

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Garcés-Montoya, Ángela; Acosta-Valencia, Gladys Lucía
Educación social en movimientos juveniles de arte urbano. Escuelas de rap en Medellín
Revista Colombiana de Educación, núm. 87, 2023, Enero-Abril, pp. 61-80
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12740>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413677447003>

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

UPEM
redalyc.org

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



Educación social en movimientos juveniles de arte urbano. Escuelas de rap en Medellín

Social Education in Urban Art Youth Movements.
Rap Schools In Medellín

Educação social em movimentos juvenis de arte
urbana. Escolas de rap em Medellín

Ángela Garcés-Montoya*  orcid.org/0000-0001-5926-6354

Gladys Lucía Acosta-Valencia**  orcid.org/0000-0001-9121-9734

Para citar este artículo: Garcés-Montoya, Á. G. y Acosta-Valencia, G. L. (2023). Educación social en movimientos juveniles de arte urbano. Escuelas de rap en Medellín. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 61-80. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12740>



Recibido: 29/10/2020
Evaluado: 10/03/2021

* Doctora en comunicación, profesora Asociada, Universidad de Medellín. agarces@udemedellin.edu.co.
** Maestría en educación, profesora Asociada, Universidad de Medellín. gacosta@udemedellin.edu.co.

Resumen

Este artículo, producto de la investigación *Territorios Sonoros: escuelas Hip Hop en Medellín*, se propone caracterizar las dinámicas de agrupación, las prácticas, los discursos y los procesos educativos en la ruta del arte urbano en el caso de las dos escuelas de rap, objeto de este trabajo. El rap, reconocido como uno de los géneros musicales que configura territorios sonoros en las periferias de Medellín, tiene una trayectoria de más de 30 años de expresión y apropiación de espacios sociales comunitarios. Son numerosos los estudios del movimiento hip hop en América Latina, sin embargo, son recientes y escasos los estudios que exploran la escuela, como quinto elemento que se suma a los cuatro que han sido tradición en el género. En el contexto de la Educación Social y las reflexiones en torno a los procesos educativos y sus posibilidades disruptivas, con un enfoque en diálogo de saberes, se trabajó con una muestra constituida por dos escuelas de arte urbano: *AgroArte: Hip Hop Agrario y Escuela Feminista*. Se utilizaron técnicas propias de la etnografía urbana: taller de memoria, entrevista grupal y relatos de experiencia. Entre los hallazgos se cuenta la identificación de procesos educativos que, en sus dimensiones estética y política, logran producir prácticas, discursos, saberes, modos de relacionamiento, vínculos con el territorio y con la memoria que están generando transformación en sectores de periferia de Medellín, las cuales se evidencian en la cotidianidad de los territorios y en la constitución de unas subjetividades emancipadas, que le apuestan a la creación colectiva y a la resistencia cultural.

Palabras clave

educación social; música popular; proceso de aprendizaje; organización feminista; Movimiento juvenil

Keywords

community education; folk music; learning process; women's movement; youth movement

Abstract

This article, a product of the research *Sound Territories: Hip Hop Schools in Medellín*, aims to characterize the group dynamics, practices, discourses, and educational processes in the route of popular art, and urban rap case. Rap, recognized as one of the musical genres that make up sound territories in the outskirts of Medellín, has a history of more than 30 years of expression and appropriation of community social spaces. There are numerous studies of the hip-hop movement in Latin America, however, the studies that explore the school are recent and scarce as the fifth element that adds to the four that have been the tradition in the genre. In the context of social education and reflections on educational processes and their disruptive possibilities, with a focus on the dialogue of knowledge, a sample consisting of two schools of urban art was worked on: *AgroArte: Agrarian Hip Hop and Feminist School*. Techniques typical of urban ethnography were used: memory workshops, group interviews, and experience reports. Among the findings is the identification of educational processes that, in their aesthetic and political dimensions, manage to produce practices, discourses, knowledge, ways of relating, links with the territory, and with memory that are generating transformation in sectors of the periphery of Medellín. Transformations are evident in the daily life of the territories and in the constitution of emancipated subjectivities, which bet on collective creation and cultural resistance.

Resumo

Este artigo, produto da pesquisa *Territórios Sonoros: escolas de Hip Hop em Medellín*, tem como objetivo caracterizar as dinâmicas de grupo, as práticas, os discursos e os processos educativos na rota da arte urbana, no caso das duas escolas de rap. O rap, reconhecido como um dos gêneros musicais que compõem os territórios sonoros nas periferias de Medellín, possui uma trajetória de mais de 30 anos de expressão e apropriação dos espaços sociais comunitários. Existem inúmeros estudos sobre o movimento hip hop na América Latina, porém, os estudos que exploram a escola são recentes e escassos, como o quinto elemento que se soma aos quatro que têm tradição no gênero. No contexto da Educação Social e da reflexão sobre os processos educativos e suas possibilidades disruptivas, com um foco no diálogo de saberes, trabalhou-se com uma amostra constituída por duas escolas de arte urbana: *AgroArte: Hip Hop Agrário e Escola Feminista*. Foram utilizadas técnicas típicas da etnografia urbana: oficina de memória, entrevista em grupo e relatos de experiência. Entre os achados está a identificação de processos educativos que, em suas dimensões estética e política, conseguem produzir práticas, discursos, saberes, formas de se relacionamento, vínculos com o território e com a memória que estão gerando transformações em setores da periferia de Medellín, nas quais se evidenciam no cotidiano dos territórios e na constituição de subjetividades emancipadas, que apostam à criação coletiva e à resistência cultural.

Palavras-chave

educação social; música popular; processos de aprendizagem; organização feminista; movimento juvenil

Introducción

Acercarse a las escuelas de rap, en clave pedagógica, exige revisar los tránsitos del sentido de escuela y su relación con los dispositivos pedagógicos; además, es obligado explorar los trabajos que muestran las dinámicas urbanas que generan las escuelas hip hop en Medellín, particularmente en sectores de periferia urbana. Para una revisión del sentido de la escuela, cuando menos en Colombia, remito al trabajo de Zapata y Ossa (2007) quienes analizan esta noción en el tránsito de una sociedad colonial hacia una sociedad republicana. En lo que respecta al *dispositivo pedagógico*, los tránsitos discurren por senderos que muestran las rupturas entre una visión que lo concibe como un entramado de prácticas y de discursos que, tal y como lo advierte Zuluaga (1979), en ciertos momentos de la historia ha terminado por privilegiar procesos de control y de adoctrinamiento que posicionan la idea de la escuela como una máquina pedagógica para disciplinar el cuerpo y la mente de los escolares; hasta llegar a concepciones que se expresan en postulados libertarios, de inclusión y de emancipación que subyacen al espíritu de las *Pedagogías Críticas* (Ellsworth, 1989; Freire, 1980; 2001; Mejía, 2010) y *Pedagogías Otras* (Ortega, 2016).

En cuanto a las escuelas de rap, el recorrido explora los antecedentes en Medellín (García y Giraldo, 2011; Medina, 2009; Reyes, 2007) con énfasis en la creación de líricas urbanas asociadas al rap, que se potencian gracias a la activación de interacciones con espacios cotidianos cercanos que van configurando una “geografía grupal” (Garcés, 2011) y toman fuerza con la promoción de procesos formativos artísticos. Las escuelas de hip hop se conciben como espacios dispuestos para el encuentro y para la formación artística y política. Se trata de espacios ganados por los *hoppers* dispuestos para el ensayo, la exhibición, la visibilización artística, pero también para la confrontación grupal, la apropiación territorial y la ampliación de formas de participación en contextos populares.

Asimismo, se reconoce el consenso entre estudiosos del movimiento Hip Hop en Medellín (Garcés, 2014; Riaño et al., 2003) quienes afirman que las escuelas de rap son una suerte de salvación para los jóvenes en contextos populares. Esto es importante cuando pensamos lo que significó para la ciudad la década de los 90 con el accionar del llamado “Cartel de Medellín”, sin desconocer que otras violencias siguen azotando las márgenes de la ciudad en lo que va corrido del siglo XXI.

En este escenario, la investigación *Territorios sonoros: escuelas de hip hop en Medellín* partió del reconocimiento según el cual en Medellín se produjo un giro con respecto a los estudios sobre la cultura Hip Hop. Si se comparan las rutas emprendidas en América Latina, se trata del reconocimiento de una particularidad que comporta el movimiento Hip

Hop en Medellín, la presencia de un quinto elemento: *la escuela*. Además de sumarse a los cuatro elementos característicos (DJ, MC, break, grafiti),¹ la escuela constituye un factor diferencial que potencia el sentido y asegura la permanencia del género musical en sectores de márgenes en Medellín, al tiempo que incrementa las posibilidades de incidencia territorial y comunitaria, así como la construcción de subjetividades juveniles emancipadas.

Metodología

La investigación *Escuelas de hip hop* determina que la unidad de análisis son los procesos formativos que tienen lugar en las escuelas. Esta determinación obligó a realizar un mapeo de los colectivos hip hop en la ciudad a la luz de los siguientes criterios: 1) tiempo de permanencia y continuidad del colectivo; 2) organización alrededor de procesos formativos; 3) presencia de expresiones estéticas propias del género rap; 4) si el colectivo trabaja en perspectiva de género.

Se identifican diez escuelas de hip hop² en funcionamiento en Medellín que responden a los criterios señalados; más allá de un trabajo descriptivo, la investigación propone un acercamiento a los procesos organizativos de los colectivos; un seguimiento a sus prácticas de formación y a sus producciones; un reconocimiento de sus relatos y de sus apuestas estéticas, políticas y pedagógicas, situación que exigía una alta inversión de tiempo en el trabajo de campo. Por ello, se optó por elegir una muestra razonada de dos escuelas de rap que tuvieran procesos autónomos, incidencia territorial y que pudiesen ser paradigmáticas, en términos de fidelidad al género, pero también en razón de que constituyeran apuestas diferenciales, según las finalidades, la filosofía desde la cual orientan su hacer y el compromiso político que las define. Las dos escuelas seleccionadas fueron: *AgroArte* y *Red Feminista*. La primera privilegia la siembra como espacio de encuentro generacional, donde se comparten memorias colectivas que son la base para sus líricas. La segunda pondera el encuentro colectivo en la modalidad de taller para avanzar en función de reflexión y reconocimiento de las múltiples violencias contra la mujer, luego, se da paso a la construcción colectiva de la canción.

- 1 Los cuatro elementos artísticos del hip hop son MC-Maestro de Ceremonia, break-Bailarín; DJ-Maestro de tornamesa y grafitero-a.
- 2 Crew Peligrosos (Comuna 4: Aranjuez), Nativos Latín Crew (Comuna 1 Carpinero), Fundación Tras Art (Comuna 1 El Popular), Klan Guetto Popular (Comuna 1 El Popular), Sueños de Papel (Comuna 3 Bermejál), Ak-47 Rap / Zona 8 (Comuna 8 Las Estancias y Ávila), Elemento Ilegal (Comuna 8 El Faro), Corporación la Gran Colombia (Comuna 15 Guayabal), AgroArte: hip hop agrario (Comuna 13 y unión de comunas) y Red Feminista Antimilitarista (Comuna 1, 4, 8).

Se trabajó bajo los supuestos básicos de una investigación etnográfica (Riaño, 2006), a la luz tanto de las experiencias de investigación en el campo de las culturas juveniles con énfasis en el género Hip Hop como en la revisión documental en torno a la noción de escuela, los estudios sociológicos sobre dispositivos pedagógicos y los desarrollos contemporáneos de la Pedagogía. Con un enfoque en diálogo de saberes en comunicación (Acosta y Tapias, 2016), las preguntas que oficiaron como horizonte del trabajo con las dos escuelas seleccionadas fueron: ¿Cuáles son los modos de organización, las finalidades, los principios políticos y pedagógicos que orientan las prácticas y los saberes que se agencian en las dos escuelas de hip hop en Medellín? ¿Cuál es la incidencia real que estos procesos organizativos están generando en los territorios de márgenes en Medellín? ¿Qué tipo de subjetividades se constituyen en las escuelas hip hop y a partir de cuáles referentes? ¿Qué papel juegan el arte y la política en la constitución de subjetividades emancipadas?

Discusión: Escuelas Otras como escenario de trans-formación social y política

Como advierte Acosta (2019) frente a las funciones adaptativas, las características del sistema escolar —en su sentido genérico—, la Pedagogía (como campo disciplinar), los movimientos pedagógicos, los colectivos de maestros gestores de cambio e incluso propuestas mixtas que se tejen desde la institucionalidad en alianza con movimientos y organizaciones sociales; o bien proyectos de aula, bajo los liderazgos de maestros empoderados, han gestado escenarios de rupturas e incluso de transformación de las funciones adaptativas de la escuela.

En este contexto, se pueden mencionar proyectos como el de la *educación popular* con la propuesta por una *pedagogía de rupturas* para una educación crítica y liberadora (Freire, 1980; 2001) en contra de una educación bancaria; pasando por las *pedagogías críticas* en una pluralidad de líneas, entre ellas: *Pedagogías feministas* (Ellsworth, 1989); *Pedagogía Social* (Mondragón y Guiso, 2010) y *Pedagogía crítica en tiempos del capitalismo cognitivo* (Mejía, 2010) las cuales, a pesar de sus diferencias, señalan la necesidad de profundizar el análisis en torno a las relaciones de poder, a fin de derrumbar mitos represivos o patriarcales que han naturalizado el ejercicio del poder y la dominación. Entre estas pedagogías se han llegado a conformar movimientos pedagógicos y sociales para la emancipación, *Pedagogía y movimiento feminista* (Vélez, 2008) o las *Pedagogías decoloniales* (Walsh, 2009) son prácticas pedagógicas para cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial

aún presente, a fin de desengancharse de ellos. Se trata de pedagogías que invitan a pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos y prácticas y modos de vivir distintos.

En un horizonte similar, *Otras Pedagogías* incluyen una serie de propuestas que tienen como punto de convergencia el abogar por unas prácticas de inclusión y de acogimiento, inspiradas, en muchos casos, en la ética de la compasión y en la ética del acogimiento, respectivamente (Lévinas, 1990; Mèlich, 2010) entre ellas, la Pedagogía de la Alteridad (Arboleda, 2014; Ortega, 2016). En esta línea de trabajos, la educación se asume como acontecimiento ético, donde se construye una relación de acogimiento del Otro, con actitud de hospitalidad hacia el recién llegado; la escuela como territorio protector. Se trata de ampliar la noción de escuela, como espacio de acción y transformación social, con incidencia extendida en territorios urbanos de periferia, y reconocer que en su visión tradicional no se puede reducir a su particular rol de socialización, como espacio formativo que aporta información y herramientas que influyen en las rutas subjetivas juveniles. Como aclara Valdevenito (2020), los procesos formativos de jóvenes en espacios escolares no solo aportan a la toma de decisiones juveniles, más bien incide, refina o modifica el *habitus* y el horizonte de acción que libera a los jóvenes de una relación de dependencia recíproca entre individuos y procesos sociales educativos.

El dispositivo pedagógico para disciplinar

La noción de dispositivo disciplinario tiene su origen en el campo de la sociología crítica y su funcionamiento fue objeto de estudio de Foucault (1984). La definición foucaultiana de dispositivo parte de una problematización del concepto mismo, a partir del reconocimiento de los tres niveles que lo configuran así: 1) el dispositivo como red que alude a un conjunto de elementos heterogéneos (leyes, normas, instituciones, discursos, medidas administrativas, postulados filosóficos, etc.). 2) La naturaleza de la red que tiene que ver con los vínculos o relaciones posibles entre los elementos del dispositivo que opera como un juego de posiciones y de funciones que sirven para ocultar o para visibilizar. De todas las relaciones posibles, Foucault se detiene en aquellas que se establecen entre el poder y el saber. 3) Dispositivo y acontecimiento donde el dispositivo obra como una formación que tiene su origen en una urgencia situada en un momento histórico determinado. En este contexto, asumimos que más que un orden fijo, el concepto de dispositivo nos instala en la comprensión de una dispersión y es esta la que le otorga un carácter abierto y estratégico.

Un aspecto que destaca García-Fanlo (2011), en torno a la función que, según Foucault, cumple el dispositivo es que estos producen formas de subjetividad, construyen sujetos, al inscribir en sus cuerpos prácticas,

discursos, instituciones, normas que tienen por objeto administrar, gobernar, controlar, orientar y dar sentido a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos. Todo deriva en la constitución de una subjetividad, una forma de ser y de estar.

Ahora bien, posterior a la formulación de dispositivo de Foucault, Moro-Abadía (2003) advierte una cierta inconsistencia en relación con el destino de este concepto, puesto que, mientras el término ha sido ampliamente aplicado a otros dominios (la filosofía, la pedagogía, el derecho; situación que, a su vez, ha servido para acuñar términos tales como: dispositivos carcelarios, pedagógicos, televisivos, panóptico, entre otros), no ha sucedido lo mismo con la reflexión y la re-elaboración o consolidación teórica del concepto. García-Fanlo (2011) señala e incluso contrasta dos propuestas, la realizada por Deleuze (1990, citado por García-Fanlo, 2011) quien entiende el dispositivo en Foucault como máquina para hacer ver y hacer hablar y que se acopla a ciertos regímenes, situados en un contexto histórico determinado, de enunciación y de visibilidad. Frente a la afirmación de Foucault de que un dispositivo genera subjetividad, Deleuze radicaliza su postura para afirmar que somos el dispositivo. El otro trabajo es el de Agamben (2006, citado por García-Fanlo, 2011) quien, a nuestro entender, objetiva la noción de dispositivo, al presentarlo como cualquier cosa que tenga la capacidad de capturar, determinar, controlar, moldear, orientar asegurando gestos, conductas y comportamientos de los seres. Frente a quienes identifican dispositivo con institución, Agamben propone extenderlo a cualquier objeto, mientras forme parte de una red de saber-poder. De este modo, el autor concluye que un dispositivo no es otra cosa que un mecanismo que produce distintas posiciones de sujetos.

Posibilidades disruptivas del dispositivo pedagógico

Desde una perspectiva estético-política, Cadahia (2016) explora ángulos potenciales y poco trabajados de la propuesta de Deleuze (2012), en particular aquellos que indagan la dimensión estética del dispositivo. Si bien, la citada autora presenta un vasto recorrido teórico, nos detendremos en aquellos aspectos que nos permitan una mejor comprensión del carácter reversible del dispositivo, con la posibilidad de mutación por apropiación. Esta consideración hace posible pasar de una comprensión peyorativa del dispositivo —dado su carácter determinador y orientador— hacia la comprensión de una dimensión del dispositivo: la dimensión sensible, que permite explorar usos que escapen a los dispositivos de sujeción. Según la autora, esta es la dimensión de los dispositivos que han explorado De Certeau y Martín-Barbero en sus trabajos “La invención de lo cotidiano” y “De los medios a las mediaciones”, respectivamente.

Al lado del reconocimiento de la dimensión estética con sus posibilidades disruptivas, se focaliza la dimensión política y su vínculo con el poder. No obstante, esto exige un distanciamiento del sentido de lo político que se relaciona con el ejercicio de un poder como dominación de unos (quienes ostentan el poder) sobre otros (quienes lo padecen). Proponemos tener en cuenta la perspectiva gnoseológica y antropológica de Zemelman (1998; 2010; 2012) que concibe lo político como ángulo de lectura de la realidad en su dinámica constitutiva a fin de avizorar posibilidades inéditas para darle dirección al momento histórico. Lo político aparece, entonces, como el lugar de la utopía. Así entendido lo político, el poder se puebla de un nuevo sentido, aquel que lo asimila con potencialidad como capacidad que hace posible el hacer; es la potencia del sujeto y es el sujeto potencia, aquel que se instala en el momento histórico y es capaz de reconocer las potencialidades de este momento que, como fragmento de una realidad dada, encierra contenidos inéditos a los que se les puede dar una nueva direccionalidad.

Consideradas en el contexto de esas prácticas que, en el diario vivir, construyen actores populares, y en el marco de las dos dimensiones, estética y política, en su potencial disruptivo, cobran sentido las palabras de De Certeau (1999) cuando advierte, por un lado, la necesidad de llevar a cabo investigaciones que se ocupen de explicar las combinatorias operativas de una “cultura” que requiere ser exhumada; por otro lado, ser capaces de reconocer el caudal creativo que encierran aquellas prácticas que se libran en la cotidianidad de las márgenes. Prácticas que irrumpen, impulsadas por la necesidad de la supervivencia en contextos marcados por la exclusión y las múltiples violencias que acechan en cada esquina.

Hallazgos

La escuela de rap: dispositivos pedagógicos de disrupción

El contexto político y social donde emergen las escuelas de hip hop en Medellín reporta un panorama de tensión, pues la vida cotidiana de los barrios populares está marcada por la violencia armada (narcotráfico, guerrilla, delincuencia común). Allí el joven es el foco de mayor presión, no en vano, importantes segmentos de jóvenes populares se “resistieron a la guerra” y optaron por organizarse en torno a diversos objetivos sociales, comunitarios y políticos para resistir a la espiral de violencias urbanas, producto del narcotráfico y la combinación compleja con bandas y milicias descendientes de las guerrillas.

En los barrios populares, a pesar de esta situación aguda de violencia y desestructuración de la vida cotidiana, no deja de sorprendernos la fuerza de las agrupaciones juveniles que descubren y renuevan la importancia que tiene para los y las jóvenes la creación de un espacio y tiempo compartidos alrededor del hip hop. Se trata de la fuerza de los *colectivos juveniles* y escuelas de hip hop, que potencian diversas expresiones de arraigo e integración territorial, propiciados y potenciados por sus acciones colectivas y los procesos comunicativos locales y puntuales.

En el acumulado artístico y cultural que reporta la cultura hip hop en Medellín, se constata la emergencia de las escuelas de hip hop en la década del 2000. Se trata de una estrategia clave para fortalecer y posicionar tanto las propuestas artísticas y musicales como las formas organizativas y de intervención en territorios populares. Se reconoce entonces la valoración de diferentes modalidades de trabajo colectivo, cultural y político, propias de la maduración de la escena del hip hop de la ciudad (García y Giraldo, 2011; Medina, 2009; Medina *et al.*, 2008).

Se entiende que los *hoppers* asumen nuevos roles en su proceso de reconocimiento como artistas, maestros y gestores culturales; tres roles que se corresponden con renovadas formas de nombrarse y representarse que estaban ausentes en las décadas pasadas y ahora aparecen claramente relacionadas con las escuelas de hip hop. Forjar artistas, maestros y gestores en las escuelas de rap surge como ruta pedagógica que tiene su fuerza en el *trabajo colectivo*, y está en confluencia con fuerzas simbólicas y políticas vinculadas al hip hop, de un lado la educación popular, de otro, la producción musical alternativa.

Pedagogía cotidiana y feminismo popular para la creación colectiva

Las escuelas de rap logran generar mejores ambientes comunitarios, aportan a su vez a la construcción de sujetos políticos, con amplio sentido de pertenencia y arraigo territorial y claridad sobre la potencia de los procesos de organización fundados en la figura de *colectivos juveniles*. Cada una de las pedagogías recreadas en las escuelas de hip hop, de un lado AgroArte *siembra y canto para desenterrar la memoria colectiva* y Escuela Feminista *re-evolucionar la opresión cotidiana*, le están apostando a la transformación de las prácticas de mediación pedagógica, a los modos de relacionamiento, no solo intersubjetivos, sino también entre sujetos y los saberes que portan. De modo que, pese a sus diferencias conceptuales, sus finalidades educativas y formativas, a las metodologías que proponen, tienen la enorme capacidad de alimentar esperanzas de que Otra educación es posible; una educación que dialogue con su entorno, que rompa de una vez y para siempre los muros que por siglos ha construido

la escuela, de espaldas a la sociedad. Para los dos casos de estudio, la denominación de escuela se mantiene como espacio formativo, con su base popular y recuperando un sentido transformador de lo pedagógico.

AgroArte: desenterrando las raíces para encontrarnos en la siembra y el canto

Para comprender las prácticas que, en el marco de la pedagogía de lo cotidiano, desarrolla el colectivo AgroArte, hay que reconocer las condiciones contextuales que de múltiples formas inciden y en ocasiones resultan determinantes para los procesos de base social y comunitaria que tienen su asiento en *la comuna 13 de Medellín*. Al lado de las condiciones de violencias de los múltiples actores armados, la Comuna 13 se ha constituido como barrio de invasión, como la inmensa mayoría de los territorios de las márgenes o periferias de la ciudad, producto del desplazamiento forzado de los campesinos del país como consecuencia del conflicto armado, cuyo epicentro han sido las zonas rurales. Además, la ubicación geográfica de la comuna es estratégica y esto ha sido aprovechado por las mafias del narcotráfico, las bandas criminales y las plazas de vicio que de ellas se derivan. Todo esto para entender, por un lado, las raíces campesinas y la procedencia rural de los pobladores y, por otro, la fractura del tejido social y comunitario.

En el contexto, brevemente descrito, puede entenderse que, bajo el reconocimiento del origen campesino de la comuna, para AgroArte cobra un valor fundamental la tierra, y en ella la siembra, pues, ellas guardan las memorias, las luchas, las voces, los dolores, los olores y los sabores de sus antepasados. Por eso, este grupo de jóvenes se reconocen en ese pasado. Con los pies en la tierra resisten los embates de una institucionalidad ególatra que margina a quienes habitan las márgenes y las periferias, al tiempo que pregona discursos de innovación e inclusión. La defensa de la tierra y el vínculo con la siembra son sus formas de integración con la humanidad. También se trata de un barrio en donde los miedos y la muerte acechan en cada esquina, lo cual les ha exigido a sus habitantes, juntarse para rehacer el tejido social. AgroArte es un Colectivo de la Comuna 13 San Javier de Medellín; es una experiencia de resistencia frente a la violencia y de construcción alternativa de vida para hacer frente a las lógicas que impone el modelo neoliberal; se propone recuperar la memoria a través del arte, el agro como valor ancestral de la 13 y la construcción de tejido social.

AgroArte es un espacio de encuentros en la fraternidad sin fronteras de edad, de clase, de género; con sus metodologías, cifradas en lo cotidiano y en la experiencia del hacer con el otro, aboga por una filosofía del buen vivir que se vuelve tangible en la experiencia vital del acogimiento, de la solidaridad, de la construcción de espacios de protección colectiva de

la vida y de todo aquello que la hace posible. AgroArte es la gran cobija de distintos procesos que se vienen consolidando como estrategias e incluso como metodologías que articulan la memoria con el cuerpo, la tierra, la siembra y el arte. Aunque cada una de ellas cobra cierta autonomía, en realidad son fragmentos de una propuesta estética, ética, ambiental y política de vida que parte del reconocimiento del otro, de la valoración de lo cotidiano como el lugar en el que la vida se experimenta desde el compartir con el otro, con los otros, para construir un gran NOSOTROS. En términos del AKA,³

AgroArte es una propuesta artístico-ambiental que funciona bajo el discurso de que el hip hop es calle, pero que debajo de la calle está la tierra, que contiene nuestra memoria, y a partir de allí asumimos un sentido de pertenencia desde lo agrario.

Pedagogía de la cotidianidad: “encontrarnos para hacer y hacer para resistir”

Un sentimiento de disgusto e incluso de rechazo es el que expresa Boti frente a la pregunta por la escuela de Hip Hop Agrario. La palabra escuela no hace parte del aparato enunciativo del colectivo. Una vez superado el des-encuentro entre investigadores y actores de AgroArte, la contundencia de un discurso, pausado pero potente, irrumpe acallando sin proponérselo cualquier interpelación con pretensión académica. Claro, es necesario escucharlos y verlos en acción e interacción para comprender las resistencias, fortalecidas por la provocación no intencional, a que sus prácticas de “forma-acción”, particularmente aquellas que se viven en el proceso “Semillas del Futuro”, sean encerradas en la categoría de escuela. Contrario a lo que ocurre con el término escuela, la palabra *pedagogía* detona en ellos el deseo de hablar de lo que hacen y de las maneras como lo hacen.

Somos la pedagogía de lo cotidiano; entendiendo lo cotidiano como la relación del ser, del otro y la otra; entendemos que lo cotidiano es ritualidad, entonces, eso es la vida; no hay acto del ser humano que no sea ritual. En esa medida, entendemos que el aprendizaje se basa en las dinámicas de la cotidianidad. Cuando tú sacas al otro de su cotidianidad inmediatamente el proceso de aprendizaje empieza a dislocarse y

3 Aka y Boti son fundadores de AgroArte: proceso organizativo conformado en el 2002 por habitantes del barrio San Javier (Comuna 13, Medellín), a partir de un proceso de resistencia frente a las problemáticas desatadas por la Escombrera —espacio de enterramientos clandestinos de personas que fueron detenidas, torturadas, ejecutadas e inhumadas en este lugar— y las violencias selectivas en la Comuna 13. Desde entonces, generan acciones de memoria y resistencia en la ciudad, en alianza con procesos organizativos de base comunitaria; víctimas, vecinos, colectivos del mismo territorio y población vulnerable. Ver: <https://www.agroartecolombia.co/>

a generar grietas ¿por qué? porque simplemente no estás en tu línea, no de comodidad, sino de tranquilidad, en esa medida cuando se agrieta el camino es que escogemos qué aprendemos y qué no aprendemos, es una línea que hay que entender: lo cotidiano es ritualidad.⁴

Aquí cobra sentido lo primero que ocurrió cuando manifestamos el interés por trabajar con AgroArte, fue la advertencia de encontrarnos en los espacios de intervención, “descargar” los bolsos en Casa Morada y desplazarnos hacia el Cementerio de San Javier para integrarnos en el hacer, en la cotidianidad de sus prácticas. Fue, entonces, desyerbando en el vivero, cuando entramos en contacto con Cata, quien, frente a la torpeza de unas manos que no están habituadas a la tierra, nos ofrece con generosidad algunas indicaciones. De igual forma, el hombre adulto, encargado del vivero, nos ofrece “herramientas para hacer más liviano y efectivo el trabajo”.

Metodologías para cultivar el arte de las calles y de la tierra: Hip Hop agrario, Galería Viva

Si hay un elemento claramente diferenciador en AgroArte con respecto a otros colectivos o escuelas de hip hop en Medellín, es su apuesta agraria, su vínculo con la tierra y con las prácticas de siembra. Este vínculo es eje de articulación de todas sus acciones, en palabras de Boti:

Nosotros articulamos esto que es siembra y el Hip-Hop a nuestras relaciones de cotidianidad son nuestras apuestas, es nuestra resistencia y es nuestra forma de tejer humanidad. Entonces hacemos Hip-Hop agrario y hay una frasecita que no sé si ya la han escuchado y es que si el Hip-Hop es calle, debajo de la calle hay tierra y la tierra contiene nuestras historias, nuestras memorias y nuestras luchas. Entonces el Hip-hop como es gran elemento transversal para nosotros que relata el barrio, un gran reportero del barrio, como lo fue en su momento la salsa, el metal, el rock, el punk. Y como el Hip-hop entra a Latinoamérica, cuando Latinoamérica se convierte en tierra, porque somos campesinos.⁵

De este modo, el Hip Hop agrario reúne todos los elementos característicos del género, para apropiarse del territorio, fortalecer el tejido social, invertir las lógicas de relacionamiento propias del capitalismo y su proyecto político neoliberal, que se han gestado y extendido con los ímpetus que le proporciona y legitima la institucionalidad. El hip hop es texto y pretexto de los encuentros y, a diferencia de otras experiencias organizativas, en donde la condición juvenil es inherente a sus conglomerados, en AgroArte se integran los grupos etarios y la perspectiva de género en un intercambio

4 Entrevista grupal, 19 de mayo de 2018 en Casa Morada, Barrio San Javier, Medellín.

5 Entrevista grupal, 19 de mayo de 2018 en Casa Morada, San Javier.

intergeneracional mixto, que empodera a las comunidades. Este carácter plural y abierto es plenamente coherente con el sentido de humanidad que se declara en sus discursos. De nuevo las palabras de Boti:

Este proceso es el eje de la metodología AgroArte, que encuentra en los elementos del Hip Hop, la clave para articular metodologías y estrategias. AgroArte es formación en músicas, en las líricas, el graffiti, que hace parte también de esos lenguajes del Hip-Hop y que está presente en Galería Viva. Además, el hip hop también es escenario para la expresión de la apuesta política: la denuncia y el hacer visible esa militancia política en la puesta en escena de los Cuerpos Gramaticales.⁶

Entre las metodologías que implementa AgroArte⁷ con miras a la apropiación del territorio, se tienen *Galería Viva* que propone rehabilitar el cementerio de San Javier en la Comuna 13 como galería de murales que recuperan la historia de violencia de la comuna y nombrar los jóvenes que han caído víctimas de la violencia urbana. *Cuerpos gramaticales* que obra en la modalidad de *performance* en donde el cuerpo es enterrado para realizar catarsis individuales y colectivas, al tiempo que se siembran plantas como un homenaje a la vida.

Escuela de Rap Feminista

La Escuela de Rap Feminista es una experiencia reciente en la ciudad, surge en enero del 2017 gracias a la iniciativa de la Red Feminista Antimilitarista, cuyo sueño era la creación de espacios de formación artística y política con niñas y mujeres jóvenes, para reconocer en su vida cotidiana condiciones de afectación de sus cuerpos, sus territorios y sus historias.

La Escuela de Rap Feminista tiene como fundamento pedagógico el feminismo popular (Benavente, 2012) y la educación popular (Freire, 2001), pues busca empoderar a las niñas y jóvenes de sectores populares (Comuna 2 de Medellín) para reconstruir su vida cotidiana en espacios colectivos de creación, para experimentar nuevas formas de relacionamiento por medio del arte y su re-evolución subjetiva. Como lo enuncia Benavente (2012):

El arte guarda la potencia de experimentar y re-evolucionar la vida, al hacer catarsis, contar historias, sanar, recuperar la voz y el cuerpo en contextos de opresión, donde el oprimido es el encargado de transformar esa opresión, pues el opresor nunca lo hará por iniciativa propia. (p. 68)

6 Entrevista grupal, 19 de mayo del 2018 en Casa Morada, San Javier. Para comprender I

7 Para conocer las diversas metodologías de AgroArte ver: <https://www.agroartecolombia.co/>

La Escuela de Rap Feminista revisa las formas de relacionamiento basadas en la opresión, buscando reconocer en las voces y relatos de niñas y jóvenes las diferentes experiencias de dominación y violencias, que pueden estar presentes en su entorno familiar, escolar o barrial. Allí el rap resulta fundamental para propiciar un espacio de enunciación colectiva, que permita recuperar la voz y capacidad de enunciación de experiencias opresoras, vigentes en el orden patriarcal y su expresión militarista.

A su vez, la Red Feminista conforma la Escuela de rap pues reconoce en la cultura hip hop un componente fundamental de género. La sola aproximación de las mujeres jóvenes a esta escena pone en entredicho su feminidad por ello, las jóvenes raperas sufren una serie de obstáculos materiales, familiares e institucionales a los cuales no se enfrentan. En la escena del hip hop se valora una serie de cualidades atribuidas principalmente a ellos, como la destreza para ocupar el escenario, salir de noche, tomar los espacios públicos, escribir líricas desafiantes y competir con los pares. Las jóvenes se apropian de estas cualidades y las cuestionan, las subvierten, las reproducen o las resignifican en sus propios términos. Es necesario revisar cómo pueden las mujeres vivir en un mundo con matices masculinos. Pues si el hip hop es fuerza, denuncia, confrontación y resistencia, pareciera que se trata de dimensiones más apropiadas para el hombre que para la mujer (Garcés, 2011).

Metodologías para re-evolucionar la opresión cotidiana

En la Escuela de Rap Feminista se busca recuperar la voz y la capacidad de enunciación colectiva de niñas y jóvenes; para ello, se acude a la fuerza del arte, en su versión rap, como expresión estética que aporta a la construcción de nuevas formas de relacionamiento entre las niñas y mujeres jóvenes en contextos violentos. Todo parte de los relatos propios, cercanos y vigentes, que permitan reconfigurar el sentido de vivencias colectivas y comenzar a desmilitarizar la vida en sentido polifónico, es decir, que abarque cuerpo, emoción y territorios.

La ruta de trabajo con las niñas y jóvenes comienza por revisar la naturalización de la guerra y sus múltiples violencias vigentes en la vida cotidiana. Allí, cobra fuerza la subjetividad feminista, fundamental para luchar por la autonomía de las mujeres que empiezan a desmilitarizar sus vidas y sanar los vestigios de la guerra. Como lo enuncia la rapera Rebeca Lane (2016) en un conversatorio con mujeres raperas en Medellín:

Para mí el arte significó una forma de salir del silencio, hablar de mi historia personal para sanarla, contar la persecución política y enunciarla sin miedo. Este proceso se logra en la ruta artística al crear poesía

y sanar heridas; en especial sanar en espacios colectivos, que permitan confrontar la ruta de la guerra y el terror. (p. 12)

La estrategia pedagógica propia del feminismo popular, de juntarse para contar historias cercanas y reconocer historias comunes, resulta bien potente en la Escuela, donde es posible reconocer a través de talleres creativos, las múltiples violencias que sufren niñas y mujeres jóvenes en sus entornos familiares, escolares y barriales. Aflora entonces el miedo en la casa y en las calles, y se procesa y exorciza a través de la creación lírica del rap; al tomar conciencia de la opresión se vislumbra una posible liberación, pues se comprende el camino de emancipación.

La figura 1 resume esos procesos de transformación que se están agenciando en las escuelas de rap a partir de dispositivos pedagógicos de disrupción.



Figura 1. Realidades, dispositivos pedagógicos y transformaciones.

Fuente: elaboración propia del grupo de investigación.

Una vez presentados los trayectos de las dos escuelas de rap es posible reconocer que, pese a las diferencias en términos de sus finalidades, procesos organizativos y prácticas de formación artística y de acción política, coinciden en tres aspectos sustantivos: 1) los relatos en sus líricas expresan las realidades de los barrios (vida cotidiana, violencias urbanas, sentido de resiliencia). 2) Los dispositivos pedagógicos con sus metodologías y las estrategias con su carácter disruptivo logran potenciar el sentido crítico y las posibilidades de transformación de las realidades individuales y colectivas. 3) La transformación obra en varias direcciones, así: *los territorios* que son resignificados como lugares de acogimiento, protección y arraigo

territorial; *las subjetividades* que a partir de nuevos modos de relacionamiento configuran subjetividades emancipadas: *alternativas de vida* que inician con los cambios de representaciones, la construcción de imaginarios e identidades renovadas que reconfiguran el tejido comunitario.

Conclusiones

Frente a las preguntas que sirvieron de horizonte a la investigación, se reconoce que, en efecto, las escuelas de rap en Medellín, casos AgroArte y Red Feminista, están obrando pequeñas transformaciones tanto en los contextos comunitarios de las periferias como en las subjetividades juveniles que logran la construcción de Otros modos de ciudadanías, gracias a la exploración de estéticas urbanas, líricas que narran sus historias de violencias, pero también sus luchas cotidianas para hacer que otra realidad sea posible.

Se reconoce también la resignificación que las escuelas de rap están generando en torno al sentido tradicional de la escuela, pues los espacios formativos recreados por la cultura Hip Hop en Medellín redimensionan *prácticas y modos de relacionamiento* (encuentros para conversar, tejer vínculos en lo cotidiano, reflexionar, analizar sus modos de relacionamiento y desaprender hábitos que reproducen relaciones de dominación/subordinación); *agrupamientos* (por sinergias y afectos, privilegio de lógicas colaborativas; horizontalidad de las relaciones y vínculos de fraternidad y de respeto); *vínculos con los territorios y con las comunidades* de las márgenes (territorialidades) y *construcción de relatos* desde las vivencias cotidianas a partir de formas líricas de improvisación, ritmos y temporalidades con las que se tejen las historias barriales, propias del género Hip Hop (territorios sonoros).

Cada escuela tiene su impronta, acorde con su finalidad, su filosofía y el tipo de pedagogía que promueve. De este modo, AgroArte tiene como eje de sus acciones la siembra y como cimiento la pedagogía de lo cotidiano; los encuentros para hacer juntos es una postura ética y política que tiene asiento en el cuidado propio y del otro. Esta es la base de sus acciones, estrategias y metodologías de trabajo. Sus líricas son relatos del barrio, de lo que hacen para resistir los embates de exclusión y de abandono estatal. Sus acciones estéticas de resistencia son cantos a la memoria individual, comunitaria y colectiva; son cantos a la siembra que está siempre presente como metáfora de vida y como fuerza para enfrentar la muerte, el duelo frente a las pérdidas de los seres queridos. Esa siembra que da la fuerza para cambiar las balas por plantas que recuerdan el resurgir de las semillas, sembradas, nutridas y podadas para que sobrevivan a las tempestades, para que sirvan en la erradicación del miedo, del odio y del olvido.

La Red Feminista trabaja desde los cimientos de la pedagogía crítica popular, sus estrategias se fundamentan en la deconstrucción de estereotipos y representaciones que han alimentado por siglos la desigualdad y las férreas estructuras patriarcales, las cuales han terminado por naturalizar modos de dominación en la cotidianidad.

En ambos colectivos tiene arraigo la potencia de lo popular, lo cotidiano y, por ello, pese a las diferencias y a las formas de hacer y de estar, la pedagogía crítica social y popular así como la pedagogía del acogimiento tienen plena cabida en sus prácticas y en sus discursos. Las dos escuelas logran empoderamientos de los y las jóvenes que habitan los márgenes o periferias de Medellín; en ambos casos se apuesta por espacios de encuentro para el cultivo de lógicas de solidaridad y fraternidad. El Hip Hop con sus cinco elementos se constituye en un referente aglutinador que desde la creación estética, poética y política se resiste a las formas de vida y los modos de relacionamiento que promulga y promueven tanto el proyecto político neoliberal como el patriarcado con sus modos de apalancamiento. Que sean sus líricas las que cierran este espacio de reflexión y abran la mente y el alma a la comprensión de estas experiencias estéticas de los relatos barriales.

Compleja realidad la que vivimos en los barrios

No entendemos por qué, aquí se siguen matando
Almas van subiendo, cuerpos van cayendo
Mientras que nosotros nos hundimos en el llanto

(Fragmento coro de Realidades del Barrio, Semillas del Futuro)

Referencias

- Acosta, G. L. (2019). Experiencias pedagógicas para la construcción de una cultura de paz en Colombia. En A. Garcés (Ed.), *Diálogo de saberes, memorias y territorios* (pp. 275-300). Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Acosta, G. L. y Tapias, C. (2016). El diálogo de saberes en comunicación o el giro del pensamiento y de la acción en las prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social. En G. L. Acosta, M. C. Pinto y C. Tapias, *Diálogo de saberes en comunicación: colectivos y academia* (pp. 23-51). Sello Editorial Universidad de Medellín y Ediciones Ciespal.
- Arboleda, J. C. (2014). La Pedagogía de la Alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. En *Educación y pedagogía de la alteridad*. Memorias Simposio Internacional de Pedagogías de la Alteridad. Redipe.

- Benavente, S. (2012). Hacia un feminismo popular: los legados de Rodolfo Kusch y Mimitila Barrios. *Centro Cultural Cooperativo*, 14, 67-85.
- Cadahia, M. (2016). Dispositivos estéticos y formas sensibles de la emancipación. *Ideas y Valores*, 61(65), 267-285.
- De Certeau, M., Giard, L. y Mayol, P. (1999). *La invención de lo cotidiano*, 2. Habitar, cocinar. Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (2012). *Qué es un dispositivo. Contribución a la guerra en curso*. Errata Naturae.
- Ellsworth, E. (1989) Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía do oprimido* (8ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Foucault, M. (1984). *Saber y Verdad*. La Piqueta.
- Garcés, Á. (2011). Juventud y comunicación. Reflexiones sobre prácticas comunicativas de resistencia en la cultura hip hop de Medellín. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 108-128.
- Garcés, Á. (2014). Resistencia estética juvenil. Derivas masculinas y femeninas a través del hip hop. *Versión. Estudios de comunicación y política*, 33, 87-104.
- Garcés, A. y Medina, J. (2008). Músicas de Resistencia, Hip Hop en Medellín. *La Trama de la Comunicación*, 13, 119-130. <http://www.redalyc.org/pdf/3239/323927063008.pdf>
- García-Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze y Agamben. *Filosofía a parte Rei*, 74, 1-8. <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>
- García, N. y Giraldo, J. (2011). *Hip Hop y educación: aproximación a los procesos culturales de cuatro colectivos de Hip Hop en Medellín* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia].
- Gaviria, M. y Velásquez, A. (2016). *Somos plantas callejeras que se resisten a que les echen cemento: Sistematización de las acciones de memoria realizadas desde AgroArte* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia].
- Lévinas, E. (1990). *La ética*. Pablo Iglesias.
- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gili.
- Medina, D. (2009). *Hip Hop en Medellín. Experiencia de Crew Peligrosos y Elite Hip Hop, años 2003 a 2008* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia].
- Medina, D., Garcés, A., Rincón, D. y Castrillón, L. (2008). *Somos hip hop. Una Experiencia de resistencia cultural en Medellín*. Alcaldía de Medellín.

- Mejía, M. R. (2010). Las Pedagogías críticas en tiempo de capitalismo cognitivo. *Aletheia*, 2(2), 58-72.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Mondragón, G. y Guiso, A. (2010). *Pedagogía Social*. Universidad del Valle.
- Moro-Abadía, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Empiria*, 6, 29-46. <https://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/933>
- Ortega-Ruiz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 264(224), 243-264.
- Red Feminista Antimilitarista. (2016). *Para la guerra nada. Sistematización de la propuesta pedagógica y estética de la Red Feminista Antimilitarista*. Mundo Libro Editores.
- Reyes, F. (2007). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad Hip hop, graffiti, break, rap, jóvenes y cultura urbana. *Revista de Estudios de Juventud*, 78, 125-140.
- Riaño, P. (2006). *Jóvenes, memoria y violencia en Medellín*. Universidad de Antioquia.
- Riaño, P., Lacy, S. y Agudelo, O. (2003). *Arte, memoria y violencia. Reflexiones sobre la ciudad*. Corporación Región.
- Valdevenito, M. J. (2020). Configuración de aspiraciones educativas: un análisis comparado de las subjetividades y narrativas de los jóvenes chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 101-120. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9456>
- Vélez, G. (2008). *La construcción social del sujeto político femenino. Un enfoque identitario-subjetivo*. Universidad Autónoma de México.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. En P. Melgarejo (comp.), *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Universidad Pedagógica Nacional, Conacit, Editorial Plaza y Valdés.
- Zapata, V. y Ossa, A. (2007). Nociones y conceptos de “escuela” en Colombia, en la sociedad republicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 177-190.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto, subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 27(9), 35-42.
- Zemelman, H. (2012). Subjetividad y realidad social. En C. Piedrahíta, A. Díaz y P. Vommaro (comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 235-246). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/ Subjetividadespoliticas.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf)

Zuluaga, O. (1979). *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Universidad de Antioquia Centro de Investigaciones Educativas.