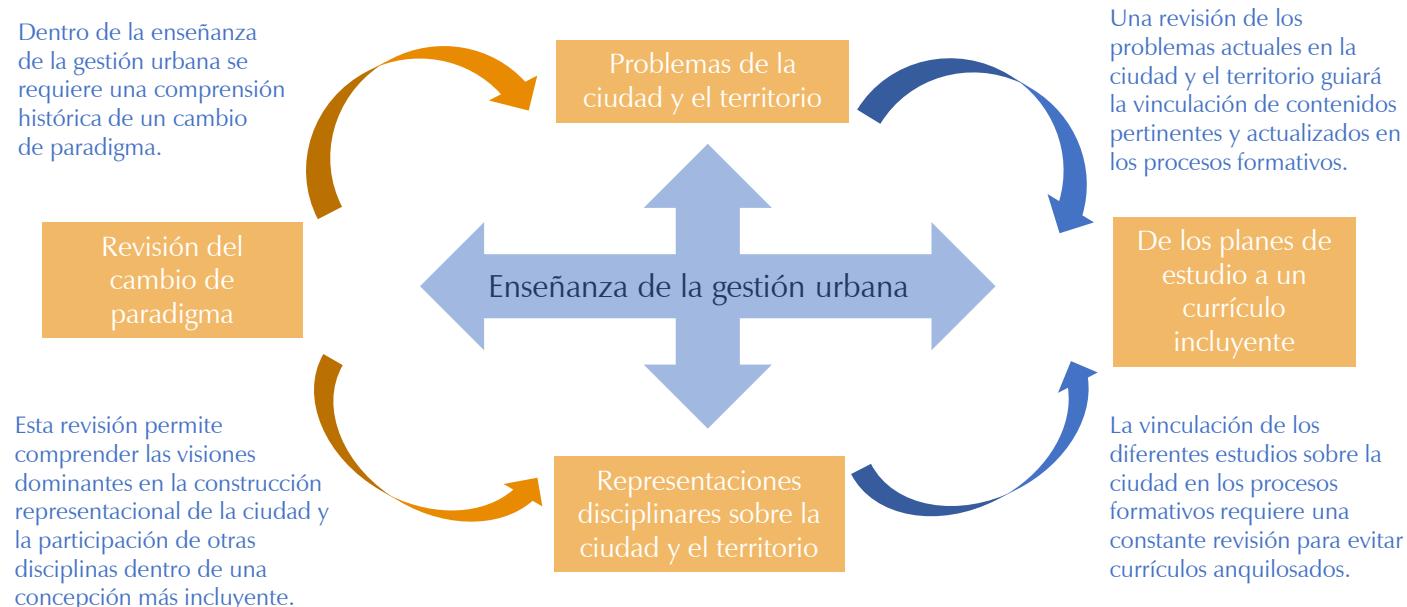


Figura 1. Temáticas de estudio en la gestión urbana.

Fuente: elaboración propia, 2015.

primera etapa de este proyecto se dejó en claro la necesidad de profundizar en el rastreo de la noción de gestión urbana y en la proyección de una forma particular de enseñanza. Bajo este derrotero se inició un estudio de caso que tuvo en cuenta como unidad de análisis al programa de maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto. Desde un análisis que privilegió las prácticas docentes y la resignificación del conocimiento en cuanto a su pertinencia en el proceso formativo², se eligió un estudio de caso intrínseco en la medida en que esta experiencia resultaba de interés en cuanto representa uno de los pocos posgrados de esta naturaleza en el país (Camargo, 2015).

En este orden de ideas, en el desarrollo del texto se encontrará el abordaje de un objeto de estudio como la gestión urbana desde dos niveles de análisis. El primero de ellos de carácter epistemológico, donde se realizó una revisión del concepto de gestión urbana al tener como referente un cambio de paradigma. En esta discusión se logra visualizar a la gestión urbana como un campo de conocimiento desde una perspectiva teórica que entromete la noción de campo de Pierre Bourdieu (2003) para postular a la gestión urbana como un campo de conocimiento capaz de transitar a consolidarse como un espacio que promueve el diálogo interdisciplinar. En el segundo nivel de análisis se presenta ese tránsito de la gestión urbana como objeto de estudio a objeto de enseñanza. De este modo, se partió de una estrategia metodológica que permitió ubicar la reflexión y las decisiones pedagógicas del proceso formativo entroncadas con la fundamentación teórica de la gestión urbana y la formación investigativa. De esta manera, el estudio de caso se constituyó en una estrategia de investigación relevante, que fue complementada con grupos de discusión para proponer unas rutas de enseñanza de la gestión urbana.

El objeto de enseñanza

El desarrollo de la gestión urbana se inscribe dentro de la tradición de las ciencias sociales y su conceptualización es relativamente reciente (Sabatini, 1998; De Mattos, 2002; Miranda, 2008; Ornés, 2014). En un principio, el tema

.....
2 Cabe destacar que este análisis correspondió además con un proceso de resignificación curricular adelantado en la Universidad Piloto de Colombia desde el 2013. En este año esta institución educativa, dentro de sus procesos de mejoramiento continuo de la calidad, empezó un proceso de resignificación curricular que intentó formular nuevas preguntas dentro de la dinámica de los programas en torno a sus necesidades de conocimiento, estudio y aprendizaje. A nivel de maestría se inició el ejercicio en relación con la formación avanzada a partir del año 2014.

de la ciudad se vinculó a los discursos sobre la planeación desarrollados desde mediados de la década de 1930 alrededor de la consolidación del capitalismo y la organización de las ciudades en la primera mitad del siglo XX.

De acuerdo con De Mattos (2002), la conceptualización de la gestión urbana se ha convertido en un tema de suma importancia de cara al desarrollo de las ciudades de América Latina. La acelerada urbanización de la región, debido en gran medida a la denominada explosión demográfica alrededor de los problemas de redistribución espacial que este fenómeno ha presentado, centró inicialmente sus preocupaciones en el paradigma de la planificación urbana sin una posibilidad clara de inmiscuir a los diferentes actores en las decisiones de construcción de ciudad.

Es así como las nuevas necesidades de contexto y los desarrollos conceptuales en torno a la gestión de la ciudad, tanto de los grandes asentamientos como de las ciudades intermedias, requieren de otro enfoque administrativo y político que permita la descentralización de la gestión para la construcción de ciudades que apelan a la participación y al desarrollo regional sustentable, con el fin no solo de administrar las especificidades locales, sino de promover su participación en el territorio. Así, su desarrollo se vincula, en primer lugar, con los procesos de crecimiento y la necesidad de administración de las ciudades y, en segundo lugar, con su posterior desplazamiento a la dimensión política desde una concepción de centralismo hasta una de descentralización en la participación de construcción colectiva de ciudad.

Concepción de la planificación

A mediados de la década de 1930, la concepción de la planificación, arraigada a la idea del actor racional, fue considerada un camino determinante para la democracia. La planificación para la libertad, postulada por el sociólogo Karl Mannheim, ha sido el antecedente directo de la planificación urbana. Este autor en particular propuso una transición del modelo del *laissez-faire* a una sociedad planificada bajo un Gobierno regulado proclive a la democracia. A propósito de lo anterior, Karl Mannheim (2005) sostiene lo siguiente caracterizando la mencionada época:

...el problema de esta época consiste cabalmente en que nos damos cuenta que la planificación es necesaria, pero también que una planificación equivocada puede ser desastrosa [...] en una época de planificación, cuando el número de las instituciones aumenta y estas han de estar coordinadas, el problema se hace aún más agudo (p. 167).

La planificación como instrumento para la libertad y para el progreso de la sociedad acudía a lo que Mannheim (2005) llamó *técnicas de la sociedad*, como la educación, la propaganda y la administración en torno a la coordinación basada en criterios democráticos a fin de evitar métodos de los Estados totalitarios en la Segunda Guerra Mundial: “La misión histórica de este país es la de crear, apoyándose en la base de su continuada tradición democrática, libertad y reforma espontánea, una sociedad que funcione de acuerdo con el espíritu del nuevo ideal: la planificación para la libertad” (p. 22).

Desde la experiencia de las sociedades capitalistas, la planificación alcanzó su mayor difusión luego de la Segunda Guerra Mundial. De esta manera, se dio un impulso creciente al manejo de la sociedad desde una racionalidad formal, donde la planificación se centralizó en lo que se ha conocido como la planificación racional-comprehensiva:

...fue recién luego de la Segunda Guerra Mundial cuando alcanzaron su mayor difusión, respaldo teórico y aceptación; y también, cuando se terminaron de perfilar sus señas de identidad y cobraron impulso los intentos de aplicarla a un número creciente de países [...] más allá de las exageraciones o de las precauciones sobre sus posibilidades, la planificación del desarrollo formó parte de un discurso que se hizo dominante en aquellos tiempos en que el predominio de las ideas keynesianas logró su mayor gravitación (De Mattos, 2002, p. 3).

Cabe anotar que en las apreciaciones de De Mattos se asocia el discurso de la planificación al desarrollo del capitalismo. Esto da una idea de la centralidad de la planificación para la época a partir del siguiente ejemplo: el capital, entendido como la producción de mercancía y lucro, tenía un carácter nacional, donde se perseguía la protección a la industria por medio del Estado. Desde esta concepción de planificación urbana, la gestión en la ciudad estaba centrada en objetivos predeterminados, donde su acción se centraba en la administración y en la gerencia de esta. A fin de lograr dicho objetivo se requería ejecutar una serie de acciones para alcanzar la meta trazada en la planificación urbana. Desde esta perspectiva la pregunta central era: ¿cuáles son los objetivos de una ciudad?

En síntesis, desde esta perspectiva, la gestión urbana giraba en torno a los procesos de intervención y a las acciones que el gobierno local procuraba en relación con el bienestar de la población. El paradigma dominante alrededor de esta concepción del manejo de la ciudad era, sin duda, el urbanismo clásico que centró su pre-

ocupación en el control de la ocupación y en las transformaciones del espacio urbano con la disposición de infraestructura y la dotación de servicios públicos.

Cambio de paradigma

Para el caso de América Latina, el paradigma de la planificación alcanzó su máximo apogeo en la década de 1970, siguiendo los acuerdos institucionales entre los gobiernos. Un ejemplo de este asunto se puede encontrar en los años sesenta en torno a la planificación del desarrollo en América Latina.

En 1961, los representantes de los gobiernos de la región recomendaron su aplicación, como camino para superar los problemas que entonces enfrentaban sus países. En esa oportunidad, se aprobó un documento conocido como la “Carta de Punta del Este”, que constituye la partida de nacimiento de la denominada “Alianza para el Progreso” y una suerte de legitimación política de la planificación (De Mattos, 2002, p. 5).

Con un avizorado crecimiento poblacional y una expansión cada vez mayor del territorio, la planificación urbana resultaba ser útil para abordar estos problemas del crecimiento desmedido para el caso latinoamericano. Así, y sin perder de vista el objetivo institucional principal, se pueden incorporar al proceso organizado de desarrollo urbano nuevos actores, recursos y técnicas, como aportes efectivos y positivos al proceso de construcción del asentamiento. En esta perspectiva, la noción de gestión urbana, como extensión del concepto de administración, se enriquece al incluir el “espacio” (si así puede llamarse) que está entre el hecho físico, producto o servicio provisto en un extremo y, en el otro, la institución de coordinación, provisión o administración (Rosas, Calderón y Campos, 2012).

Finalmente, la gestión urbana no es, como suele pensarse, una labor exclusiva del Gobierno o de las instituciones gubernamentales, pues los agentes privados (personas, ciudadanos, empresas, organizaciones sociales, entre otras) inciden enormemente en la transformación y el perfeccionamiento de las ciudades. La diferencia está en que el Gobierno tiene el interés legítimo y declarado de favorecer el bienestar de todos los ciudadanos, mientras que a los agentes privados (bien sea empresas o ciudadanos comunes) les interesa favorecer, también legítimamente, un interés particular y propio. Es importante aclarar que, si bien el objeto de estudio que se aborda es definitivamente la ciudad, sus interrelaciones con el entorno rural, y el territorio regional y nacional son de todo interés en tanto cumplen un papel crucial en el desarrollo urbano y la calidad de vida.

Aspectos teóricos

Para instalar una reflexión sobre contenidos disciplinares y los problemas asociados a la comprensión de la ciudad, inicialmente se requiere evidenciar las formas representacionales de los balances disciplinares y la necesidad de abrir las posibilidades de comprensión más allá del escenario universitario hacia su participación en diferentes ámbitos de la vida social. En efecto, aunque estos balances dejan al descubierto las teorías, los métodos y los lenguajes con los que se han legitimado históricamente las diferentes disciplinas, se hace indispensable pensar estos balances más allá de un escenario tan particular como la universidad.

De acuerdo con Serna y Lara (2003), aunque en Colombia existe una preocupación de las ciencias sociales y humanas por rememorar permanentemente sus recorridos en cuanto a comunicaciones paradigmáticas donde han circulado nociones y conceptos, estos desarrollos no transitan más allá de las estructuras universitarias. Sin duda, estos balances tienden a sostenerse en las órbitas del desarrollo profesional de las disciplinas, en la medida en que se mantienen fieles a la tradición que desde mediados del siglo XX cohesionó el desarrollo de las ciencias sociales y humanas en torno a la universidad.

En la posibilidad de comprender cómo los contextos históricos han incidido en la aparición de diferentes horizontes conceptuales se hace relevante, junto con Serna y Lara (2003), evidenciar unas necesidades de la ciencia en Colombia, a saber: en primer lugar, en cuanto a la interrogación de las universidades y otras instancias públicas en relación con los problemas de la ciudad y el territorio; en segundo lugar, en la necesidad de tejer puentes entre las estructuras universitarias y el sector productivo; en tercer lugar, en cuanto a la descentralización de la producción científica de las universidades, y, en cuarto lugar, en la necesidad de valorar mucho más los centros de investigación.

De otro lado, de acuerdo con Serna y Lara (2003) respecto a las dinámicas propias de la producción científica, es necesario establecer una relación particular entre unos saberes específicos y su misión pública. Los balances disciplinares dejan abiertas las puertas para que estos desarrollos participen de unos campos de la producción cultural que, para este caso particular, es donde se evidencian posiciones, estrategias y luchas históricas por la definición legítima de un objeto de estudio como la ciudad y el territorio.

En este sentido, también se hace relevante evidenciar cómo estos balances disciplinares encarnan unas tradiciones de intelectuales e incluso una militancia política e ideológica a propósito de sus elaboraciones teóricas. De acuerdo con Bourdieu (2008):

...los maestros canónicos de las disciplinas canónicas consagran una parte importante de su propio trabajo a la producción de obras cuya intención escolar está más o menos doctamente negada y que son a la vez privilegios, a menudo económicamente fructíferos, e instrumentos del poder cultural en tanto empresas de normalización del saber y de canonización de los conocimientos adquiridos legítimos (p. 137).

Con el propósito de no negar las relaciones de fuerza y las dinámicas de poder en la estructuración de las disciplinas que intentan arrogarse el derecho a la conceptualización de la ciudad y a la imposición de un principio de visión y división del conocimiento sobre la ciudad y el territorio, la noción de campo elaborada por Pierre Bourdieu resulta fecunda. Para la comprensión del espacio científico, Bourdieu (2003) hace una clara distinción en cuanto a que la noción de campo no se soporta sobre una visión interaccionalista sino de estructuras, y en la medida en que se hace explícita su visión relacional, como filosofía disposicionalista de la acción, lo que permite develar los intereses de los investigadores. En este sentido se hace central la categoría de capital científico, entendida como la acumulación de un conocimiento legítimo dentro de la estructura de capitales; en tanto especie de capital simbólico actúa en la comunicación y a través de ella, para determinar la estructura del campo (Bourdieu, 1990). Como espacio de posibilidades, el campo científico se constituye en un lugar de luchas donde se pone en juego el capital basado en el conocimiento y el reconocimiento.

De acuerdo con Bourdieu (2003), el espacio científico es un campo de acción socialmente construido, donde los agentes desencadenan unas acciones que dependen de su posición en el campo de fuerzas, la cual depende a su vez del volumen global de capital que posea. Desde esta perspectiva, la posición en la estructura de la distribución de capital se hace indispensable para la comprensión del campo. Así, el acto científico, visto como práctica científica, es el producto social de dos historias. Por una parte, el científico y su práctica son una historia objetivada en la propia estructura del campo y en sus objetos técnicos como instrumentos y textos, y, de otro lado, es una historia incorporada a la estructura del campo en cuanto disposiciones. Esta cantidad de historia acumulada, no solo hace parte

de los balances disciplinares, sino además de unas luchas por la imposición de la representación de la ciencia más favorable al interés de los dominadores que, valga decir, tienen un mayor margen de libertad en cuanto a la disposición de estrategias que los dominados, generalmente agentes desprovistos de capital científico o con poca acumulación del mismo. En últimas, lo que está en juego dentro del espacio estructurado en forma de capitales e historias, y disposiciones incorporadas, es saber a qué se juega en el campo de posibilidades que finalmente corresponde generalmente a la dinámica disciplinar. Ahora bien, esta tensión se presenta bajo la generación, producción, apropiación y transferencia de conocimiento, que se logra inicialmente con el reconocimiento de una tradición y de un espacio discursivo bajo la evidencia de sus recorridos teóricos, metodológicos y conceptuales. Para el caso particular de la gestión urbana, esta dinámica puede ser considerada bajo la categoría de saber emergente en la medida en que su objeto de estudio, sus teorías y sus metodologías son un tanto difusas, y en sus estructuraciones disciplinares hasta el momento no cuenta con una total autonomía como disciplina constituida dentro de las epistemologías de las ciencias sociales³.

Para aclarar un poco el asunto de la gestión urbana como saber emergente se puede sostener con Toulmin (1972), que

...las disciplinas son "empresas racionales en evolución" que implican un proceso de selección y comprensión colectiva de "poblaciones conceptuales". En concreto, dichas características son: a) un conjunto de problemas específicos, conceptuales o prácticos; b) la existencia de una comunidad profesional crítica; c) un punto de vista general y compartido sobre la disciplina (metas e ideales); d) estrategias y procedimientos aceptados; y e) poblaciones conceptuales en evolución vinculadas a los problemas específicos (citado en Porlán Ariza, 1998, p. 176).

Según Toulmin (1972) existen "tres grupos de disciplinas: las compactas o maduras (cuando reúnen todos los requisitos) las difusas (cuando solo reúnen algunos requisitos) y las posibles (cuando pueden llegar a reunirlos)" (citado en Porlán Ariza, 1998, p. 176).

En términos estrictos, la disciplina es una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico. Ella instituye allí la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que recubren la ciencia. Si bien está englobada a través de un conjunto científico

co más vasto, una disciplina tiende naturalmente hacia la autonomía, por la delimitación de sus fronteras, la lengua que de ella se constituye, las técnicas que debe elaborar o utilizar, y eventualmente por las teorías que le son propias (Morín, 1994, p. 1, citado por Serna, 2007, p. 33).

Al compartir algunas teorías, metodologías y problemáticas asociadas a las ciencias sociales y humanas, la Gestión Urbana orbita alrededor de un objeto de estudio como el fenómeno urbano y sus relaciones con el territorio. Como campo de estudio sobre las decisiones acerca de la ciudad sus dinámicas han pasado de un paradigma de la planificación a unas problemáticas políticas y administrativas, donde cada vez más se hace necesaria la participación de agentes en la construcción local de territorios (Ortega, 2008; Ornés, 2014, p. 152).

Aunque la discusión sobre cómo realizar una mejor gestión en las ciudades ha pasado de privilegiar la economía y el urbanismo bajo la planificación y la administración del territorio, la vinculación de otras disciplinas al campo de la gestión urbana como la sociología, la psicología ambiental, la geografía urbana, entre otras, posibilita algunos préstamos teóricos y metodológicos, lo cual hace mucho más difícil evidenciar los desarrollos disciplinares propios en cuanto a sus definiciones conceptuales, las metodologías utilizadas y las teorías particulares de la gestión urbana. En este orden de ideas, la consolidación del estatuto epistemológico de esta disciplina, o su constitución como campo de conocimiento para abordar los temas y fenómenos que se presentan en la ciudad aún está por definirse (Miranda, 2008).

Sin embargo, desde su carácter sociopolítico y sus potencialidades ambientales, la gestión urbana como campo de conocimiento puede llegar a convertirse en un escenario interdisciplinario para la toma de decisiones sobre la ciudad. Los proyectos de ciudad requieren acuerdos, negociaciones e intercambios con diferentes disciplinas para resolver problemáticas, no solo desde la formulación de políticas públicas, sino desde la construcción de conocimiento bajo nuevas teorías y metodologías en la intervención y construcción del territorio.

La gestión urbana y sus posibilidades interdisciplinarias: hacia una reflexión pública sobre la ciudad

La gestión urbana, al tener un objeto de estudio como la ciudad en sus diferentes manifestaciones, abre la posibilidad de discutir con otras disciplinas de las ciencias sociales sobre los problemas y

3 Cfr. en Serna (2007).

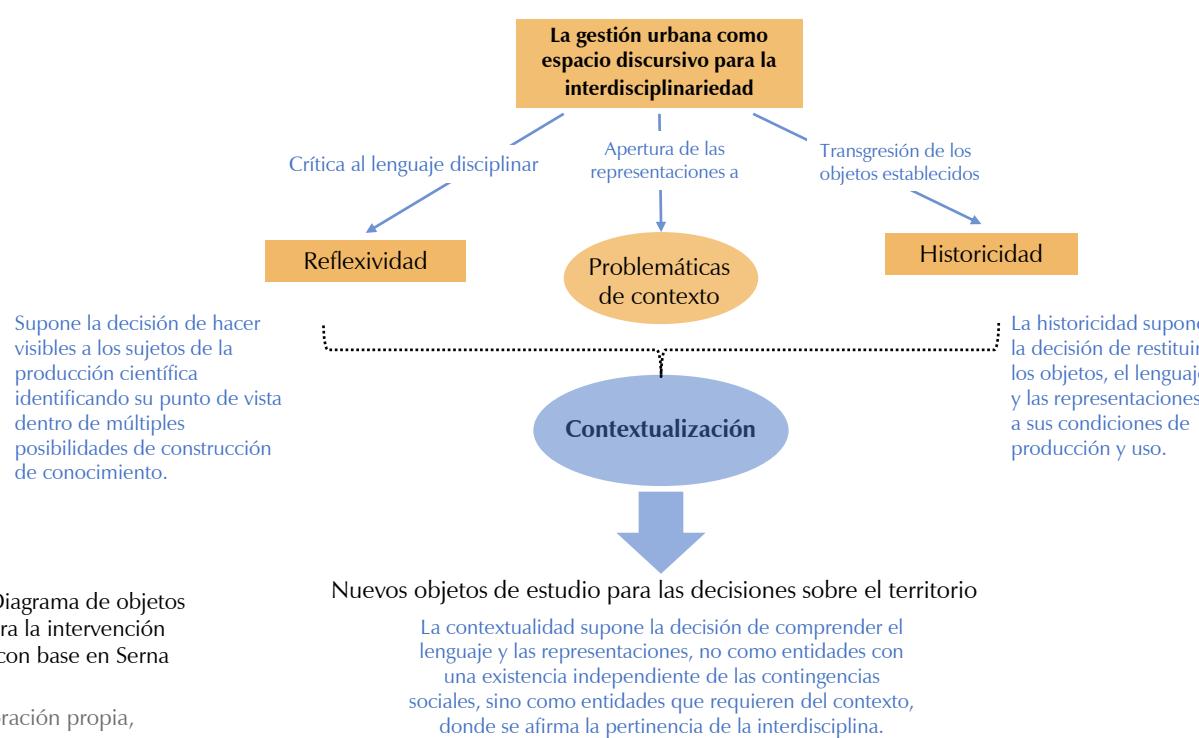


Figura 2. Diagrama de objetos de estudio para la intervención del territorio con base en Serna (2007)

Fuente: elaboración propia, 2015.

lenguajes asociados a ella. En efecto, la posibilidad de proponer una región disciplinar e interdisciplinar a partir de unos problemas asociados a la ciudad es una probabilidad creciente a fin de buscar soluciones conjuntas mediante el intercambio de lenguajes, teorías y metodologías. De acuerdo con Bachelard,

...solo la ciencia está habilitada para trazar sus propias fronteras. Ahora bien, para el espíritu científico trazar claramente una frontera es ya superarla [...] parece que la limitación del pensamiento científico es deseable más en términos de programa que de obstáculo absoluto, más en términos de posibilidad que de imposibilidad [...] filosóficamente, toda frontera absoluta propuesta a la ciencia es el signo de un problema mal planteado (2004, pp. 89-98).

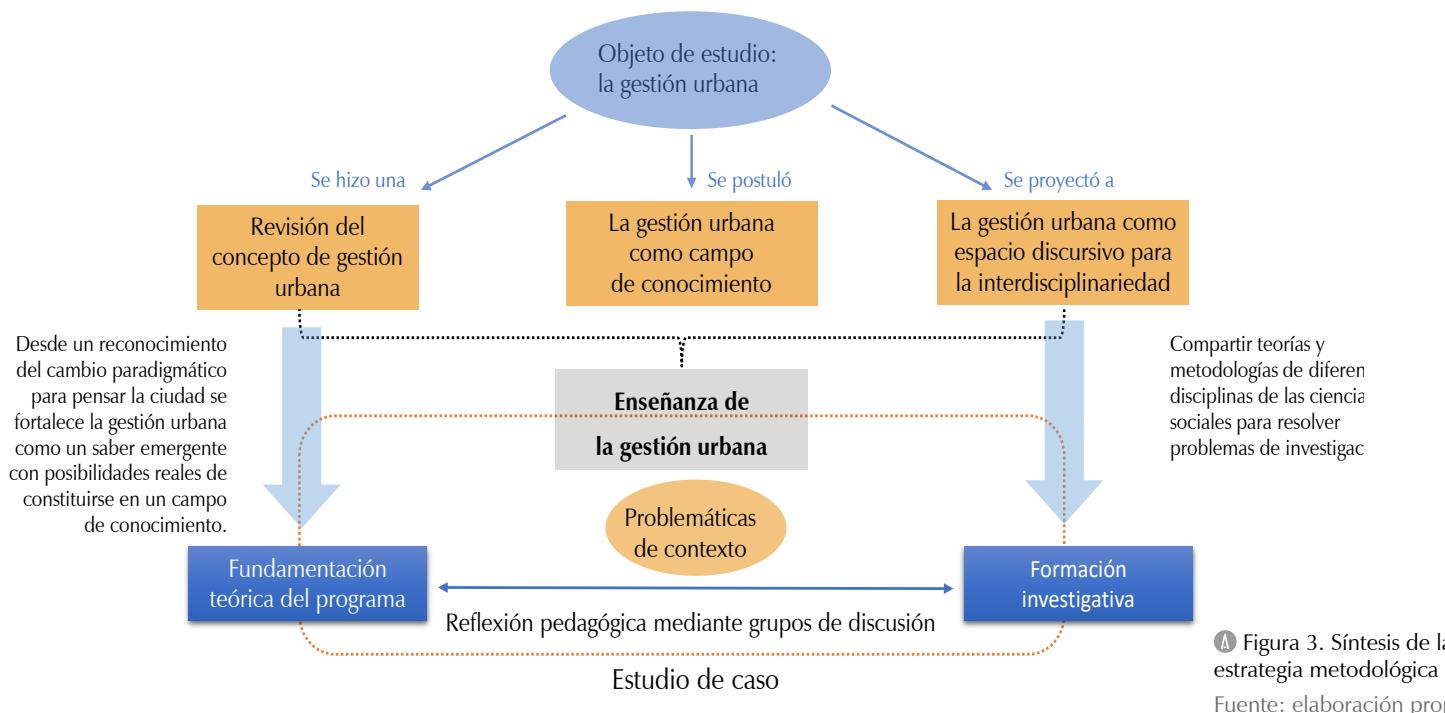
Al vincular al diálogo unas disciplinas cuyos desarrollos claramente demuestran una tradición y unos recorridos, la gestión urbana, más que disciplina convocante, tendría la posibilidad de tejer puentes con otros campos de la producción cultural para ampliar una reflexión pública sobre la ciudad. Esta reflexión adquiere relevancia si además de comprender a la gestión urbana en las dinámicas de producción de conocimiento sobre la ciudad, se evidencian los efectos públicos que esta tiene en las decisiones sobre el territorio (Serna y Lara, 2003). De este modo, es indispensable extender este diálogo más allá de la universidad al vincular a distintos agentes que participan activamente en las decisiones acerca del territorio para propiciar la discusión sobre la relación entre pensamiento social sobre la ciudad, la necesidad de promover políticas públicas y la vinculación de otros sectores a la construcción del territorio bajo los principios de la reflexividad, contextualización e historicidad explicados en la Figura 2.

Al reconocer la especialización disciplinar, la gestión urbana convoca desde un pensamiento epistémico al diálogo abierto sobre nuevos procesos de construcción territorial y a discernir acerca de las nuevas problemáticas sociales y nuevas prácticas de la ciudad. De acuerdo con Zemelman (2005),

...el pensar epistémico, es el plantearse problemas a partir de lo que observo, pero sin quedarme reducido a lo que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad [...] En la construcción de problemas, no hay que dejarse llevar por la observación morfológica, ni dejarse llevar críticamente por la información o, para decirlo en términos más sintéticos, no creer que el tema que hemos podido enunciar es el problema. No confundir el problema con el objeto (p. 72).

En este sentido, al tener en cuenta que la ciudad hoy pasa por grandes transformaciones bajo un paradigma como la globalización cultural, económica, tecnológica y nuevas subjetividades, en lo que algunos autores han denominado sobremodernidad, es decir un exceso de modernidad (Augé, 1993), el conocimiento se transforma en la medida en que aparecen nuevos problemas, tal como advirtiera Popper (1978): "El conocimiento no comienza con percepciones u observaciones o con la recopilación de datos o de hechos, sino de problemas. No hay conocimiento sin problemas, pero tampoco hay ningún problema sin conocimiento" (pp. 12-13).

Vale la pena decir que este conocimiento circula preferentemente en tres momentos. Primero, unos contenidos que se legitiman en la gestión territorial, la política pública y el campo urbanístico; segundo, el tránsito de estos desarrollos disciplinares hacia estructuras universitarias relacionadas



con los procesos formativos bajo el desarrollo de competencias respecto a unos campos del ejercicio profesional, y, tercero, los cambios en el contexto, lo que supondría ciertas variaciones en las teorías bajo la aparición de nuevos problemas de la ciudad y el territorio.

De esta manera, se puede sostener con Zemelman (2006) que, si la historia representa un cambio en los contenidos del conocimiento, debemos considerar la manera de resolver el desajuste que se produce entre lo real como contenido posible y el contenido como realidad aprehendida teóricamente (p. 1). En este sentido, el intercambio de metodologías, de lenguajes y teorías sobre la comprensión de la ciudad resulta determinante bajo un campo de conocimiento que tiene la posibilidad de reconocerse como espacio de luchas en la construcción de un conocimiento legítimo sobre la urbe.

Finalmente, como un desafío a la misma configuración del campo disciplinar de la gestión urbana, la inclusión del componente pedagógico, como un saber particular, y la formación de docentes investigadores urbano-regionales es un verdadero desafío para las formas públicas de la gestión urbana, que además de prepararse en su fortalecimiento disciplinar, inscribe en su escenario otras profesiones y otras prácticas en el campo educativo.

Aspectos metodológicos

Más allá de la posibilidad de estructuración del campo de la gestión urbana que, no sobra decir, merece un balance mucho más amplio en cuanto al reconocimiento de tradiciones y mucho más importante en relación con la visibilización de una historia social de la gestión urbana en Colombia, la presente investigación tuvo como pretensión, desde un segundo nivel de

interpretación, ampliar la discusión de su enseñanza más allá de las prácticas pedagógicas y del aula, al vincular las representaciones disciplinares y los problemas de la ciudad y el territorio como parte constitutiva de esta discusión.

Los aspectos metodológicos se desarrollaron teniendo en cuenta que el tratamiento de un objeto de estudio como el abordado requirió, en primer lugar, una revisión en su proceso de configuración. Este estado del arte concerniente a la vinculación de la gestión urbana, desde el paradigma de la planificación, a las posibilidades de vinculación de nuevos agentes y disciplinas en la construcción social, ambiental y política del territorio, condujo en un segundo momento a la construcción de un referente teórico con capacidad de aterrizaje empírico para fortalecer este balance de la noción de gestión urbana. El concepto de campo, además de proporcionar elementos indispensables, como el capital y el *habitus* científico, y las dinámicas disciplinares en cuanto su estructuración mediante relaciones de fuerza, permitió abrir las posibilidades de diálogo interdisciplinario al reconocer el contexto bajo la postulación de nuevos objetos de investigación relacionados con la ciudad, el territorio y las resistencias culturales (Llano, 2012).

En un segundo nivel de interpretación, la reflexión pedagógica sobre la enseñanza de la gestión urbana contó con los insumos necesarios desde la revisión del concepto, su amplitud como campo de conocimiento y su proyección interdisciplinaria. En este sentido, además de un interés epistemológico por ubicar la categoría de Gestión Urbana, uno de los intereses pedagógicos del proyecto de investigación fue lograr mayores comprensiones sobre la dinámica de su enseñanza, con el propósito de optimizar los procesos académicos de la maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia. Dado que la investigación buscó

analizar la enseñanza de la gestión urbana desde su vinculación al escenario epistemológico como saber emergente y como disciplina posible, en los procesos de enseñanza se requirió de una estrategia metodológica como el estudio de caso para lograr un entronque entre la fundamentación teórica del programa y las reflexiones sobre la formación investigativa (Figura 3).

Es importante resaltar que esta elección metodológica permitió complementar estas comprensiones sobre la estructuración del concepto de gestión urbana y abrir las posibilidades de diálogo sobre las problemáticas asociadas a la ciudad; en este sentido, se dispuso de grupos de discusión con expertos temáticos y profesores de la maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia, con el propósito, no solo de cotejar estos balances preliminares sobre el desarrollo del concepto, sino además de vincular estas representaciones disciplinares sobre la ciudad en el marco de la enseñanza de la gestión urbana.

En esta dinámica se privilegiaron la reflexión y el relato mediante grupos de discusión. Desde una concepción tradicional de la investigación, esta puede ser considerada como una investigación de tipo descriptivo. Los estudios de caso se clasifican en descriptivos e interpretativos de acuerdo con los niveles de desarrollo de los estudios y sus resultados, para este caso, se privilegió el estudio de caso interpretativo, “que contiene descripciones ricas y densas. Los datos de las descripciones se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, soportar o discutir presupuestos teóricos” (Galeano, 2004, p. 72).

Más que la verificación de hipótesis, el estudio de caso busca evidenciar nuevas relaciones entre los datos y los conceptos mediante una interpretación de la realidad delimitada en unidades sociales. El objeto de estudio se conceptualiza desde la formulación del problema, que pasa inicialmente por un diagnóstico preliminar, y la selección de casos. Este análisis inicial del objeto de estudio pasa necesariamente por la recolección de los datos, cuyos textos emergentes son puestos bajo la mirada del investigador quien, como observador participante, interpreta una realidad. Esta última fase del estudio de caso requiere un objeto de estudio centrado primordialmente en lo humanístico, bajo unos criterios de credibilidad producto de la interpretación.

Finalmente, en todas las fases de la investigación la información se validó mediante grupos de discusión con los docentes de la maestría y otros invitados externos, en charlas abiertas denominadas diálogos sobre la gestión urbana.

Resultados

En los grupos de discusión y, particularmente, en el espacio denominado *Diálogos y miradas sobre la gestión urbana*⁴, se planteó que su enseñanza no se reducía al ejercicio lúdico que el docente pudiera realizar en el aula de clases. Se discutió que hacer comprensibles y atractivos los contenidos relacionados con la gestión urbana requiere involucrar múltiples tensiones que, si bien confluyen en el aula de clase, en realidad hacen parte de un entramado de relaciones sociales que condicionan el actuar del docente en la institución universitaria. Tal como se ha conceptualizado acerca del campo científico, el mismo campo universitario funciona en tanto espacio de diferencias entre posiciones (Bourdieu, 2008).

En realidad, esta selección, distribución y priorización de unos contenidos sobre otros inicialmente pueden llegar a concretarse en rutas formativas y espacios de aprendizaje para comprender las relaciones con la ciudad y el territorio; no obstante, desde las discusiones se advierte que no son únicamente selecciones curriculares, ya que la selección de unos contenidos, para ser enseñados, puede desbordar el escenario universitario y pasar al escenario de lo social y lo público. En la medida en que las ciencias sociales admiten que su desarrollo histórico tiene una doble existencia, por un lado, en el campo científico y, por otro, en sus efectos en la sociedad, el conocimiento social se hace público y procede bajo la institucionalización (Serna, 2004). En esta selección arbitraria de contenidos no solo se hace evidente la elección pedagógica sino que, decantados en los balances disciplinarios, se hacen presentes las posiciones consagradas para discutir sobre la ciudad.

En este orden de ideas, las relaciones de fuerza que confluyen en la praxis pedagógica provienen de unos escenarios institucionalizados como la universidad, así como de elementos externos a su misma práctica, es decir de los balances disciplinarios y las discusiones abordadas en el campo científico. Los primeros hacen parte de aquellas decisiones que debe tomar el docente como agente educativo en el quehacer cotidiano en el aula de clases, y que manifiestan sus tensiones en el contexto universitario, mientras que las segundas provienen de las investigaciones en el campo

4 Diálogos y miradas sobre la Gestión Urbana es un espacio dispuesto por la maestría en Gestión Urbana de la Universidad Piloto de Colombia para la reflexión constante de la gestión urbana con otras disciplinas y formas de abordaje de la ciudad.

científico, que legitimadas pasan a hacer parte de unos repertorios de obligatoria referencia.

En la medida en que el agente educativo permita poner en juego sus capitales culturales y simbólicos, evidentes en su posición epistemológica y en sus posibilidades pedagógicas de acuerdo con su formación docente en pedagogía, las cuestiones para comprender las relaciones con la ciudad y el territorio permitirán tomar posición sobre cuatro preguntas básicas: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Por qué enseñar? Es importante anotar que en los grupos de discusión se hizo evidente que, además de vincular los discursos y las representaciones de los agentes educativos al proceso de formación de futuros gestores urbanos, se requiere tener claridad sobre las dinámicas disciplinares e interdisciplinares que aportan a la definición de unos contenidos sobre la ciudad que se legitiman en su constante confrontación. Ya no se trata de la transmisión de las concepciones y representaciones propias del docente universitario investido de autoridad pedagógica para la acción pedagógica⁵ en el proceso formativo, sino de una revisión constante de los balances disciplinares y las discusiones interdisciplinares sobre la gestión urbana (Figura 4).

Bajo este esquema, la concreción de nuevos objetos de estudio que, además de estar vinculados a los estudios de los investigadores urbano-regionales, transiten a la consolidación de cursos y syllabus, permite establecer que la dinámica de concreción de estos objetos procede bajo el referente de la gestión urbana en sus relaciones con las diferentes representaciones sociales y los problemas de contexto, tal cual se presentó en el apartado teórico. En términos de la reflexión pedagógica, esta contextualización propicia un escenario importante para pensar acerca de los procesos formativos, en particular sobre la enseñanza de la gestión urbana, puesto que esta época cultural, caracterizada por cambios constantes en su estructura social, invita a



Figura 4. Síntesis del proceso formativo

Fuente: elaboración propia, 2015.

ver los problemas económicos, sociales y culturales como oportunidades para resolverlos (Simone, 2001)⁶.

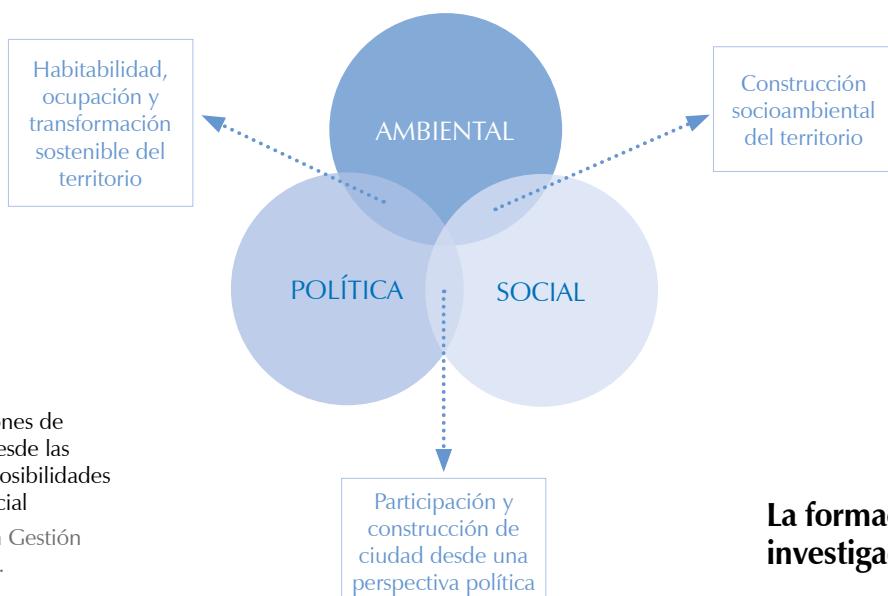
En este caso, el papel de los balances disciplinares resulta determinante para el reconocimiento de la disciplina, mediante la revisión de sus horizontes conceptuales desde la relación entre conocimiento y contexto, mucho más allá de los escenarios universitarios (Serna y Lara, 2003; Serna, 2004). No obstante, habría que advertir con Benjamin (2009) que los fenómenos sociales reclamados en su tratamiento conceptual por las tradiciones disciplinares no pueden ser conocimiento petrificado sino que requieren de un tratamiento reflexivo y ajustado a los problemas de contexto⁷.

5 Bourdieu ubica a la acción pedagógica como violencia simbólica que, fundada en un poder arbitrario procedente de la estructura de las formaciones sociales, está en capacidad de imponer unas significaciones como arbitrariedad cultural. Para ello, la acción pedagógica requiere la autoridad pedagógica que refuerza la legitimidad de esta imposición interponiendo el efecto de institución, lo que convierte la arbitrariedad cultural en cultura legítima. La autoridad pedagógica, en tanto delegación que conceden las formaciones sociales a unas instituciones, requiere el trabajo pedagógico que produzcan unas disposiciones permanentes, *habitus*, que actúen más allá de la acción pedagógica misma, reproduciendo la arbitrariedad cultural impuesta desde la escuela como cultura socialmente admitida y legitimada (Serna, 2004, p. 51).

6 Esta relación recíproca entre la producción de conocimiento y los problemas generados habitualmente en la sociedad toma en cuenta no solamente las construcciones teóricas del conocimiento, sino también las aserciones prácticas que conlleva dichas construcciones conceptuales. De este modo, teoría y práctica son tomadas en cuenta a la hora de adelantar procesos educativos.

7 En la medida en que las tradiciones disciplinares y disciplinadoras no reflexionan sobre nuevas problemáticas y soluciones, se hace relevante la advertencia de Walter Benjamin cuando dice: "¿De qué son salvados los fenómenos? No solo y no tanto, del descrédito y del desprecio en que han caído, cuanto de la catástrofe a que los aboca muy frecuentemente la exposición que hace de ellos un determinado tipo de tradición, honrándolos como herencia. Quedan salvados mostrando en ellos la discontinuidad. Hay una tradición que es catástrofe" (2009, p. 475).

Figura 5. Relaciones de la gestión urbana desde las dimensiones y las posibilidades de participación social
Fuente: maestría en Gestión Urbana UPC, 2014.



Esta relación del conocimiento con el contexto, no solo resulta oportuna, sino además pertinente en la medida en que se logren trazar campos problemáticos y líneas programáticas que, sometidas a constantes cambios sociales y conceptuales, comparten un horizonte histórico. En las discusiones efectuadas se planteó que la formación de gestores urbanos requiere involucrar dinámicas y situaciones problemáticas en el contexto latinoamericano que, valga decir, se ha enfrentado a complejos cambios estructurales, transformaciones en el conocimiento y disposiciones educativas que han permitido pensar en la necesidad de redireccionar los contenidos del conocimiento propuestos en los planes de estudio de diferentes programas preocupados por la enseñanza de la gestión en las ciudades. Desde esta perspectiva se trazaron unas dimensiones y, dentro de ellas, unos intersticios que permiten decantar las relaciones que se presentan en la Figura 5.

Finalmente, en este escenario de cambios estructurales y transformaciones socioproyectivas, es importante preguntarse por la orientación de los programas de gestión urbana, por los planes de estudio y por el papel de las instancias educativas alrededor de la reacomodación de nuevas conceptualizaciones sobre la gestión de la ciudad en un contexto educativo como el colombiano. En efecto, reflexionar sobre los procesos de constitución de las ciudades, sus problemas y los desafíos de la urbe contemporánea en el ámbito educativo se ajusta a una serie de políticas educativas que, junto con los fenómenos relacionados con la ciudad, como el crecimiento demográfico, los problemas del espacio público, las relaciones complejas entre el hábitat, la ciudad y los recursos naturales, requieren ser incorporados en la construcción de territorios (Cubillos y Llano, 2013).

La formación pedagógica de los investigadores en lo urbano-regional

Dentro de las reflexiones y teorizaciones efectuadas en los grupos de discusión, un tema preoccupante fue sin duda el de la formación docente y el saber pedagógico. Particularmente, en una de las sesiones destinadas a los *Diálogos y miradas sobre la gestión urbana* se presentó de manera directa esta problemática. Vale la pena aclarar que, para el caso de la gestión urbana, los procesos formativos son liderados por diferentes profesionales de las ciencias sociales y humanas que desde distintas visiones conceptualizan sobre la ciudad. Entre ellos se encuentran gestores urbanos, economistas, historiadores, arquitectos, urbanistas, psicólogos, abogados que, valga decir, en algunas ocasiones han estado vinculados al sector público y la docencia la asumen como una actividad adicional. En menor medida está la presencia de algunos profesionales de la educación quienes han estado vinculados a la docencia universitaria.

Ahora bien, si la ciudad se constituyera en lo que conceptualizan únicamente los urbanistas y arquitectos, se haría evidente de inmediato que muchos trabajos sobre la ciudad no son hechos solo por ellos. En efecto, arquitectos, urbanistas, economistas, psicólogos, ambientalistas, geógrafos, semiólogos, historiadores, sociólogos de la ciudad, abogados y pedagogos se arrogan el derecho a pensar la ciudad. Ante esta dispersión disciplinar para la enseñanza de la gestión urbana, y con una clara necesidad de vincular algunos aspectos pedagógicos para la enseñanza de dicho campo de conocimiento (desde las conceptualizaciones aquí realizadas), un aspecto relevante para la mejora de los procesos formativos es la vinculación de un saber pedagógico que potencie los desarrollos disciplinares e interdisciplinares en la enseñanza sobre la ciudad.

En este sentido, la necesidad de complementar unos contenidos formativos con unos contenidos disciplinares en la formación posgradual

resulta indispensable, sobre todo para el dominio de recursos investigativos, el fortalecimiento de las habilidades de investigación y el desarrollo de procesos escriturales. En el Decreto 1295 de 2010 –hoy 1075 de 2015–, la formación posgradual en Colombia insiste en la profundización en el campo del conocimiento, en la formación metodológica y en la formación complementaria para resolver problemáticas de contexto y aportar a modelos de sociedad y de cultura.

Sin embargo, la formación pedagógica en docentes universitarios es más bien escasa. Al respecto cabe mencionar que en el país existe una necesidad creciente en cuanto a la instalación de un discurso pedagógico en la educación Superior y la formación del docente universitario en aspectos pedagógicos, didácticos y curriculares (Fernández, 2008; Parra, Ecima, Gómez y Almenárez, 2010; Martá, 2008; Llano, 2013).

De acuerdo con Parra et al. (2010):

...una caracterización global del profesor universitario colombiano, tanto de la universidad oficial como privada, nos muestra que no posee formación pedagógica o didáctica previa a su vinculación con la docencia universitaria. Esto se debe a que las instituciones universitarias, en su mayoría, no consideran este tipo de formación entre los requisitos de contratación de profesores. La única excepción son los profesionales egresados de las facultades de educación y que se vinculan a la docencia universitaria, pero, aun en este caso, no han recibido una formación específica en pedagogía universitaria sino orientada a la educación escolar (p. 423).

Esta necesidad de formación en el escenario de la gestión urbana posibilitaría mejores diálogos sobre la cuestión y potenciaría sus formas de enseñanza. Más que una limitante, la intromisión de diferentes profesiones de la educación en el estudio y la enseñanza de la ciudad es una oportunidad para abrir un debate aún más álgido referido a la transformación, mediante la investigación, de diferentes dinámicas disciplinares y saberes como la pedagogía en la comprensión del fenómeno urbano. En esta medida, el reto para las instancias educativas que tienen como interés el desarrollo de la gestión en la ciudad y su enseñanza está en la importancia de la definición de perfiles profesionales que puedan aportar al fortalecimiento de los planes de estudio y los perfiles ocupacionales de los futuros gestores urbanos que entrarán a tomar las decisiones en la ciudad.

Conclusiones

La enseñanza de la gestión urbana no puede desligarse de una conceptualización profunda e histórica sobre su emergencia dentro de los pro-

cesos de construcción de la ciudad. En los grupos de discusión se puso en consideración la noción de campo para el abordaje de la gestión urbana como ámbito de conocimiento para expandir las posibilidades de comprensión de su enseñanza más allá del aula de clases. Si bien la primera fase del proyecto se caracterizó por su interés en la transmisión de unos contenidos disciplinares por medio de una acción intencional que se relacionó con diferentes agentes en el acto educativo, entre los que cabe destacar a profesores, estudiantes, la organización educativa y las políticas educativas, en esta segunda fase la enseñanza de contenidos sobre la gestión urbana se vio sometida a unos acuerdos sobre la acción de enseñar, sobre unas prácticas sociales institucionalizadas y sobre el desarrollo de competencias acerca del proceso formativo de los futuros gestores urbanos.

A partir de sus posibilidades de proyección como campo de conocimiento y espacio discursivo para el diálogo interdisciplinario, la gestión urbana participa en los procesos de construcción de ciudad como un saber aglutinante para la toma de decisiones. Desde allí se discute el destino de las ciudades, la administración del territorio y la participación de diferentes agencias y agentes en la construcción de ciudad. Esta complejidad obliga a la comprensión de entramados disciplinares, agencias y agentes que participan en la producción, circulación y consumo del discurso sobre la ciudad. De esta manera, el escenario de la gestión urbana admite ciertas relaciones económicas, sociales y culturales con relación a la gestión del territorio y la implicación de diferentes campos de conocimiento en torno al fenómeno urbano. Por su alto contenido político y administrativo, la gestión urbana se ve sometida a fuertes procesos de institucionalización que implican, por una parte, la intervención de los gobiernos locales y, por otra, las controversias de diferentes agentes alrededor de un proceso de administración y gestión de la ciudad.

La segunda fase de este proyecto de investigación contribuyó a clarificar que en estos procesos formativos se requiere potenciar el acto pedagógico, y unas prácticas pedagógicas en los docentes investigadores urbano-regionales, en varias direcciones. En primer lugar, desde la vinculación de nuevos objetos de estudio y preguntas en relación con unos entramados de representaciones disciplinares sobre la ciudad. En segundo lugar, desde esas reflexiones acerca de nuevas problemáticas sobre la ciudad y el territorio vincular la toma de decisiones teniendo como refe-

rente un ejercicio investigativo. En tercer lugar, las dos primeras operaciones pueden contribuir al fortalecimiento de políticas públicas, animando a la participación activa en la toma de decisiones sobre el territorio, lo que implica una cooperación de instancias pertenecientes a diferentes campos de producción económica, política, educativa y cultural. Tanto las representaciones disciplinares como la producción de los campos culturales dan legitimidad a la existencia pública de la gestión urbana.

De esta manera, la gestión urbana participaría de unos campos de producción donde se requiere “la comprensión de las relaciones sociales, económicas y políticas entre los diferentes agentes que intervienen en la construcción y en el funcionamiento de la ciudad” (Balbo, 1995, citado en Sabatini, 1998, p. 134). Desde esta perspectiva se plantea la siguiente ruta analítica-reflexiva para la enseñanza de la gestión urbana: a) la enseñanza de la gestión urbana, b) las representaciones disciplinares sobre la ciudad, y c) los campos de producción cultural (Figura 6).

De este modo, la relación fundamental de las categorías de la reflexión pedagógica se expresa en el siguiente enunciado: la distribución de diferentes representaciones disciplinares sobre la ciudad requerirá de diversas instancias como los programas de desarrollo (planes nacionales, programas de capacitación y políticas públicas) para legitimar la existencia pública de la gestión urbana.

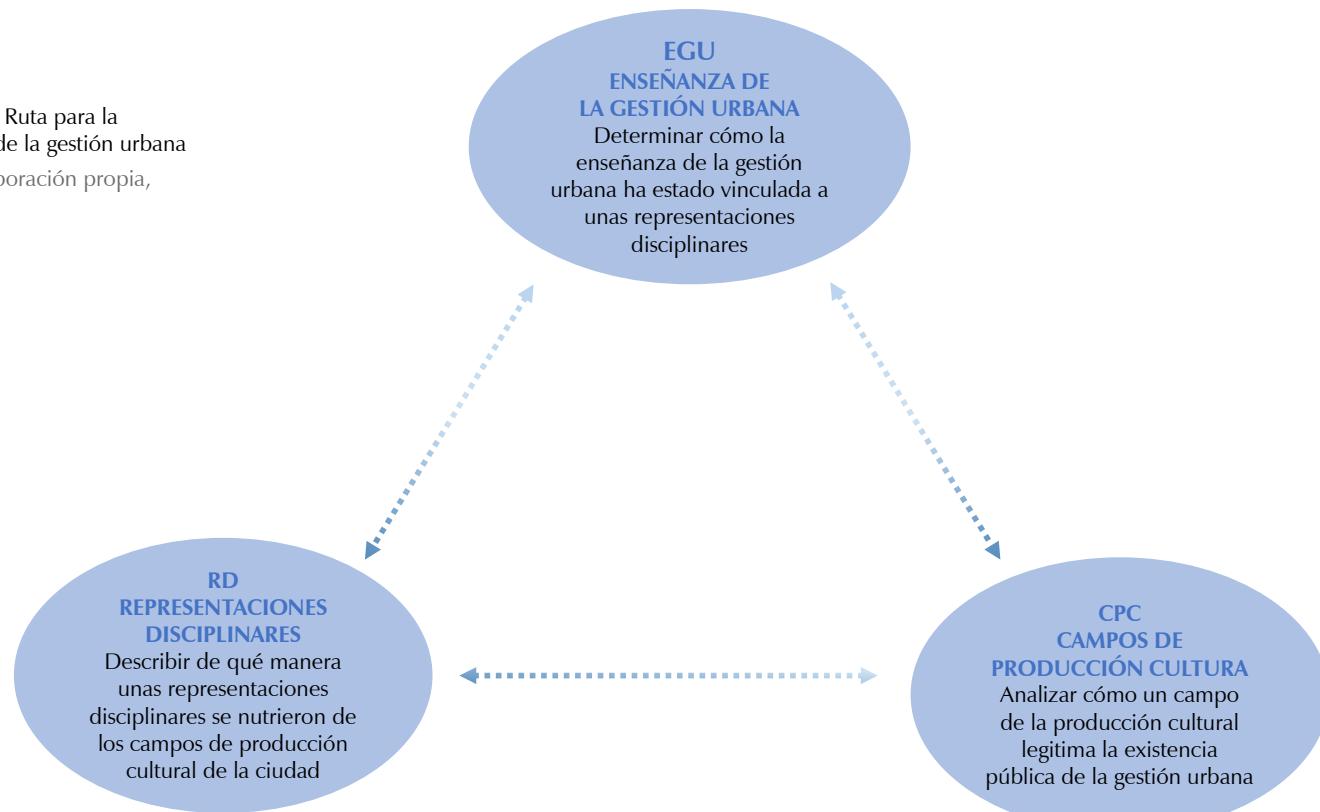
Ahora bien, aunque nuevos enfoques y recientes teorías han buscado fortalecer el estatuto de la gestión urbana por medio de diversos debates desarrollados en espacios disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares que han hecho evidente la emergencia de su existencia autónoma,

ma, es importante anotar que estas reflexiones y debates disciplinares han permanecido cerrados a las formas públicas del conocimiento sobre la ciudad, donde además de la participación ciudadana se requiere un esfuerzo por elevar al ámbito educativo las consideraciones sobre las decisiones que se toman en la ciudad, para evitar la construcción de ficciones sobre la misma, inaccesibles a los debates sociales y a la reflexión pedagógica.

En este orden de ideas, lo primero que se intentó evidenciar en la investigación fue la participación de diferentes representaciones disciplinares que han circulado en la administración de la ciudad, estructuraciones sobre las cuales se ha desarrollado la gestión urbana como espacio discursivo y como práctica. En este escenario se presenta una invitación a la interdisciplinariedad en cuanto a la cooperación disciplinar y a la concreción de un escenario de préstamos teóricos y metodológicos, quedando proyectadas, al menos, unas posibilidades de desarrollo interdisciplinario de un campo de conocimiento emergente y con perspectivas de proyección a los procesos formativos de futuros gestores urbanos.

Finalmente, en los resultados de esta investigación se muestra la triangulación de las diferentes reflexiones de docentes expertos, los diálogos sobre la enseñanza de la gestión urbana y los balances sobre este concepto dentro de unas orientaciones pedagógicas y epistemológicas para la enseñanza de la ciudad. En este diálogo de saberes y disciplinas se hace evidente la necesidad de seguir reconociendo la gestión urbana como un campo de conocimiento interdisciplinario, ligado a resolver y tomar decisiones sobre la ciudad al tener como base la investigación.

Figura 6. Ruta para la enseñanza de la gestión urbana
Fuente: elaboración propia, 2015.



Referencias

- Augé, M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato para una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bachelard, G. (2004). *Estudios Gastón Bachelard*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Balbo, M. (1995). *Gestión urbana en ciudades intermedias de América Latina: consideraciones sobre el marco conceptual (LC/R.1614)*. Santiago de Chile: Cepal.
- Benjamin, W. (2009 [1940]). Sobre el concepto de historia. En *Conceptos de filosofía de la historia*. Buenos Aires: Agebe.
- Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). Un mundo aparte. En *El oficio del sociólogo, ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Camargo Sierra, A. (2015). Formación investigativa en la oferta posgradual. Un acercamiento a los estudios territoriales en Colombia. En A. Camargo Sierra, C. I. Carreño Durán y P. Quiñones Jaramillo (comps.). *La enseñanza de los estudios urbanos: un asunto que trasciende saberes disciplinares*. (pp. 109-130). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Camargo Sierra, A. (2012). *Anotaciones sobre la historia de la maestría en Gestión Urbana. Papeles de coyuntura*, 33, 3-6. Recuperado de <http://www.papelesdecoyuntura.com/PDF/Papeles%20de%20Coyuntura%20N-33.pdf>
- Carreño, C. (2012). *La gestión urbana. Una aproximación a la noción desde su enseñanza. Papeles de coyuntura*, 33, 7-11. Recuperado de <http://www.papelesdecoyuntura.com/PDF/Papeles%20de%20Coyuntura%20N-33.pdf>
- Cubillos, V. A. Llano, F. A. (2013). De las ciudadanías formales a las vindicaciones sociales por el derecho al agua en la ciudad: relaciones complejas entre agua, hábitat y ciudad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 13 (2), 86-103. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-47022013000200008&lng=en&tlang=es.
- De Mattos, C. A. (2002). La gestión urbana-regional en un escenario globalizado: nuevos retos para su enseñanza. *Proyección*, 2 (1), 1-22. Recuperado de http://bdigital.unc.edu.ar/objetos_digitales/3109/mattosproyeccion2.pdf
- Decreto 1075 de 2005. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación [Ministerio de Educación]. 26 de mayo de 2015. D.O. No. 49523.
- Fernández March, A. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 161-187. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418813010>
- Galeano Marín, M. E. (2004). Estudio cualitativo de caso: el interés por la singularidad. En *Estrategias de investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. Medellín: La carreta editores E.U.
- Llano, F. A (2013). Las facultades de educación y la formación docente en Colombia. En F.-A. Llano, A.-C. Osorio, J. Santamaría y R. Osorio. *Entre lo deseable y lo posible. Historia de la facultad de ciencias de la educación 1960-2010*. Bogotá: Ediciones Universidad La Gran Colombia.
- Llano, F. (2012). *Caro, Cuervo y la resistencia lingüística: construcción de la identidad ciudadana, desde el uso de la lengua*. Bogotá (1880-1950). Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- Mannheim, K. (2005). *Diagnóstico de nuestro tiempo* (4. ed.). Colección Popular (Trad. José Medina Echavarría). México: Fondo de Cultura Económica.
- Martá Vargas, J. (2008). Obstáculos epistemológicos en la formación pedagógica del docente universitario. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2 (2), 30-44. doi:<https://doi.org/10.18359/reds.749>
- Miranda Ruiz, L. (2008). La gestión urbana en la ciudad colombiana: una agenda por construir y unos logros por consolidar. En Grupo de Investigaciones Gi_MGU. Maestría en Gestión Urbana (eds.) *Gestión urbana. Debates y aplicaciones*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ornés Vásquez, S. (2014). La gestión urbana sostenible: conceptos, rol del gobierno local y vinculación con el marketing urbano. *Provincia*, 31, 147-171. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39374/1/articulo5.pdf>
- Ortega Ávila, C. (2008). Algunas consideraciones sobre la definición, importancia y complejidad de la gestión urbana: a manera de introducción. En Grupo de Investigaciones Gi_MGU. Maestría en Gestión Urbana (eds.). *Gestión urbana. Debates y aplicaciones*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P. y Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Revista Educación y Educadores*, 13 (3), 421-452. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1733/2335>.
- Popper, K., Adorno, T. y Dahrendorf, R. (1978). *La lógica de las ciencias sociales*; (trad. Jacobo Muñoz). México: Grijalbo.
- Porlán Ariza, P. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 16 (1), 175-185. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/83243/108226>.
- Rosas-Ferrusca, F. J., Calderón-Maya, J. R., Campos-Alanís, H. (2012). Elementos conceptuales para el análisis de la gobernanza territorial. *Quivera. Revista de estudios territoriales*, 14, 113-136. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/67130/Quivera%202012-2.pdf?sequence=1>
- Sabatini, F. (1998). Direcciones para el futuro. En R. Jordán y D. Simioni (comps.). *Ciudades intermedias de América Latina y el Caribe: propuestas para la gestión urbana* (pp. 127-214). Roma: Cepal y Ministero degli Affari Esteri Cooperazione Italiana. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31024/S9800066_es.pdf
- Serna Dimas, A. y Lara Romero, H. (2003). Pensamiento social e invención de lo público. Esbozo conceptual para un análisis de los efectos de las ciencias humanas y sociales en el universo público. *Revista científica*, 5 (2), 1-17. Recuperado de <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev5/vol2/1Pensamiento%20social.pdf>
- Serna Dimas, A. (2007). Hacia una caracterización de la interdisciplina. Sobre las formas de articulación de las ciencias humanas y sociales. En F. Bravo, L. M. Parada y A. Serna (eds.). *La cuestión interdisciplinaria. De las cuestiones epistemológicas a los imperativos estratégicos para la investigación social*. Bogotá: Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.
- Serna Dimas, A. (2004). *El pedagogo y el político: el saber de la escuela en la vida pública. Centro de investigaciones y desarrollo científico*. Bogotá: Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase. Formas del saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Toulmin, S. (1972). *Human Understanding. Vol. 1. The Collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton: Princeton University Press. (Trad. española: *La comprensión humana. Vol. 1: El uso colectivo y la evolución de los conceptos*, Madrid: Alianza, 1977).
- Zemelman, H. (2005). Pensar teórico y pensar epistémico: los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En H. Zemelman, *Voluntad de conocer el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (pp. 63-80). Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2006). *Historicidad y transmisión del conocimiento. El papel de la epistemología*. En M. Gómez Sollano y H. Zemelman (comps.). *La labor del maestro: formar y formarse* (pp. 1-8). México: Pax.

