

Mega jardines infantiles: heterotopías para el gobierno de la población infantil en Medellín*

//Mega-kindergartens: heterotopias for governing the infant population in Medellin

//Mega jardins de infância: heterotopias para o governo da população infantil em Medellín

Andrés Klaus Runge Peña**
Sara Carolina Carrillo David***

Recibido: 25/07/2013
Evaluado: 29/09/2013

* Este escrito forma parte de los resultados del proyecto de investigación: “Pedagogía infantil, espacios educativos y formas de subjetivación: hacia una hermenéutica pedagógica de los centros de educación infantil en Medellín basada en un estudio de casos múltiples”, avalado por el Departamento de Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia y por el Centro de Investigaciones Educativas (CIEP) de la misma Universidad.

** Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, estudiante del programa postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO), profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica y Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía de la Universidad de Antioquia, docente y asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales y coordinador del grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ—. Correo electrónico: aklaus@ayura.udea.edu.co

*** Pedagoga infantil de la Universidad de Antioquia y estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: sccd31@gmail.com

Resumen

En el marco de una nueva política de atención integral a la infancia, durante las últimas administraciones la ciudad de Medellín ha venido realizando una considerable inversión en infraestructura urbana, específicamente con la creación, en lugares estratégicos de la ciudad, de grandes jardines infantiles. Este escrito tiene como propósito pensar en clave foucaultiana esos espacios como heterotopías, es decir, como espacios otros para el gobierno (gubernamentalidad) de la población infantil. Partimos así, del presupuesto según el cual la reestructuración y resignificación del espacio educativo escolar y de las prácticas en su interior no obedece a una suerte de preocupación pedagógica y *filantrópica* que sin más se pueda considerar desligada de un contexto histórico y social y al margen de ciertos intereses y de ciertas relaciones de poder.

Para ello, y de la mano de Foucault, en una primera parte se le pasa revista al concepto de heterotopía y a sus particularidades; en la segunda parte, se profundiza en la caracterización de los mega jardines infantiles como heterotopías y se plantea que estos espacios educativos otros —además de su función educativa y formativa— cumplen con un papel gubernamental en el sentido que permiten el gobierno de la población infantil gracias a que se convierten en lugares estratégicos para la implementación de tecnologías sociales como la prevención.

Abstract

Under a new policy of comprehensive child care during the past administrations Medellín has been making a considerable investment in urban infrastructure, specifically the creation in strategic locations in the city, large kindergartens. This paper aims to reflect upon these spaces as key Foucauldian heterotopias, ie, as

Palabras Clave

Jardines Infantiles, espacios educativos y escolares, espacios otros, heterotopías, gubernamentalidad, infancia.

Keywords

Kindergartens, schools and educational spaces, other spaces, heterotopias, governmentality childhood.

Palavras chave

Mega jardins de infância, espaços educacionais e escolares, espaços outros, heterotopias, governamentalidade, infância.

other spaces for the government (governmentality) of children. So, we start from the estimation that restructuring and redefining educational space and practices therein are not due to a kind of educational and philanthropic concern that no more can be considered detached from a historical and social context and outside certain interests and certain power relations.

Resumo

No marco de uma política integral de atenção para a infância, durante as últimas administrações a cidade de Medellín realizou um grande investimento em infraestrutura, especificamente para a construção, em lugares estratégicos da cidade, de grandes jardins de infância. Este texto tem como propósito pensar em chave foucaultiana esses espaços como heterotopias, isto é, como espaços para o governo (governmentalidade) da população infantil. No texto se considera que a reestruturação e ressignificação do espaço educativo escolar e das práticas desenvolvidas na sua interioridade não obedecem, principalmente, a uma preocupação pedagógica ou filantrópica que poderia ser interpretada de maneira independente de um contexto histórico e social, nas margens de determinados interesses e relações de poder.

Numa primeira parte, seguindo Foucault, se revisa o conceito de heterotopia e se propõe que esses espaços educativos outros —além da sua função educativa e formativa— cumprem um papel governamental em quanto permitem o governo da população infantil ao constituírem-se em lugares estratégicos para a implantação de tecnologias sociais como a prevenção.

Desde hace ya varias administraciones, la ciudad de Medellín, en el marco de una nueva política de atención integral a la infancia, viene pasando por una serie de intervenciones y transformaciones de diferentes tipos. Una de ellas tiene que ver con la inversión en infraestructura urbanística, específicamente con la creación, en lugares estratégicos de la ciudad, de grandes jardines infantiles. Resultado de ello es el proyecto de construcción de 19 grandes jardines infantiles de calidad, de los cuales al día de hoy ya 12 se encuentran en funcionamiento. Este escrito tiene como propósito pensar, en clave foucaultiana, esos megajardines infantiles como heterotopías, es decir, como espacios otros para la conducción y gobierno de la población infantil. Partimos para ello del presupuesto según el cual la reestructuración y resignificación del espacio educativo (escolar¹)

1 Entendemos por espacios escolares aquellos que se configuran en las instituciones escolares. Tienen como punto de referencia la escuela en sus múltiples versiones. Por su parte, entendemos por espacio educativo todo espacio al que se le adjudica una función educativa o que se configura de tal modo para cumplir con dicha función. Es cuando se habla, por ejemplo, de los museos, bibliotecas, de la ciudad como espacios educativos y, en general, de una pedagogización de los ámbitos sociales (Runge, 2011). En esa lógica, el espacio escolar sería de tipo educativo. Por las anteriores razones, preferimos hablar de espacios educativos y de espacios escolares, incluyendo en estos últimos a los megajardines infantiles.

y de las prácticas en su interior no obedecen exclusivamente a una suerte de preocupación pedagógica y *filantrópica* que sin más se pueda considerar desligada de un contexto histórico y social y al margen de ciertos intereses y de ciertas relaciones de poder. De igual manera, concordamos con Nikolas Rose (1999) en que si bien la infancia es uno de los momentos más gobernados de la existencia humana, pocas veces se ve y estudia como tal en los mismos estudios sobre la infancia o en las propuestas y políticas diseñadas para esta población (Hultqvist y Dahlberg, 2001). Lo dominante en los estudios sobre la infancia y, particularmente, en la pedagogía infantil ha sido una mirada, en gran parte, romántica con respecto a la infancia como un periodo de inocencia. De allí las preocupaciones, de acuerdo con ello, por mantener un espacio natural e inocente para los infantes.

Esta propuesta de investigación asume entonces una perspectiva cuestionadora del presente que discute las formas actuales de producción de los sujetos infantes: se pregunta por cómo se gobierna la infancia, qué saberes sobre la infancia circulan, en qué relaciones de poder entra la infancia, entre otras. En otras palabras: asumimos como problemático el paso del *siglo de los niños* –tal y como lo propusiera Ellen Key a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX–, a lo que se podría denominar el *giro a la infancia*, tal y como se lo vive en las sociedades

contemporáneas –por ejemplo, en Medellín, Colombia y en otros lugares de Latinoamérica gracias a las nuevas formas de administración (de gobierno)–. Es decir: vivimos una época en que la *población infantil* se ha vuelto un asunto de preocupación sociopolítica generalizada –un asunto de gobierno– y, en ese sentido, la relación entre adultos e infantes igualmente se puede analizar como una relación de poder estructural que es influenciada por aspectos económicos y políticos de carácter macroestructural.

Para nuestros propósitos, la reflexión crítica sobre estas formas actuales de producción de los sujetos infantes (sobre estos procesos de subjetivación) converge con un análisis de las prácticas educativas, sus espacios y saberes de base. Esto deviene en un problema de gubernamentalidad a partir del cual se enmarcan de un modo nuevo las relaciones de poder en las que entran las racionalidades de gobierno (políticas gubernamentales y educativas), los espacios para la infancia y los sujetos. En ese sentido, en esta propuesta de investigación se resalta el hecho que las políticas y programas para atención a la población infantil y los espacios creados para esta población representan un cambio en la organización de las relaciones de poder, un cambio que actúa sobre los infantes *objetivándolos, dividiéndolos* y poniéndolos en relación consigo mismos (tecnologías de sí mismo) para producir unas formas de sujeto en

concordancia con las formas de estructuración de la sociedad –neoliberal– contemporánea. Esa reconfiguración de los espacios educativos para la infancia, de la población infantil misma y de los agentes educativos que tienen que ver con ella son asuntos sobre los que hay que indagar en la actualidad.

El aporte en ese sentido, es abrir espacios para repensar la infancia bajo estas nuevas configuraciones. Pensar cómo es gobernada esta población y ofrecer una mirada crítica sobre dichas relaciones y sobre el tipo de subjetividades que en esos marcos se produce. Para ello, y de la mano de Foucault, en principio se hace una revisión del concepto de heterotopía y a sus particularidades. Posteriormente se profundiza en la caracterización de los megajardines infantiles como heterotopías y se plantea que estos espacios educativos otros –además de su función educativa y formativa– cumplen con un papel gubernamental² ya que permiten el gobierno de la población infantil gracias a que se convierten en lugares estratégicos para la implementación de tecnologías sociales³, por ejemplo, las de la prevención (Bröckling, 2004, 2008; Runge, Carrillo y Muñoz, 2012).

- 2 La expresión “poder gubernamental” se basa en el neologismo “gubernamentalidad”—no confundir en nuestro contexto con “gobernanza” ni con “governabilidad”—acuñado por Foucault en los siguientes libros que recogen sus lecciones: “*Seguridad, territorio y población*” de 1978 (Foucault, 2006) y “*El nacimiento de la biopolítica*” de 1979 (Foucault, 2007). Si bien esta expresión no goza de un sentido unitario en los escritos de Foucault (1991a, 1996, 2006, 2007), se puede entender en un sentido programático, pues este autor tan solo la dejó esbozada. No obstante, viene siendo desarrollada en la actualidad por otros autores (Estudios sobre gubernamentalidad). En nuestro caso y siguiendo a Lemke (1997), vamos a entender la gubernamentalidad, tal como lo expresa el neologismo compuesto: “gobernar” (*gouverner*) y “mentalidad” (*mentalité*), como una *mentalidad de gobierno*, primero, que no se limita a un sistema político o a instituciones estatales, sino que se hace extensiva a la sociedad en general (por ejemplo, el gobierno de la casa, el gobierno de la infancia, el gobierno de la salud, el gobierno de sí, el gobierno de los alumnos, el gobierno de la familia, etc.) y, segundo, que se basa en unas relaciones de poder y no de dominación.
- 3 En 1935, Bernard escribió un texto para la revista *Journal of Educational Sociology* titulado: “*El lugar de las ciencias sociales en la educación moderna*” en el que se utiliza la expresión tecnología social —también conocida como ingeniería social—. En ese trabajo el autor se refiere a la educación, a la manera en que es pensada dentro de las ciencias sociales y al modo en que ella se ha de llevar a cabo de un modo efectivo. Al respecto escribe: “¿Cuál debería ser la naturaleza de una educación efectiva en las ciencias sociales? Ésta debería ser de tres tipos: 1) una descripción de las tendencias y condiciones presentes de la sociedad, 2) la enseñanza de fines e ideales sociales deseables necesarios para corregir los desajustes tal y como se los tiene hoy y 3) un sistema de tecnología social que, si se aplica, se espere de él que pueda remediar los desajustes existentes y realizar los fines sociales válidos” (Bernard, 1935, p. 51). Este sistema de tecnología social tiene que ver entonces con “el control del crimen, la abolición de la pobreza, el elevamiento de toda persona normal a una competencia económica, política y personal, el arte del buen gobierno, o para la planeación nacional, rural o citadina” (Bernard, 1935, p. 52). Todo esto bajo el presupuesto de que, como el mismo autor lo dice: “No hay un instinto de gobierno de sí, ni ninguna vía regia hacia la competencia

A diferencia de las tecnologías disciplinarias –que no quiere decir que desaparezcan de las sociedades de control (Deleuze, 1999)–, las tecnologías sociales de control no son reinsertivas, no son correctivas, no operan mediante el encierro, ni mediante el modelado, sino que operan a través la modulación, la exclusión, la visibilización y la puesta en movimiento. En el punto central de nuestro interés investigativo sobre la relación entre educación, espacio y gubernamentalidad está el juego conjunto de las formas de saber, las estrategias de poder y las formas de subjetivación. Para ello se analizan aquellas racionalidades y tecnologías (Lemke, 1997) que apuntan al direccionamiento, conducción y control sistemáticos de los individuos y colectivos que, a su vez, producen direccionamientos y conducciones de sí. En concordancia, analizamos las formas en las que se espacializa el poder, pues esos nuevos entornos educativos otros, entendidos, por ejemplo, como *terceros educadores*, dejan ver también el proyecto de configuración de unas nuevas subjetividades –que en parte adquieren forma como mismidades emprendedoras (Bröckling, 2007) y que son delineadas como un conjunto abstracto de factores de riesgo–. Se trata entonces, mediante la educación (por ejemplo, mediante

cívica. La gente se tiene que ganar su libertad de su estado de esclavitud y de animal doméstico mediante el estudio riguroso y la sinceridad de los ideales sociales, o pagar la pena” (Bernard, 1935, p. 49-50).

el juego y el trabajo artístico), de sintetizar las *energías discontinuas, esporádicas, explosivas de los infantes* bajo el modo de fuerza de trabajo continua, constante y permanente (Bröckling, 2000).

Nuestra tesis, en ese sentido, es que estos nuevos jardines infantiles han de ser considerados como parte de los dispositivos ciudadanos de seguridad contemporáneos mediante los cuales se busca producir, para el caso de la población infantil, sujetos útiles y dóciles en el marco del proyecto civilizatorio neoliberal actual. Así, en las sociedades contemporáneas se ponen en funcionamiento unas nuevas formas de ejercicio del poder en las que los espacios y la libertad entran a ocupar un papel central y determinante. Y esto involucra también a la *población* infantil (Kjørholt y Qvortrup, 2011).

El concepto de heterotopía

El término *heterotopía* en Foucault se conoce gracias a un par de conferencias radiofónicas que dio en diciembre de 1966 –que posteriormente fueron publicadas como parte del libro: “El cuerpo utópico. Las heterotopías” (2010)–. Una de ellas llevaba por título: “El cuerpo utópico” y la otra: “Las heterotopías”. En esta última Foucault habla del espacio, pero en particular de los *espacios otros*, y para analizarlos propone un tipo de estudio que denomina *heterotopología* (Foucault, 1984; 2010).

En su conferencia radial de diciembre de 1966, Michel Foucault establece una diferencia entre utopías y utopías localizadas o heterotopías. En una línea de reflexión que recuerda planteamientos fenomenológicos como los de Gastón Bachelard (2010) y Otto Friedrich Bollnow (1969, 1976) sobre el espacio, este autor plantea también que “no se vive en un espacio neutro y blanco” (Foucault, 2010, p. 20), es decir, que el espacio no es un simple contenedor neutro; si no que, por el contrario, se le dota de sentido, es atmosférico, vivenciado, imaginado y socialmente construido. Sin embargo, continúa diciendo Foucault, hay unos lugares que son “*absolutamente* distintos: lugares que se oponen a todos los otros, que están destinados de algún modo a borrarlos, a neutralizarlos o a purificarlos. Son de alguna manera *contraespacios*” (Foucault, 2010, p. 20).

A esos lugares del afuera, Foucault los denomina *heterotopías*. Estas son entonces espacios otros, diferentes, que les permiten a los seres humanos no solo contraponerse a los órdenes de los espacios establecidos, sino también arreglárselas con el mundo. De allí que, a diferencia de las utopías –que son emplazamientos sin lugar real–, a las heterotopías se les adjudique un lugar preciso y real:

[son] lugares reales, lugares efectivos, lugares que están dibujados en la institución misma de la sociedad, y que son especies de contraemplazamientos, especies de utopías efectivamente realizadas en las cuales los emplazamientos reales [...] son a la vez representados, impugnados e invertidos, especies de lugares que están fuera de todos los lugares, aunque sin embargo sean efectivamente localizables. (Foucault, 2010, pp. 69-70).

El autor esboza también una serie de aspectos básicos que hay que considerar en el momento de reflexionar sobre esos espacios otros. En primer lugar, plantea que toda sociedad crea sus propias heterotopías. Esto último, que Foucault considera como el primer principio de una ciencia que tendría por nombre *heterotopología* y que funge como constante de todo grupo humano, lleva a pensar, por ejemplo, en una forma de clasificación de la sociedad de acuerdo con el tipo de heterotopías que prefieren y producen. Habría, por ejemplo, unas heterotopías de crisis con las que se responde a los individuos en cambio, es decir, espacios para individuos en condiciones de transformación o en estados vitales no tenidos por normales. Estos lugares,

muchas veces, tienen un carácter prohibido, privilegiado, sagrado y tienen el propósito de acoger a individuos en un proceso de formación/transformación. Se habla acá del servicio militar, del colegio del siglo XIX y de otros lugares propios de culturas *primitivas* como aquellos para las mujeres en parto o menstruando, para atender a hombres o mujeres durante el cambio a la adolescencia, para reunir a los ancianos, para acoger a los nuevos iniciados, entre otros. El viaje de bodas, por ejemplo, se puede entender en ese sentido: “era preciso que la desfloración de la joven no tuviera lugar en la misma casa donde había nacido, era preciso que esa desfloración tuviera lugar de algún modo en *ninguna parte*” (Foucault, 2010, p. 22). Según Foucault, en la actualidad estas heterotopías de crisis vienen siendo reemplazadas por aquellas que denomina de desviación:

en las cuales si instala a los individuos cuyo comportamiento es marginal respecto de la media o de la norma exigida. Son las casas de reposo, las clínicas psiquiátricas; son, por supuesto también, las prisiones, y sin lugar a dudas habría que agregarles las casas de retiro. (Foucault, 2011, p. 72).

El segundo principio de la ciencia heterotopológica plantea la historicidad y variabilidad de las

heterotopías, es decir, que “en el curso de la historia, toda sociedad puede perfectamente reabsorber y hacer desaparecer una heterotopía que había constituido antes, o incluso organizar otras que no existían todavía” (Foucault, 2010, p. 23). Ejemplo de ello es la resignificación de los cementerios: estos pasaron de ser lugares ubicados de modo central en los pueblos y ciudades y cerca de las iglesias, en los que simplemente se enterraba a los muertos, a ser lugares solemnes, de recogimiento y meditación, ubicados generalmente en las afueras de las ciudades y en los que se les rinde culto y ofrendas a los fallecidos:

a partir del momento en que uno ya no está muy seguro de tener un alma, que el cuerpo habrá de resucitar, tal vez hay que prestar mucha atención a ese despojo mortal, que finalmente es la única huella de nuestra existencia entre el mundo y entre las palabras. (Foucault, 2010, p. 74).

Como tercer principio está el que “la heterotopía tiene por regla yuxtaponer en un lugar real varios espacios que, normalmente, deberían ser incompatibles” (p. 25). El cine, el teatro y el jardín se presentan como ejemplo de ello.

El cuarto principio es el vínculo de las heterotopías con las heterocronías o tiempos otros: “la heterotopía se pone a funcionar en pleno cuando

los hombres se encuentran en una suerte de ruptura absoluta con su tiempo tradicional” (p. 76); se habla acá de unas heterotopías eternizantes y unas crónicas: “hay heterotopías del tiempo cuando este se acumula al infinito: los museos y las bibliotecas, por ejemplo” (p. 26). Pero también, “hay heterotopías que están ligadas al tiempo, no en el modo de la eternidad, sino en el de la fiesta” (p. 27). Con las heterotopías eternizantes se busca yuxtaponer y ubicar en un solo lugar todos los tiempos –toda la historia, todo lo documentado, todo lo archivado, toda la memoria– y con las heterotopías crónicas se busca un lugar para un momento u instante por fuera del tiempo cotidiano y tradicional –un lugar para las vacaciones o para la celebración, la fiesta, la rumba–.

Como quinto principio está el que

las heterotopías siempre tienen un sistema de apertura y de cierre que las aísla respecto del espacio circundante. En general, no se entra en una heterotopía como “Pedro por su casa”; o bien uno entra porque está obligado a hacerlo [...], o cuando uno se ha sometido a ritos, a una purificación. [...] Hay otras heterotopías, por el contrario, que no están cerradas sobre el mundo exterior sino que son lisa y llana apertura. Todo el mundo puede entrar pero, a decir verdad, una vez que uno entró, se da cuenta de que es una ilusión y de que no entró a ninguna parte. La heterotopía es un lugar abierto, pero que tiene esa propiedad de mantenerte afuera [...]. Por último, hay heterotopías que *parecen* abiertas, pero donde sólo entran verdaderamente aquellos que ya están iniciados” (p. 28).

Ejemplo de lo anterior son las zonas de tolerancia. El antropólogo Marc Augé (2004) se refirió a esos lugares abiertos, pero en donde no se entra a nada, a esos lugares de paso en los que se está para no estar, como no lugares. Es el caso del aeropuerto: un lugar al que uno entra, pero no para estar, sino para salir, un lugar de paso. También están los que parecen abiertos, pero donde solo pueden entrar los que son, es el de las zonas barriales marcadas por las *fronteras invisibles*.

Por último, el principio radica en el hecho de que las heterotopías tienen una funcionalidad con respecto a los otros espacios sociales; son la impugnación y réplica a todos esos otros espacios. Ello se lleva a cabo de dos formas, a saber: o bien a modo de denuncia o creando otro espacio. Es decir,

tienen la función de crear un espacio de ilusión que denuncia como más ilusorio todavía todo el espacio real, todos los emplazamientos en cuyo interior la vida humana está tabicada [...]. O bien, por el contrario, creando otro espacio, real, tan perfecto, tan meticuloso, tan bien arreglado como el nuestro es desordenado, mal dispuesto y confuso. Sería la heterotopía no de ilusión sino de compensación [...]. (pp. 79-80).

Hasta acá surgen preguntas como: ¿qué tiene que ver lo dicho sobre las heterotopías con los mega jardines infantiles de Medellín? ¿Qué significa pensar estos grandes jardines infantiles como espacios otros? ¿Qué papel cumplen estos jardines infantiles en relación con las formas de poder contemporáneo? ¿Cuál es su funcionalidad en el contexto de las actuales sociedades de control? Y siguiendo más exactamente los principios ya mencionados, es decir: si toda sociedad crea sus propios espacios otros, entonces ¿qué papel desempeñan estos megajardines infantiles en relación con la ciudad, con la sociedad? ¿Qué tipo de población interviene y actúa en dicho lugar? ¿En qué resulta diferente ese espacio para los que circulan por allí? ¿Qué es lo que le da su carácter

único a esa población (ritmos de vida, costumbres, actividades, propósitos, intereses, etc.) y a ese espacio? Si la sociedad crea heterotopías de crisis o de desviación, entonces ¿se pueden entender los jardines infantiles como lugares privilegiados, sagrados, prohibidos o reservados para individuos que están en relación con ese entorno o que viven en ese entorno? Si se constata en estos espacios el principio de la yuxtaposición, entonces ¿qué otros lugares aparecen en los jardines infantiles? ¿Cómo se yuxtaponen? Si se plantea la relación de los espacios otros con el tiempo, entonces ¿son los jardines infantiles espacios para la acumulación del tiempo, para la acumulación y capitalización de la vida? ¿En qué se puede caracterizar esa acumulación de tiempo? ¿Los jardines infantiles son espacios para la eternización del tiempo o para sacar a los individuos de su tiempo tradicional? Si toda heterotopía funciona bajo el principio de apertura y cierre, entonces ¿quiénes pueden entrar a esos jardines infantiles y quienes no? Si toda heterotopía tiene funcionalidad, entonces ¿tienen los jardines infantiles una función dentro de la sociedad? ¿Cumplen un papel de denuncia como espacios de ilusión o crean otro lugar como compensación de los lugares ya existentes?

Obviamente, sin pretender dar una solución exhaustiva a todas las preguntas anteriores veamos a continuación algunas reflexiones al respecto:

Los megajardines infantiles de Medellín como heterotopías o espacios otros

El jardín infantil como ruptura con el tiempo tradicional

Una de las primeras características de los megajardines infantiles de Medellín, como espacios otros, es que con ellos se saca a los niños de sus vidas cotidianas –precarias y vulnerables– y se los pone en un lugar diferente con unas dinámicas vitales *más civilizadas*. Hay, pues, todo un ejercicio de *deslocalización estratégica*. En palabras de Cavalleti (2010): “la captura de la población debe acontecer en una dimensión no inmediatamente orgánica sino médico-política del espacio” (p. 171). Se plantea una relación del niño –de los individuos– con el entorno –llámese ambiente, naturaleza, espacio–, en donde ese entorno, además de volverse un asunto que tiene que ser tenido en cuenta para la formación, se vuelve también en un objeto de *moralización y politización*.

En el marco de un discurso sobre la normalización de los individuos, el espacio educativo permite la reubicación de los infantes y también entra a cumplir un papel terapéutico: deviene en un suerte de *ortopedia escolar*, en el sentido de que readapta y reencamina a los individuos, es decir, los reeduca: esto abarca, por ejemplo, niños expósitos, difíciles y con dificultades. En ese sentido, además de sacarse a los niños de su cotidianidad extraescolar adversa y de reorientar sus trayectos vitales, también se los *anestesia* de su *verdadera realidad* durante su periodo de permanencia en los jardines escolares. En los actuales megajardines infantiles se sigue evidenciando esa lógica escolar de siglos: aquella que consiste en aislar a los niños del mundo –con sus males– supuestamente para prepararlos para enfrentar y afrontar dicho mundo –con sus males–. El jardín infantil se vuelve una especie de *útero materno* en el que se prepara al niño para su expulsión a lo abierto, al *mundo de verdad*. Y para ello la escuela rompe con el tiempo y el espacio tradicional y crea así sus propios ritmos, tiempos, dinámicas, espacios, etc.

Según lo anterior, el espacio escolar de estos megajardines infantiles no deja de ser entonces un espacio de simulación y de producción de hiperrealidad⁴ (Baudrillard, 2007): funciona como

4 La expresión *hiperrealidad*, que hizo carrera con los trabajos de Jean Baudrillard, se refiere a aquellas situaciones en las que la distinción entre realidad y ficción se vuelve

si, hace las veces de, funciona de conformidad con, se parece a, etc. Sin embargo, expresiones como estas con respecto al espacio escolar ya se encuentran en pensadores como Comenio pasando por Rousseau y Pestalozzi, entre otros. De hecho, una escucha atenta a la manera como los niños de dichos jardines infantiles se refieren en su lenguaje cotidiano a esos espacios y a lo que allí hay, evidencia también el permanente “como si”: este rincón es *como* mi pieza, este lugar es *como* mi casa. Lo paradójico, sin embargo, es que la idea de asemejar la escuela a la vida expresada, desde el mismo momento en que ello se enuncia, el hecho de que la escuela *no es la vida*. Que se trata entonces de simularla o de crear otro espacio.

Esta ruptura con el tiempo y el espacio de la cotidianidad —familiar, barrial— deviene también en una forma de compensación. En estos mega jardines infantiles se ofrecen aquellas cosas a las que estos niños y niñas no acceden en su cotidianidad. Esto va desde la alimentación hasta una suerte de calor hogareño. El espacio escolar deviene en una

obsoleta. Esto tiene que ver particularmente con sociedades de las tecnologías y la comunicación como las nuestras. Gracias a los nuevos medios y las nuevas tecnologías se moldea la manera como los individuos perciben un evento o tienen sus experiencias del mundo. Esto se da, por ejemplo, cuando alguien llora al ver una novela. Acá se presupone, por parte de quien la ve, que se trata de *una novela*, es decir, que no es real. No obstante, llega un momento en que para el televidente la división entre realidad y ficción se vuelve irrelevante y el resultado de ello es la experiencia misma real del llorar —de amar u odiar a un personaje—.

suerte de coraza protectora frente a los embates del exterior, en dichos espacios hay algo que se valora como positivo y que se defiende contra algo negativo externo. Un espacio entonces de *acogimiento* y de protección en el que se busca ofrecer amor y cariño, un espacio para *experiencias auténticas*, genuinas y marcantes en donde, paradójicamente, el espacio mismo ya es la simulación de un segundo hogar.

“El segundo hogar”: yuxtaposición en el jardín infantil del hogar y del trabajo

Todo lo anterior hace percibir —y pensar— también estos megajardines infantiles como un *segundo hogar*, pues, por un lado, ya no presentan la estructura rígida y carcelaria de un salón de clases propio de los siglos en los que la escuela vio la luz, sino que se corresponde con un diseño moderno, organizado y libre. Además, se juega con una decoración con la que se busca crear un sentimiento de *familia* y de familiaridad. Si bien el asunto *pedagógico de la simulación del hogar* no es nuevo, con la propuesta desarrollada en estos megajardines infantiles se muestra la continuidad del espacio educativo como un espacio otro en el que se yuxtapone el tiempo y espacio de la educación (del aprendizaje), y el tiempo y el espacio del hogar y del trabajo.

En particular con el movimiento de pedagogía activa la idea de hacer

de los espacios educativos escolares un *segundo hogar* cobró bastante relevancia. Así, el tiempo de la vida se resume en el tiempo de la jornada (en una suerte de simulación de la vida en la casa y en el trabajo) escolar. De igual manera, el salón se convierte en un *hogar*, y no solo en su disposición –véase sala, lugar de reuniones, cunas, etc.– sino en su concepción. Se trata de hacer sentir a niños *como en casa*, incluso mejor que en esta última –principio de la compensación– y se concibe al niño como alguien que necesita y quiere ese *segundo hogar*. Característico de ello es que durante el tiempo en el que están en el jardín los niños comen, duermen, discuten, pero también trabajan (reciclan materiales, son productivos, crean objetos). De igual manera se yuxtapone el espacio –y tiempo– para el juego con el espacio –y tiempo– para el trabajo. Además, y para el contexto doméstico, Harvey (1998) dice:

En otro plano, podemos ver cómo lo que Hareven (1982) llama ‘tiempo familia’, (el tiempo de crianza de los niños y la transmisión de saberes y propiedades entre generaciones a través de las redes de parentesco) puede ser puesto en movimiento a los efectos de responder a las exigencias del ‘tiempo industrial’ que distribuye y redistribuye la fuerza de trabajo en relación con las tareas, según los poderosos ritmos del cambio tecnológico y locacional sobrevenido por la incesante búsqueda de acumulación de capital (p. 226).

Y a pesar de que no se trata de crear un hogar en sentido estricto, consiste en la simulación de uno que les permita a los niños sentirse bien y adquirir formas de comportamiento y hábitos civilizados.

Crear ese espacio para sentirse bien tiene repercusiones no solo en los procesos de aprendizaje y de formación lúdico-estéticas, sino también en términos civilizatorios. Por ejemplo, en la filosofía educativa del *espacio como tercer maestro* se parte de que la disposición del mismo ha de tener como finalidad que los niños se sientan bien, lo cual se constituye en la condición para querer aprender y para formarse estéticamente a partir de estímulos agradables, pero también para que se eduquen como sujetos civilizados y productivos. Los objetos propios de los infantes o el producto de sus actividades en el espacio escolar se vuelven parte obligatoria de la materialidad del aula. Son objetos que se hacen cotidianos, por ejemplo, con fines estético-formativos, lo

cual permite, a su modo, una resignificación y apropiación del espacio escolar –en un segundo hogar, incluso en uno *mejor* que el verdadero–. Muchos de esos elementos se convierten entonces en una parte permanente del mobiliario y decoración escolares.

Acá entra también el discurso ecológico a desempeñar un papel importante: no solo se aspira a trabajar con materiales que puedan ser reciclados y resignificados estéticamente, sino a incluir formas vivas de la naturaleza que permitan un ambiente escolar distinto –contacto con la naturaleza– y el fomento de una conciencia ecológica. Se instaura con ello también una *simbólica de la vida* y de *su cultivo* –biopolítica– que toma expresión en todos los elementos posibles que conforman el entorno pedagógico del *jardín infantil*: materiales, utensilios, decorados y hasta el niño mismo como vida que se cultiva.

Los megajardines infantiles de Medellín se presentan en ese sentido como lugares orientados ya no tanto de un modo funcional, sino estético-formativo. En consecuencia, y desde este punto de vista, el espacio escolar se transforma, por ejemplo, ópticamente, entonces se percibe ahora como una suerte de *hogar*. Se trata de una reforma estética de los espacios educativos que se fundamenta en una concepción de hombre e imagen de hombre civilizado. Como lo dice Cavalletti (2010): “El máximo de civilización correspondería a la urbanización perfecta, o sea,

en nombre de la sociedad, a la más completa inserción de la urbe-casa en la gran urbe y, recíprocamente, a la constante conexión de la segunda con la primera” (p. 41).

Miniaturización y espacios a la medida: reespacialización y emplazamiento del espacio tradicional

Con la desestructuración y reestructuración del aula infantil cambia la necesidad con respecto a –otros, nuevos– materiales. Una nueva concepción y disposición del espacio exige una nueva infraestructura material y una nueva organización de las cosas: cómo pensar espacios de lectura sin libros, espacios para el juego sin juguetes, para el descanso sin colchones o camas, etc. En ese sentido, uno de los principales asuntos de estos megajardines infantiles tiene que ver con la *miniaturización* del mundo y con la creación de *espacios a la medida*. No solo hay recortes del tiempo, sino del mismo espacio y lo que este contiene (utensilios, mobiliario, cosas), por tanto se empequeñece. Así, en las aulas contemporáneas a la medida, los utensilios tienen que estar a disposición inmediata de los infantes. El criterio de accesibilidad y de una escuela –mundo– a la medida (miniaturización) así lo exigen.

El espacio escolar –los salones– se convierte en un mundo miniaturizado lleno de aventuras. El niño es concebido como un aventurero o

un explorador en miniatura que actúa de ese modo. Por eso, el espacio escolar deviene en un espacio de y para la exploración y se hace todo lo posible para que así sea y se entienda. De allí que, en primer lugar, nada puede aparecer como fijo y, en segundo lugar, siempre haya que dar cabida a nuevas sorpresas y crear una actitud en correspondencia con ello, a saber: de flexibilidad y movilidad. El espacio deviene en un lugar *lleno de ofertas*, o mejor, en un lugar que debe estar lleno de ofertas y la vida infantil un proceso exploración.

Ya no se habla entonces solo de aula de clase, sino de ambientes de aprendizaje, de manera que el espacio escolar se naturaliza: a la naturalización del desarrollo del infante le sigue la del espacio escolar. En ello cumple un papel determinante el lenguaje, ya que con su uso se trata de lograr esa naturalización y de lograr una suerte de armonía entre los espacios percibidos y vivenciados con la manera en que se nombran. Ya no se denominan como aulas, sino ambientes de aprendizaje; ya no se habla de alumnos o de niños escolares, sino de *exploradores*, *caminantes*, entre otras.

A diferencia de lo que sucede en los entornos educativos disciplinarios⁵, la organización del aprendizaje, según la idea de un aprendizaje autodirigido y basado en los propios intereses

5 Si bien en el contexto pedagógico se viene cuestionando la escuela en su formato disciplinario y carcelario, y los procesos de escolarización que allí tienen lugar, lo cierto es que por ello la escuela no desaparece; por el contrario, se reconfigura y resignifica. Ejemplo de ello, es la nueva política discursiva con la que se prefiere hablar de espacios o ambientes de aprendizaje. A nuestro modo de ver, somos de la opinión que dicha expresión resulta conceptual y pedagógicamente poco clara, pues no deja ver ni las intencionalidades ni los sentidos educativos que puedan estar implícitos o explícitos en dichos espacios y que permitiría tratarlos, en consecuencia, de un modo específico como espacios educativos. Aunque la expresión denote una suerte de actitud crítica con respecto al espacio escolar, entendido sobre todo como espacio carcelario, frío y de clausura, no es menos cierto que la expresión es inespecífica dentro de un contexto pedagógico: al entenderse generalmente como concepto para designar la "suma de factores que influyen en el aprendizaje", se termina por abarcarlo todo y por no diferenciar nada. Si los seres humanos aprenden permanentemente y a lo largo de su vida, entonces cualquier ambiente es, per se, de aprendizaje. Si se plantea, por el contrario, que dentro del aprendizaje en general hay unas formas específicas de aprendizaje que se dan en contextos específicos, entonces habría que hablar de un tipo de aprendizaje, a saber: el escolar, que se caracteriza, entre otros, por tener lugar a partir de unas prácticas específicas: de enseñanza y en unos espacios específicos: los escolares. Lo cierto es que, aunque en los planteamientos y debates actuales sobre el rediseño y resignificación del espacio escolar se quiera romper con la concepción de escuela y se aluda al entorno o al ambiente, de un modo u otro, siempre se obedece a sus principios: hay clausura, encierro, aislamiento, una organización del tiempo, una organización –rígida o flexible– de los espacios y de unos contenidos educativos y formativos, una planeación de las actividades (tanto de alumnos como de maestros –y otros agentes–), unas certificaciones, unos seguimientos, unas evaluaciones, unos sujetos profesionales y autorizados para llevar a cabo los procesos de enseñanza, etc. De igual manera y en una perspectiva ya más crítica, el concepto de *entorno y ambiente de aprendizaje* despolitiza el espacio en tanto espacio social, e invisibiliza los intereses y las relaciones de poder –la espacialización del poder– que merecen particular atención dentro de los contextos escolares.

de los niños, se vuelve más flexible. Unos aprenden de manera autónoma en confrontación con ciertos materiales, otros se organizan como *comunidades o grupos de aprendizaje*, otros requieren una y otra vez del maestro (agente educativo) quien ofrece su apoyo y ayuda, otros exploran aquí y allá. La organización del espacio tiene que estar dispuesta para el cambio en correspondencia con las diversas actividades educativas y con los diferentes intereses de los infantes. La flexibilización de la enseñanza lleva a una flexibilización –funcionalización– del espacio escolar y a la formación de un sujeto flexible.

Movilidad, creatividad y flexibilidad se vuelven exigencias. Los discursos y saberes sobre estos asuntos se comienzan a reflejar entonces en los cambios arquitectónicos de dichos jardines, con cuestiones que van desde los aspectos estructurales hasta la organización de los espacios y su mobiliario (Kjørholt y Tingstad, 2007). Cabe decir que los cambios en la organización del espacio educativo vienen acompañados de cambios en la organización del tiempo educativo, en la estructuración del quehacer y las prácticas docentes y en la cotidianidad educativa tanto de niños como del personal allí presente. Movilidad y flexibilidad se presentan entonces como expresiones clave tanto de la política educativa como del diseño de los jardines infantiles. Las nuevas maneras de organizar de un modo flexible, creativo y dinámico

tanto el tiempo como el espacio educativo de los jardines se enfocan en una infancia *competente* y con derechos.

El maestro debe estar en condiciones de procurar materiales de aprendizaje variados, variaciones en el entorno escolar, moderación de las formas sociales y de interacción (grupo, parejas, etc.), así como apoyo en unos conocimientos y saberes específicos. Ligado a ello, no puede perder de vista los estándares (educativos), los progresos en el aprendizaje, los trayectos biográficos individuales y un registro pormenorizado (documentación) –que deviene en un instrumento de control y regulación en un espacio y tiene cada vez más flexibles– de todo ello. La vida escolar cotidiana se vuelve entonces más fluida y los niños van por trayectos y recorridos que tienen que ver, a su vez, con espacios y lugares diferenciados y dispuestos para tareas y finalidades específicas. Se tienen entonces espacios diversificados que permiten en este caso la estimulación de los sentidos –formación estética–: el salón para el tacto, el salón para la pintura, el salón de los olores, etc... Pero además los niños no están en los salones y salas, se mueven por ellos.

Enfocarse y dirigirse a los aprendices en particular hace innecesarios, incluso contraproducentes, los medios y modos de control disciplinario, pues se pone en cuestionamiento la idea de homogenización del aprendizaje y de los aprendices. Se rompe con la fijación espacial,

con la rigidez en la dinámica de la enseñanza y del tiempo, en pro de una enseñanza orientada hacia los individuos como sujetos de su propio aprendizaje, emprendedores de sí mismos (Bröckling, 2007). El alto grado de flexibilidad y movilidad contribuye a la construcción de un imaginario acerca de la vida y cotidianidad educativas como algo exótico, excitante y lleno de aventuras. Ya no se trata de disciplinarlos o de coaccionarlos sino de hacer que circulen y se movilicen, de *conducir sus conducciones*, es decir, de hacer que interioricen una mentalidad de gobierno (gubernamentalidad).

Heterotopía de crisis

Los megajardines infantiles de Medellín son también lugares otros para enfrentar las crisis. Los niños tienen que estar por fuera de sus hogares, alejados de sus familias y de sus amigos durante un determinado periodo. En otro sentido, aparecen también como un lugar privilegiado en la medida en que dichos lugares están reservados y no todos pueden acceder a él.

En las sociedades contemporáneas estas heterotopías para la infancia como periodo crítico tienen el carácter de espacios preventivos (Bröckling, 2004). Mediante la espacialización de las políticas preventivas, por ejemplo de la criminalidad, y su localización o emplazamiento en los espacios escolares, se vuelve eficiente y barato dicho trabajo –tecnología social– social. Mediante la obligatoriedad escolar generalizada y la concentración de los individuos en espacios –educativos– se vuelve posible intervenir sobre los infantes. El trato social con la desviación, con lo anormal –con la potencial crisis o desviación en clave preventiva– deviene ampliamente en una tarea exclusiva de las instituciones educativas, las cuales no solo cuentan con el personal para ser intervenido, sino con el personal –supuestamente capacitado– para intervenir.

La infancia aparece acá no solo como *necesitada de prevención* de cara a posibles y potenciales daños, sino que, en tanto infancia formable y educable, se presenta como infancia amenazadora, con un estatus ambivalente de amenazada/amenazadora que hay que cuidar de toda posible desviación. Así, la canalización de los impulsos individuales orientadores de la acción se da mediante la interiorización de normas positivamente establecidas. Desde el punto de vista del sujeto ese dominio externo, deviene en autodominio o dominio de sí. La educación de la

infancia adquiere así el carácter de *prevención primaria* y de preparación –socialización– para una vida en sociedad.

Funcionalidad: denuncia y creación de otro espacio

La ubicación estratégica de la población infantil en los nuevos jardines infantiles de Medellín hace que el espacio habitado sea reconfigurado y se haga portador de las categorías médicas de lo sano y lo malsano, de lo normal y anormal. El barrio, la comuna, la cuadra, incluso, la casa son *antihigiénicos*, pues en ellos se ponen en evidencia, en diferentes niveles (calle, plaza, etc.), las desarmonías con la vida/espacio/población. La comuna o el barrio se presentan como una suerte de espacio/población patológica.

La política de la prevención (Runge, Carrillo y Muñoz, 2012, p. 55 y ss.) –de la criminalidad, por ejemplo– se convierte así en una política de lo local, ya que se pasa del gran mundo de los problemas sociales al mundo local y fragmentado de los excluidos con sus problemas. Y es precisamente este espacio fragmentado el que se convierte en el ámbito de intervención de las políticas de prevención y trabajos sobre el riesgo (Parton, 1998). Lo que lleva puntualmente entonces al desarrollo de programas de prevención dirigidos y desarrollados en los espacios escolares y educativos de las *zonas vulnerables*. Debe haber prevención en todo lugar donde haya infantes

vulnerables y en riesgo: en la familia, en los barrios, en los jardines infantiles, en los hogares infantiles.

El programa desarrollado en Medellín durante las últimas administraciones se puede entender en ese sentido, pues funge, de igual modo, como una suerte de *profilaxis y ortopedia social* con la que se busca el (re)direccionamiento de los individuos en un combate frontal con los entornos familiares y con los trayectos vitales de padres y familiares que los infantes tienen como modelo y a los que se ven generalmente obligados a imitar. Así, en nombre de la prevención y la seguridad la educación deviene en educación médico-política. La prevención –como acción profiláctica y como modificación del comportamiento– se establece entonces como una técnica de control social que, disfrazada de un modo educativo y lúdico-estético, se vuelve efectiva dentro del entorno educativo (Runge, Carrillo y Muñoz, 2012, p. 65).

El jardín infantil, su arquitectura, su ubicación, su forma estética, su magnificencia dentro de un entorno precario, se erige, en contraste y por ello, como un símbolo de denuncia. Una denuncia, curiosamente, de la sociedad *normal* para con sus *anormales* o *potencialmente anormales*. Estos son espacios de denuncia simbólica contra el entorno en el que se encuentran: “ustedes que son así y que podrían ser de otro modo”.

En ese sentido, los megajardines infantiles crean un sentimiento

indefinido de otredad, pues se trata de un espacio que desvía o se contrapone –de un modo simbólico y correctivo– al otro espacio en el que se está. El megajardín infantil no es igual al espacio en el que él mismo está ubicado. Incluso desde un punto de vista estético, tales jardines *chillan* al entrar en contraste con el entorno circundante. Estos jardines son otros espacios dentro del espacio del barrio y de la comuna. Fungen como un mundo en la comuna, pero por fuera de ella (son espacios de compensación). No es gratuito que programas como los desarrollados en Medellín durante las últimas administraciones hablen del “jardín infantil como icono territorial de la atención integral con calidad”.

No obstante, también es allí donde la misma sociedad se confronta con su otro. Así la sociedad se ve allí donde no está –la razón, lo civilizado, lo normal se ve en lo otro suyo–. En todo caso, se trata de un momento que no puede tolerarse o no puede ser concebido, si no es como lugar u objeto de intervención –del adulto–. Los jardines infantiles estabilizan así el ansia que le produce a la sociedad –a la ciudad– el no poder tenerlo todo bajo control (Runge, 2008). En esa lógica, incluso, la infancia sin intervención adulta no es pensable, ni concebible. De allí también la preocupación por esas infancias de la calle, anormales, necesitadas de reeducación, pues el cuidado debe ser pensado como intervención. La infancia como población entra como un asunto de preocupación biopolítico y gubernamental. Así es como estos jardines infantiles aparecen como espacios otros con los que se busca atender a la población⁶ infantil vulnerable y prevenir el posible no adecuado desarrollo dentro de la sociedad (compensación). Como lo dice Cavalleti (2010): “urbanización y civilización coinciden precisamente en nombre de la seguridad” (p. 43).

6 Recordemos que para Foucault la *población* aparece como un principio económico-político básico a partir del cual se vuelve posible el gobierno, la regulación y el control de los individuos después del siglo XIX. La población se regula a partir de ejercicios estadísticos, se vuelve observable mediante tasas demográficas y se vuelve gobernable –gobernar como mejorar el destino de la población– mediante la *gestión* de las condiciones de vida (de los trayectos vitales, de los nacimientos, de las migraciones). El ejercicio de esta forma de biopoder incluye cuestiones relacionadas con el entorno, el hábitat, la ciudad, la higiene, la prevención, la seguridad. Se trata de un hacer vivir que se basa en un control de la vida y de su procesos de desarrollo.

A modo de cierre

Siguiendo a Foucault (2006, 2007) se puede concluir que la preocupación por la infancia y por unos nuevos espacios escolares como los megajardines infantiles de Medellín –con una orientación que supera la represión y la coacción en la línea de la autodeterminación mediante el juego y la estética–, se puede entender como parte del establecimiento de nuevas formas de direccionamiento gubernamental en el contexto educativo. Así, los niños ya no son tanto los sujetos por *disciplinar*, sino por *modular*, por eso, además, no se puede dejar ni tener quietos, ni lejos de la mirada. En esta otra perspectiva gubernamental los infantes son un líquido que se envasa en diferentes recipientes o en un recipiente que cambia constantemente su forma.

Se evidencia también cómo el dominio sobre el espacio constituye una fuente fundamental y omnipresente del poder social sobre la vida cotidiana (Lefebvre, 1991; Harvey, 2003, 2007). La referencia primaria a la espacialidad captura así a un sujeto tendiente a gobernarse a sí mismo, a ser gobernado o formado mediante el gobierno de sí. Emerge entre el ambiente y el ser humano el poder gubernamental como una forma de poder que gobierna atendiendo a esa relación entre ser humano y espacio (ambiente); con ello se trata ahora de *mejorar* la vida de la población –infantil– disponiendo de estrategias –orientadas bajo los principios de la movilidad y la transparencia– y

espacios preventivos que minimicen el riesgo de cara a un posible estado futuro no deseado.

Referencias bibliográficas

- Augé, Marc (2004). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bachelard, G. (2010). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baudrillard, J. (2007). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Bernard, L.L. (1935). The place of social sciences in modern education. *Journal of education sociology* 9(1), 47-55.
- Bollnow, O.F. (1969). *Hombre y espacio*. Barcelona: Editorial Labor.
- Bollnow, O.F. (1976). Die erzieherische Bedeutung der Geborgenheit des Hauses. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 45, 149-158.
- Bröckling, U. (2000). Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. En: U. Bröckling et al. (eds.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* 131-167. Fráncfort del Meno: Suhrkamp Verlag.
- Bröckling, U. (2004). Prävention. En: U. Bröckling; S. Krasmann

- y Th. Lemke (eds.). *Glossar der Gegenwart* (pp. 210-215). Fráncfort del Meno: Suhrkamp Verlag.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Fráncfort del Meno: Suhrkamp Verlag.
- Bröckling, U. (2008). Vorbeugen ist besser... Zur Soziologie der Prävention. En: *Behemoth. A Journal on Civilisation*, 1, 35-48. Consultado el 5 de octubre de 2021 de: <http://www.sozioogie.uni-halle.de/broeckling/docs/3-praevention-behemoth.pdf>
- Cavalletti, A. (2010). *Mitología de la ciudad. La ciudad biopolítica*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1966). Las heterotopías. Conferencia radial.
- Foucault, M. (1984). Des espaces autres. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46-49.
- Foucault, M.(1991a), "La gubernamentalidad". En: Foucault, M., Castel, R., Donzelot, J. y otros. *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*: Barcelona: Ediciones Paidós.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France 1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico: las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Harvey, D. (1979). *Urbanismo y desigualdad social*. México: Siglo XXI.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid: Ediciones Akal.
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Ediciones Akal.

- Hultqvist, K. y Dahlberg, G. (2001). *Governing the child in the New Millennium*. Nueva York, Londres: Routledge.
- Kjørholt, A.T. y Tingstad, V. (2007). Flexible Places for Flexible Children? Discourses on New Kindergarten Architecture. En: H. Zeiher; D. Devine; A. Kjørholt y H. Strandell. (eds.). *Flexible Childhood. Exploring Children's Welfare in Time and Space. Vol. 2 of COST A19 Children's Welfare*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Kjørholt, A.T. y Qvortrup, J. (eds.) (2011). *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care* (Series: Studies in Childhood and Youth). Gran Bretaña: Pallgrave Macmillan.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lemke, T. (1997). *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Berlín, Hamburgo: Argument Verlag.
- Lemke, T. (2000). *Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies*. En: Politische Vierteljahresschrift, no. 41, vol. 1, 31-47.
- Parton, N. (1998). Risk, advanced liberalism and child welfare: the need to rediscover uncertainty and ambiguity. *British Journal of Social Work*, 28, 5-27.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self*. 2a. ed. Londres: Free Association Books.
- Runge, A.K. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 23/24, 65-86.
- Runge, A.K. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su "desaparición" y del "final de su educación". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 6(1), 31-53.
- Runge, A.K. (2011). La pedagogización de la sociedad. En: Paréntesis. Boletín Informativo de la Facultad de Educación, no. 9 (Noviembre-diciembre), pp. 13-15.
- Runge, A.K.; Carrillo, S.C. y Muñoz, D.A. (2012). Los "mega" jardines infantiles de Medellín y el gobierno de la población infantil mediante la prevención. *Itinerario Educativo (Bogotá)* 26(60), 55-74.

