

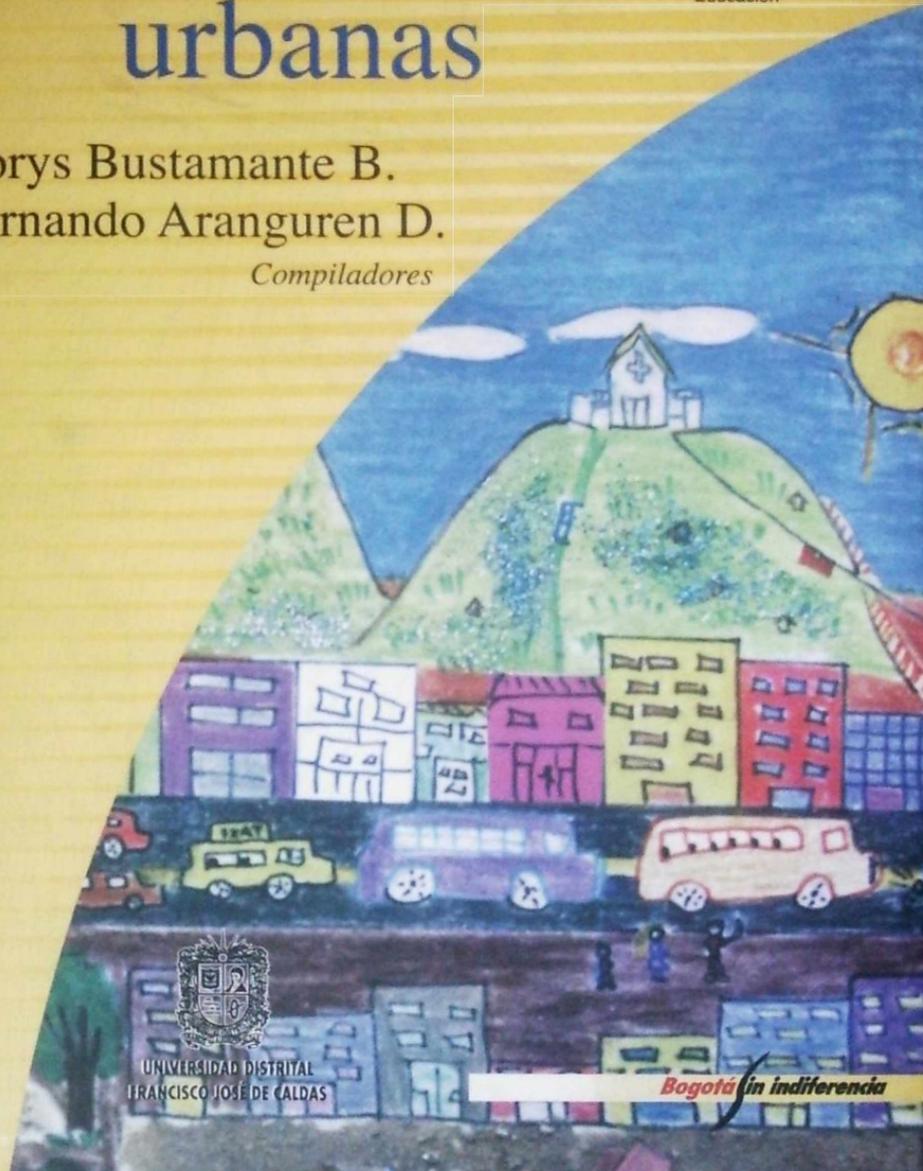
SED 554

# Pedagogías urbanas

Borys Bustamante B.  
Fernando Aranguren D.  
*Compiladores*



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Secretaría  
Educación



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

*Bogotá sin indiferencia*

**PAULA GONZÁLEZ VERGARA**

Antropóloga y Psicóloga de la Universidad de los Andes con experiencia y ánimos en proyectos de investigación de desarrollo social, cultural y educación. Coordinadora de dos proyectos de práctica social del Centro de Transitoria Profesional de la Universidad de los Andes. Realiza talleres de formación en derechos humanos, participación y construcción de ciudadanía en la Escuela Galán. Es autora del libro "Imágenes de ciudad: percepción y cognición en niños de Bogotá".

**XIMENA BETANCOUR**

Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos y profesora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigadora en el proyecto "Usos pedagógicos de una televisión de calidad en audiencias infantiles y juveniles", Comisión Nacional de Televisión-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

**CARMEN GIL VROLIJK**

Magister en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora de posgrado y pregrado en las cátedras-taller de narrativa interactiva y no lineal, multimedia interactiva, nuevos medios, taller intermedial, ciudad digital-ciudad virtual y tecnología y cultura digital en las facultades de Arte y Humanidades, Arquitectura y Diseño, y Comunicación Social de las universidades de los Andes, Javeriana y Nacional respectivamente.

**BORYS BUSTAMANTE BOHÓRQUEZ**

Magister en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana. Director y profesor titular de la Especialización Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos, Universidad Distrital. Ha participado en dos importantes investigaciones con la Comisión Nacional de Televisión en convenio con la Universidad Distrital: "Propuesta de un modelo pedagógico de competencia televisiva con fines educativos" (2004) y "Usos pedagógicos de una televisión de calidad para niños, niñas y jóvenes" (2007). Es el director del Grupo de Investigación "Educación, Comunicación y Cultura" (Categoría B Colciencias). Coautor de los libros "Modelo pedagógico de competencia televisiva", "Educación para la comunicación" y "Competencia comunicativa. Pensar en el lenguaje".

**TOMAS VÁSQUEZ ARRIETA**

Magister en Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y miembro de los grupos de investigación "Educación, Comunicación y Cultura" y "Méris" (reconocidos por Colciencias en categoría B) de la misma Universidad. Coautor de los libros "Estudios de audiencias socioculturalmente diferenciadas" (2006); "Educación y cultura política. Una mirada multidisciplinar" (2001); "Epistemología y filosofía de la ciencia. Selección de ensayos universitarios" (1998). Editor de la revista "Pedagogía y Saberes" (índexada por Colciencias en categoría B) de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

# PEDAGOGÍAS URBANAS

BORYS BUSTAMANTE B.  
FERNANDO ARANGUREN D.  
Compiladores

Pedagogías urbanas / compiladores Borys Bustamante Bohórquez y Fernando Aranguren Díaz. - Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 134 p. : 24 cm. - (Textos universitarios) ISBN 978-958-8337-20-3  
1. Educación - Colombia 2. Pedagogía - Colombia 3. Filosofía de la educación 4. Comunicación en educación I. Bustamante Bohórquez, Borys, comp. II. Aranguren Díaz, Fernando, comp. III. Serie. 370 9861 cd 21 ed. A1133971  
CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



**ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ, D. C.**

Secretaría  
**EDUCACIÓN**

Subdirección de Medios Educativos

Luis Eduardo Garzón  
Alcalde Mayor de Bogotá D.C.  
Francisco Cajiao Restrepo  
Secretario de Educación  
Marina Ortiz Legarda  
Subsecretario Académico  
Gloria Mercedes Carrasco  
Directora de Evaluación y Acompañamiento  
María Teresa Gutiérrez  
Subdirectora de Formación de Educadores  
Isabel Cristina López  
Directora Gestión Institucional  
Cecilia Rincón Verdugo  
Directora del IDEP  
Elsa Inés Pineda Guevara  
Subdirectora de Medios Educativos  
María Cristina Corrales de Sánchez  
Yolanda Pinzón Riaño  
Equipo de Profesionales  
Cátedra de Pedagogía Bogotá una Gran Escuela



**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Facultad de Ciencias y Educación  
Especialización en Pedagogía de la  
Comunicación y Medios Interactivos

Carlos Ossa Escobar  
Rector

Álvaro Betancourt Uscátegui  
Vicerrector

Alfonso Suárez Gómez  
Decano Facultad  
de Ciencias y Educación

Borys Bustamante Bohórquez  
Director Especialización  
en Pedagogía de la  
Comunicación y Medios Interactivos

© Borys Bustamante Bohórquez, Fernando Aranguren Díaz (Compiladores)

ISBN: 978-958-8337-20-3

Primera edición: Bogotá, 2007

Diagramación electrónica

R. Emilse Londoño Díaz

Corrección de estilo

Marcéla Garzón Gualteros

Imagen de portada

Diana Lorena Ramírez Andrade

Edad 16 años

Colegio República de México



Preparación editorial Fondo de Publicaciones  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Diagonal 57 No. 27-21  
Teléfono 210 2856 Fax: 210 2865  
Correo electrónico publicaciones@udistrital.edu.co  
Impresión Multi-Impresos Ltda.

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito del Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Hecho en Colombia

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
HABITAR LA CIUDAD	11
Borys Bustamante Bohórquez Fernando Aranguren Díaz	
LOS ESPECTROS URBANOS	29
Posibilidades pedagógicas desde los encuentros con las escuelas Carlos Arturo Reina Rodríguez	
REMEMBRANZAS DE LOS LUGARES SIMIENTES	41
Memoria, sociedad y espacio urbanos Adrián Serna Dimas	
CIUDAD DEL APRENDIZAJE: LA INMERSIÓN URBANA, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA	61
Elementos de referencia para su valoración y promoción Uriel Coy Verano	
LA ÚLTIMA MUSA	83
Carmen Gil Vrolijk	
LA CIUDAD ¿UN SUJETO?	87
Ximena Betancourt R.	

CIUDADES, REDES, ESCUELAS	
Enrédate con Bogotá	103
Borys Bustamante Bohórquez	
Fernando Aranguren Díaz	
Máryori Chacón Rivera	
Ximena Betancour	
¿DE QUÉ CIUDAD EDUCADORA ESTAMOS HABLANDO HOY?	111
Tomás Antonio Vásquez A	
IMÁGENES DE CIUDAD	121
Percepción y cognición en niños de Bogotá	
Paula Vergara	

## INTRODUCCIÓN

La ciudad es una cantera inagotable de los más diversos procesos de investigación y creación. Dada su importancia central en la vida contemporánea, importancia creciente a través de los siglos, intensificada en el tiempo de la modernidad, hoy la ciudad se ha convertido en el epicentro de la inmensa mayoría de las actividades humanas. Esto implica que nuestra época se define en lo fundamental por el carácter urbano de las experiencias que la constituyen; las ciudades, en esa escala infinita de lo pequeño a lo grande, son los escenarios en los que se escribe la historia y la cotidianidad se despliega en sus distintas manifestaciones.

Posicionada en ese lugar privilegiado, la ciudad contemporánea deviene entonces objeto de estudio y conocimiento, problema teórico y práctico que demanda diferentes esfuerzos a fin de hacer más humana la vida y más gratos y acogedores los espacios en los que ella se asienta. El conocimiento de la ciudad resulta indispensable para fortalecer los vínculos del hombre con la naturaleza, procurando un equilibrio dinámico y una sostenibilidad de largo plazo, y así mismo para afianzar y potenciar los lazos sociales en la perspectiva de consolidar los grupos urbanos como comunidades democráticas y ciudadanas, comunidades en las que se produce sentido, identidad e intercambio cultural.

En esta perspectiva abarcadora, se ha inscrito desde hace ya unos años la política pública de orden distrital centrada en el fortalecimiento de la cultura urbana y la construcción de ciudadanía en la capital del país. Fruto de ello ha sido la Cátedra de Pedagogía Bogotá: una gran escuela, de la cual el seminario sobre Pedagogías Urbanas se ha consolidado como evento en torno al cual ha sido posible acrecentar los vínculos críticos y creativos entre ciudad y escuela. En las sucesivas ediciones del seminario se han congregado docentes, directivos, expertos e investigadores para construir un saber específico sobre nuestra ciudad, de tal modo que ese saber pueda entrar en diálogo con los distintos

modelos, enfoques y teorías que a nivel general florecen en diferentes lugares del globo terrestre.

En esta oportunidad hemos querido compendiar un grupo de trabajos asociados al seminario 2006, escritos de manera especial para esta publicación por una serie de docentes y estudiosos de los temas urbanos, concretamente por maestros apasionados con el conocimiento de Bogotá, convencidos de que entre más voces circulen alrededor de los logros y problemas que circundan en nuestra urbe, más opciones habrá para el debate y la discusión pública y por ende, para contar con más propuestas, proyectos e iniciativas que contribuyan con soluciones y amplias perspectivas.

Los trabajos aquí incluidos dan cuenta de varias temáticas relacionadas con la ciudad en general, pero particularmente con esta ciudad sui generis que llamamos Bogotá. Son trabajos que, al ocuparse de diferentes materias, comparten la preocupación común por tratarlos pedagógicamente, por ponerlos al alcance de amplios sectores de la población y traducirlos en núcleos centralizadores de procesos que repliquen el análisis, la reflexión y la crítica, y que coadyuven con ello a impulsar el papel educador y de mediación cultural de la escuela.

Los textos que se incluyen abarcan temas que van desde la caracterización de la ciudad como hábitat y escenario privilegiado de la vida social contemporánea, pasando por las interacciones que provoca el contacto directo con la ciudad física y su diversidad de paisajes y contextos socioculturales, hasta incluir los procesos simbólicos y culturales asociados a la construcción de conceptos, las mediaciones de sentidos y los procesos de aprendizaje.

Se incluyen también artículos que abordan la cuestión de las culturas juveniles en la trama urbana y que perfilan a los jóvenes como actores y protagonistas de muchos de los acontecimientos cotidianos. Igualmente los niños figuran en una de las investigaciones como los sujetos de primera línea a considerar en el análisis de la ciudad y la generación de entornos adecuados para la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos deliberantes y propositivos. Finalmente se da cabida a una interesante entrevista con Jaume Trilla, uno de los expertos de mayor reconocimiento internacional en el campo de las mediaciones urbanas y la función educadora de las ciudades de hoy.

Este compendio de ensayos dedicados a la ciudad representa un aporte significativo en el campo de saberes que desde las ciencias sociales y distintas corrientes de pensamiento se preocupan por mantener actualizado nuestro conocimiento sobre la vida urbana, en particular sobre la ciudad concreta que

habitamos, y no nos cabe duda que en estos términos lo han de valorar tanto la comunidad académica así como los diversos grupos de opinión.

Queremos, finalmente, expresar nuestro reconocimiento y gratitud a la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y a todos aquellos que contribuyeron a hacer viables tanto la Cátedra como el seminario, sin los cuales esta publicación no existiría. Así mismo es preciso destacar el apoyo integral de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas a este esfuerzo colectivo.

Bogotá, diciembre de 2007

*Los compiladores*

# HABITAR LA CIUDAD

BORYS BUSTAMANTE BOHÓRQUEZ\*

FERNANDO ARANGUREN DÍAZ\*\*

*Yo no tengo que ver con los árboles;  
Yo sólo tengo que ver con los hombres en la ciudad*

SÓCRATES

## La ciudad es el mundo del hombre

### Desarrollo histórico y “progreso”<sup>1</sup>

Si se mira el desarrollo histórico de la humanidad y se le liga a esa mirada la noción de progreso, entendido éste como el resultado de los distintos esfuerzos del hombre por hacer cada vez más favorables las condiciones en las que se realiza la vida, se encuentra entonces la idea de que en ese movimiento histórico hay una tendencia permanente a cambiar, a evolucionar, a hacer factible la conquista del progreso o la instauración de la civilización.

En esa aventura, en la que están inscritos desde siempre los pueblos y culturas sin excepción, alcanzar metas en su desarrollo, propiciar conquistas perdurables tanto en el control de la territorialidad como en el dominio de los medios y recursos naturales disponibles, es algo que pasa por una doble

\* Profesor titular y director de la especialización Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

\*\* Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<sup>1</sup> Aunque la noción de progreso es problemática por el sentido y el uso que se suele hacer de este concepto con diversas finalidades ideológicas y políticas, incluso ligado a la tesis ilustrada de que la historia tuviese una finalidad a la que le fuera inherente un ascenso permanente, entendido como “progreso”, queda planteada la necesidad de acudir a un término que exprese, sin la connotación ideológica antes mencionada, el hecho de que la praxis humana y su acción sobre el mundo pasan por un continuo proceso de mejoramiento, de innovación, de consolidación de factores que se traducen en un mayor dominio del medio.

condición: la elevación de la capacidad productiva de una comunidad, lo que implica la división técnica y social del trabajo, y la invención y adopción gradual de tecnologías que alientan el control de la naturaleza y el usufructo de sus recursos; por otra parte, será la irrupción de lo urbano, o de sus equivalentes en puntos de grandes concentraciones colectivas de carácter estable, a través de las cuales emergerán las instituciones sociales y políticas que, ligadas al Estado, la familia y la propiedad privada, traerán consigo también los primeros asentamientos urbanos<sup>2</sup>.

Nos encontramos entonces con un hecho central en el propósito que orienta esta reflexión: la ciudad, y concretamente la cuestión urbana, aparecen como elementos constantes del movimiento histórico de la humanidad, y con el correr de los siglos se convierten en factores determinantes para la organización estructural de la sociedad y la realización de la praxis humana y los diferentes sectores que ésta abarca para constituir el horizonte de lo humano.

Varios autores (Platón 1970, Aristóteles 1970, F. de Coulanges 1965, von Martín 1973, Lynch 1998, Castells 1996, etc.) lo han señalado reiteradamente en distintos tiempos y lugares: la historia del hombre está atravesada por la relación con la Naturaleza, a partir de la cual se conforma la experiencia como interacción dialéctica de la que se desprende la totalidad de lo real. Esa relación hombre-naturaleza es objeto de una doble mediación<sup>3</sup>: la que naturaliza al hombre al permitirle a través de la praxis penetrar el mundo natural, adentrarse en su esencia y prolongar su ser en ese mundo, que resulta ser así algo semejante a la prolongación de su organismo (Marx, 1980; Schmidt, 1975), y la humanización de la naturaleza, que a través de la misma práctica transformadora del hombre se convierte, entonces, en el mundo humano, en el conjunto de objetos y referentes simbólicos que constituyen la sociedad y la

<sup>2</sup> Estas tesis, ya clásicas, directamente relacionadas con la concepción materialista de la historia y la sociedad, que han sido objeto de ajustes y redefiniciones dentro de los desarrollos de la teoría social crítica, tienen en común la procedencia de diferentes obras de Marx y Engels, entre las que resaltamos la *Ideología Alemana* y *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Sobre la importancia de lo urbano en la conformación histórico-social de la modernidad, es posible hacer referencia a autores como Henry Lefebvre y Werner Sombart, entre otros.

<sup>3</sup> Véase Schmidt, Alfred, *El concepto de naturaleza en Marx*, 1975. Esta idea, brillantemente argumentada por el autor, recoge aspectos esenciales del pensamiento histórico-social de Marx y Engels y contribuye a darle una nueva fundamentación a la filosofía de la praxis basada en las premisas centrales de la concepción materialista de la historia y de la praxis humana. Contemporáneamente constituye un aporte singular a la teoría social crítica.

cultura y que concentran lo fundamental de la actividad creadora del hombre (Marx, 1980; Schmidt, 1975).

En la anterior perspectiva se puede ubicar la creación de ciudades como una de las expresiones características en ese proceso de mediación y transformación del entorno hasta convertirlo en mundo habitable, construido a imagen y semejanza del hombre y según sus necesidades y potencialidades productivas históricamente determinadas. La ciudad es así expresión del proyecto histórico de la humanidad, es cosmos, mundo, universo, es lugar sagrado, (Aristóteles, 1970; Vernant, 1985; Kavafis, 1965; Calvino, 2000); es la condición misma de la vida social (Aristóteles, 1970, Platón, 1972).

Ya desde la más remota antigüedad vemos a los grandes centros urbanos convertirse en espacios aglutinadores, en elementos centralizadores de las diversas actividades individuales y sociales que constituyen la base misma del acontecer histórico. En adelante, en una especie de movimiento pendular, la historia y sus épocas oscilarán entre períodos de auge y encumbramiento de las urbes como núcleos de progreso, como fuente de civilización (Lefebvre, 1982; García Canclini, 2002).

## Modernidad y vida urbana

La época que, por lo menos en Occidente, se identifica estrechamente con el auge de la vida urbana, es la llamada modernidad. Como bien se sabe, el mundo moderno es, en principio, el fruto de una doble revolución<sup>4</sup>: la revolución comercial, que rompe el cerco al que estaba sometida Europa, y la *revolución urbana* que acompaña a la anterior y que convierte a la ciudad en el punto neurálgico alrededor del cual, y durante los siglos posteriores, se irá organizando toda la vida social, pasando por la economía y la producción material, la institucionalización política y administrativa y el advenimiento de los costumbres y roles característicos de los ambientes urbanos; primero en pequeñas ciudades y villas, y luego en ciudades cada vez más grandes, más complejas, más

<sup>4</sup> La referencia a este aspecto característico de la modernidad es abordada primero por Marx (1978) en su análisis de la acumulación originaria del capital, y posteriormente por estudios de sociología comprensiva como los de Sombart (1982), para dejar claramente sentado el lugar esencial que tendrá lo urbano en la conformación de la cultura urbana. Esta línea de análisis consta de notables desarrollos provenientes de diferentes ámbitos del análisis social y cultural.

influyentes, hasta convertirse en epicentros de la actividad industrial, comercial y financiera, esto es, en fundamento mismo de la vida social.

Sabemos que un rasgo diferenciador de la cultura moderna está precisamente en el papel que comienzan a jugar las ciudades en la estructuración de un nuevo orden de las cosas. Las ciudades o burgos (von Martin, 1973; Huizinga, 1976) aluden a la existencia de mundos sociales dirigidos por una clase social en ascenso, que históricamente hará dominante su proyecto económico, productivo y político, base de los actuales regímenes democráticos en los que distintas formas del pensamiento liberal tienen asiento.

La ciudad es entonces epicentro, núcleo determinante y dinamizador del conjunto de factores que instituyen las sociedades modernas. Inseparable de la forma de ser y habitar el mundo, la ciudad moderna se convierte en el eje que articula las transformaciones materiales y da lugar a las más variadas formas de producción cultural.

Aunque la modernidad impone como rasgo diferencial e innovador, en relación con otras épocas, el predominio de lo urbano frente a lo rural, paralelamente se profundiza hasta extremos insospechados la contradicción con la naturaleza, que queda en desmedro frente al mundo devenido cosas, productos industriales, crecimientos masivos.

Cada vez más lejos del campo, menos ligados al paisaje natural, los escenarios urbanos parecieran revestirse de un carácter artificial, constituyendo una limitación a la labor integradora de la praxis humana en los términos antes referidos: humanizar la naturaleza a través del trabajo, de la producción social (Lefebvre 1972; Lynch, 1998, Castells, 1996, ocurre exactamente lo contrario: el uso instrumental tanto del trabajo como de los recursos naturales convierte el medio ambiente en objeto de explotación y acumulación privada de riqueza, volviendo imposible o reduciendo al mínimo la posibilidad del hombre de identificarse con el medio natural y disfrutar su condición de ser vivo.

No obstante lo anterior, entre los aspectos positivos que se le pueden atribuir al espíritu moderno está el convertir la ciudad en el espacio privilegiado para la vida social. En dicho espacio, como lo han subrayado (Hebermas, 1980; Arendt, 1985; Sennett, 1997, Goffman 1973) se reconfigura la relación entre lo privado y lo público, de forma que la dinámica inherente a la regulación social y el ejercicio del poder se concentran fundamentalmente en la manera como es delimitado y dimensionado lo público adscrito a lo social, y frente a lo cual lo individual (con resonancia en lo privado), tendrá que subordinarse a la primera esfera.

En perspectiva complementaria, lo que hará la modernidad tardía, concretamente durante el siglo XX, será ponderar con fines críticos y correctivos la necesidad de que las políticas públicas y los intereses privados se armonicen dialécticamente con la preocupación compartida por la preservación y el cuidado de los ecosistemas y de los bienes naturales en su conjunto.

El hecho a resaltar en este rápido recuento no es otro que el de asumir lo urbano como parte de la herencia material y cultural que la modernidad le lega al siglo XX, a la sociedad contemporánea<sup>5</sup>: es imposible pensar o concebir hoy lo humano, lo civilizado, lo propio, por fuera de estos megascenarios en los cuales discurre por lo menos el 80% o más de las existencias individuales y las cotidianidades sociales (García Canclini, 2002; Martín-Barbero, 1992).

De acuerdo con lo anterior, resulta claro que disponemos hoy, en pleno siglo XXI, de un amplio dispositivo simbólico y cultural para interactuar con la realidad natural y social: lo urbano aparece como un registro inherente a la totalidad de las acciones del hombre, se incorpora a sus sueños, modela sus deseos, media sus experiencias e interacciones, hace parte de su memoria y de su imaginación y se traduce también en la totalidad de sus formas de percibir, representar y compartir el sentido mismo de la vida y la búsqueda de un proyecto histórico que justifique plenamente su discurrir como ser autónomo. Somos “animales urbanos” (y esto constituye, si se quiere, el legado fundamental de la modernidad)<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> En esta línea de pensamiento se inscriben reflexiones profundas y meticolosas que, argumentando desde una preocupación filosófica, llaman a revisar el sentido de la ciencia y de la técnica más allá de la dimensión meramente instrumental que se hace predominante en las sociedades de capitalismo avanzado. Si la historia, como hemos recalado en estas páginas, es algo más que la sola producción material de la vida, lo que implica concederle al hombre un papel primordial en cuanto al valor y el sentido de su praxis creadora, entonces el modo como se transforma la naturaleza, como se inserta en la cultura y como se construye la relación hombre-mundo pasa por las dimensiones ética, estética y política.

<sup>6</sup> La designación “animales urbanos” para identificar un aspecto inherente a la imagen del hombre contemporáneo y a la cultura que enmarca su accionar cotidiano bien puede ser imputada a los más diversos autores, que desde diferentes ópticas teóricas dan cuenta de este hecho al reflexionar sobre el espíritu de nuestra época. No se trata de una denominación de moda o de una adjetivación caprichosa; por el contrario, se aduce a ese elemento crucial que es condición de la existencia humana en esta época por cuya definición, en tanto que animal urbano, se señalan los aspectos básicos sobre los cuales se yergue la existencia tanto individual como colectiva: en lo urbano están contenidos a su vez lo racional, lo simbólico, lo práctico, etc. Otra manera de decir esto nos permitiría prolongar la serie del homo erectus, homo faber, homo sapiens, homo urbans.

## La ciudad como epicentro del acontecer contemporáneo

Sin ir demasiado lejos ni reducir la cuestión a meras cifras y datos estadísticos, y sin entrar a profundizar en el debate (por lo demás indispensable) sobre la conveniencia o inconveniencia del modelo de crecimiento y desarrollo heredado de la modernidad, es relevante recordar que hoy, en los albores del siglo XXI, cerca de un 80% de la humanidad vive en centros urbanos (García Canclini, 2002). Esto quiere decir que, como enunciamos en el título de este apartado, prácticamente la ciudad condensa y representa el mundo del hombre, lo cual conlleva importantes implicaciones y repercusiones.

Equiparar la ciudad al mundo humano implica preguntarse por las bondades de esa afirmación, esto es, qué tanto la ciudad está en capacidad de asegurarle a sus habitantes un mundo armónico con los elementos naturales, un ecosistema integrado por diferentes niveles de constitución, de cuyas interacciones dependen tanto el fundamento de la vida orgánica y espiritual como del entorno mismo<sup>7</sup>. Por aquí pasa todo lo concerniente a la apropiación de la invención científica y tecnológica, de su uso intensivo en la transformación industrial y automatizada de los recursos naturales para crear la abundancia y el consumo masivo de bienes característicos de esta época, así como la integración y proliferación de vastas redes de información que como plataforma tecnológica productiva median y hacen posible la economía global y el comercio e intercambio mundial de bienes y productos.

Las ciudades de hoy, también llamadas metrópolis, cyberciudades, tecnópolis, etc., pueden ser definidas como macroecosistemas que integran en su estructura funcional la totalidad de los dispositivos materiales e institucionales con los cuales se articulan el conjunto de prácticas y actividades productivas que dan cuenta de la relación hombre-naturaleza en ambientes cada vez más sofisticados y virtuales.

La pregunta es: ¿están las urbes contemporáneas en capacidad de autorregularse en su interacción con el medio natural y garantizar la autorregulación

---

<sup>7</sup> En este punto es importante tener en cuenta la línea de pensamiento de los así llamados ecologistas, quienes insistirán todo el tiempo en la necesidad de ampliar los marcos de referencia para explicar y comprender la auténtica situación de la vida humana, del hombre como espécimen en el universo. Uno de los autores más destacado en esta perspectiva argumental es Morin (1990), quien desde el paradigma de la complejidad insistirá en la necesidad de redefinir las coordenadas vitales y el sentido mismo de lo humano y de la subjetividad desde la noción de bio-eco-sistema.

y equilibrio global con el planeta<sup>8</sup>? El debate está abierto, es el punto crucial del orden del día y es además tema controversial, con los más diversos intereses de todo tipo implicados en la confrontación entre quienes optan por la acumulación ciega de riquezas y beneficios materiales y aquellos que defienden la necesidad de una conciencia ecológica que garantice un mundo habitable para las futuras generaciones<sup>9</sup>.

Correlativo a esto las ciudades de hoy se erigen como los grandes escenarios de la vida colectiva, heterogéneos, masivos, multiformes, en los que transitan, se encuentran, discrepan y se separan individuos y grupos en un juego de complejas interacciones de las que hacen parte el sistema de instituciones que regulan la política y los mecanismos de constitución del orden democrático y ciudadano. Las ciudades son así el objeto de múltiples discursos y de las más variadas prácticas encaminadas a garantizar no solamente el control político interno sino también la injerencia y el rol dominante en la geopolítica regional y mundial.

Al ser escenarios privilegiados de la vida pública, en las ciudades concurren los agentes y factores que materializan esta actividad en todos sus niveles, de ahí que nociones como las de ciudadanía, cultura urbana, educación ciudadana, participación política organizada, representación social, se conviertan en los

<sup>8</sup> Por ser una problemática medular en el mundo contemporáneo, y por concentrar tantos y tan complejos factores de la dinámica social en todas sus dimensiones, las ciudades de hoy se convierten cada vez más en objeto de estudios, análisis, investigación, reflexión y debate; el resultado de esta preocupación se traduce en la formulación de políticas generales y protocolos de aplicación que comprometen a la comunidad internacional en aras, no sólo de garantizar el equilibrio funcional de cada urbe en particular, sino también el equilibrio global que tiene que ver con la especie misma y con el planeta como sistema. Ilustran esta preocupación diferentes pronunciamientos de organismos multinacionales como Naciones Unidas, UNESCO, el Club de Roma, etc., y encuentros internacionales como el que en Barcelona proclamó la Carta de las Ciudades Educadoras.

<sup>9</sup> Abundan las referencias al respecto por cuanto los problemas que se debaten, en conexión con el impacto que la modernización y el neoliberalismo desatan sobre el ecosistema y el medio ambiente, en aras de la creciente acumulación de poder y la acumulación de riqueza material en unos cuantos países y conglomerados económicos transnacionales, se ha convertido en un nítido factor de desequilibrio global y regional. Se han multiplicado de manera significativa las denuncias y los movimientos sociales de protestas contra ese manejo unilateral que suelen darle los grupos de interés a los recursos naturales, profundizando la brecha entre ricos y pobres y la desigualdad entre centro y periferia. La sobrevivencia del planeta, el mundo que habitarán las generaciones venideras, la calidad de la vida en la coyuntura actual, etc., son los motivos tanto de la denuncia como de la protesta; los escenarios, por ejemplo, el Foro Social Mundial y el Protocolo de Kyoto, igualmente las manifestaciones de protesta en Seattle, Europa, Río de Janeiro y Caracas.

contenidos predominantes del accionar político y la confrontación ideológica, y conviertan así mismo a la ciudad en referente fundamental de la cuestión pública. Se podría decir que en un grado significativo lo público y lo social se confunden con lo urbano, resultan equivalentes y determinan el interés político, nacional y global.

En otro orden, igualmente complementario, la ciudad se entrevé como una constelación de actores, roles y puestas en escenas de las más diversas representaciones y manifestaciones de quienes la conforman, de aquellos que la habitan y materializan simbólicamente su cotidianidad en la urbe (Martín-Barbero, 1998; García Canclini, 2002; Augé, 2004; Gutiérrez, 2000; Silva, 1995; Mc Cannel, 1998, etc.). La ciudad es entonces el principal escenario de representaciones sociales colectivas en las que intervienen y participan, de acuerdo a reglas de juego particulares, los distintos actores individuales y sociales que la conforman.

Como escenario social, la ciudad se convierte entonces en mundo cultural, el cual circula de manera cada vez más importante a través de las redes tecnológicas de información que median las interacciones individuales y colectivas y que hacen inseparables la comunicación interpersonal de la comunicación pública y masiva. En una y otra esfera, simbólica y materialmente, la ciudad se articula como ese ecosistema que mencionábamos anteriormente.

La cultura es inseparable de la producción social de la vida y de las condiciones en que ésta se realiza, así representa y resignifica la existencia social y la convierte en tema del hablar público ya sea en forma de información, de entretenimiento y hasta de educación (Martín-Barbero, 1998; García Canclini, 2002; Geertz, 2002; Monsivais, 2003).

## **Habitar la ciudad**

De acuerdo con los presupuestos presentados en los puntos anteriores, nos disponemos en este caso a desarrollar la cuestión concerniente a la constitución de la ciudad como ámbito en el que se concentra y se redimensiona la vida humana en este comienzo de siglo. Para ello hemos querido apoyarnos en los aportes esbozados por Heidegger (1970) en diferentes momentos y pasajes de su obra, relacionados con el cumplimiento de la tarea humana frente al mundo y a la constitución de sentido y humanización del mismo como aspecto central de la experiencia histórica.

## Sobre el sentido de habitar

Cuando Heidegger hace referencia a la noción de habitar (1970), insiste en el hecho de que esta noción es inseparable de la manera como durante el proceso histórico se ha ido fraguando la relación hombre-naturaleza, de modo que esta última, gracias al impulso consistente de la actividad humana bajo la forma de praxis social y experiencia acumulada, se convierte en fuente del conjunto de transformaciones más importante que acaban por convertir, lo que era externo y ajeno al individuo, en algo inherente al mismo y eje de su propia proyección (Schmidt, 1975).

Esto quiere decir, en principio, que ningún hecho o fenómeno histórico puede separarse de la finalidad esencial que se determina para el mismo. Así las cosas, la ciudad sería la resultante de una búsqueda esforzada a lo largo del tiempo, y encaminada a favorecer el asentamiento de lo humano de modo perdurable, además de favorable para la prolongación de la especie en dicho derrotero. Inseparable de la voz construir (Heidegger, 1970), el habitar menciona la creación de una serie de condiciones que favorecen la instalación de grupos y comunidades en lo que llegará a configurarse como espacio urbano. La ciudad será pues una construcción.

Siguiendo la propedéutica característica de su ejercicio fenomenológico, Heidegger desentraña en la noción de construir aquello que tiene que ver con lo bueno, es decir aquello que hace habitable un lugar y lo convierte en una marca, en un espacio simbolizado en el que se puede morar, entendiéndose por esto asentar la vida para poder dedicarse a cuidarla y preservarla y con-vivir con otros en comunidad, lo que equivale a desplegar un habitar:

Cuando hablamos de morar, nos representamos generalmente una forma de conducta que el hombre lleva a cabo junto con otras muchas. Trabajamos aquí y habitamos ahí. No solo habitamos, esto sería casi la inactividad; tenemos una profesión, hacemos negocios, viajamos y estando de camino habitamos, ahora aquí, ahora ahí. Construir significa originariamente habitar... Ser hombre significa: estar en la tierra como mortal, significa habitar (Heidegger, 1970, p 2).

El planteamiento que se acaba de referir deja claramente sentada la base interpretativa desde la cual resulta factible una aproximación sistemática a la manera como concebimos desde este trabajo tanto el origen como la razón de ser la ciudad, no sólo a lo largo de la historia, sino principalmente por lo que ella representa en la vida contemporánea.

Queda también claro que es el resultado de una prolongada búsqueda, de un esfuerzo continuo por superar las adversidades del medio y las propias limitaciones del desarrollo físico e intelectual en momentos y épocas determinadas, por lo cual se inscribe finalmente como una conquista y se convierte en elemento que identifica a una sociedad, pueblo o cultura. La ciudad es entonces materialización de lo que es el hombre, de lo que es su decisión como especie en cuanto habitar la naturaleza.

Con un esmerado análisis hermenéutico Heidegger amplía el campo connotativo de la noción de habitar, inseparable de construir, para vincularla a prácticas que implican aspectos mucho más profundos y relevantes del hacer del hombre en procura de la satisfacción de todas sus necesidades.

Habitar implica cuidar, cultivar, adecuar, fortalecer, en este caso el espacio o territorio de lo urbano para que puedan “madurar sus frutos”. Y va a insistir en la siguiente tesis: “El construir como el habitar, es decir, estar en la tierra, para la experiencia cotidiana del ser humano es desde siempre, como lo dice tan bellamente la lengua, lo *habitual*” (Heidegger, 1970). En este sentido se inscriben el origen de lo urbano y la configuración de la ciudad misma como rasgos que identifican de manera profunda el horizonte de las expectativas así como el producto de las cristalizaciones que alcanza la praxis humana en su devenir histórico.

La ciudad, no sobra insistir en ello, se convierte en hábitat, es decir en lo que es habitable, ennoblecido por el despliegue de los oficios y de la creatividad del hombre para asentar sobre su superficie el conjunto de sus prácticas y también la producción de sus sueños, para forjarla a su imagen y semejanza, de modo que en ella la vida, el devenir, se hacen cotidianos, están al alcance de la mano, siempre están presentes, con registros no sólo físicos, sino también y esencialmente simbólicos y culturales.

En conexión con la ciudad, con todo lo que la hace habitual, se genera además un vínculo fundante del que resulta inseparable la institución del mundo y la organización del cosmos, de manera que todo lo que ahí florece, que queda abarcado entre la vida y la muerte, expresa un morar del hombre, una decisión de construir en ese espacio, en ese mundo, en ese cosmos, en esa constelación de múltiples dimensiones que llamamos ciudad, un proyecto histórico determinado.

Con lo anterior, bien podemos darle la palabra a múltiples autores que han registrado, cada uno a su manera, esta idea del vínculo fundante entre

la ciudad y el hombre, de modo que ella, siendo en sí misma acontecer, lo es también en cuanto propulsa y hace efectivo el acontecer individual y social; por tanto, el vínculo se torna indestructible, se hace perenne, se inscribe en el orden de un eternidad que se actualiza como tal en el día a día, en lo habitual en el acontecer mismo.

El juego de voces que celebran esta unión intrínseca del hombre con la ciudad-vínculo va desde la más remota antigüedad, como ya se ha señalado, y se prolonga contemporáneamente en creaciones como las de Kavafis (1965), Calvino (2000), Borges (1970), etc.

### *La ciudad-polis*

Caracterizada en los términos precedentes, la ciudad recoge una dimensión de orden político en el mejor sentido de la palabra, entendida la política como aquello que por concernir a todos sus miembros, los convierte en sujetos de derechos y deberes frente a los cuales lo único superior es la polis misma (Aristóteles, 1970).

Lo público, inseparable de lo social y lo comunitario, se ubica como rasgo inherente a la constitución misma de la ciudad, la cual se constituye en conglomerado, lugar de encuentro; estar o permanecer en ella rebasa lo puramente físico y se inscribe en el orden de lo existencial y lo cultural. La ciudad no es meramente mole, materia monumental inerte, conjunto de bienes y realizaciones estructurales, sino que es también lo que se comporta en el individuo, en los grupos y en las instituciones y que se inscribe íntimamente en el dispositivo intelectual y espiritual: la ciudad subyace a los contenidos generales de la conciencia, a la actividad representativa, a la productividad del imaginario social; la ciudad es marca, huella indeleble de eso que opera como registro genérico.

Tal como ocurría en la antigüedad (Coulanges, 1965), concretamente en el mundo greco-romano, la polis era el escenario privilegiado para la vida social, para el encuentro público: en el ágora comenzaba y terminaba el mundo y esta representación colectiva primaba en las mentalidades de los moradores urbanos, de esos ciudadanos que identificaban en ella la patria, el mundo, el universo, es decir, aquello que hacía parte integral de la constitución de lo humano, del equipamiento cultural del griego (Jagger, 1980; Vernant, 1985); por eso, como tal, la ciudad adquiría ese valor de lo sagrado que la convertía

en algo que se situaba por encima del interés privado, convirtiéndose así en el lugar de emergencia de lo social comunitario.

La ciudadanía estaba ligada a una serie de factores que vertebraban el sentido de pertenencia de los individuos y reivindicaban por ende los derechos que automáticamente se vinculaban a tal cualidad de ciudadanos. Por ahí pasaba igualmente la construcción de identidades y el ejercicio de los privilegios adscritos a la condición ciudadana, tales como la participación en la discusión de los asuntos públicos, la adopción de decisiones y políticas de interés general y el ejercicio del buen gobierno. La ciudadanía tenía que ver, en consecuencia, con el vínculo fundante a través de instituciones y prácticas culturales establecidas entre las diferentes instancias que participaban de su manejo, gobierno y administración (Marshall, 1972).

Ya se ha insistido suficiente en el rasgo adscriptivo de la ciudadanía en la antigüedad, en la polis griega, que hace realidad la democracia directa y la pone en la disposición pública de la palabra y la discursividad, convirtiéndose más que en un derecho, en un deber, al que no era ni ética ni políticamente renunciable; con esto se subraya el matiz comunitario que encierra dicha noción de ciudadanía.

Modernamente la ciudadanía se vincula al desarrollo y consolidación del proyecto político de la burguesía, en el que la condición del ciudadano se liga a la satisfacción de requisitos mínimos como son la propiedad privada y la ilustración recibida, con lo que tanto la política como el ejercicio de ciudadanía quedan representados en quienes satisfacen dicho requisito (Marx, 1980; Crouzet, 1970; Sombart, 1982). De ahí en adelante la tarea histórica y la dinámica que moviliza y orienta la discusión ideológica se encaminará a la ampliación de la condición ciudadana, con los beneficios y derechos que ello otorga, a amplios sectores sociales excluidos de la participación real en el manejo de lo político y lo público, y por ende marginados del gobierno y administración de la ciudad (Marshall, 1972).

De aquí que una de las problemáticas centrales en el análisis de la ciudadanía y del universo político que se configura en la ciudad, sea el de hacer efectiva la dialéctica existente entre lo comunitario e individual, entre lo público y lo privado, entre lo social y lo personal; dialéctica de la que depende el equilibrio dinámico y la gobernabilidad de la ciudad (Habermas, 1980; Lechner, 1985).

## Sentido pedagógico de lo urbano desde la escuela

Tras el recorrido histórico y reflexivo que hemos abordado en los puntos anteriores nos concentramos ahora en lo concerniente a la dimensión pedagógica de la relación entre ciudad y escuela, de manera que, como ya se ha insistido y reclamado en diferentes escenarios culturales, sea factible asegurar una articulación productiva entre una y otra, de modo que la ciudad llegue a la escuela y sea parte integral de la rutina teórica-práctica de estudiantes y docentes y viceversa: que en la cultura escolar haya un claro direccionamiento para interactuar con la cultura urbana en sus más amplias manifestaciones (Trilla, 2000; Freire, 1995; Tedesco, 2000; Magendzo, 1995).

### *La ciudad como escenario educativo y de aprendizaje*

Que la ciudad educa, es un postulado al que los estudios e investigaciones sociales y pedagógicas de las últimas décadas han venido refiriendo una y otra vez, y en cada ocasión cargando ese postulado de múltiples matices y connotaciones aplicativas. Nosotros queremos insistir en lo que, a nuestro juicio, es el aspecto central que comporta dicha afirmación: la ciudad educa porque en ella se despliega la vida, porque en ella ocurre el mundo de la vida, lo que implica un modo de ser, de acontecer, de discurrir la existencia frente a la naturaleza y frente al otro-social; no importa el grado de conciencia que se posea al respecto de una u otra forma; de la vida en la ciudad se desprenden aprendizajes concretos (Carta de Barcelona).

En este planteamiento aparecen dos cuestiones de indispensable discusión: ¿cómo es la ciudad escenario educativo?, y ¿en qué consisten sus aprendizajes? En relación con el primer interrogante, retomando algunas de las grandes propuestas o interpretaciones de la educación, desde el modelo griego, el modelo ilustrado y muchos de los que se inscriben en la educación contemporánea, es pertinente plantear que la educación comienza con la vida misma y se extiende tanto como ella en un proceso interminable (Jagger, 1980; Dewey, 1995; Freire, 2000; García Márquez, 1990), el cual ocurre en el lugar donde se habita, en el lugar donde se es morador, que para nuestro caso estamos asimilando a la ciudad-mundo.

Esto quiere decir que desde el nacimiento hasta la muerte, en una dinámica permanente, el individuo es educado por su pertenencia a la ciudad, por su presencia en ella, por los circuitos particulares en los que transcurre su

cotidianidad, desde la cual construye una concepción del entorno inmediato, y del que se sitúa un poco más allá, hasta expandirse en la representación completa de la realidad que puede caber en dicha representación. Entonces, por principio, la ciudad es educadora; lo demás tiene que ver con la política, la administración, la facilitación que a través de los sistemas y reglas institucionales hacen posible la articulación de la vivencia cotidiana a la construcción de saberes sistemáticos como los que ofrece la escuela.

Como vimos, al invocar el concepto de habitar éste no es vacío; por el contrario conlleva el despliegue de la praxis humana en el sentido más amplio de la palabra. Es acontecer, actividad genérica que modela la experiencia de los hombres para hacer posible la producción de la vida en todas sus manifestaciones. Por eso el acontecer cotidiano, el transcurrir de lo habitual de la ciudad, hace que ésta se convierta en instancia educativa, mediadora de todos los discursos, usos y prácticas que socialmente van aportando a la construcción de lo real (y téngase en cuenta que en ese amplio círculo de mediaciones la institución escolar es apenas una de ellas).

Vivir en la ciudad propicia aprendizajes múltiples, que se inscriben gradualmente en la conciencia de los habitantes y se usan también rutinariamente en las diferentes situaciones que se enfrentan. Y por estos aprendizajes pasa todo lo real: naturaleza y medio ambiente, trabajo y productividad, ciencia, técnica y conocimiento, manifestaciones estéticas, artísticas y culturales, la convivencia, la diferencia y el conflicto, etc., es decir, la vida de los ciudadanos se nutre, y es representada por ellos, de acuerdo con lo que sucede, con lo que le acontece y acontece en el entorno urbano.

Ahora bien, ante este hecho, siguiendo la idea de Trilla (2000), la ciudad educadora se convierte en una meta, en un deber ser que podrá materializarse en la medida en que cotidianidad y experiencia básica convivan armónicamente con conocimiento y saber estructurado, es decir con ese universo de la cultura que denominamos ciencia, conocimiento sistemático, el cual también versa sobre lo real pero de una forma particular.

De lo que se trata es de propiciar el encuentro y el diálogo entre el acontecer urbano y el escolar, entre las representaciones cotidianas predominantes en los distintos ámbitos ciudadanos (barrio, escuela, medios de comunicación, escenarios urbanos diferenciados) y lo que acontece en el universo de la escuela y del saber, pues de este modo se pueden hacer complementarios, como de hecho lo son, y en esto consiste la vocación ciudadana de la institución escolar.

Creemos que alrededor de esta tesis se condensa en alto grado eso que se ha venido proclamando como la apertura de la escuela hacia lo social, o lo que es lo mismo, la superación de las fronteras de la escuela para que la vida real pase por ella y sus problemáticas, valores e ideales se conjuguen con los problemas, valores e ideales que a diario tematizan los habitantes de la urbe (Mockus et al, 1998; Magendzo, 1995).

### ***Pensar la ciudad desde la escuela***

Consecuentes con lo planteado, se impone en seguida clarificar, y sobre todo insistir, en cómo concebimos el acto de pensar la ciudad desde la escuela y lo que esto implica. No se trata simplemente de oficiar y formular políticas y directrices de tipo educativo y curricular, de afectar y adecuar planes de estudio para hacerle un lugar a lo urbano dentro de ellos; tampoco se trata de recargar la actividad intelectual de docentes y estudiantes. El saber de lo urbano no es un saber aparte del saber ciudadano, que es esencialmente vital, directo, cotidiano, práctico. En esto consiste su riqueza, ése es el valor implícito que posee y que de alguna manera se sigue desaprovechando o minimizando en el modo en que la escuela lo asume y en el enfoque que da a su rol al respecto (Morduchovycz, 2000; Martín-Barbero 2002).

Bajo la forma de vivencias, experiencias, rumores, intuiciones y distintos tipos de conceptos, el estudiante y el docente llevan ese mundo, esas experiencias a la escuela y a cualquier otro escenario en el que se hagan presentes, entonces ¿por qué se fractura en el ámbito escolar esa conexión? (Giroux, 2000; Ferrés, 2000; Pérez Tornero, 2002). Es obvio que en ello tienen que ver directamente los esquemas y modelos pedagógicos que han sido utilizados en el modo como la institución escolar ha venido cumpliendo su labor. En buena medida es el divorcio entre el saber ilustrado, de naturaleza lógica, racional y libresca, y las demandas concretas del mundo cotidiano o mundo de la vida en un contexto particular (Martín-Barbero, 2002).

Mientras ese marco operacional no se supere, el divorcio seguirá profundizándose con todas las implicaciones negativas que ello conlleva para el país y sus gentes; pero, al contrario, creemos que lo que caracteriza el pasado reciente en el ámbito de la relación escuela-ciudad, es el de un enriquecimiento paulatino de las condiciones que hacen posible un diálogo fructífero entre ambas instancias. De alguna manera la vocación educadora de la ciudad ha

sido reconocida y compartida por la escuela, que hoy encuentra en la interacción con el medio urbano una importantísima fuente de renovación del quehacer educativo<sup>10</sup>. Todo esto lo confirman las innumerables experiencias pedagógicas acaecidas en los últimos años.

El encuentro ciudad-escuela, en pleno proceso de consolidación, avanza dentro de unos parámetros que se inscriben en una perspectiva socioconstruccionista del saber, en el que se valora a los estudiantes como personas y como sujetos sociales, provistos de una experiencia urbana vital, que la escuela se apropia y acompaña para transformarla y enriquecerla mediante una adecuada interacción con el mundo social.

Así mismo es claro que las políticas culturales a nivel de ciudad enfatizan cada vez más en la necesidad de hacer más próximas las voces y los diálogos entre los diferentes agentes socializadores y enculturizadores, entre los cuales vuelve a destacarse el liderazgo (Freire, 1995; Giroux, 2000) que les compete a los educadores como líderes de opinión y acción, como maestros y formadores de generaciones que desde ya son habitantes de ciudades mundo, las que reclaman de los agentes e instituciones educativas una acción comprometida con la construcción de las nuevas ciudadanías, aquellas que hagan el tránsito entre lo que es hoy y será mañana la ciudad como lugar del morar, como espacio de ser, habitar y vivir cotidianamente lo humano.

## Bibliografía

- Aristóteles, *La política. Obras completas*, Aguilar, Madrid, 1970.  
Augé, Marc, *Los no lugares*, Gedisa, España, 2004.

<sup>10</sup> Al respecto nos parece de la mayor importancia hacer referencia a la experiencia cultural, educativa y pedagógica que ha sido puesta en marcha en la última década en Bogotá alrededor de la Cátedra de Pedagogía "Bogotá: una gran escuela". Aunque es una experiencia que sigue en marcha, los primeros balances del conjunto de actividades y realizaciones que se han llevado a cabo en desarrollo de dicha Cátedra, es ilustrativo de lo que puede llegar a abarcar realmente ese diálogo interactivo entre ciudad y escuela. Creemos que desde el punto de vista pedagógico, y también en cuanto al afianzamiento de una cultura ciudadana activa, participativa y propositiva, los resultados que aquí se han obtenido, suficientemente replicados en cantidad y calidad adecuadas pueden llegar a constituir un aporte inestimable para materializar la aspiración de hacer de Bogotá una ciudad, además de humana, incluyente, solidaria, equitativa: una urbe que en sus contrastes, diferencias y particularidades sea capaz de ofrecerse como espacio del morar, esto es del acontecer de una democracia social.

- Borges, Jorge Luis, *Obra completa*, Suramericana, Buenos Aires, 2000.
- Calvino, Italo, *Las ciudades invisibles*, Lumen, Barcelona, 2000.
- Castells, Manuel, *La cuestión urbana*, Siglo XXI Editores, México, 1996.
- , “La ciudad de la nueva economía”. En: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells12.htm>
- , *La sociedad red, la era de la información*, Volumen 1, Alianza, 1996.
- Dewey, John. *Democracia y educación*. Editorial Morata, Madrid, 1995.
- De Colulanges, Fustel, *La ciudad antigua*, Losada, Buenos Aires, 1965.
- Engels, Frederic, *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, Editoriales Unidas, Pekín, 1970.
- Ferres, Joan, *Educación en una cultura del espectáculo*, Paidós, Barcelona, 2000.
- Freire, Paulo, *Política y educación*, Siglo XXI Editores, México, 1996.
- García Canclini, Néstor, *La globalización imaginada*, Paidós, México, 1999.
- Geertz, Clifford, *Interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 2001.
- Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales*, Paidós, Barcelona, 1990.
- Goffman, E. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu, Buenos Aires, 1973.
- Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Tomos I y II, Cátedra, Madrid, 1994.
- Heidegger, Martin, “Construir, habitar, pensar”. *Conferencias y artículos*, Serbal, Barcelona, 1994.
- Jaeger, Werner, *Paideia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1962.
- Kavafis, C., *Obra poética*, Alianza, Madrid, 1992.
- Lechner, N., *Obras escogidas I y II*, Editorial Lom, Santiago de Chile, 2006.
- Lefebvre, Henry, *El derecho a la ciudad*, Península, Barcelona, 1969.
- Lynch, Kevin, *Imagen de ciudad*, Gustavo Gili, Barcelona, 1998.
- Magendzo, Abrahams, *Currículo educación para la democracia en la Modernidad*, PIIIE, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Bogotá, 1996.
- Martín-Barbero, Jesús, *Pretextos*, Editorial Univalle, Cali, 1998.
- Marx, Karl, “La ideología alemana”. *Obras completas*, Tomo I, Editorial Progreso, Moscú, 1975.
- Monsivais, Carlos, *Entrada libre*, Editorial Universidad de Colima, 1993.
- Morin, Edgar, *El pensamiento complejo*, Gedisa, Madrid, 1998.
- Platón, *La República*, *Obras completas*, Aguilar, Madrid, 1970.
- Sennett, R. *Carne y piedra*, Alianza, Madrid, 1997

- Schmidt, A., *El concepto de naturaleza en Marx*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1972.
- Silva, Armando, *Bogotá imaginada*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, 2003.
- Sombart, W., *El burgués*, Alianza, Madrid, 1983.
- Tedesco, Juan Carlos, *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*, Santillana, 1995.
- Trilla, Jaume, *La aborrecida escuela*, Laertes S.A. Ediciones, Barcelona, 1993.
- , *Otras educaciones*, Antrophos, Barcelona, 1973.
- Vernant, J. P., *Mito y sociedad en la Grecia antigua*, Siglo XXI Editores, México, 1965.
- Von Martin, A., *La sociología del renacimiento*, Fondo de Cultura Económica, México, 1973.

## LOS ESPECTROS URBANOS

### Posibilidades pedagógicas desde los encuentros con las escuelas

CARLOS ARTURO REINA RODRÍGUEZ\*

*La lucha comenzó siglos atrás. Existían murallas y caballeros de metal; sus espadas gritaban en lides de honor y aún así lo primitivo, el garrote de troncos caídos no estaba lejos. Ahora los sentidos han sido golpeados, torturados, ultrajados; aflojando pensamientos que se definen con el metal, no en duelos de la edad media, sino en cerebros despiertos a la realidad. La época de los herejes y poseídos ya no existe, ya no hay inquisidores ni profetas. Ahora la venganza del hombre que vivió esclavizado a los mandatos de los reyes terrenales y divinos cabalga el viento destruyendo...*

(REENCARNACIÓN 1988 BANDA DE METAL)

Una realidad tangible a la luz de los fenómenos acaecidos en los últimos 50 años, tiene que ver con el innegable proceso de urbanización del planeta. De manera aplastante, se impuso, ya no como una expresión de la civilización, sino como una tendencia imperiosa que adquirió connotaciones culturales, políticas, económicas y sociales, y que se expresó más puntualmente en las transformaciones dadas en las relaciones de los seres humanos, al punto que procesos de fragmentación y aglutinamiento surgieron de la mano de los desarrollos tecnológicos, ahondando en brechas y lunares de miseria humana en contraste con ecos de opulencia y derroche de capitales manifiestos en suntuarios objetos que dan cuenta de las ciudades y de su crecimiento.

Así, nuevas atmósferas nos revelaron que los cielos no necesariamente debían ser azules sino también podían ser grises. Nuevas generaciones fueron creciendo ante el amparo de este nuevo aspecto y se fue convirtiendo en la

---

\* Candidato a Doctor en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Profesor de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coordinador del grupo que lleva a cabo el seminario Pedagogías Urbanas desde la Escuela.

rutina de niños y jóvenes; sus pulmones se acostumbraron también a ese aire y sus expresiones se transformaron de la misma manera en pesadas cargas simbólicas, mediadas por duros campos de construcción imaginaria al amparo de espectros que dicen ser y no son.

Surgieron entonces no solamente niños sino muchos niños, distintas clases de niños, como de jóvenes y de mujeres. Ya no fueron uno solo sino muchas formas de ser niños, de ser mujeres, de ser jóvenes, de ser en una ciudad que tampoco es una sino muchas, que dicen ser pero que no son o que terminan siendo otra cosa.

En medio de las sombras y de las luces artificiales de estas ciudades, aparecen espectros de sujetos que cuentan y señalan lo que otros no significan. Denomino como espectros a la construcción de imágenes e imaginarios plasmados a través de manifestaciones particulares en los distintos campos, así como también en el de la cultura, de la música, la literatura y todas aquellas artes que involucran a los miembros de la sociedad; y espectros juveniles, cuando éstos no sólo son jóvenes sino que se encuentran vinculados de manera política, consciente o inconscientemente, a la esfera de la educación, principalmente la oficial, pública, la de todos y la de ninguno.

Estos "espectros", pueden ser señalados como nada novedosos, quizás parte de otras teorías, pero como todo en las ciudades, reinventados, redefinidos y caracterizados para espacios particulares, que, aunque globales, contienen las especificaciones dadas por las naturalezas de los espacios, de las palabras y de las significaciones que cada ciudad le imprime a los procesos de socialización y de reconstrucción significativa de manera permanente en las sociedades del siglo XXI.

Así que inicialmente este escrito es una reflexión, pero como ella misma, también es una propuesta de desarrollo pedagógico en torno al reconocimiento de los espacios, los tiempos, los sujetos, las historias y las sombras que se debaten como espectros en ciudades cosmopolitas como Bogotá. Es al mismo tiempo y en distintos tiempos, un llamado desde la escuela a las escuelas, como grito y como murmullos de los ecos que las ciudades emiten en un espacio común. Señalar ello entonces significa hablar de las conjunciones que dan sentido a la formación de ciudadanos críticos y re significativos pero también conscientes de las realidades.

Los espectros urbanos como posibilidades educativas, se trasladan a la palabra y a la vivencia para dar cuenta de lo que se vive pero no se vive. Para

efecto de señalar lo referido antes, de manera arbitraria se hace una señalización de algunos espectros que indican caminos y derroteros en la gran ciudad de ciudades.

## Espectros del espacio

Una de las primeras cosas que puede un estudiante asimilar es cómo lo que el maestro indica que es, en la realidad no es. La ciudad está rodeada de zonas rurales, aparentemente más pacíficas o más violentas de acuerdo a si estamos en el norte o en el sur de la misma. Los espacios transfieren espectros que se relacionan con la seguridad, con la posibilidad de estar a salvo, es decir, con la posibilidad de estar bien y esto es, con una opción alta de continuar con vida y al mismo tiempo de vivir.

Sin embargo el espectro no resulta igual. Para un joven o para un adulto, suelen ser lugares distintos los que garanticen la posibilidad de vivir y de vivir en la ciudad. Existen lugares comunes pero estos resultan ser observados de manera diferente de acuerdo a las transiciones espectrales leídas en términos de generación tanto histórica como sociológica.

Así, desde la perspectiva histórica, una generación resignifica, mediatiza la realidad y genera una serie de elementos que permiten entender un espacio como apropiado o no, que resulta beneficioso o no para la generación siguiente. Generalmente el apoyo en el pasado para señalar que éste fue mejor que el presente y al mismo tiempo dudar del futuro, sólo indica satisfacciones personales cumplidas o inacabadas en cada generación. Por el lado sociológico significa cómo los padres esperan que la siguiente generación, sus hijos y la siguiente, sus nietos, tengan por lo menos los mismos grados de seguridad manifiestos en ellos. La imposibilidad de garantizarlo genera angustias que deslegitiman el uso que esas nuevas generaciones, las suyas, puedan hacer de un espacio como lo puede ser una esquina.

El valor de una esquina está dado por las significaciones generacionales que se hacen de ella: para unos es un lugar donde se reúnen quienes no tienen nada que hacer; para otros, es el lugar privilegiado para encontrarse con los amigos, generalmente para hacer algo que no estaba planeado, y para otros, es el lugar donde se ubican los sospechosos sociales, sobre los cuales se cubren muchos más espectros, los que más atemorizan a los ciudadanos: los espectros de la maldad. Aunque ésta no sea definible, no sea manifiesta sino a través

de los robos y atracos, existe como una sombra en donde todos terminamos siendo sospechosos de ser ángeles del mal.

Pero más allá de esto, la esquina reúne una posibilidad incomparable para revisar la vida de una comunidad: es un lugar estratégico desde el cual se hacen diariamente relecturas de la calle, del barrio; por allí pasa la ciudad, pasan los temores y las felicidades, los demonios y los ángeles, el odio y el amor. Ese espacio guarda reservado un temor, una prevención por no saber qué hay del otro lado y de un alivio de saber que no hay nada, porque la mayoría de las esquinas no son sino sólo eso, puntos de encuentro, posibilidades de ser entendidas como uno de los primeros lugares de socialización existentes en las ciudades, y como una posibilidad al mismo tiempo de indagar y reconocer nuestros espacios más cercanos y también los más lejanos.

Allí, en esas esquinas, en los barrios, en los colegios, existe una posibilidad de leer la ciudad, de leer a los otros, de aprendernos a nosotros mismos y, en últimas, de leer para después poder escribir.

Y como la esquina, lugar fijo pero móvil, está también el transporte urbano, fijo en el interior, pero móvil en el exterior, que también da cuenta de otras vicisitudes. Tomar un transporte en la ciudad es tan simple pero al mismo tiempo tan complicado, tanto que se debe tener un buen plano mental de la ciudad para entender lo que dicen los letreros que anuncian los destinos, finales y transitorios. Esos nombres, de barrios, algunos cercanos y otros lejanos hasta de nuestra cotidianidad, permiten indagar el por qué de nuestras imágenes y nuestros sentidos que se confrontan con la realidad de saber que una cosa es y no es.

México, por ejemplo, es un barrio que quizás tenga mucho de parecido con ese país pero que no lo refleja, así como el barrio Roma, no se parece a la ciudad italiana y muchos otros lugares de manera similar. Desde un bus podemos ver cómo un palacio en Bogotá no es un palacio, de hecho existen muchos palacios que poco o nada tienen que ver con el significado de esta palabra: “palacio del colesterol”, “palacio de los lujos”, “palacio de las llantas”, “palacio del amortiguador”, “palacio del textil” y otros tantos que llevan a pensar quizás en un anhelo de tener algo que no se tiene sino en la Casa de Nariño, que tampoco se sabe si es palacio o casa.

Más aún, en el interior de un bus de Transmilenio, por ejemplo, aparecen letreros que dicen lo que se sabe que no es ni ocurre: “Capacidad 148 personas”; también allí aparece otra palabra que indica que no se debe hablar con

el conductor, una restricción en un mundo que se supone evolucionó para permitir entre muchas otras cosas acceder cada vez más a la comunicación. La comunicación se restringe aún más por el espectro que viaja en cada bus: más de cien personas que se miran y no se miran, que se evitan y que tienen en común ocupar un espacio móvil de manera inmóvil y la desconfianza en el otro que les impide verse así mismos como otros sujetos en convivencia con derechos y deberes que enmarcan nociones de ciudadanía.

Sin embargo, allí se encuentran esas otras posibilidades de leer al otro, de leer el espacio, de ver reflejado en el otro los espectros de sus mundos, de sus angustias generalmente económicas, de sus esnobismos consumistas reflejados en celulares y códigos de teléfonos que dicen y señalan modelos pero que no dicen nada sino cómo se gasta la plata o cómo se endeudan los viajeros del autobús; se escuchan las conversaciones, a veces las pocas de las que se debieran, se lee la idiosincrasia de nuestra gente, las posiciones políticas y las ingenuidades de las mismas.

Éstas y otras imágenes como sombras que recorren las mentes se hacen manifiestas cuando se habla de la ciudad, de las calles y las carreras que van y no van en ciudades donde no se sabe cuál es el norte o el sur, porque éstos tampoco son lo que parecen.

En una ciudad como Bogotá, los espectros de lo que se es y no, aparecen por todo lado, en muchos casos asistiendo a clases, de manera silenciosa, delicada pero a veces peligrosa. Allí se alejan esas sombras, se enseñan otros mundos, más imaginarios que reales, donde se debe comportar, se debe hacer y se debe interpretar de acuerdo a un esquema formulado problemáticamente a partir de referentes generacionales que pretenden pensar por todos y satisfacer interrogantes que la ciudad en ocasiones no hace y en ocasiones no resuelve porque el espectro cambia de manera constante, aunque permanezcan ancladas sus remanentes como fantasmas que llevan sonidos, movimientos, velocidades y tiempos en constante transformación.

La escuela debe por tanto salir de ese cajón y permitir que las preguntas sean dadas por la observación, por la vivencia cotidiana, según el espacio en el cual se asiste como común y como punto referente de posición generacional en campos culturales, sociales, económicos y políticos, más que como solucionadores de problemas que en muchos casos no desean ser resueltos o que no existen. En este reconocimiento, entra de lleno el maestro, más que como rector, como uno más de quienes viven y han vivido esos espacios, esos momentos,

esas motivaciones y esos consumos. Dichos espacios espectrales cobran vida en la palabra y esta los revela como efecto de su sonido elocuente.

## Los espectros de la estética y el cuerpo

Como se dijo antes, en la ciudad todo es posible, por lo que las verdades son una constante aunque éstas no sean sino el reflejo de una ansiedad que garantiza, o por lo menos genera cierto grado de seguridad.

Eso significa que para llegar allí, los ciudadanos andan en pos de saber, de conocer, los cuales se remiten a la cotidianidad; es el saber que ocurre en la esquina, en la cuadra, en el vecindario, es resolver preguntas de porqué no hay luz o agua, o porqué se trastea el vecino; es dar razones económicas o políticas a los interrogantes del diario acontecer en la ciudad, responder a preguntas no hechas, es decir, plantear enunciados de la ciudad para generar interrogantes, desvirtuar o legitimar actos, concebir o rechazar opciones de vida y al mismo tiempo, asignar nuevos valores a cada sujeto, a cada cuerpo, a cada relación entre sujetos; es asignar palabras a las relaciones, leer las palabras y elaborar otras construcciones mucho más complejas; es aproximarse al conocimiento de la realidad desde la pregunta, como señalaba Heidegger, se convierte en el camino para develar lo que está oculto, es decir lo que la ciudad, lo que sus habitantes no muestran, lo que los cuerpos envueltos en disfraces de ocasión impiden ver para evitar mostrar, desnudar la realidad divina, mágica y débil del ciudadano de las urbes.

Allí aparecen las máscaras estéticas superpuestas unas sobre otras para mostrar agresividad, decencia, violencia, para rechazar o acercar, para enamorar o para violentar los sentidos, con símbolos que tapizan los cuerpos en pos de ocupar un lugar en el espectro de las representaciones de legitimidad existentes en quienes habitan la urbe.

Jóvenes, adultos, mujeres, niños, jugando a ser otros, a generar otro espectro, el de la duda de saber quién es el otro y al mismo tiempo de ignorar el actor en la medida en que dejo de ser reconocido o lo contrario. Del mismo modo, intérpretes que hablan de tribus, de culturas, de movimientos, de ideologías, que intentan develar lo oculto, señalando sus hábitos, sus jergas, sus territorios, que indican y dan luces a los demás del porqué alguien se viste, piensa y dice algo.

Y por otro lado, otros que tratan de evitar mostrarse como son, que aparecen como imagen mediática en una especie de pasarela social para ser

no siendo, aparentando ser de un mundo diferente y siendo parte del mismo. Detrás de todo ello, como señalara Erasmo, descubriendo a quienes ejecutan la obra para darnos cuenta de que más que el exterior, lo que olvidamos es a quien está detrás de la máscara, detrás del actor.

Ese sujeto que somos todos, que como maestros, como estudiantes nos encontramos y para los cuales las preguntas deben ser los puntos que desnuden nuestros cuerpos y permitan ser en la palabra y en el conocimiento, a los sujetos que son en realidad, que viven, sufren, lloran y ríen, por las cosas más simples que terminan siendo las más complejas y que forman parte de nuestra condición humana, que nos hace ser eso, especie que vive en las luces de la ilustración, no en los espectros generados por las sombras de la cueva platónica.

Allí, en el interior tras la fachada social, esta la posibilidad de conocer al sujeto, de conocernos a nosotros mismos y de entender a los otros en nuestra humanidad, más que en nuestras grandezas económicas, sociales y políticas que a veces terminan siendo nuestras mayores debilidades como especie. A veces a la escuela también le hace falta que se quite esa máscara y que se asuma como lo que es, una institución que sirve de espacio para socializarnos como sujetos en lo que realmente somos y no en lo que aparentamos ser.

### **El docente y el estudiante: espectros inmersos en un escenario disfrazado**

Sobre todo lo anterior se encuentran los sujetos, aquellos que se esconden tras los roles que marca la sociedad. Quizás el primero de ellos, el docente, ha sido dejado de lado durante mucho tiempo. Los discursos se concentraron fundamentalmente en el niño, en sus problemas de aprendizaje, de socialización, de expresión y demás. Al parecer el maestro venía terminado y determinado, es decir, como en el modelo de educación bancaria, en él se había depositado el conocimiento desde la Universidad, y su acción se remitía a dar solución a las cosas que se engendraban en las escuelas a partir de lo que conocía.

Sin embargo, se notaba algo en particular y es que conocía mucho de las áreas propias de su formación, algunas cosas de la pedagogía y la didáctica pero muy poco de sí mismo y de su entorno. La ciudad no era sino ese espacio de recorridos que unían a la escuela con su hogar, y allí se quedaba hasta que el maestro, ya no bajo su rol sino bajo la figura de ciudadano, libre de esa atadura espectral del educador modelo de la sociedad. Podía utilizar algún tiempo

para sí mismo y para los suyos, que generalmente terminaba siendo los fines de semana, como lo es para muchos otros trabajadores donde despojarse de esas máscaras da cierta sensación de libertad, que culmina los domingos en la tarde cuando se inicia la labor de organizar y preparar lo que se realizará durante el resto de la semana.

Entonces, ¿cuál era la ciudad que ven aún todavía los maestros y cómo se ven ellos allí? ¿Cómo explicar estas observaciones desde sus campos disciplinares? ¿Cómo entender a los otros, los espacios, a los mediadores simbólicos y a sí mismos en el contexto de la educación? Este es un primer ejercicio que hay que resolver y sobre el cual se hace necesario indagar.

De la misma manera, la escuela como espacio es un lugar de trabajo, para bien o para mal, en donde se expresan los sinsabores de la educación. También como lugar, queda de lado al finalizar la semana académica, pero se hace presente en el rol de andar por una calle y ser llamado y señalado como "el profe" por los actores de la misma, presentes en cualquier calle de la ciudad. Para el docente la escuela no desaparece; se lleva consigo mismo y da cuenta de lo que ella es. La escuela se hace presente una vez más en la cotidianidad del maestro, se transporta y se siente aún cuando no están los niños. El docente se convierte en lugar de observación por esos otros que son estudiantes, padres y ajenos; es un territorio que da cuenta de un lugar particular en la ciudad, de un estilo de vida, de una forma de pensar y de ser; es una territorialización de imaginarios y representaciones impresas en el ser y hacer como docente y como sujeto.

Esas lecturas, las del otro, las de la ciudad y sus huellas manifiestas en una profesión, quedan plasmados en el hecho de ser precisamente sujetos, hombres y mujeres cubiertos por una licencia para la enseñanza que marca y que da cuenta de la educación, de la sociedad, de la ciudad y de los modelos de ser ciudadano, que son entendidos por estudiantes y padres de manera rápida y sin que el mismo maestro se de cuenta. Para cada maestro más que un imaginario, existe un espectro, un fantasma que lo acompaña, que emite una serie de códigos desprovistos de organización, pero acomodables a las representaciones de los otros para ser interpretadas desde lo superficial hasta más allá de lo que el docente piensa.

Significa evocar en esos otros modelos de conducta, estilos de vida y posibilidades de progreso, aunque bien puede darse lo contrario, es decir, la muestra de lo que no se debe ser, y como tal, se olvida al sujeto que está allí, al

ser humano que siente, que lucha y convive con la labor de mayor responsabilidad de la sociedad, no necesariamente la mejor paga, pero quizás una de las que deberían generar un alto reconocimiento.

El programa de fortalecimiento de los procesos de formación encaminados por la Secretaría de Educación del Distrito, como la Cátedra “Bogotá: una gran escuela”, aciertan en fomentar ese reconocimiento del sujeto y de la ciudad para invertir en la escuela. No obstante, la ausencia de continuidad en estos programas no garantiza la culminación de estos procesos en términos de media y larga duración, fundamentales para los docentes y para las comunidades académicas.

En segundo lugar, tenemos a estudiantes y padres de familia, de vital importancia sobre todo los primeros, quienes están en mayor contacto con los docentes. Son ellos quienes realmente conocen a los profesores, los analizan, se hacen ideas sobre ellos, establecen denominaciones sobre sus favoritos y sus rechazados, sobre quiénes tienen ganada la simpatía y sobre quiénes tienen la fama de demonio o, peor aún, de tonto. Además poseen una base de información mayor que la que puede tener un maestro: sus análisis son socializados y transformados de manera permanente a partir de la unión de varias visiones, imágenes y valoraciones sobre un docente, mismas que cambian de “bueno” a “malo”, de acuerdo a las situaciones que se van presentando en los espacios educativos.

Ese conocimiento acertado o no de lo que somos como docentes, se convierte en un nuevo fantasma que ronda en la escuela y que expresa y dice cosas que tal vez el mismo ser que lo refleja no conoce. En definitiva, los estudiantes nos conocen más de lo que creemos pero no nos damos cuenta, no sólo de esto sino de lo que ven en nosotros.

Por otro lado, es mucho menos lo que conocemos de ellos. Desde luego son muchos más, pero allí precisamente está una ventaja: son muchas las visiones de mundo que tienen ellos, muchas las formas de interpretar y verse así mismos y en su relación con los otros y con la ciudad. Más que darles a conocer, es aprender de ellos, conocerlos, conocer sus contextos a partir de sus narraciones, de sus expresiones, de las formas simbólicas de representación que median sus discursos y de cómo representan los espacios y sus vivencias en ellos, y desde allí aplicar los referentes disciplinares.

Allí cabe la física de la ciudad, la química de los sujetos y de las reacciones, las artes expresas en muros, bailes, músicas y estéticas, los idiomas en

los letreros de sus tiendas de barrio, las expresiones éticas de los vecinos, así como el reconocimiento del pasado. Tener en cuenta sus narraciones implica reconstruir un pasado, significarlo y darle el valor en conjunto de lo que sólo se ve de manera parcial. Además puede ser un ejercicio comparativo que permita responder ante situaciones específicas, problemáticas particulares.

El otro "actor" es el espacio de la escuela. Ésta hace mucho dejó de ser lo que era: un lugar donde se encuentran estudiantes que vienen a "formarse" y profesores que vienen a "enseñar", bajo una estructura mediatizada por unas relaciones jerárquicas de poder en donde los docentes tienen por lo general la razón frente a los otros que en "minoría de edad", aparentemente, no conocen ni quieren saber nada.

En primera media, los estudiantes en este espacio ya no vienen a aprender necesariamente, sino a conocer las lógicas del mundo que conocen en condiciones específicas y particulares. En muchas ocasiones concurren a la escuela para cumplir con la "formación básica" que señala la sociedad y que a través de la promoción automática no le exige mucho esfuerzo. Es decir, tenemos además de todo un problema de motivación.

La escuela es el tamiz que permite descifrar y responder a lo que se vive en las calles y espacios urbanos. También en ella se reflejan las relaciones de estos lugares, desde la amabilidad hasta la violencia, el robo y en general lo que termina uniendo a maestros y a estudiantes así como a todos los miembros de la sociedad: la desconfianza de los unos en los otros, el temor ya mencionado y los fantasmas de la inseguridad que perforan cada uno de nuestros espacios vitales.

Para muchos estudiantes la escuela representa un desafío al sistema adulto, representado en los maestros. También a las normas y los deberes: fugarse del colegio es un acto de evasión que se convierte en un ritual para las generaciones. Para los padres es una posibilidad de hacer cosas y deshacerse de ellos mientras que la sociedad en conjunto lo entiende como algo que debe ser así, cuando muchas veces desconocen sus implicaciones. Es posible que se esté pensando todavía en una escuela del siglo XIX y no en una atravesada por elementos discursivos de distinta índole.

Con todo lo anterior, motivar y mantener a los estudiantes en sus escuelas se asume como un reto. Lo inquietante es resolver la pregunta de ¿por qué los estudiantes prefieren la calle, es decir, a la ciudad que a la escuela? ¿Será que ésta se quedó anquilosada en otros tiempos mientras que la ciudad ofrece multitud de frecuencias discursivas para poder ser y vivir?

Es posible que los espectros multicoloridos de las relaciones urbanas y el reconocimiento de sus espacios resulten ofreciendo algunas respuestas para reinterpretar la escuela, verla en el sentido de lugar de encuentro pero no de permanencia, sino como un sitio de observación para inmersiones urbanas cotidianas afines a las realidades y a los sujetos que las recorren y las viven.

## Bibliografía

Heidegger, Martin, *La pregunta por la técnica*.

De Rotterdam, Erasmo, *Elogio de la locura*, Edilux ediciones, Medellín, 1990.

Touraine, Alain, *¿Podremos vivir juntos?*, Fondo de cultura económica, Bogotá, 2000.

Serna, Adrián, *Ciudadanos de la geografía tropical*, Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2006.

# REMEMBRANZAS DE LOS LUGARES SIMIENTES

## Memoria, sociedad y espacio urbanos

ADRIÁN SERNA DIMAS\*

*La realidad que yo conocí ya no existía... Los sitios que hemos conocido no pertenecen tampoco a ese mundo del espacio donde los situamos con mayor facilidad. Y no eran más que una delgada capa, entre otras muchas, de las impresiones que formaban nuestra vida de entonces; el recordar una determinada imagen no es sino echar de menos un determinado instante, y las casas, los caminos, los paseos, desgraciadamente son tan fugitivos como los años.*

MARCEL PROUST

### 1. El recuerdo de los lugares simientes

El origen auténtico de los hombres se delata en el lugar de sus primeros recuerdos, en los espacios por donde transitan sus primigenias memorias. Aunque en el discurrir de su existencia los hombres puedan colonizar geografías novedosas, llevan sobre sí ese origen auténtico que pende de unos recuerdos amarrados a unos lugares simientes. Estos recuerdos pueden aflorar en formas espontáneas, en esas disposiciones inconscientes que están rubricadas en los cuerpos producto de la ocupación antigua de esos espacios remotos; los recuerdos también pueden aflorar en formas sistemáticas, en esos ejercicios concienzudos que vierten la presencia presente en esos espacios idos.

No obstante, estos recuerdos prendados a unos lugares simientes no son composiciones eminentemente subjetivas que guardan intactas las imágenes

---

\* Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias y Educación y director del Instituto para la Paz, la Pedagogía y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

emanadas de unos tiempos sucedidos; por un lado, son composiciones apresadas en los marcos sociales de la memoria, en esas referencias compartidas por un grupo que, cambiantes en el tiempo, signan lo memorable; por otro lado, son composiciones que, producto de estos marcos sociales, llevan sobre sí unas ideas, unos juicios, que comportan unas enseñanzas socialmente circunscritas (*cfr.* Halbwachs 1925/2004:327-328). Por tanto, los primeros recuerdos están atados a unos lugares que, siendo ellos mismos recuerdos, tienen sobre sí unas impresiones, unas ideas, unos juicios socialmente arbitrados. Si se quiere, esos lugares simientes son espacios moralizados, unos entornos que, configurados con unos valores sociales, al mismo tiempo transfieren esa carga valorativa socialmente producida a los recuerdos que albergan.

Pocas veces se alude al papel que juegan los lugares simientes en la apropiación de la ciudad. Han sido diversas las aproximaciones que han integrado las dinámicas espaciales de la ciudad con los modos de vida urbana: miradas psicosociales, ecológicas, funcionalistas, estructuralistas, proxémicas y semióticas, entre otras, que han relacionado de distintas maneras la naturaleza del espacio urbano con las concepciones económicas, sociales, culturales y políticas que están en medio de la sociedad urbana. Estas miradas han supeditado la valoración social del espacio urbano a variables económicas, a condiciones ambientales, a determinantes ideológicas o a sistemas de significaciones culturalmente arbitrados. Para ello, estas miradas han privilegiado la relación entre el espacio vigente y la sociedad existente, atendiendo sólo marginalmente el vínculo entre los espacios que perviven en el recuerdo y las estructuras memorísticas de las sociedades que los recuerdan. Atender este vínculo supone algo más que recordar los espacios antiguos y los modos de vida que alojaban entonces, tarea ciertamente asumida y mantenida tanto por eruditos e historiadores aficionados como por investigadores profesionales. Más allá, se trata de ubicar el papel de los lugares simientes en el devenir estructural y experiencial de las sociedades urbanas actuales, lo que permite asumir vías alternativas para comprender las formas de valoración social del espacio urbano, lejos de cualquier determinismo económico, ambiental o cultural. En este sentido, la interrogación de los lugares simientes permite ubicar la valoración social del espacio urbano desde los marcos sociales de la memoria.

## 2. Los lugares patrimoniales

En los lugares simientes se amalgaman espacios, recuerdos y valores sociales. No obstante, estos lugares no se presentan de la misma manera para todo un grupo social, no son entidades esenciales recubiertas con significaciones uniformes para un colectivo. Los lugares que se presentan igualmente significativos para todo un grupo social tienen tras de sí la acción de distintas agencias del presente que, acometiendo con denuedo la tarea de revestirlos con propiedades esenciales, pueden imponerles con esto unas significaciones absolutas para el colectivo. En las sociedades modernas, las agencias decididas en este ejercicio de esencialización están representadas básicamente por el conjunto de instancias comprometidas con la legitimación de unos patrimonios históricos, culturales y sociales. Estas agencias se encargan de discriminar unos lugares específicos, en especial aquellos troquelados otrora por contradicciones, conflictos y violencias, para sublimarlos como portadores fidedignos de las herencias compartidas de un grupo social. De acuerdo con esto, la operación de sublimación asume unos lugares que pusieron en fractura el mundo social, convirtiéndolos en lugares de convocatoria colectiva, erigiéndolos como huellas manifiestas de la capacidad de una sociedad de trascender sus propios antagonismos, instituyéndolos por tanto como lugares de conmemoración (*cfr.* Nora 1998; Serna 2007:149-152).

De este modo, en el tránsito de la sublimación a la conmemoración, los lugares de la contradicción terminan investidos como las cúspides de la realización histórica de la moral colectiva. Así, las iglesias con su procesión de guerras religiosas, inquisiciones y libros prohibidos; las campañas regadas de sables, municiones y sangre; las casas de hacienda con los ecos fantasmales de amos soberbios y siervos envilecidos; las calles perdidas de un poblado perdido donde fue afrentado un sastre o donde fue ultimado un barbero, se pueden erigir todas ellas como lugares soberanos de la memoria, eventualmente por su antigüedad, quizás por su representatividad, pero sobre todo porque allí permanecen tanto las estelas de la ignominia como del ánimo reparador de la sociedad.

Es por esto que en las sociedades orientadas a trascender las contradicciones, los conflictos y las violencias pululan los lugares de conmemoración: decantados de las moralejas derivadas de unas vicisitudes antiguas, ámbitos de actualización permanente de esas moralejas en el tiempo y, por tanto, escenarios para reforzar los vínculos sociales presentes.

Sin embargo, es obvio que estos cometidos no dependen solamente de la presencia del lugar, sino más allá del conjunto de mecanismos que han sido movilizados para su sublimación que, siendo mecanismos eminentemente simbólicos, deben su poder, su potencia sublimante, no sólo a la capacidad de oscurecer su propia presencia, sino la de las fuerzas sociales que los definen, que los orientan, que los agencian. Por tanto, los lugares conmemorativos se deben a la autonomía relativa de la función simbólica, la cual es agenciada por unos mecanismos cuya eficacia depende de su capacidad de oscurecer la presencia de esas fuerzas económicas, sociales, culturales y políticas interesadas en imponer unos lugares como conmemorables (*cf.* Bourdieu 2000).

En las sociedades orientadas a trascender las contradicciones, los conflictos y las violencias estos mecanismos de sublimación de los lugares de conmemoración dependen fundamentalmente de los campos de la producción cultural y del campo educativo, operando todos ellos en condición de autonomía relativa. De hecho, esta autonomía relativa de unos campos orientados a arbitrar lo culturalmente conmemorable, está en la base de la autonomía relativa de la función simbólica sobre la cual descansa el lugar de conmemoración. Esto significa entonces que la función simbólica del lugar de conmemoración está supeditada a unas instancias que, distanciadas de las pretensiones inmediatas de las fuerzas económicas, sociales, culturales y políticas, definen desde sus propios principios, lógicas y reglas de juego tanto los mecanismos de sublimación como los marcos de legitimación de lo conmemorable. Si se quiere, estos campos resultan determinantes tanto para instituir como para socializar los lugares de conmemoración, presentándolos precisamente como evidencias de la superación moral de una sociedad determinada.

Por el contrario, en las sociedades insolventes para atender sus contradicciones, para canalizar sus conflictos y para contener sus violencias, se producen de otras maneras los lugares de conmemoración. En unos casos, son sociedades donde igualmente se impone una especial devoción por exaltar dichos lugares, pero donde distintas fuerzas sociales imponen desde sus propios principios, lógicas y reglas de juego aquello que se considera conmemorable y que, ineficaces o precarias en el ejercicio de la función simbólica, deben acompañarlo con todas las formas de coerción inmediata, incluida obviamente la coerción física. Así, los campos de mediación, los de la producción cultural y el educativo, no son los árbitros de lo culturalmente memorable o, cuando lo son, lo hacen impelidos por la coerción inmediata de unas fuerzas sociales. Este es

el esquema típico que produce el lugar de conmemoración en los regímenes totalitarios.

En otros casos, son sociedades donde no existen lugares de conmemoración o éstos son lánguidos, vacíos o percederos, porque la profundización misma de las contradicciones, los conflictos y las violencias les impiden a estas sociedades erigir estos lugares como fuentes para conservar las moralejas de las vicisitudes antiguas, para actualizarlas permanentemente y para erigirlas en el refuerzo de los vínculos sociales presentes. Aquí igualmente distintas fuerzas sociales imponen desde sus propios principios, lógicas y reglas de juego aquello que se considera conmemorable, resaltando fundamentalmente la soberanía de los vencedores, la humillación de los vencidos, la inexistencia de los abatidos en el discurrir de la historia. Si se quiere, el lugar de conmemoración no pretende denunciar las ignominias, sino revestirlas como hechos necesarios, que se perpetúan por el lugar mismo en el recuerdo. Este proceso cuenta con la complicidad estructural de los campos de mediación, con la aquiescencia de la producción cultural y de la educación que, imposibilitados para arbitrar lo culturalmente memorable, no sólo quedan a expensas sino que en otros casos refuerzan las convicciones patrimoniales de las fuerzas en disputa, en particular de las dominantes. Este es el esquema típico que produce el lugar de conmemoración tanto en los regímenes totalitarios como en los regímenes desgarrados por la guerra.

En últimas, se puede afirmar que la función simbólica del lugar de conmemoración permite entender la existencia de esas ciudades siempre antiguas pero al mismo tiempo siempre renovadas, que conservan tanto sus grandes conquistas pretéritas como las evidencias de todas sus vicisitudes históricas, bien porque ellas son la denuncia preservada de antiguas vilezas que se consideran irrepetibles y superadas, bien porque ellas recuerdan la ascendencia y permanencia intacta de los vencedores.

Esta función simbólica también permite entender la existencia de esas ciudades nunca antiguas, que se envejecen raudamente, que derrumban cualquier indicio del pasado, que luchan por soportarse renovadas pero que no obstante languidecen en el curso de escasas generaciones. Quizás, recordando este papel de la función simbólica del lugar de conmemoración, se puedan abrir otras interpretaciones a aquella sentencia proferida por algún autor hace más de un siglo sobre las ciudades del Nuevo Mundo y retomada por Lévi-Strauss en sus *Tristes trópicos*: ciudades siempre envejecidas, siempre renovadas, siempre pobremente envejecidas (Lévi-Strauss 1997:97).

### 3. Del lugar patrimonial al lugar común

La discriminación entre el lugar de conmemoración y el lugar común, entre el espacio sublimado que es objeto de contemplación colectiva y el espacio cotidiano que es simple objeto de uso inmediato, es una de las operaciones que deben acometer los campos que arbitran lo memorable, cuyos derroteros han sido históricamente variables.

En contextos como el nuestro, se han interpuesto derroteros como la representatividad de los hechos o de los personajes asociados a estos espacios, la representatividad de los tiempos en que estos espacios fueron erigidos o preservados, la representatividad de las costumbres o de las mentalidades que estos espacios teatralizaron y, más recientemente, aunque de manera tímida, la representatividad para las sociedades actuales. Como se alcanza a percibir, en casos como el nuestro, los derroteros para distinguir lo memorable y lo común proceden de unas concepciones particulares sobre el conocimiento histórico y sobre los sentidos sociales del mismo. Estas concepciones y sentidos han sido movilizados dependiendo de la configuración de esos campos de mediación que arbitran lo memorable (*cf.* Serna 2001).

Así, de los eruditos e historiadores aficionados, que fueron los primeros agentes de mediación en la definición de los lugares de conmemoración, procedió la pretensión de enaltecer sólo aquellos espacios donde se sucedieron lo que ellos consideraban los grandes episodios históricos o donde habían nacido, vivido, transitado o simplemente fenecido los grandes hombres de la historia; son los espacios de la historia magna que se vierten al mundo público como reliquias históricas.

No obstante, la posterior irrupción de unos nuevos agentes, desde los primeros historiadores profesionales hasta los artistas modernos, incluyendo obviamente los arquitectos, no sólo resultó determinante para la constitución de unos auténticos campos de mediación sino para transformar los derroteros de lo memorable: por un lado, la representatividad del espacio no dependió desde entonces sólo del acaecimiento de un suceso o de la presencia de un prohombre en particular, sino de la capacidad del lugar de poner en evidencia la realidad material de un periodo histórico sucedido; por otro lado, la representatividad del espacio se manifestó desde entonces en la capacidad del lugar de poner en evidencia la realidad espiritual de unas sociedades preteritas. Son los espacios de la historia social que se vierten al mundo público como patrimonios históricos.

Finalmente, en tiempos recientes, existe la preocupación por integrar la representatividad del espacio desde las percepciones de las sociedades actuales, aunque ésta sigue siendo una intención polémica en las políticas patrimoniales. De cualquier forma, en el tránsito de unos derroteros a otros, han quedado apresadas distintas instancias, esas que resguardan un aliento relicario, pero que al mismo tiempo pugnan por restituir el carácter social de la evidencia histórica preservada, como sucede con los museos y las casas museos (*cf.* González y Roldán 2002).

Estos derroteros, aún con todas sus diferencias, tienen en el fondo un sustrato común: cada uno de ellos tiene una lectura, velada o abierta, de nuestros antagonismos estructurales pretéritos, que es, de cualquier manera, uno de los requisitos que subyace a la definición de un auténtico lugar de conmemoración. Si se quiere, las agencias que históricamente han discriminado entre lo memorable y lo común, le han conferido una ubicación a nuestras contradicciones, conflictos y violencias.

En nuestro medio, las concepciones prendadas a los grandes episodios enaltecen el lugar de conmemoración en tanto este es el espacio donde se pone en evidencia el antagonismo entre la metrópoli y la colonia, que sería el único antagonismo estructural susceptible de sublimación. Por el contrario, las concepciones reclinadas a la preeminencia de todos los aspectos de la vida material y espiritual enaltecen el lugar de conmemoración en tanto este es el espacio donde se ponen en evidencia las complejas vicisitudes cotidianas de la vida colonial y republicana, que serían expresiones concretas, localizadas, de nuestros antagonismos estructurales de otros tiempos.

De acuerdo con lo anterior, en la discriminación entre lo memorable y lo común se define al mismo tiempo lo que unas sociedades recientes, por interposición de unas agencias mediadoras, entienden como lo contradictorio, lo conflictivo y lo violento, que serían esos antagonismos que enmarcaron en algún momento la existencia del grupo social y que, en tanto amenazaron su unidad, deben ser sublimados para decantar de ello unas moralejas compartidas siempre actualizadas.

Cuando se introduce esta forma de entender el sentido de lo memorable, ciertamente que se generan advertencias con relación a algunas concepciones sobre lo patrimonial: el lugar de conmemoración, anclado a grandes sucesos y personajes, a viejas manufacturas, a antiguas usanzas, ejerce no obstante una escasa función social no sólo cuando sepulta los antagonismos que ameritan

su existencia, sino cuando desconoce, desvirtúa o minimiza la complejidad de estos antagonismos.

Un repaso en extenso por nuestros inventarios de lugares de conmemoración debería contemplar la interrogación por los antagonismos que éstos han pretendido sublimar, qué moralejas constituyen su decantado, qué sentido reparador persiguen, lo que al mismo tiempo permitiría interrogar, en una sociedad históricamente atemperada por todo tipo de violencias, por qué la inexistencia o la invisibilidad de tantos lugares.

Estas advertencias resultan especialmente propicias en los tiempos actuales, donde el peso de distintas industrias tiende a ser cada vez más descollante si no en la definición, por lo menos en la interposición de criterios para definir los patrimonios culturales, históricos y sociales universales, continentales o nacionales. En el caso colombiano, periódicamente se asiste a la ampliación de unos inventarios patrimoniales de los cuales se refuerzan sus distintas representatividades, pero de los que no siempre se reconoce aquello que efectivamente ameritaría su condición de objetos o de lugares de conmemoración.

Es cierto que una sociedad que extiende sus lugares de conmemoración puede estar reclinada a admitir la complejidad de sus antagonismos históricos con la pretensión de sublimarlos, pero pretender hacerlo en virtud de unos ideales eminentemente pragmáticos, como pueden serlo el mejoramiento de la imagen del país o la atracción de la economía turística, sin la aquiescencia de unos campos de mediación fuertes, simplemente puede constituirse en una cuestionable desactivación del papel que juegan estos lugares en la memoria. Sin profundizar en el hecho que, al hacerlo, esta sociedad puede estar compaginando las más vanguardistas estrategias de la economía de mercado con las más conservadoras apuestas de los regímenes políticos. Puede ser tal el efecto de esta amalgama de autoritarismo político y de pragmatismo mercantil, que los lugares de conmemoración, aparentemente cargados de historia, pueden terminar subordinados a la condición de "no lugares" (*cfr.* Augé 1994).

#### 4. Los lugares comunes

Entramos ahora a los lugares comunes: la habitación perdida en el recoveco de un oscuro pasillo, el solar de muros revenidos y malezas voraces de una casa cualquiera, la casa cualquiera misma, la cuadra elemental donde aún quedan rastros de hurañas infancias, las calles entristecidas por lánguidos aguaceros y

coronadas en alguna esquina por una maltrecha abacería, la vieja plaza siempre decrepita y abandonada o el barrio sin formas definidas que se refunde en la inmensidad de la urbe...

Aun cuando estos lugares no se presenten como el teatro de añejos antagonismos estructurales que comprometieran en su momento la moral colectiva, aunque no sean por ello lugares de conmemoración masiva, también tienen un trámite en la memoria, siendo igualmente la fuente de unos lugares simientes.

Algunos de estos lugares comunes pueden eventualmente comportar un hálito memorable para el conjunto de sus habitantes, pueden estar sujetos igualmente a unos agentes del vecindario encargados de revestirlos como espacios susceptibles de ser conmemorados, pero sólo albergan antagonismos excesivamente locales o antagonismos estructurales que sólo victimaron a sus propios vecinos, de modo que de ellos parecieran no emanar enseñanzas ampliadas para la sociedad más extensa.

Un ejemplo de esto último se manifiesta en esos primeros barrios de trabajadores que se alzaron por distintas ciudades latinoamericanas en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, que tienen impresos en su manufactura las huellas de unas culturas obreras, que guardan en sus calles el aliento de unas luchas sindicales legítimas, pero que no se presentan como patrimonio sino para sus habitantes. Esto tiende a ser más evidente en aquellas tradiciones donde el patrimonio prospera en disidencia del antagonismo, en las sociedades que no consideran que esos lugares, a pesar de que alojan la memoria de las primeras conquistas sociales que irrumpieron en medio de las contradicciones de la urbe moderna, deban revestirse como objetos de patrimonio, como un decantado de moralejas, entre ellas, la necesaria vindicación de unas condiciones de vida digna para los trabajadores. En estas sociedades, los barrios obreros no se erigieron como objetos de conmemoración: no sólo porque ellos fueron progresivamente depauperados a la par con la depauperación de las clases trabajadoras, sino porque en caso que hubieran llegado a ser objetos de conmemoración serían la denuncia imperecedera de las pésimas condiciones de vida de los trabajadores de las décadas posteriores y, sobre todo, serían el cuestionamiento a la sociedad entera por la miseria de los trabajadores de ahora, confinados en esos rincones de las ciudades donde pujan todas las formas de estrechez.

A diferencia de los lugares de conmemoración, que tienden a estar cargados de significaciones absolutas, los lugares comunes están abiertos a significaciones

contingentes, socialmente variables e históricamente cambiantes. En primer lugar, porque los distintos lugares comunes que están en un mismo espacio urbano, deben a esa condición compartida unos contrastes, unas diferencias y unas propiedades particulares. En segundo lugar, porque estos contrastes, diferencias y propiedades particulares entre lugares comunes no proceden del espacio urbano en sí mismo, sino del conjunto de fuerzas económicas, sociales, culturales y políticas que erigen a este espacio como una fuente que reafirma las diferencias entre las distintas clases y fracciones de clase que ocupan la ciudad. En tercer lugar, porque la diferenciación social objetivada por medio del espacio urbano, que asigna a cada clase o fracción de clase urbana unos lugares comunes, exclusivos y excluyentes, resulta determinante para naturalizar unos estilos de vida que son, al mismo tiempo, la realización de unas visiones y divisiones del mundo social: habitus diferenciados que comportan al mismo tiempo unos hábitats diferenciadores (*cf.* Bourdieu 1999). Por todo esto, los lugares comunes ostentan valores distintos al interior de un universo como la ciudad, lo que resulta determinante cuando éstos transitan a la condición de lugares simientes, ámbitos de los recuerdos.

De esta manera, cada clase o fracción de clase urbana, en ajuste a la estructura, el volumen y la antigüedad de sus capitales, tiene para sí unos lugares que les son propios, a los cuales no sólo transfieren esos capitales poseídos, sino a los que revisten con signos que los diferencian de los lugares comunes que ocupan los otros. De allí que nada exprese mejor la pertenencia a una clase social que los lugares comunes en que se habita o se discurre y que las formas de habitar o discurrir en estos lugares.

De hecho, lo anterior conduce a que en las sociedades urbanas las posiciones dominantes tiendan a preservar la ubicación en la ciudad, a insistir en el blindaje de los lugares comunes que les son propios y, por extensión, a reforzar la ubicación y los lugares de las posiciones subalternas o dominadas. En unos casos, todo este proceso de diferenciación opera con el poder de la violencia simbólica, en capacidad de convocar la complicidad estructural de distintos campos, que pueden asignar y signar con mínima contradicción los lugares urbanos: desde el campo político-administrativo que expide licencias desde criterios técnicos, pasando por el campo financiero que avala racionalmente las inversiones económicas, hasta los campos urbanístico y arquitectónico que transmutan estéticamente la posesión de capitales a los lugares poseídos (*cf.* Bourdieu 2000a). En otros casos, este proceso de dife-

renciación opera simplemente con el poder de la violencia física, orquestada de manera arbitraria por Estados fuertes o producida de manera directa por mercados voraces que sacrifican regulaciones político-administrativas, que sólo auspician la rentabilidad económica y que sojuzgan las pretensiones de esos campos de mediación como el urbanismo y la arquitectura.

## 5. El tránsito de los lugares comunes a lugares simientes

De cualquier manera, este proceso de diferenciación conduce a constituir lugares comunes diferentes y diferenciados. En primer lugar, están aquellos lugares que, acumulando todos los capitales disponibles, se presentan como ámbitos ausentes de necesidades, predispuestos para unas formas de habitar distantes de cualquier coacción, hábitats para la contemplación. En segundo lugar, están aquellos lugares que, teniendo escasos capitales o siendo éstos de adquisición reciente, se presentan como ámbitos que apenas alcanzan a atender las necesidades inmediatas, que organizan unas formas de habitar signadas por la disciplina, hábitats para la racionalización. En tercer lugar, están aquellos lugares que, precarios o simplemente ausentes de capital alguno, se presentan como ámbitos desbordados de necesidades, predispuestos para la sumisión a la estrechez, hábitats para la máxima utilidad (*cf.* Bourdieu 1991; Bourdieu 2000a).

De este modo, las fuerzas económicas, sociales, culturales y políticas llevan a que las diferentes clases o fracciones de clase no sólo transiten a lugares diferenciados, sino a que éstos se revistan como entornos naturales para cada una de ellas, erigiéndolos como espacios de afirmación de las creencias más íntimas, imponiéndolos como ámbitos que profundizan en la experiencia del hábitat la trayectoria de los habitus, estableciéndolos como marcos para unas valoraciones sociales sobre la existencia y el devenir de la existencia.

Precisamente, las creencias, los habitus y las valoraciones sociales asociados a los diferentes espacios de la ciudad, que proceden de la distribución de los distintos capitales y de los estilos de vida que esta distribución impone, resultan definitivos en el tránsito de los lugares comunes a la condición de lugares simientes.

Así, la relación entre los agentes sociales con sus lugares comunes es, al mismo tiempo, la relación entre estos agentes con los diferentes tipos de capital que están en juego en un espacio social y con lo que ellos implican, como esas creencias, habitus y valoraciones sociales.

De estos marcos de referencia incorporados depende la afirmación de las capacidades y las posibilidades que cada agente resguarda a lo largo de su trayectoria vital. La realización de esas capacidades y posibilidades de los agentes sociales en el tiempo, en el transcurso de sus trayectorias vitales, resulta definitiva al momento de recordar los lugares comunes originales, es decir, al momento de configurar los lugares simientes. Si se quiere, el balance entre expectativas, realizaciones y memorias, que depende de la trayectoria de los agentes sociales socialmente enclavados, determina el tránsito de unos lugares comunes a la condición de lugares simientes.

Este tránsito se manifiesta en la experiencia concreta de los agentes sociales a través de la melancolía, de la nostalgia, del resentimiento o de la resignación. Obviamente esto supone que estas formas de expresión, siempre revestidas como emociones o sentimientos superlativamente subjetivos, inasibles para cualquier indagación social, se pueden presentar como manifestaciones que, sin detrimento de su naturaleza sentimental, emocional o subjetiva, tienden a estar socialmente enmarcadas cuando se revierten a los espacios que han ocupado u ocupan los agentes sociales.

En primer lugar, cuando sucede la pérdida o la devaluación de los capitales que soportan a un grupo, cuando se vuelven antiguas las creencias, los hábitos y las valoraciones que estos capitales sustentan, pero que pese a ello los agentes pervivientes mantienen como fuente dominante para sus visiones y divisiones del mundo social, el lugar común tiende a transitar a lugar simiente amarrado a la melancolía. De esta manera, las trayectorias de los agentes, incapaces de acumular nuevos capitales o de reevaluar los capitales antiguos del grupo, imposibilitadas por tanto para actualizar las creencias, los hábitos y las valoraciones que permitirían renovar las visiones y divisiones del mundo social, llevan a que el lugar simiente tienda a ser el lugar común de antaño, pero ejemplarizado, eternizado e inamovible. Cuando esto sucede, el lugar simiente exagera las virtudes de ese lugar común antiguo, lo muestra como el portador de los valores sustanciales de la sociedad, lo erige como ámbito feliz amenazado por los lugares comunes del ahora que sólo transpiran tristeza. Esto hace que el lugar simiente cuando transita en la melancolía no pretenda cuestionar al mundo antiguo, sino enjuiciar al mundo nuevo: una memoria que finalmente opera como una justificación a las incapacidades e imposibilidades de los agentes pervivientes de un grupo.

En segundo lugar, cuando se amplían o se reevalúan los capitales que soportan un grupo, cuando se actualizan las creencias, los hábitos y las valo-

raciones que estos capitales renovados sustentan, que los agentes pervivientes pueden por tanto reeditar como fuente dominante para unas visiones y divisiones del mundo social siempre antiguas, el lugar común tiende a transitar a lugar simiente amarrado a la nostalgia. Así, las trayectorias de los agentes, en capacidad de reconvertir sus estrategias de acumulación y de renovar los capitales antiguos del grupo, posibilitadas por tanto para actualizar las creencias, los habitus y las valoraciones sociales que sostienen unas visiones y divisiones del mundo social heredadas, llevan a que el lugar simiente tienda a ser un lugar remoto, ciertamente pretérito, que se reviste como el germen de las esencias que le permitieron al grupo o a sus agentes permanecer y transformarse en el tiempo. Cuando esto sucede, el lugar simiente, sin dejar de exagerar las virtudes del lugar común antiguo, lo muestra como el rastro de una vocación original que, sin embargo, es apenas eso, un rastro, un lugar que no existe más. Esto hace que el lugar simiente cuando transita en la nostalgia no pretenda tampoco cuestionar al mundo antiguo, sino transferirlo al mundo nuevo: una remembranza que restaura permanentemente esa vocación esencial que está en los principios de las capacidades y posibilidades que deben mantener en todo momento los agentes pervivientes de un grupo.

En tercer lugar, cuando se accede o se acumulan capitales nunca poseídos por un grupo, cuando este acceso o acumulación conducen a la transformación de las creencias, los habitus y las valoraciones asociadas otrora a la no posesión o a la insolvencia, que los agentes pervivientes acogen como fuente dominante para erigir unas nuevas visiones y divisiones del mundo social, el lugar común tiende a transitar a lugar simiente amarrado al resentimiento. De esta manera, las trayectorias de los agentes, que les permitieron transformar sus condiciones de origen disponiéndolas para el acceso o la acumulación de capitales inéditos para el grupo, posibilitadas para imponer unas creencias, unos habitus y unas valoraciones novedosas que redefinen unas visiones y divisiones del mundo social, llevan a que el lugar simiente tienda a ser el lugar común antiguo, pero uno y otro, por la novedad misma de los capitales, se hacen lugares excesivamente próximos, muy cercanos, tanto como para que el recuerdo no sea sino estar muy cerca del pasado inmediato, tanto como para sentirlo nuevamente. Cuando esto sucede, el lugar simiente exagera tanto las virtudes como los vicios del lugar común antiguo, lo muestra como el entorno precario sobre el cual resaltan las nuevas adquisiciones, parangón que sólo es posible por la proximidad entre unas condiciones de vida antiguas y unas

renovadas. Esto hace que el lugar simiente cuando transita en el resentimiento no deje cuestionar al mundo antiguo, celebrando al mundo nuevo: una remembranza que opera como justificación a las capacidades y posibilidades que deben movilizar a los agentes pervivientes de un grupo.

En cuarto lugar, cuando nunca se ha acumulado, reconvertido o actualizado ningún capital o, más aún, cuando el escaso capital poseído se pierde o se devalúa, cuando esto supone al mismo tiempo el mantenimiento de las creencias, los *habitus* y las valoraciones sociales, cuando dichos agentes sólo pueden preservar unas visiones y divisiones sociales que no se pueden llamar antiguas porque siempre han estado presentes de la misma manera, el lugar común tiende a transitar a lugar simiente amarrado a la resignación. De esta manera, las trayectorias de los agentes sociales, que son sólo la replicación de incapacidades e imposibilidades históricas, llevan a que el lugar simiente tienda a ser el lugar común mismo, ausente de distancias en el tiempo, impertérrito, inamovible. Cuando esto sucede, el lugar simiente es el mismo lugar del ahora, delatando la permanencia, reiterando lo imperturbable. Por tanto, cuando el lugar simiente transita en la resignación no pretende cuestionar nada: es una remembranza que opera como reafirmación impuesta de una condición irredimible de los agentes pervivientes de un grupo.

En consecuencia, siendo los lugares comunes *hábitats* de contemplación, de racionalización o de mera utilización, esto no garantiza automáticamente lo que será su destino en la memoria. El tránsito de estos diferentes lugares a la condición de lugares simientes depende de la evolución en el tiempo de los capitales que poseen sus ocupantes, de la posición que ocupen las sucesivas generaciones en el espacio social, de la relación entre expectativas y realizaciones.

Esta evolución puede conducir a diferentes situaciones: primera, esta evolución puede determinar que, lugares revestidos en su origen como *hábitats* contemplativos, pero con unas generaciones propietarias progresivamente empobrecidas, terminen reducidos a la condición de *hábitats* eminentemente racionalizados cuando no utilitarios, obligados a albergar la precariedad cuando antes albergaban la opulencia, que en determinadas circunstancias pueden sumar al deterioro de su uso los deterioros que soporta su entorno. En estos casos, el lugar común en su tránsito a lugar simiente se reviste ejemplar, melancólicamente ejemplar, tanto más cuando el presente muestra la ruina exacerbada: nunca la ruina se manifiesta con más evidencia que cuando recubre lo que en otro tiempo fue un lujo.

Segunda, la evolución de los capitales en el tiempo puede determinar que, lugares revestidos desde su origen como hábitats contemplativos, con unas generaciones propietarias que han mantenido o ampliado sus diferentes tipos de capital, no sólo afiancen esa condición marcadamente contemplativa, sino que se erijan como auténticos lugares conmemorativos, espacios que celebran la naturaleza, la consistencia y la permanencia de una clase o de una fracción de clase en particular, que suman a la preservación impuesta por las distintas generaciones, la consagración que les ofrecen los campos que median en las políticas patrimoniales. Aquí el lugar común en su tránsito a lugar simiente se reviste ejemplar, nostálgicamente ejemplar, tanto más cuando el presente muestra la riqueza siempre conservada: nunca la riqueza se muestra más soberbia que cuando puede reeditar como un lujo de hoy lo que fue un lujo de ayer.

Tercera, esta evolución puede determinar que, lugares revestidos desde su origen como hábitats contemplativos, pero con unas generaciones propietarias progresivamente empobrecidas, tanto que deben prescindir de esos lugares que eran su propiedad, terminen convertidos en posesiones de grupos o agentes emergentes, de aquellos con capitales recién adquiridos, que si bien inicialmente sólo acceden a estos lugares por la predisposición a la emulación, pueden en el transcurso del tiempo erigirlos como posesiones que les confieren a ellos mismos una antigüedad. En estos casos, el lugar común, aunque conserve su aliento contemplativo, en su tránsito a lugar simiente para estos nuevos grupos o agentes se reviste eminentemente racionalizado, un bien que no es disfrutado como parte de las profundidades del alma de los propietarios, sino como un bien que es resguardado, preservado y protegido en tanto ha sido asumido para conferirle a esos dueños de ahora una antigüedad que a éstos les ha sido extraña: nunca se aprecia tanto la riqueza antigua como cuando ella ha sido un bien ajeno que en algún momento se muestra accesible.

Cuarta, la evolución de los capitales en el tiempo puede determinar que lugares revestidos desde su origen como hábitats eminentemente racionalizados o aún utilitarios, que fueron dejados atrás por unos poseedores en capacidad y posibilidad de transitar a otros lugares, pueden ser transmutados con el paso de las generaciones en lugares contemplativos, en ámbitos que, en su momento plagados de necesidades, se muestran en el ahora como lugares en los que se proyectan las solvencias del presente, otra de las estrategias de esos grupos o agentes que, con capitales recién adquiridos, propenden por hacerse

a una antigüedad, pero en este caso ennobleciendo la pobreza de sus lugares originales. En estos casos, el lugar simiente se reviste ciertamente nostálgico, un bien que es disfrutado con las profundidades del alma de los propietarios, pero con las disposiciones que derivan de su condición actual de poseedores, con esas disposiciones estéticas bastante racionalizadas: nunca se aprecia tanto la ruina que cuando ella permanece en un lugar que no se habita o, mejor, que para entonces no se habitará nunca más.

Quinta, esta evolución puede determinar que lugares revestidos desde su origen como hábitats racionalizados o utilitarios, que con el paso del tiempo siguen siendo la posesión del mismo grupo o de los mismos agentes incapacitados o imposibilitados para acceder o acumular capital, se refuercen como lugares sin tiempo, como ámbitos que no extienden distancia con el pasado o que, cuando lo hacen, no por ello aumentan su valor, ni siquiera como lugar simiente, sino que por el contrario tienden a devaluarse devaluando las trayectorias en los recuerdos. En estos casos, el lugar simiente se reviste ciertamente como el lugar común de siempre, melancólico y, por qué no, apenas para ser soportado.

En síntesis, de los diferentes lugares comunes que existen en las ciudades derivan distintos lugares simientes: unos, efectivamente, se erigen como lugares simientes sublimados como patrimoniales en tanto se erigen como portadores de una memoria compartida para la ciudad en su conjunto; otros, por el contrario, se erigen como lugares simientes que albergan memorias parciales, recuerdos de unos grupos particulares, remembranzas de unas clases o fracciones de clase.

Existen numerosos abordajes a los lugares comunes de distintas ciudades, a sus transformaciones en el transcurso de los siglos o de las décadas. No obstante, no existen abordajes a los lugares simientes, a la forma como los lugares antiguos están concebidos en el recuerdo de las sociedades urbanas de ahora, a la forma como moran estos lugares en las remembranzas de las distintas clases y fracciones de clase del presente. Esta geografía urbana de los lugares simientes, como cualquier manifestación urbana, sólo puede ser discernida de modo relacional: los lugares simientes recubiertos de nobleza melancólica o nostálgica son inseparables de los lugares simientes consignados en el resentimiento o la resignación, toda vez que unos y otros dependen de los efectos de las mismas fuerzas económicas, sociales, culturales y políticas en capacidad de distribuir de manera diferenciada los capitales poseídos que permiten la permanencia,

la permutación o la movilidad de los lugares comunes que, como se ha dicho, son la fuente para construir esos lugares simientes.

## 6. La cuestión de la memoria urbana

Lo anterior es apenas un esbozo de lo que puede ser un programa sobre la ciudad y la memoria, que amplía, integra y profundiza un conjunto de variables que habitualmente se muestran desagregadas al momento de abordar esta temática. Esta desagregación de variables al momento de abordar la relación entre ciudad y memoria es producto de varias miradas: de las miradas que privilegian únicamente los lugares patrimoniales, por demás, ancladas a una concepción dominante de lo patrimonial habitualmente escindida de la conflictividad; de aquellas miradas que privilegian los acontecimientos urbanos, reducidos únicamente a aquellos de alto impacto en el discurrir de la ciudad; de las miradas que interrogan los lugares y los acontecimientos locales o barriales, pero inquiriendo sobre todo por las certezas de su realización histórica; de las miradas que reconocen la diversidad del espacio urbano, pero que la escinden de las fuerzas sociales que históricamente la han producido; de las miradas que identifican las fuerzas sociales urbanas, pero que desconocen el conjunto de mecanismos que históricamente les han permitido a éstas afirmarse espacialmente; y, finalmente, de las miradas que consideran que la memoria urbana se resuelve identificando el devenir histórico de la ciudad, sin atender cómo ese devenir se ha tramitado en formas particulares en los recuerdos de las distintas clases o fracciones de clase de la ciudad hasta el presente.

La articulación entre estas miradas precisamente puede conducir a que los esfuerzos por la(s) memoria(s) urbana(s) puedan favorecer que ésta(s) cumpla(n) un papel auténticamente crítico y, porqué no decirlo, emancipador: lo que las sociedades urbanas han tramitado como espacios susceptibles de conmemoración o como objetos de olvido no es el resultado simplemente de una calificación sobre su representatividad histórica, o de la prevención o desprevención de las políticas culturales; tampoco de la capacidad de conservación de algunos espacios frente a otros, ni siquiera de la selectividad que algunos agentes de mediación puedan interponer.

Siendo todos estos factores importantes, lo que media efectivamente en el discernimiento de la memoria y el olvido es el comportamiento estructural de las sociedades urbanas, de sus fuerzas sociales, económicas, culturales

y políticas, de los efectos de estas fuerzas en la producción, acumulación y distribución de todos los tipos de capital, de las formas como estas fuerzas permiten atender y entender las contradicciones, los conflictos y las violencias, del papel que le asignan para su resolución a la memoria y de los recursos para conducir esta memoria a los planos conmemorativos de la vida pública. Obviamente que estas advertencias son extensivas a las denominadas sociedades nacionales cuando exigen unas memorias que se erijan más allá de las historias oficiales.

## Bibliografía

- Augé, Marc, *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Gedisa, Barcelona, 1994, p. 125.
- Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Ediciones Taurus, Madrid, 597 p.
- , "Efectos de lugar". En: *La miseria del mundo*. P. Bourdieu (dir.), Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1999, pp. 119-124.
- , "Sobre el poder simbólico". En: *Poder, derecho y clases sociales*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2000, pp. 87-99.
- , *Las estructuras sociales de la economía*, Anagrama, 2000a, Barcelona, p. 282.
- González, Beatriz y Roldán, Mary, "La construcción cultural de los museos". En: *Museo, memoria y nación. Misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro*. G. Sánchez y M. E., Wills (comp.), Museo Nacional de Colombia, Bogotá, 2002, pp. 81-116.
- Halbwachs, Maurice, *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Anthropos, 1925/2004, p. 431.
- Lévi-Strauss, Claude, *Tristes trópicos*, Paidós, Barcelona, 1997, p. 468.
- Nora, Pierre, "The era of commemoration". En: *Realms of memory. The construction of the French past*. P. Nora (dir.), Columbia University Press, New York, 1998, pp. 609-637.
- Proust, Marcel, *Por el camino de Swann. En busca del tiempo perdido*, Unidad Editorial El Mundo, Madrid, 1913-1927/1999, p. 357.
- Serna, Adrián, *Próceres, textos y monumentos. Culturas urbanas, discursos escolares y formas de la historia, Bogotá (1938-1991)*. Informe final de investigación, Universidad El Bosque, Bogotá, 2001, p. 204.

——, “El recuerdo del episodio trágico. Memoria y conflicto urbano”. En: *Memorias del encuentro en conflicto urbano*. M. T. Cifuentes y A. Serna (comp.), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2007, pp. 149-180.

# CIUDAD DEL APRENDIZAJE: LA INMERSIÓN URBANA, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

## Elementos de referencia para su valoración y promoción

URIEL COY VERANO\*

### Introducción

En los párrafos siguientes se desarrolla una reflexión que permite avanzar en la construcción de una propuesta que haga de la inmersión urbana una de las varias estrategias para hacer de la ciudad y del hecho urbano un escenario permanente e inagotable de aprendizaje.

Este escrito, en una primera instancia, trata de caracterizar el hecho urbano destacando los nuevos roles de la ciudad y su relación con las concepciones de Ciudad Educadora. La reinterpretación de la ciudad permite que a los roles y funciones tradicionales se les una el de la educación. Asimismo se intenta una caracterización de las actuaciones y compromisos que debe asumir una Ciudad Educadora en la perspectiva de construcción de representaciones urbanas por parte de sus ciudadanos para dar sentido y apropiación a lo urbano y a la ciudad. En la reflexión se hace referencia a algunos conceptos derivados de la Carta de Barcelona y posteriores desarrollos, procurando destacar aquellos de mayor importancia en la inserción de ciudades en las iniciativas de Ciudad Educadora. Finalmente, y como ideas en elaboración, se introduce el concepto de inmersión urbana como una opción para el desarrollo de una estrategia de aprendizaje de y para la ciudad.

### 1. El hecho urbano

La ciudad es una de las creaciones humanas de mayor incidencia en el desarrollo de la sociedad. Si bien en su evolución se tipifican formas particulares y específicas que caracterizan cada entorno urbano, un hecho significativo

---

\* Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad del Medio Ambiente, Proyecto Curricular de Ingeniería Topográfica. Grupo de investigación GEOTOPO.

es que estos espacios presentan formas y expresiones que responden a dinámicas propias y bien diferenciadas no solo en el tiempo, sino en el propio ámbito territorial. Así, los procesos de urbanización ofrecen la posibilidad de ser analizados desde una amplia gama de posibilidades que varían desde los procesos económicos, industriales, políticos, culturales, de poblamiento, entre otros y que hacen que su resultado, la ciudad, sea un laboratorio permanente de reflexión y estudio, no solo para interpretar su proceso de construcción, sino para orientar colectivamente su propio desarrollo. La ciudad, como toda obra humana, es hija del tiempo y de la acción colectiva y es para muchos la mayor invención de la humanidad.

Una breve caracterización del hecho urbano ofrece este panorama: en el año 2000, la mitad de la humanidad ya residía en ciudades; en 2030, la población urbana representará el doble de la rural. En 1995, el 45% de los habitantes del planeta vivía en una ciudad; en 2015, será el 55%. Según las previsiones de la ONU, en 2015 treinta y seis megalópolis tendrán más de ocho millones de habitantes, de las cuales dos se sitúan en África, una en los países árabes, veintidós en Asia, tres en Europa, seis en América Latina y en el Caribe, y dos en América del Norte. El número de habitantes urbanos aumentará desde 3.000 millones en 2003 hasta 5.000 millones en 2030, donde representará el 60% de la población del mundo.

Las proyecciones indican que, entre 2000 y 2030, la población urbana aumentará a razón de 1,8% anual, es decir, casi el doble de la velocidad del crecimiento de la población mundial. Las regiones menos adelantadas aumentarán a razón de 2,3% y, según se prevé, hacia 2017 tendrán una mayoría de población urbana. Hacia 2030 todas las regiones del mundo tendrán una mayoría de población urbana (África, 54%; Asia, 55%). En este período casi el total del crecimiento de la población mundial ocurrirá en zonas urbanas de países en desarrollo. Actualmente, veinte ciudades que cuentan con más de 10 millones de habitantes (15 en países en desarrollo), representan un 4% de la población mundial; hacia 2015 habrá 22 de esas megaciudades (16 en países en desarrollo) que tendrán un 5% de la población mundial. Hacia 2015, las ciudades que tienen menos de un millón de habitantes habrán agregado 400 millones de personas y más del 90% de este crecimiento ocurrirá en ciudades con menos de 500.000 habitantes.

Lo anterior da cuenta de uno de los enfoques con que tradicionalmente se mira lo urbano, en los que se destacan los procesos de crecimiento y concen-

tración de población y que se complementan con las diferentes concepciones sobre la urbanización, el crecimiento físico, los sistemas de movilidad, entre otros. En todos se da cuenta que las realidades del crecimiento y expansión de la ciudad se asocian con un continuo de ocupación a partir del entorno inicial de su localización y que se prolonga en los espacios suburbanos generando un conflicto de orden territorial entre crecimiento físico y necesidades de expansión; así, las ciudades y lo urbano son consumidoras de espacios.

Paralelo con las dos acepciones anteriores, la ciudad y lo urbano son concentración de todos los elementos de los cuales la población es portadora. La ciudad y sus pobladores son actividad y vida económica regladas y mediadas por modelos y esquemas de organización que las hacen socialmente aceptadas. Otras, al contrario, surgen de las iniciativas individuales que se apartan de las formas antes mencionadas y que evolucionan hasta constituirse en alternativas validas para una inmensa mayoría de los ciudadanos.

Pero la ciudad es, igualmente, cultura y vida social; vecindad y proximidad; movimiento y cambio; es una creación social que como reflejo de la propia sociedad que la genera y construye se hace permanente en el tiempo y en el espacio; es un territorio inacabado y en construcción.

Según Borja (2003), el proceso de construcción debe ser entendido como la afirmación de una nueva ciudadanía activa, con derechos específicos que, mediante la reapropiación del espacio público, establecen las bases de una nueva forma de vida urbana. En "La ciudad conquistada" se hacen manifiestas las posibilidades de refundar la ciudad sobre una ciudadanía activa que utiliza sus espacios públicos con el objetivo de construir una vida mejor, de ahí que la ciudadanía es un factor fundamental en la conformación de la ciudad y conlleva incorporar los lugares significantes para la vida de sus habitantes.

Al entender la ciudad como espacio público, éste se concibe como el lugar de la cohesión y de los intercambios, de los que se deriva una forma de aprehenderla diferente al concepto de zona de uso público, lo que significa que la construcción de toda ciudadanía ("hacer ciudad") depende de la apertura de un espacio donde se diriman los asuntos públicos: el espacio público<sup>1</sup>, y a este tienen acceso todos los ciudadanos (Dammert, 2004).

De lo anterior se deriva que existen múltiples ciudades y ciudadanías, lo que hace compleja la construcción de la ciudad. Cada entorno de ciudad

<sup>1</sup> Dammert, Lucía, *Revista eure*, vol. XXX, No. 90, septiembre, 2004.

involucra las formas y contenidos de las ciudades del establecimiento, es decir la oficial a la vez que la real y la ideal. Igualmente, involucra tres tipos de ciudadanos (quienes residen en ella, quienes trabajan y quienes la usan de forma intermitente). A la complejidad señalada, se le agrega la dificultad que tiene la ciudad para ser percibida, conocida y entendida (Carrión 2003).

En la perspectiva de este escrito, lo anterior significa que uno de los desafíos de la ciudad del aprendizaje debe ser el de hacer más ciudad para más ciudadanos y más ciudadanos para más ciudad.

Sin embargo, la propuesta de construcción de ciudad a través de ciudadanos involucrados en ella se ve mediada por los desafíos de la ciudadanía en la globalización, de ahí que según Borja (2003) sea necesario redefinir el derecho a la ciudad a partir de derechos ciudadanos como son el derecho a la vivienda y al lugar, al espacio público y a la monumentalidad, a la belleza, a la identidad colectiva dentro de la ciudad, a la movilidad y la accesibilidad, a la centralidad y a la innovación política, entre otros, y que ayuden a configurar una ciudadanía que reivindique las nuevas concepciones que subyacen en el derecho a la ciudad.

Como el ciudadano vive en sectores de ciudad, cada segmento es entendido como expresión y proyección de sus habitantes. Cuando el ciudadano participa se convierte en un permanente generador de satisfactores y desarrolla el concepto de solidaridad y seguridad en sí mismo para lograr lo que se proponga, de ahí que lo fundamental y lo trascendente es la participación consciente, informada y responsable, como vía hacia la construcción del entorno, de la ciudad.

Por otra parte, la ciudad, en tanto organización espacial de la sociedad y de la actividad cultural, adquiere nuevas dimensiones. Para Remedi, citando a Rama en *La ciudad letrada*, la ciudad no es una sola cosa, sino muchas: es signo, es caja, es plan, es un texto, un relato, un proveedor de explicaciones y significados que expresan en qué consiste el orden en un lugar, cómo se debe vivir, quién es quién, qué se puede o se debe hacer. Es un artefacto habitable y una maquinaria de producción social y cultural donde tienen lugar, también, las dinámicas sociales, ya sean ordenadas o no, pero que en cualquier caso representan concepciones, creencias y ritos<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Remedi, Gustavo, "Ciudad letrada: Ángel Rama y la espacialización del análisis cultural", en <http://sololiteratura.com/ramabiografia.htm>.

Las ciudades despliegan un lenguaje mediante dos redes diferentes y superpuestas: la física, que el ciudadano común recorre, vive e interioriza, y la simbólica, que el ciudadano ordena e interpreta, aunque sólo para aquellas personas con capacidad de leer como significaciones aquello que no es nada más que significantes sensibles para los demás y, merced a esa lectura, reconstruir su orden (hay un laberinto de las calles y un laberinto de los signos). En últimas, ese orden físico es la forma de su orden social y por consiguiente de su modelo cultural (Remedi, *sf*).

Como lugar de construcción y de convergencia del desarrollo de la sociedad, la ciudad es también el principal escenario de la desigualdad y la inequidad, de la democracia y la participación y también de la antidemocracia, porque en ella se ocultan y camuflan con facilidad actores y actos que le niegan a los ciudadanos el derecho fundamental a ser protagonista de su propio destino. La ciudad frecuentemente se toma como metáfora de la sociedad civil, de la vida democrática, de la ciudadanía; o como promesa de emancipación –o al menos como requisito para hacer posible una vida mejor. Durante finales del siglo XX, en el contexto latinoamericano, este hecho asumió denominaciones particulares: en Argentina, “Todos somos arquitectos”; en Uruguay, “Una ciudad sin memoria”; en Chile, “Por una ciudad para todos” y “Por una ciudad democrática”<sup>3</sup>.

En la ciudad la exclusión, la marginalidad, la pobreza y hasta la desesperanza, conviven y se esconden hasta el punto que, contradictoriamente, la convierten y es también el laboratorio de lo asocial, de lo no deseado, de la anomia, en fin, de lo diferente<sup>4</sup>.

Por eso y siguiendo a Remedi, más que una reflexión sobre la ciudad y la vida urbana, surgen un conjunto de preguntas, muchas no resueltas: ¿cómo son hoy las ciudades y la vida urbana? ¿Qué tipo de relación sensual y simbólica establecemos con la ciudad? ¿De qué modo las ciudades intervienen en la formación de nuestras relaciones sociales y nos constituyen como sujetos estéticos o actores discursivos? ¿Cuál es la relación entre nuestra vivencia de

<sup>3</sup> Remedi, Gustavo, “Representaciones de la ciudad: apuntes para una crítica cultural I y II”, en <http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Remedi>.

<sup>4</sup> En el VII Coloquio Internacional de Geocrítica celebrado en Chile en el año de 2005, en entrevista para la Revista Bifurcaciones, Horacio Capel señala la existencia de corrientes de pensamiento que ven en la ciudad el origen de grandes problemas sociales. En *El pensamiento antiurbano y Gritos amargos contra la ciudad*, se da cuenta de algunas de esas tendencias.

la ciudad y las representaciones de la ciudad que producimos, o de las que nos apropiamos y volvemos a poner en circulación? ¿Por qué emerge como tema, como preocupación, como método, como recurso retórico? ¿Qué funciones psicológicas, cognoscitivas, narrativas o prácticas vienen a servir? ¿Qué tipo de estéticas estructuran o promueven las diversas representaciones de la ciudad que se están produciendo y que han entrado en circulación? ¿Cómo entender el complejo mundo de la desigualdad urbana?

No se puede negar que en lo urbano hacen presencia nuevos grupos de actores sociales, muchos de ellos rechazados por otros ciudadanos, tales como el hombre de la calle, los vendedores ambulantes, las trabajadoras sexuales organizadas, los niños utilizados en los cruces de las vías para vender productos, los grupos de jóvenes roqueros, pandillas, fármaco dependientes y alcoholizados, las barras bravas, entre otros. Todos ellos también construyen ciudad de ahí, que lo urbano es resultado del sujeto en posición de actor y constructor social. No en vano, la ciudad y la vida urbana, es la suma no selectiva de prácticas sociales que se van convirtiendo en lógica estructurante y matriz determinante del estilo de vida, de la forma de ser y de relacionarse, de los valores y reglas de convivencia colectiva que al sumarse conforma la expresión de la ciudad y de su cultura.

En conclusión, los diversos enfoques e interpretaciones de la ciudad responden a diferentes motivaciones, recogen distintas problemáticas, e ilustran diversos tipos de actitudes en torno a la vida urbana.

Las ciudades son entes vivos. Tienen carácter y fisonomía; se presentan con estilos, tamaños, colores, formas, tendencias, gustos y enfermedades como cualquier ser, porque son concebidas, hechas y usadas por seres vivos que las transforman según sus propios deseos y necesidades. Cada una tiene forma y contenido y esta constituida por diferentes segmentos de tamaño variable que el ciudadano apropia y le da sentido, según su propia cosmovisión, en últimas produce la escala sobre el cual la juzga, construye y participa, tal como lo menciona Remedi a propósito de los análisis culturales de la ciudad:

El viaje nos lleva a la ciudad uno le entra por sus calles espesas de carteles y signos que chorrean sus paredes. El ojo no ve cosas sino imágenes de cosas que significan otras cosas. [...] El dibujo de una pinza indica la casa del dentista, el dibujo de una balanza el almacén, un barril, la taberna [...] Otras señales avisan lo que está prohibido en determinados lugares, y lo que está permitido, lo recomendable [...] Si un edificio no tiene ningún cartel o figura su forma y la posición que ocupa en el orden

de la ciudad es suficiente para indicar su función [...] Las mercancías tampoco valen en sí mismas sino por lo que significan; una pulsera para el tobillo, la voluptuosidad [...] El ojo recorre la ciudad como si fueran páginas escritas, la ciudad dicta todo lo que uno debe pensar, lo fuerza a uno a repetir su discurso [...] <sup>5</sup>.

Las ciudades, son también, algo siempre inacabado, en busca de una utópica perfección, porque la ciudad como escenario de vida lo es también de los sueños y de lo irrealizable en un esfuerzo continuo de nunca acabar. Como escenario de análisis y reflexión, son el origen de estudios, teorías y aseveraciones que, en su conjunto, no hacen otra cosa más que mostrar la verdadera imagen del hombre, su cara y su conciencia, pues una parte significativa de la historia universal se ha escrito desde y para las ciudades.

Pero como la ciudad y la urbanización son mucho más que lo señalado. La ciudad es una construcción social constituida por sinergias que se producen entre los ciudadanos, las instituciones y los espacios culturales y que brindan la posibilidad de aprender en la ciudad, aprender de la ciudad y, sobre todo, formar ciudadanía y construir sociedad Rodríguez (2001).

Los espacios urbanos se contextualizan de muchas otras formas. En parte es una realidad material, socialmente construida, que se habita y con la que se establece una relación sensual y simbólica. La ciudad es una representación imaginaria, una construcción simbólico discursiva, producto de la imaginación, y sobre todo, del lenguaje. Se habita la ciudad en la intersección de nuestra experiencia sensual de la ciudad y nuestra ubicación en un mar de “representaciones” de la ciudad que circulan, las cuales conforman un ethos que media la vivencia de la ciudad. La experiencia cotidiana está mediada por tales narraciones –las cuales se refuerzan o alteran– como resultado de la vida cotidiana<sup>6</sup>.

Los aportes de la literatura son de tal importancia y variedad que las maneras de “ver” y “pensar” la ciudad son muchas, y que las hay de índole “realista”, “histórica”, “fantástica”, “nostálgica”, “futurista”, “conformista”, “celebratoria”, “paradisíaca”, “apocalíptica”, “sensualista”, “analítica”, “crítica”, “deconstruccionista”, “construccionista”, entre otras. Tales representaciones, a su vez, tienen

<sup>5</sup> Remedi, Gustavo, “Ciudad letrada: Ángel Rama y la espacialización del análisis cultural”, en <http://sololiteratura.com/ramabiografia.htm>.

<sup>6</sup> Remedi, Gustavo, “Representaciones de la ciudad: apuntes para una crítica cultural I”, en <http://sololiteratura.com/ramabiografia.htm>.

que ser entendidas como producidas –o simplemente reproducidas y puestas en circulación– por diversos locales, circuitos y prácticas de producción cultural, en lugares y momentos específicos y diferentes.

En el plano de las interacciones sociales, una ciudad es la experiencia vital de quienes habitan en ella. Cuando se habla de experiencias vitales, se da por entendido que el hecho de habitar un ámbito social urbano no puede ser experimentado de la misma manera por los distintos grupos sociales. La experiencia de vivir en una ciudad es diferente según las expectativas, frustraciones, logros, insatisfacciones que los grupos sociales consideran realizar o no en el ámbito de la ciudad. Existe por lo tanto una multiplicidad de ciudades, que no dependen del número de hombres que las habitan sino del número de grupos de hombres constituidos a partir de vivir en la ciudad una experiencia urbana común<sup>7</sup>.

Una ciudad se reconoce como tal en tanto se diferencian en ella grupos que interactúan entre sí a partir de la necesidad práctica de convivir. De hecho, no puede pensarse en la existencia de un ámbito social urbano sin reconocer la interacción de los grupos sociales. La experiencia urbana se desarrolla en la convivencia de los grupos. Es en la convivencia en la ciudad donde los grupos buscan su identidad, interpretan a la sociedad e intentan imponerse para satisfacer sus expectativas.

Según lo anterior, la población urbana adopta diferentes estrategias y formas de vivir la ciudad de acuerdo con sus condiciones económicas y socio-culturales, cada habitante tiene formas diferentes de pensar e imaginar la ciudad y adoptan prácticas territoriales particulares; la ciudad no es solo el lugar para vivir, es también un espacio imaginado. Visto así, las representaciones simbólicas o imaginarios urbanos permiten entender como el ciudadano percibe y usa la ciudad y como elaboran de manera colectiva ciertas maneras de entender la ciudad subjetiva, la ciudad imaginada, que termina guiando con más fuerza los usos y los afectos que la ciudad “real”<sup>8</sup>.

Nuevas preguntas surgen para entender lo que García Canclini<sup>9</sup>, denomina la multiculturalidad urbana, las que pasan por comprender como coexisten

<sup>7</sup> Gaggiotti Hugo, “Ciudad, texto y discurso: una reflexión en torno al discurso urbano”, en <http://www.ub.es/script/sv-34.html>. Sscripta Vetera. Revista electrónica de trabajos sobre geografía y ciencias sociales.

<sup>8</sup> Quesada Avendaño, Florencia, “Imaginarios urbanos, espacio público y ciudad en América Latina”, en *Revista Pensar Iberoamérica. Revista Cultural*, No. 8, abril-junio, 2006.

<sup>9</sup> García Canclini, Néstor, *Imaginarios urbanos*, Eudeba, 1999.

las diversas ciudades y grupos en la ciudad contemporánea ¿Cómo se puede comprender una ciudad que ya no tiene centro y aparece disgregada, ciudades que están llenas de contradicciones, ciudades con los últimos avances tecnológicos y de comunicaciones y al mismo tan incomunicadas y congestionadas al interior de su propio entorno urbano?

En esa vasta y compleja producción de teoría urbana, en ese universo conceptual en el cual orbitan los estudios culturales urbanos, se le agrega el de la producción cartográfica, de gran importancia en el análisis urbano, como son "itinerarios", "recorridos", "relatos espaciales", "espacio narrativo", "mapas cognitivos", "territorialidades", "fronteras", todos de uso normal en la geografía, puede afirmarse sin equívocos que su uso actual conlleva nuevas expresiones y nuevos lenguajes, hasta el punto que se habla de la metáfora cartográfica-metáfora urbana-limites al imaginario urbano)<sup>10</sup>.

Para los fines de este escrito, y con independencia de lo anterior, la ciudad adquiere nuevos roles e identidad en el diálogo con el ciudadano: ambos se enseñan y se aprenden. La ciudad enseña desde la actualidad y desde su cotidianidad, pero también desde su historia y en esa doble dirección es necesario entenderla no solo como un proceso sino como su propio resultado.

Siguiendo lo anterior, la ciudad se redirecciona para ser no solo el escenario de la cultura sino el de la educación y los aprendizajes. La ciudad se transforma en un espacio continuo y dinámico de aprendizaje, construcción y crítica, en el cual se reivindica lo colectivo y lo público, lo político y lo ético para potenciar la capacidad de incidencia de la sociedad sobre sus propios destinos, estableciendo cambios en la conducta y los comportamientos de los ciudadanos, buscando la construcción de la democracia y la ciudadanía como proyecto colectivo.

## 2. Ciudad educadora

Los estudiosos de la Ciudad Educadora la consideran como una propuesta inconclusa aún en proceso de trabajar y construir, pudiéndose asimilar a los

<sup>10</sup> Gorely, Adrián, "Imaginaris Urbanos e imaginación urbana. Para un recorrido por los lugares comunes de los estudios culturales urbanos", en *Eure. Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales*, Pontificia Universidad Católica de Chile, vol XXVIII, No. 83, Santiago de Chile.

conceptos de ciudades del aprendizaje<sup>11</sup>. En cualquier caso, esta asociada con la historia del ser humano y de las ciudades, desde la Polis Griega, pasando por la Cívitas Romana hasta las ciudades de hoy. Sin embargo, su concepción y evolución se estructura a partir de un documento preparado en 1972 por Edgar Faure y otros, escrito para la UNESCO, titulado *Aprender a Ser*. En ellos, la idea rectora de las políticas educativas señala que todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida y que la clave de su desarrollo es la ciudad educativa. Se trata, por una parte de prolongar la educación a lo largo de toda la vida del hombre; por otra parte, de renunciar a limitar la educación sólo al espacio escolar. La educación debe ampliarse hasta alcanzar las dimensiones de un verdadero movimiento popular (Rodríguez, 2001).

A la par con lo anterior algunos hechos fortalecen los conceptos de ciudades educadoras. Por una parte está la Declaración de Barcelona, de donde surge la Carta de Ciudades Educadoras aprobada en el I Congreso Internacional celebrado en 1990 en Barcelona, y revisada en 1994 y en donde las ciudades participantes se proponen recoger en una Carta los principios básicos que han de conformar el impulso educativo de la ciudad, con el convencimiento de que el desarrollo de sus habitantes no puede dejarse al azar. De igual manera, en marzo de 1992, la Conferencia Permanente del Poder Local del Consejo de Europa, con la participación de responsables municipales portugueses, aprobó la Declaración Europea del derecho a la ciudad.

En el primer caso, se destaca que nunca las ciudades, grandes o pequeñas, disponen de mejores posibilidades educadoras y de elementos para una formación integral.

En su introducción, la Carta destaca que la ciudad educadora es una ciudad con personalidad propia, integrada en el país donde se ubica. Su identidad, por tanto, es interdependiente con la del territorio del que forma parte. Es, también, un territorio no encerrado en sí mismo, sino un espacio que se relaciona con sus entornos (otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades parecidas de otros países) con el objetivo de aprender, intercambiar y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes. Esta concepción lleva al fortalecimiento de la cooperación y al afianzamiento de los vínculos de hermandad entre los pueblos.

---

<sup>11</sup> En el reciente libro de Norman Longworth se equiparan estos conceptos.

Y agrega la Carta: "La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes" ("Carta de las ciudades educadoras", Barcelona, 1990).

Finalmente, una ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si les enseña hacerlo. Se adquiere así un nuevo derecho de los habitantes de la ciudad: el derecho a la ciudad educadora.

Por otra parte, en las conclusiones del VI Congreso Internacional De Ciudades Educadoras<sup>12</sup>, se afirma que para que una ciudad pueda ser clasificada como establecimiento humano en su sentido más amplio y con independencia de su dimensión, deberá tener:

1. Una estructura física en la que los diversos elementos sean objeto de un ordenamiento planificado que transforme la ciudad real en la ciudad deseada.
2. Un contenido vivo, un tejido social diversificado y convivencial, con capacidad para decidir sobre el futuro y la forma de gestionar la cosa pública: la res pública, y una relación pacífica entre los dos conceptos clásicos de Urbe y Civitas.
3. El derecho a la subsidiariedad que permite que la ciudad aparezca como un instrumento de educación política.
4. Toda ciudad debe poseer una imagen identificada, capaz de permanecer en la memoria de sus habitantes. Que, además de un instrumento de educación ética, la ciudad lo sea también de educación estética.

El derecho a la ciudad educadora se complementa con lo señalado en la Declaración de 1992, en donde las ciudades tienen derecho a la seguridad, el trabajo, el alojamiento, la movilidad, la salud, el deporte y al ocio; a la cultura, la integración multicultural y a la garantía de coexistencia pacífica; al entorno edificado, agradable y estimulante; al bienestar individual y, finalmente, a la solidaridad.

<sup>12</sup> Conclusiones VI Congreso internacional de ciudades educadoras, Lisboa, 2000.

El Congreso de Lisboa traza un derrotero sobre la Ciudad Educadora. Se destaca:

En la Ciudad Educadora la intervención municipal en la dimensión educativa debe ser una esfera de acción fundamental del gobierno y de la política de los gobernantes. Pero debe ser también un proceso de conducción de los destinos comunes por parte de los diversos actores sociales implicados de manera interactiva en la vida de las ciudades.

Las ciudades son un producto en parte voluntario e intencional, que dependen de políticas e intervenciones planificadas, pero son también, y en igual medida, el resultado no intencional o emergente de una infinidad de acciones cotidianas y estrategias de vida de las poblaciones, como quedó muy bien ilustrado en diversas intervenciones. Las ciudades son, por otra parte, contextos por excelencia de densificación de las relaciones sociales y al mismo tiempo contextos de diferenciación social. Son espacios de encuentro y convergencia. Pero son también espacios de anonimato, privacidades y autonomías, por lo menos parciales.

Una tercera forma de entender la Ciudad Educadora tiene que ver con su inserción en la sociedad de la información, o mejor aun, con la problemática de la sociedad del conocimiento.

Vista así, la ciudad constituye un recurso educativo inestimable para todos sus ciudadanos, no solamente cuando aprenden en las escuelas, sino siempre y en cualquiera de los espacios de vida y de convivencia que ofrece. Como sujetos, actores y autores de una ciudad, en ella se aprende a ser, a estar y a convivir como ciudadanos que se respetan, que construyen sociedad.

Por otra parte, la escuela y la ciudad tendrán que mostrar, y demostrar, que tanto los niños como los adultos tienen en la ciudad el mismo valor, ya sean discapacitados, gitanos o de otros grupos de los que hemos hablado en la ponencia. La exclusión del sistema escolar regular debida a cualquier tipo de dificultad de aprendizaje o de convivencia implica no reconocer este valor y constituye una práctica discriminatoria.

La relación entre educación y ciudad puede ser abordada, según las conclusiones, en tres dimensiones: educación en la ciudad, educación de la ciudad y educación por la ciudad.

Una acción final en el marco de la consolidación de la Ciudad Educadora es la constitución, en noviembre del 2004, de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). De los fines de constitución se destacan:

- Promover el cumplimiento de los principios recogidos en la Carta de Ciudades Educadoras (Declaración de Barcelona).
- Establecer relación y colaboración con organizaciones internacionales, de manera que la AICE sea interlocutora en los procesos relacionados con la Ciudad Educadora.
- Establecer nexos con otras redes para identificar puntos de convergencia de intereses.
- Impulsar la profundización del concepto de Ciudades Educadoras y sus aplicaciones concretas en las políticas municipales a través de intercambios (en el ámbito de las redes territoriales y temáticas), de encuentros, de proyectos comunes, de congresos y de todas las actividades e iniciativas que refuercen los lazos entre las ciudades asociadas.

### **3. Elementos de referencia para indagar sobre las ciudades educadoras**

Una propuesta de indagación sobre el estado de las ciudades educadoras en el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje debe incluir:

- Identificar y valorar las acciones emprendidas por las ciudades que forman parte de la Red de Ciudades Educadoras.
- Valorar las acciones emprendidas para dar cumplimiento con lo señalado en la Carta de Barcelona y lo sugerido en los diferentes Congresos.
- Identificar experiencias significativas de redes temáticas que aporten elementos de juicio que permitan enriquecer las propuestas por las Ciudades Educadoras.
- Evaluar los aportes de Ciudades Educadoras en la construcción de territorio, ciudad y ciudadanía.
- Identificar campos específicos de fortalecimiento de las acciones de ciudades Educadoras.
- Empezar acciones que conciten a otras ciudades su incorporación a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras y a las acciones de Ciudades Educadoras.
- Valorar los impactos territoriales, económicos, políticos, culturales y educativos de las acciones emprendidas en el marco de Ciudades Educadoras.

- Establecer un sistema de indicadores para valorar las acciones de Ciudades Educadoras.
- Difundir las experiencias de Ciudades Educadoras.
- Aportar y formular propuestas de inmersión de la ciudad y lo urbano en estrategias pedagógicas y didácticas que hagan de la ciudad sujeto-objeto de aprendizajes.

#### **4. La inmersión urbana como estrategia de aprendizaje**

Unas cortas ideas sobre el alcance de la palabra inmersión son tomadas de la Real Academia de la Lengua, para la que su significado se asocia con la acción de introducir o introducirse algo en un fluido; la acción de introducir o introducirse plenamente alguien en un ambiente determinado y, finalmente, la acción y efecto de introducir o introducirse en un ámbito real o imaginario, en particular en el conocimiento de un algo determinado.

Si bien la inmersión es más conocida y desde luego se asocia más con el mundo del submarinismo y ciertos deportes acuáticos y el ecoturismo, es en los aprendizajes de una segunda lengua en donde, como estrategia de aprendizaje, adquiere sus mayores desarrollos, hasta hacer que desde las propias políticas públicas se hable de la inmersión lingüística como una de las acciones que deben emprender las comunidades locales.

Con todo, es frecuente encontrar algunas referencias sobre la inmersión llevadas de manera específica a los aspectos de la tecnología en ambientes educativos. Un documento de evaluación de pruebas piloto sobre la temática, desarrolla reflexiones que van desde la teoría de la inmersión tecnológica hasta la valoración de los efectos de la inmersión en la escuela, los estudiantes, los profesores y los mismos programas y desarrollos académicos (Texas Center for educational Research, 2006).

Asimismo, otra parte, el Laboratorio de tecnología de la información para la innovación educativa de la Universidad de Colima, define como uno de sus objetivos el desarrollar escenarios de inmersión. Este trabajo permite el desarrollo de objetos de aprendizaje para escenarios de inmersión basándose en la programación por objetos siguiendo los estándares internacionales para su aplicación. Las iniciativas facilitan incursionar en el desarrollo de protocolos de aplicación educativa para identificar el impacto que tienen en el aprendizaje (web:<http://ceupromed.ucol.mx/rv>). En esta línea es de destacar el programa

de INMER-II en el que se desarrolla un sistema de inmersión en realidad virtual para personas con autismo.

Otras experiencias conocidas se relacionan con estrategias de aprendizaje estrechamente relacionadas con la producción de materiales didácticos, de los cuales se destaca el caso de inmersión educacional multivía: aprendizaje hipermedial.

A la par con lo señalado en otro apartado, es de destacar las inmersiones sobre temas culturales y artísticos. Se trata de alternativas de valoración e identificación de elementos de importancia para la ciudad.

Para el caso de la geografía, algunas experiencias, especialmente en España, dan cuenta de la inmersión geográfica, normalmente asociadas con los conceptos de expediciones geográficas y prácticas en terreno y/o excursiones geográficas. Sin embargo, la connotación como escenario de aprendizaje aún no tiene los desarrollos teóricos, conceptuales y metodológicos que la estrategia requiere, de ahí que todo intento de elaboración es un aporte significativo para la enseñanza y aprendizaje del saber geográfico.

En una inmersión urbana, se parte del postulado según el cual la dinámica de los hechos urbanos señala derroteros particulares que caracterizan y definen formas y contenidos de los espacios en que está conformada y constituida la ciudad. Cada uno es el reflejo de procesos, en algunos casos, claramente diferenciados, en tanto que otros son el resultado del trabajo de diferentes actores urbanos que actúan con lógicas espaciales diferentes, y que traen consigo que el espacio de la ciudad se nos presente como heterogéneo y diverso.

Siguiendo lo anterior, una inmersión geográfica en las estructuras y procesos urbanos busca identificar *in situ* aquellos elementos de lo urbano que intervienen en su construcción y caracterización y que aportan elementos de análisis y de valoración para contribuir a su construcción.

Para los colectivos docentes, una inmersión geográfica, además de contribuir al conocimiento de la realidad de la ciudad, es una estrategia didáctica que facilita el acercamiento del estudiante con su entorno: ayuda a conocerlo, interpretarlo, transformarlo y sobre todo, a generar sentido de pertenencia y de valoración como escenario de construcción de ciudad y de ciudadanía.

La inmersión conlleva la identificación, por medio de fuentes documentales (escritos, mapas, fotografías e imágenes), de los procesos y elementos de un entorno urbano y su constatación a través de la observación en campo de sus manifestaciones y expresiones. Se trata de leer el territorio y de interpretar la lógica que subyace en su desarrollo.

Algunas ideas asociadas con el aprendizaje significativo refuerzan la importancia de la inmersión urbana como estrategia de aprendizaje. Para el caso, se parte del hecho de que el aprendizaje significativo es una actividad en la que la información la adquiere el estudiante a través de un enfoque que es a la vez receptivo y por descubrimiento. Los alumnos deben organizar la información sobre un tema y superar su dispersión, dado que es usual que ésta les sea proporcionada, la mayoría de las veces, combinando textos escritos, ilustraciones e imágenes, de forma no siempre organizada. Por tanto, cuando el nuevo material de aprendizaje se relaciona de manera sustantiva y no aleatoria con lo que el alumno ya sabe, asimilándolo a su estructura cognitiva, se da un aprendizaje significativo.

Lo verdaderamente importante del conocimiento del ámbito urbano, en lo que corresponde a la enseñanza de la geografía, no consiste en tratar de describir y explicar lo que ocurre sobre la ciudad, sino que es preferible que comprendan los alumnos cómo funcionan las sociedades en sus espacios. En definitiva, se trata de que razonen y piensen. Sobre ambos elementos habrá que estudiar el espacio como un producto social, como una construcción colectiva y cambiante, donde queda reflejado el funcionamiento de la sociedad, que es la que lo organiza y transforma, tal como se ha señalado en apartados anteriores.

Para Rodríguez de Gracia, en un aprendizaje significativo han de cumplirse dos condiciones:

- a) Que el contenido sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna, esto es, significatividad lógica, como desde el punto de vista de su asimilación, o, lo que es lo mismo, significatividad psicológica.
- b) Que los alumnos tengan una actitud favorable para aprender significativamente, o lo que es igual, el alumno ha de estar motivado por relacionar lo que aprende con lo que sabe. Se trata de que el estudiante genere un sistema de relaciones entre los conceptos nuevos con otras ideas anteriores.

Independientemente de las condiciones anteriores, es necesario establecer estrategias educativas e instruccionales para que a partir de las representaciones iniciales los alumnos puedan asumir y asimilar los nuevos contenidos. De ahí que el rol de la institución es de importancia para facilitar el aprendizaje esco-

lar, fortalecer las estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, la elaboración y la organización de la información, así como el proceso interno de planificación, regulación y evaluación de la propia actividad.

Por otra parte, a través de un eje conductor, será posible alcanzar ámbitos más amplios de conocimiento. Es importante tener en cuenta que los alumnos se implican en la problemática social de su entorno urbano cuando establecen un contacto directo con todos los contenidos del entorno, tanto físico como humano.

Una aproximación a la inmersión urbana como recurso de aprendizaje posibilita a los alumnos para que se inicien y/o continúen en procesos formativos de investigación. Pueden iniciar con la recopilación, consulta y selección de una sencilla bibliografía. Pasaran a continuación a realizar un análisis y una síntesis sobre la información recogida, así como otras actividades, y terminarán con la presentación de las conclusiones (Moreira, 2000).

Para una inmersión geográfica en espacios urbanos el uso de ciertas tecnologías resulta de importancia, máxime si se considera que estas herramientas comienzan a resultar relevantes gracias a la apropiación social del espacio como herramienta útil en la visualización de los cambios socioterritoriales, y por la vía de la simulación, se convierten en una herramienta para la planificación territorial gracias a las posibilidades que brindan para el diseño y la proyección de escenarios territoriales para el futuro. En ese orden de ideas, la apropiación de la geografía computarizada, la creación de realidad simulada, la inmersión virtual en el territorio actual y el del futuro, encuentra avances significativos a través de la cibergeografía y lo que Buzai llama el paradigma geotecnológico (Buzai, 2004).

En el marco renovador de las enseñanzas de la geografía, y soportado en el uso de instrumentos caracterizados por una abundante información geográfica, el programa Google Earth permite tener al instante imágenes de satélite y fotografías aéreas de toda la superficie terrestre, tomadas en los últimos años, a diferente escala, y complementadas con una cartografía temática. Ahora bien, las casi infinitas posibilidades que ofrece este mecanismo deben ser orientadas a su uso en el aula, para aprovechar el recurso didáctico de manera adecuada tanto en el diseño curricular como en los objetivos educativos.

La geografía urbana es la rama que Google Earth más recursos ofrece entre otras razones por el grado de detalle del terreno. No sólo permite observar y analizar

la estructura, morfología y evolución de las tramas urbanas sino que incluye una herramienta para contemplar la ordenación urbana, a través de la percepción tridimensional de la edificación<sup>13</sup>.

Los paisajes urbanos pueden estudiarse a la escala de aglomeración o hasta el detalle de la trama urbana donde se perciben las calles, el parcelario, las manzanas. El análisis del plano urbano es un contenido curricular muy sugerente. Así, el plano y el tramado se muestran fácilmente y de su observación se puede deducir su isomorfismo o su regularidad, el tipo de poblamiento, el modelo de organización espacial, en fin, elementos constitutivos de la morfología de la ciudad o de un segmento de ella.

Otra tipología de ciudad que fácilmente se puede trabajar desde el Google Earth es la de las zonas de ciudad: la identificación de barrios residenciales, sectores institucionales, espacios de recreación, cinturones marginales y/o de expansión de la ciudad, zonas y áreas del sistema ambiental urbano, entre otras, bien generales o en detalle, según la escala de análisis y estudio que se hacen visibles, estudiables y asimilables con estas herramientas didácticas.

Los retos de la didáctica de la geografía en las puertas del nuevo milenio, pasan necesariamente por aceptar que las nuevas tecnologías son un marco válido y revolucionario para la renovación pedagógica y metodológica en las clases de Geografía.

A continuación presentamos un listado de las actividades que han sido diseñadas para promover habilidades en el uso de Internet en la enseñanza de geografía<sup>14</sup>:

1. Actividades sobre fotografías aéreas, mapas y planos.
2. Actividades sobre definición de ciudad y medio rural.
3. Actividades sobre el pasado, presente y futuro de las ciudades.
4. Actividades sobre cómo se puede diseñar una ciudad.
5. Actividades sobre cómo es tu ciudad.
6. Actividades sobre qué problemas tiene tu ciudad.

<sup>13</sup> González de Miguel, Rafael, "Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de la geografía: El ejemplo de Google Herat", en: <http://rafaelmiguel.files.wordpress.com>.

<sup>14</sup> Padilla Ángel, José Antonio, "Geografía e Internet: dos retos de futuro en la pedagogía del nuevo milenio", I Congreso Internacional de Educared, enero de 2001, Madrid.

7. Actividades sobre los muchos problemas que presentan las ciudades.
8. Actividades sobre las ciudades y sus contextos regionales.
9. Actividades resueltas con la "Urbanopedia", Diccionario; Trivial Urbano: "Urbanitón"; y Juego de Simulación: "Mediturbis". Estas últimas sirven como estimulación y motivación para simular respuestas a la problemática del mundo urbano y las ciudades.

Por último, vale la pena destacar que asumiendo los diversos enfoques y perspectivas que hoy podemos encontrar sobre el medio urbano, hemos querido incidir desde los planteamientos con fotografía aérea en los métodos de análisis de la morfología y estructura de las ciudades, tomando como ejemplo inmediato el de las ciudades españolas. Igualmente, como aspectos curriculados, hemos pretendido motivar a alumnos y alumnas en el "diseño de ciudades", para desarrollar en ellos, de forma crítica y constructiva, una actitud responsable hacia la mejora y conservación del medio ambiente urbano. Tópicos como el barrio del alumno y los problemas actuales de las ciudades, han servido como plataforma para incentivar su interés hacia la construcción de ciudades más humanas y ecológicas desde los planteamientos de un nuevo urbanista más crítico, constructivo, responsable y solidario: el del nuevo milenio.

Para alcanzar esos propósitos se identifican zonas de ciudad que caracterizan una época en su construcción, pero que a la vez presentan diferencias entre sí para facilitar la interiorización de conceptos geográficos como: desigualdad espacial, procesos espaciales, formas, contenidos y estructuras urbanas, el hecho urbano, entre otros. Los aspectos anteriores son mediados por conceptos integradores asociados con el desarrollo sostenible, el ecosistema urbano, la huella ambiental urbana y el ordenamiento y desarrollo territorial. Se trata de integrar en la inmersión los conceptos de estructura vertical y horizontal del territorio y de valorar su incidencia en su evolución bajo una mirada de futuro.

Siguiendo a Vila (2000), la inmersión urbana bien se puede entender como una estrategia para enseñar y aprender la realidad. Es decir, su objetivo es hacer posible el conocimiento de la ciudad. Para ello, la inmersión se soporta en la concepción según el cual si se enseña y se aprende a través de la ciudad, muchas de sus formas y contenidos, que son desconocidos para el estudiante, no sólo permitirán conseguir los objetivos de la educación, sino que "de rebote", subsidiariamente, se aprenderá la ciudad y el entorno en donde se vive.

Por eso, y a la par que en otras formas de la inmersión, lo fundamental en la inmersión es que el alumnado se implique activamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje, lo que lleva a que éstas tengan sentido. Y, para ello, es importante que la institución escolar también tenga sentido. Esta reflexión comporta diferentes condiciones que, de una u otra forma, ayudan a una práctica educativa que hace posible la consecución de los objetivos de toda inmersión (Vila y Siguan, 1998).

Lo anterior se traduce en que en la inmersión urbana la práctica educativa incide conscientemente en la comprensión de ese hecho social, pero para ello es necesario facilitar las condiciones no solo de apropiación y aprehensión de la ciudad, sino las de comunicación, para que las vivencias de los estudiantes sean valoradas y analizadas en el acto pedagógico. El profesor debe canalizar y permitir que los aprendizajes de los estudiantes tengan un ambiente que no solo los estimule, sino que los fortalezca y oriente.

Por eso, lo importante es reflexionar sobre la práctica educativa que hace posible la permanente negociación de los significados implicados en aquello que se hace y se dice en el aula. Es decir, la práctica educativa en la inmersión asume no sólo la importancia del sentido del entorno urbano para el estudiante, sino la importancia de la comprensión de aquello que se hace y se dice. Ello significa una forma de hablar y de decir contextualizada, basada en una actividad de colaboración alumnado-profesorado y alumnado-alumnado que permite, en todo momento, que cada alumna y cada alumno reciba las ayudas necesarias, bien del profesorado, bien del resto del alumnado, para implicarse en las actividades de enseñanza y aprendizaje, independientemente del entorno urbano en donde ocurre la acción educativa.

Pero hacer de la inmersión una estrategia de aprendizaje conlleva un programa de inmersión, construido en y desde el escenario escolar, por y para los estudiantes y desarrollado con y desde la docencia e investigación de la realidad urbana. En últimas, un programa de inmersión urbana es una forma de enseñar la ciudad en la cual el hecho urbano es el eje articulador y sobre el cual se construye conocimiento. Como concepto integrador se trata de mirar de manera integral todos los elementos que lo caracterizan, con sus dinámicas y actores que intervienen. Se trata de asumir la ciudad como el objeto-sujeto de conocimiento.

En algunos ámbitos se habla de la inmersión estructurada para aprendizajes de la ciudad, y se la asocia con procesos educativos en que las acciones

se desarrollan para todas las materias con base en los contenidos de la ciudad, tal como se señaló en líneas anteriores. En la ciudad se hacen visibles y concurren todos los saberes; el maestro se apropia y hace del laboratorio de la ciudad su laboratorio de enseñanza, en tanto que los estudiantes lo harán de sus aprendizajes.

## A manera de conclusiones

De las líneas precedentes no se puede concluir algo diferente que reconocer la complejidad del hecho urbano y de la ciudad misma. Con todo, se pretende generar aptitudes y actitudes para que redimensionando concepciones de la ciudad, se avance en la consolidación de nuevas interpretaciones, una de las cuales es la educadora y en ella la del aprendizaje.

Las ideas de inmersión urbana, que se desarrolla sobre la base de identificar contenidos con significancia y significativos tanto para quien enseña como para quien aprende; la valoración del entorno de urbano según la escala de referencia del propio ciudadano, el uso de tecnologías y medios de comunicación con bondades como recurso didáctico aún por precisar, la aprehensión de la ciudad no solo como espacio físico sino social y de vida, la aproximación del niño y del ciudadano a la realidad de la calle, el barrio, la localidad y la ciudad; el fortalecimiento de la capacidad de indagar y escudriñar con sentido crítico y constructivo como estrategia de aprendizaje, son, entre otros, propósitos de la estrategia didáctica que en este escrito se ha denominada inmersión urbana.

Lo escrito aquí no es más que un pretexto para invitar a su fortalecimiento como un medio para hacer de la ciudad un espacio del aprendizaje.

## Bibliografía

- Borja, Jorge, *La ciudad conquistada*, Alianza, Madrid, 2003.
- Carrión, F., *Espacio público: Punto de partida para la alteridad*, FLACSO, Quito, 2003.
- Dammer, Lucía, *La ciudad conquistada de Jordi Borja*, en *Revista Eure*, Santiago, septiembre 2004, Vol. 30, No. 90.
- Gaggiotti, Hugo, "Ciudad, texto y discurso: una reflexión en torno al discurso urbano", en <http://www.ub.es./script/sv-34.html>. *Scripta Vetera*. Revista electrónica de trabajos sobre geografía y ciencias sociales.

- García Canclini, Néstor, *Imaginario urbano*, Eudeba, 1999.
- González de Miguel, Rafael, "Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de la geografía: El ejemplo de google Herat", en: <http://rafaelmiguel.files.wordpress.com>.
- Gorely, Adrián, "Imaginario Urbano e imaginación urbana. Para un recorrido por los lugares comunes de los estudios culturales urbanos", en *Eure. Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos Regionales*, Pontificia Universidad Católica de Chile, vol XXVIII, No. 83, Santiago de Chile.
- Longworth, Norman, *El aprendizaje a lo largo de la vida equipara*, Paidós, Buenos Aires, 2005.
- Moreira, Marco Antonio, *Aprendizajes significativos: teoría y práctica*, Visor, Madrid, 2000.
- Padilla Ángel, José Antonio, "Geografía e Internet: dos retos de futuro en la pedagogía del nuevo milenio", I Congreso Internacional de Educared, enero de 2001, Madrid.
- Quesada Avendaño, Florencia, *Imaginario urbano, espacio público y ciudad en América Latina*, en *Revista Pensar Iberoamérica. Revista cultural*, No. 8, abril-junio de 2006.
- Remedi, Gustavo, "Ciudad letrada: Ángel Rama y la espacialización del análisis cultural", en <http://sololiteratura.com/ramabiografia.htm>.
- , "Representaciones de la ciudad: apuntes para una crítica cultural I y II", en <http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Remedi>.
- Rodríguez de Gracia, Hilario, "Aprendizaje significativo y geografía del entorno (Propuesta de trabajo para profesores de enseñanza primaria)", en [www.uclm.es/profesorado/Riucardo/Docencia\\_e\\_Investigacion/2/Hilario-Rodriguez.htm](http://www.uclm.es/profesorado/Riucardo/Docencia_e_Investigacion/2/Hilario-Rodriguez.htm).
- Rodríguez, Jahir, "Ciudad educadora: Una perspectiva política desde la complejidad", en <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/colaboraciones02.htm>. Pereira. 2001.
- Vila Mendiburi, José Ignacio, "Perspectivas de futuro en la inmersión lingüística", en Siguan, Miguel (ed.), *La educación bilingüe. 20 años del Seminario sobre lenguas y educación*, Horsori, Barcelona, 2000.
- Zárate, Martín Alonso, "Aprendizaje significativo y geografía de las representaciones mentales", en *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, No. 15, abril, 1995.

## LA ÚLTIMA MUSA

CARMEN GIL VROLIJK

Hace poco más de un siglo el mundo asistió al nacimiento de la última musa; una musa compleja, peligrosa, misteriosa... en ocasiones decadente, una musa con nombre de mujer por supuesto, La Ciudad.

Aunque el concepto de Ciudad comenzaría a definirse durante el Renacimiento, su aparición como sujeto vivo, generador de imágenes y relaciones interpersonales, imaginarios e identidades, lenguajes y silencios, pluralidad y diferencias históricas, culturas y subculturas, es propia de finales del siglo XIX.

Si bien existen representaciones de la ciudad desde la Edad Media, y escritos sobre sociedades ideales como El libro de La Ciudad de las Damas de Cristina de Pisan, considerado como uno de los antecedentes históricos de la Utopía, no es sino hasta el siglo XIX que la figura de la ciudad cobraría un protagonismo específico con la obra del parisino Charles Baudelaire; con su obra poética se inaugura la tradición de la ciudad como modelo de inspiración para la producción de obras plásticas y el desarrollo de proyectos de diversa índole: en las ciudades de París y Londres y hacia finales del siglo XIX, una generación de artistas se encargaría de sacudir los cimientos de lo hasta ahora establecido en los parámetros estéticos de la época, por medio de imágenes, textos, melodías y prácticas que aun hoy en día son recordadas como fuente de inspiración y que en gran medida subsisten con leves mutaciones.

### Primeras quimeras

La Utopía es una figura que inevitablemente ha estado ligada al imaginario de ciudad, hija de Thomas Moore y apoyada en antecedentes bíblicos, platónicos y más adelante socialistas, la búsqueda del topos ideal ha ocupado las mentes de pensadores, intelectuales y artistas durante siglos enteros.

Con el establecimiento de la hermandad o cofradía prerrafaelita a mediados del siglo XIX en Londres, se inaugura el movimiento de Arts and Crafts, encargado de darle a las artes plásticas y decorativas un mismo nivel. En la casa de William Morris, uno de sus fundadores y bajo la tutela del escritor y crítico John Ruskin, se reúnen artesanos, pintores, fotógrafos, poetas, diseñadores, etc., bajo la consigna de trabajar sin distinciones de oficio o nivel artístico, tal como se trabajó en la Edad Media.

Uno de los grandes legados de la cofradía es la publicación de libros de artistas inspirados en el legendario William Blake, pero tal vez su herencia más importante sea el *magazín* prerrafaelita, el cual a su vez funcionó como manifiesto (primera publicación de una vanguardia en la historia del arte) en el que se exponían sus ideas, así como artículos diversos sobre arte, cultura, eventos quincenales, crítica, etc., todo esto presentado con una publicidad y una diagramación muy llamativas que por obvias razones iba dirigido al desprevenido transeúnte londinense. Este modelo comunicativo conocido como *pasquín*, sería muy utilizado en las grandes ciudades de finales del XIX.

## Bajo la tierra

También hacia mediados del siglo XIX se inaugura en Londres el metro, más conocido como *underground*. Su aparición impulsará un desplazamiento reticular, en el que se relacionan los puntos más importantes del recorrido con sus estaciones correspondientes, creando así un sistema de nodos y matrices que desplaza cientos de personas a diario, personas que empiezan a experimentar la ciudad de una forma diferente.

Es interesante anotar cómo la ciudad empieza a existir bajo ella misma, no sólo con el metro, sino que también siguiendo la misma metáfora del “subterráneo” surgen comunidades de individuos opuestos a lo que acontece en la superficie: en oposición a la era Victoriana surgen los dandís, los góticos y patologías eminentemente urbanas como Jack el destripador; en oposición al París posrevolucionario, surgen el decadentismo, la bohemia y los malditos.

## El *flaneur* y el transeúnte

También en este siglo surge una práctica muy interesante relacionada con el derivar (¿navegar?) por la ciudad sin un rumbo fijo: es la práctica de *flanerie*,

descubierta por el poeta maldito Charles Baudelaire a partir de la lectura de la obra *El hombre de la multitud* de Edgar Allan Poe, y realizada por esos personajes anónimos que recorren las calles observando lo que sucede a su alrededor, construyendo espacios y recorridos a medida que se desplazan, descubriendo secretos que sólo para ellos existen, creando un mundo propio que nadie más ve... el flaneur es de los primeros en entrar al cine solo, en crear una sociedad fragmentada en la que el individuo no se valida por pertenecer a un determinado círculo social, sino precisamente por diferenciarse de él; mismo valor que distinguiría a los bohemios y dandies. El flaneur en la obra de Walter Benjamin vendría a convertirse en uno de los principales personajes constructores de la modernidad.

En ese recorrer las calles surgen imágenes encantadoras: la Venus es ahora para Renoir o Manet una parisina, sin más apelativos o calificativos específicos; para Caillebotte la belleza es la imagen de unos paseantes bajo sus paraguas caminando bajo la lluvia por una calle cualquiera; para Baudelaire es “una transeúnte”, es la velocidad... desaparecen los nombres de los seres, y en esa pérdida nominal surge una figura que hace que el individuo cambie su comportamiento y su percepción: lo urbano.

## La estética de lo urbano, la metrópolis

El futurismo vendría a promulgar en la primera década del siglo XX la belleza de la máquina y la velocidad, la inexistencia del progreso sin ella, hasta el punto de comparar el automóvil con la Victoria de Samotracia.

En la década siguiente el Art deco se encargaría de materializar estos postulados en los grandes rascacielos y los frisos, que en lugar de dibujar una escena clásica griega, dibujan un flamante Rolls Royce; no en vano se dice que Fritz Lang encontraría la inspiración para su obra cumbre *Metrópolis* en su visita a Nueva York.

Y hablando de musas, la *Metrópolis* (de Lang) daría pie a la imagen de ciudad del futuro: altos edificios unidos por puentes que son transitados por magníficos autos; aparecen los robots y los clones, trabajos forzosos en máquinas monstruosas bajo la tierra, asombrosos burdeles... temas que serían retratados (casí copiados) hasta el cansancio décadas más tarde en filmes como *Bladerunner*, la *Guerra de las Galaxias*, el *Quinto Elemento*, *The Matrix*, etc.

## Nueva configuración espacial

Con el tiempo vendrían dos guerras mundiales que cambiarían la imagen de la humanidad y de su espacio; luego, de la mano de la rebeldía de los cansados beat, aparecería la interzona de Burroughs como unión de ciudades sin límites, ciudades que vuelven a todos adictos a algo.

Por la misma época el hombre se quiere ir al espacio, a buscar naves y extraterrestres, y en los ochenta con el cyberpunk se retorna de nuevo la ciudad, pero como el ensanche, el sprawl que es ese espacio donde conviven todos los seres, algunos de ellos conectados al ciberespacio (la nueva ciudad). Es entonces el momento en el que la ciudad se vuelve un contenedor de miles de ciudades y miles de pequeños mundos a escala de ella misma, unos aberrados, otros no tanto (depende de la óptica con que se mire la aberración). Dos décadas más y la ciudad sigue siendo musa, seguimos desplazándonos reticularmente, estableciendo nuestros propios mapas y rizomas... Mi ciudad se acaba en el edificio de la calle tal, ¿la tuya dónde?

El ciberespacio como lugar es la promesa, la nueva utopía, ciudad intangible, plagada de pasquines y transeúntes, donde todos convivimos por igual... ¿Por igual? Sin embargo, estas nuevas ciudades siguen siendo mutaciones de la musa... la última musa.

## Referentes del cine

*Metrópolis*, Fritz Lang

*La Ventana Indiscreta*, Alfred Hitchcock

*Blade Runner*, Riddley Scott

*Baraka*, Ron Fricke

*Surplus*, Johan Söderberg

Serie Qatsi, *Godfrey Regio*, <http://www.koyaanisqatsi.org/>

## LA CIUDAD ¿UN SUJETO?

XIMENA BETANCOURT R.\*

No es la ciudad la que enseña directamente, somos nosotros los que aprendemos de ella para aprehenderla y convivir en una relación dialógica con ella. Pero cuando hablamos de diálogo, inmediatamente pensamos en dos sujetos, es decir, en un acto de habla, un acto de comunicación en donde se evidencia una dinámica pedagógica entre sujeto 1 (habitante), y sujeto 2 (ciudad). Esta interrelación es la que pretendemos esclarecer en las siguientes notas.

### **Del objeto pasivo al sujeto hablante**

#### **El proceso de conocimiento, un asunto de dos agentes activos**

En adelante pretendemos mostrar cómo la ciudad puede ser entendida como sujeto, teniendo en cuenta que ésta se nos aparece de manera casi evidente como un objeto que está afuera y al cual nos acercamos para extraer un conocimiento que le pertenece de suyo.

Para dar inicio a esta exposición resulta prudente comenzar por un dato de la historia de la filosofía que nos muestra la forma inicial de abordar el problema. La tradición filosófica reconoce a René Descartes como el iniciador de la modernidad y como el fundador de un modo de pensar que pone como fundamento de todo conocimiento al sujeto que conoce. De esta postulación del sujeto como figura primordial en el proceso de conocimiento, emerge una escisión que no solo ha definido el papel del sujeto en la filosofía, sino también en las ciencias. Nos referimos a la escisión sujeto/objeto, escisión que como ya se ha dicho destaca el papel del sujeto en el proceso de conocimiento. Al

---

\* Diseñadora Gráfica de la Universidad Nacional de Colombia, especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

respecto dice José Luis Pardo en su libro *Las forma de exterioridad*: “Sólo con Descartes se cumple la definitiva reducción del espacio natural a la extensión geométrica, y sólo con él el sujeto pensante se convierte en plataforma última de legitimación de toda representación”<sup>1</sup>.

La cita nos muestra cómo en el pensamiento de Descartes aparecen un espacio y un sujeto escindidos. En la cita se puede ver, por un lado, un espacio —natural o como extensión geométrica— que se puede entender como el lugar donde aparecen los objetos, es decir, como el mundo en general al cual nos acercamos a través de reglas como las de las matemáticas. Por otro lado aparece un sujeto que “se convierte en plataforma última de legitimación de toda representación”, es decir que se convierte en la base de todas las imágenes que tenemos del mundo, que garantiza el conocimiento de los objetos, sin ser éstos algo diferente que el lugar de extracción de ese conocimiento. Esta escisión, característica de la modernidad, no solamente aparece dentro del pensamiento cartesiano, sino que además se puede encontrar, por ejemplo, en pensadores como Bacon y Kant<sup>2</sup>.

En los discursos de este tipo de pensadores, que caracterizan la época moderna, el objeto cumple un papel pasivo en la elaboración del conocimiento, pues de él simplemente se extrae el conocimiento, y en el caso de Descartes, será el sujeto el que marque la pauta de lo que es un conocimiento verdadero, encargándose además de extraer de ese objeto la verdad al modo como lo hace la ciencia.

Pero inmediatamente me di cuenta de que, mientras quería pensar así que todo era falso, era preciso necesariamente que yo, que lo pensaba, fuese alguna cosa. Y al advertir que esta verdad *Pienso, luego soy* era tan firme y tan segura, que todas las suposiciones más extravagantes de los escépticos no eran capaces de socavarla, juzgué que podía recibirla sin escrúpulo como el primer principio de la filosofía que estaba buscando<sup>3</sup>.

Después de poner en duda las certezas que poseía, René Descartes, a través de un ejercicio de introspección encuentra que por más que dude, siempre será él quien lo haga y por ello resulta evidente que de lo único que no puede

<sup>1</sup> Pardo, José Luis, *Las formas de la exterioridad*, Pretextos, Valencia, 1992, p. 103.

<sup>2</sup> Cfr. *Ibíd.*, p. 103.

<sup>3</sup> Descartes, René, *El Discurso del Método*, Norma, Bogotá, 1992, p. 48.

dudar es que él es el que duda. Esta certeza, fundada en el sujeto (“pienso luego soy”, le resultará pues la base de toda filosofía futura. Además

[...] habiendo caído en la cuenta de que en todo esto: *pienso, luego soy*, no hay nada que me asegure que digo la verdad, sino que veo muy claramente que para pensar es necesario ser, juzgué que podía tomar como regla general que las cosas que concebimos muy clara y muy distintamente son todas verdaderas; pero que existe únicamente alguna dificultad en constatar cuáles son las que concebimos clara y distintamente<sup>4</sup>.

No es el caso aquí indagar a fondo cómo Descartes logra identificar qué cosas conoce clara y distintamente, pero vale la pena resaltar cómo el criterio de claridad y distinción lo extrae de la claridad y distinción con que percibe que para pensar tiene que ser.

Hasta aquí se puede ver cómo la relación sujeto-objeto que se entabla desde esta perspectiva, está determinada por un principio que parte del sujeto, es decir, de un yo que intenta conocer su mundo de modo verdadero. Es posible reconocer este mismo mecanismo en otros autores, pero no es un asunto que se pretenda demostrar en este texto, lo que sí queremos es dejar esta pequeña discusión como base para lo que sigue.

Nos centramos en el tema que realmente aquí nos interesa resaltar. Frente a algo tan evidente como es que del mundo nosotros extraemos conocimientos, hemos pretendido, apoyados en un texto de Michel Foucault titulado *Foucault*, intentar asumir otra perspectiva de lo que puede ser la relación que un individuo entabla con el objeto que conoce. No pretendemos hacer una detenida exposición del problema porque no es nuestro interés principal, sin embargo, tomaremos los elementos que puedan ayudarnos a tomar esta posición.

Partiremos pues de lo siguiente: Foucault supone que tanto el objeto y el sujeto de conocimiento se constituyen, es decir, no están dados de antemano, y tanto sujeto como objeto están involucrados en procesos que los hacen ser lo que son, procesos donde las “cosas” se hacen “objetos” y procesos donde los “individuos” se hacen “sujetos”.

Ya se vio cómo, en el pensamiento cartesiano, se parte del hecho de que hay un sujeto dado, un individuo que permanece ante la duda de todas sus

<sup>4</sup> Ibid., p. 49.

certezas. Sin embargo pensadores contemporáneos como Michel Foucault consideran que este sujeto se elabora en diferentes instancias de tipo social. Como el mismo Foucault lo dice, el sujeto se elabora a través de la experiencia dentro de una cultura “si entendemos por experiencia la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad”<sup>5</sup>.

No es que el individuo no exista antes de hacerse sujeto en sus experiencias, sino que al ocupar diferentes roles dentro de la sociedad el individuo ocupa diferentes formas de subjetividad; no es la misma constitución a la que se enfrenta un individuo que ocupa la posición de sujeto-esposo, a la constitución como sujeto-estudiante, sujeto-profesor, etc. Es decir, los elementos de la cultura que intervienen en cada una de las relaciones que el individuo entabla con su medio hacen de éste un sujeto diferente.

Ocurre lo mismo con los objetos, estos también establecen relaciones con su medio. Por ejemplo un cuchillo; éste no es lo mismo para un ama de casa (aquí es apenas uno de tantos elementos de la cocina) o para un carnicero (quien estima el cuchillo como una herramienta de trabajo indispensable) o para un delincuente (que ve en un cuchillo un arma). Es decir, el objeto se hace en la relación que el sujeto entabla con éste.

Lo que se puede ver según esta somera explicación, es cómo sujeto y objeto están involucrados en múltiples relaciones que definen, en el caso del objeto, sus límites, su utilidad, su función y sus posibles usos; por ejemplo, un ama de casa al pensar en un arma, seguramente no tendría como primera opción el cuchillo con que corta las verduras. En el caso del sujeto también cuentan sus límites, pero además sus conductas, sus comportamientos y lo que se espera de éste; para seguir con el ejemplo del ama de casa, ésta, si se comporta como sujeto-esposa, no pensará en seducir a su marido con el atuendo con que a diario organiza su casa.

Lo que se puede ver es que hay procesos de constitución tanto del objeto como del sujeto, procesos en los cuales uno influencia al otro y viceversa. Lo que Michel Foucault pretende es poder ver según el caso que se examine

Lo que debe ser el sujeto, a qué condición está sometido, qué estatuto debe tener, qué posición ha de ocupar en lo real o en lo imaginario, para llegar a ser sujeto

<sup>5</sup> Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad*, Siglo XXI, México, 1998, p. 9.

legítimo de tal o cual tipo de conocimiento; en pocas palabras se trata de determinar su modo de subjetivación. [...] [Por otro lado] en qué condiciones algo puede llegar a ser un objeto para un conocimiento posible, cómo ha podido ser problematizado como objeto que hay que conocer, a qué procedimientos de recorte ha podido ser sometido y qué parte de él se ha considerado pertinente. Se trata, pues, de determinar su modo de objetivación, que tampoco es el mismo según el tipo de saber del que se trate<sup>6</sup>.

Como ya dijimos, estos procesos no se llevan a cabo uno independientemente del otro, sino que ambos están mutuamente vinculados. Será sólo a partir de esta relación recíproca que resulta el conocimiento; o como lo diría Foucault:

Esta objetivación y esta subjetivación no son independientes una de otra, de su desarrollo mutuo y de su vínculo recíproco es de donde nace lo que se podría llamar los "Juegos de verdad", es decir, no el descubrimiento de las cosas verdaderas, sino las reglas según las cuales, y respecto de ciertos asuntos, lo que un sujeto puede decir depende de la cuestión de lo verdadero y de lo falso<sup>7</sup>.

El problema principal dentro del texto de Michel Foucault es el problema de cómo se presenta la verdad dentro de la historia, pero profundizar al respecto no es nuestro interés. Por ahora resulta importante mostrar cómo hay un desplazamiento en el papel que juega el objeto dentro del proceso de conocimiento, pasando de ser un actor pasivo a uno activo. Ahora no solo es el sujeto el que le impone sus condiciones al objeto y este último se somete a ellas, como lo vimos en Descartes, sino que ambos imponen condiciones al otro y se someten a las condiciones del otro.

Hemos tomado esta perspectiva pues nos permite ver, en este caso, a la ciudad como un agente activo dentro del proceso de conocimiento. Sin embargo, aún no se puede ver claramente cómo esta ciudad se nos aparece como sujeto.

<sup>6</sup> Foucault, Michel, "Foucault", en *Estética, ética y Hermenéutica*, Paidós, Madrid, 1999, p. 364. Los corchetes no corresponden al texto original.

<sup>7</sup> *Ibíd.*, p. 364.

## El objeto de conocimiento, un sujeto dentro de la comunicación

Cuando se habló de la dimensión comunicativa del hombre se dijo:

El ser humano es en esencia social, en tanto que permanentemente interactúa con otros en diversos contextos. La comunicación que establece con el otro y con el entorno exige una relación dialógica, que además de una interacción, permita la significación y la interpretación. Estos elementos le dan sentido a dicho encuentro, y a la posibilidad de hacer comunidad. La comunicación del ser humano promueve la construcción y transformación de las diferentes formas de expresión producidas por los sujetos, con la intención de establecer significados que fundamenten el sentido de la acción humana<sup>8</sup>.

Sin embargo, consideramos que esta dimensión comunicativa no solo puede ser pensada entre individuos, además se puede establecer con objetos. No es que el cuchillo de nuestro ejemplo entable un diálogo con aquel que lo usa, lo que pasa es que hay ciertos "objetos" con los cuales la relación que se entabla supera el asunto de tomarlos y emplearlos para un uso determinado.

La ciudad cumple con este requisito, pues la cantidad de relaciones que entablamos con ella hace muy difícil determinar un uso específico de ella. Sin embargo, tampoco por esto es posible decir que se entabla una relación dialógica con la ciudad; lo que ocurre es que muchas de esas relaciones están mediadas por la comunicación que establecemos con ella a través de signos como las señales de tránsito, los semáforos, la nomenclatura de los edificios, los avisos en las busetas, los letreros en los edificios, los miles de volantes que a diario se reparten en ella para indicar nuevos lugares, la realización de fiestas, la proyección de películas, etc.

La ciudad se nos aparece, pues, como más que uno de los millones de objetos con los que nos vemos involucrados en nuestro diario vivir. Así que nos formulamos la siguiente pregunta: ¿cómo abordar a la ciudad dentro de una investigación de este talante sin confundirla con uno de esos objetos?

Una opción era mostrarla como un objeto especial, sin embargo el énfasis que se ha hecho en el proceso comunicativo traía ciertos problemas de método: ¿cómo justificar ese diálogo que se entabla con la ciudad, si esta es un objeto?

<sup>8</sup> Ver el capítulo acerca de la dimensión comunicativa. En: *Dimensiones de la formación integral*, ACODESI, 2002.

Problema que pareció solucionarse si se trataba a la ciudad como un sujeto especial, es decir, como un algo con estatus de sujeto, que nos obliga a tomar actitudes frente a los eventos que en ella ocurren (desviarnos unas cuadras cuando caminamos a través de ella durante la noche, para evitar pasar por aquel lugar que, por su oscuridad, nos indica que puede ser peligroso).

Ya sabemos cómo la ciudad se comunica con nosotros, ahora ¿cómo nos comunicamos nosotros con la ciudad? Cuando, por ejemplo, conducimos, el respetar las señales permite que el ritmo de la ciudad sea más uniforme (¿quién no se ha visto embotellado en medio de una avenida bogotana, porque por irresponsabilidad o descuido ha ocurrido un accidente?), es decir, en muchas ocasiones el no entender, o no prestar atención a los mensajes de la ciudad, rompe la comunicación con ésta y modifica el ritmo con que la ciudad se mueve. Esto ocurre también cuando por no denunciar abusos de las autoridades o robos, dejamos que una vía en mal estado entorpezca el tráfico o que una zona se vuelva intransitable por la inseguridad que allí se vive.

Si pensamos que en el proceso de conocimiento el objeto juega un papel activo, y la ciudad en tanto objeto lo juega, y además vemos cómo hay una forma de diálogo con la ciudad, es decir, cómo la comunicación entre los individuos (sujeto 1) y la ciudad (sujeto 2) produce resultados que afectan la dinámica propia de cada uno, entonces ya no parece tan descabellado suponer que la ciudad puede ser entendida como un sujeto que interactúa con otro.

## **La relación individuo-ciudad, una relación comunicativa entre dos sujetos**

Después de la presentación de la ciudad como un sujeto que se relaciona con individuos que ocupan diversas posiciones de sujeto, es necesario mostrar cómo esa relación comunicativa que se entabla entre ambos sujetos va a ser analizada a través de la teoría de los actos de habla realizada por Jhon Searle.

En una relación comunicativa se suponen, por lo menos, dos sujetos que están vinculados a través de un lenguaje que no solamente es hablado o escrito, sino también visual (no sólo con palabras y cartas se puede expresar un sentimiento, a veces sólo con un gesto es suficiente).

Diferentes disciplinas, a través de diferentes métodos, han intentado esclarecer la dinámica propia de esos procesos comunicativos. La lógica, por ejemplo, se encarga de analizar el discurso en sus estructuras formales. Por

*reglas, proposiciones y significado*, con las cuales establece las condiciones de este tipo de actos.

En el segundo apartado del artículo “¿Qué es un acto de habla?” Searle distingue entre dos tipos de reglas, unas que se encargan de delimitar las condiciones de actividad de algo que ya está dado, por ejemplo las tarifas del transporte público; éstas se encargan de regular el costo del uso de los vehículos, pero dan por supuesto ese uso del vehículo, éste es previo e independiente de la regla (podría ser subsidiado por el Estado e igual el uso estaría dado de antemano). Otro ejemplo —el que usa Searle— es el del protocolo que regula las relaciones interpersonales, éstas simplemente definen la forma en que se va a dar una relación preexistente. Éstas normas las llama *regulativas*.

Las otras reglas son las que Searle llama constitutivas y las compara con algunas reglas del fútbol o el ajedrez. Estas reglas no solo delimitan las condiciones de actividad de algo, sino que definen ese algo, son el algo mismo. Por ejemplo, un jaque-mate en el ajedrez es cuando el rey se encuentra atacado y no puede realizar ninguna acción para evitar el ataque, ni mover a las casillas libres de su alrededor, porque el ataque persistiría. Como se puede ver, la regla que condiciona la acción es a su vez la definición de esa acción. En palabras de Searle: “Las reglas regulativas regulan una actividad preexistente, una actividad cuya existencia es lógicamente independiente de la existencia de las reglas. Las reglas constitutivas constituyen (y también regulan) una actividad cuya existencia es lógicamente dependiente de las reglas”<sup>16</sup>.

En la cita que da comienzo a este apartado se dijo que cosas como plantearnos preguntas, dar órdenes, emitir informes, saludar y aconsejar eran actos ilocucionarios; también se ha dicho que este tipo de actos están regidos por reglas, y según Searle por reglas constitutivas. Traeremos una nueva cita del artículo para mostrarlo:

Las reglas regulativas tienen generalmente la forma «Haz X» o «Y has X». Algunos miembros del conjunto de las reglas constitutivas tienen esta forma, pero otros tienen también la forma «X cuenta como Y».

El fracaso en percibir esto tiene alguna importancia para la filosofía. Así, por ejemplo, algunos filósofos preguntan: “¿cómo puede una promesa crear una obligación?”. Una pregunta similar sería “¿cómo puede un gol crear un

<sup>16</sup> Ibid., p. 437.

punto?”. Tal como están planteadas ambas preguntas solamente pueden responderse enunciando una regla de la forma “X cuenta como Y”.

Este ejemplo tan solo demuestra que el formular una pregunta es un tipo de acto ilocucionario que se rige por reglas constitutivas. Mostrar cómo todo acto ilocucionario se rige por este tipo de reglas supera las expectativas de este trabajo y por lo tanto consideramos suficiente el ejemplo, porque no solo muestra el funcionamiento de una regla constitutiva, sino que se aplica al caso específico de los actos ilocucionarios.

Para hablar de las proposiciones consideramos más adecuado comenzar con los cinco ejemplos de actos ilocucionarios utilizados por Searle:

- ¿Saldrá Juan de la habitación?
- Juan saldrá de la habitación.
- ¡Juan, sal de la habitación!
- Ojalá Juan saliese de la habitación.
- Si Juan saliese de la habitación, yo también saldría.

Las emisiones de cada una de estas oraciones en una ocasión dada constituirán característicamente realizaciones de diferentes actos de ilocucionarios. La primera sería, característicamente, una pregunta, la segunda una aserción sobre el futuro, esto es una predicción, la tercera una petición o una orden, la cuarta la expresión de un deseo, y la quinta una expresión hipotética de intención<sup>17</sup>.

Lo que vemos en estos ejemplos son cinco actos ilocucionarios diferentes, que tienen en común el referente (Juan) y el predicado (salir de la habitación). Entonces, aunque hay actos ilocucionarios diferentes, estos pueden coincidir en uno o varios actos no-ilocucionarios.

Además tienen en común un elemento que se vincula a los dos anteriores: la proposición (o como lo hemos llamado aquí a partir del texto *Psicología*, actos proposicionales). La proposición se refiere al contenido que se nos aparece como común a las cinco oraciones y que Searle intenta agrupar en la siguiente expresión: “que Juan saldrá de la habitación”, de la que dice Searle: “Podríamos sin demasiada distorsión, escribir cada una de esas oraciones de

<sup>17</sup> Ibíd., p. 439.

una manera que aislase esa característica común: 'Asevero que Juan saldrá de la habitación', 'pregunto si Juan saldrá de la habitación', etc."<sup>18</sup>.

La oración que elige Searle como la proposición que agrupa los cinco ejemplos, tiene la misma formulación que la aserción (el ejemplo 2), pero esto no quiere decir que una proposición sea una aserción, pues una aserción es un acto ilocucionario, mientras que la proposición es apenas uno de los elementos que requiere el realizar un acto ilocucionario, una proposición nunca es un acto.

Para empezar a hablar del significado utilicemos de nuevo una cita de Searle:

Los actos de habla se realizan característicamente en la emisión de sonidos o en la producción de marcas. ¿Cuál es la diferencia entre *solamente* emitir sonidos o hacer marcas y realizar un acto de habla? Una diferencia consiste en que de los sonidos o marcas que una persona hace en la realización de un acto de habla se dice característicamente que *tiene significado*, y una segunda diferencia relacionada consiste en que característicamente se dice que una persona quiere decir algo mediante esos sonidos o marcas. Característicamente cuando se habla *se quiere decir algo* mediante lo que se dice, y de lo que se dice, de la sarta de morfemas que se emite, se dice característicamente que tienen un significado<sup>19</sup>.

Cuando interpretamos signos o sonidos, suponemos que existe un alguien que quiere decir algo y que eso que intentamos interpretar tiene un significado. Grice dice, según Searle, que un sentido de significado trata de "Decir que A quiere decir algo mediante X, es decir que 'A intentó que la emisión de X produjese algún efecto en un auditorio por medio del reconocimiento de esta intención'<sup>20</sup>". Lo que se puede ver en esta definición de significado es un vínculo entre la noción de significado e intención. Además muestra cómo la comunicación pretende comunicar algo a un interlocutor, comunicando además la intención que tengo al realizar esta comunicación.

Sin embargo Searle no queda satisfecho con el intento de Grice, pues considera que su definición pierde elementos que recupera la teoría de los actos de habla. Observemos el ejemplo usado por Searle para mostrar esto.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 440.

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p. 442.

<sup>20</sup> *Ibíd.*, p. 442.

Supongamos que soy un soldado americano de la Segunda Guerra Mundial y que soy capturado por las tropas italianas. Y supongamos también que deseo inducir a esas tropas a creer que soy un oficial alemán de modo que consiga que me suelten. Lo que me gustaría hacer sería decirles en alemán o italiano que soy un oficial alemán. Pero supongamos que no sé alemán o italiano suficiente para hacer esto. Entonces yo, por así decirlo, intento representar la pantomima de decirles que soy un oficial alemán que conozco, confiando en que ellos no saben suficiente alemán como para darse cuenta de mi plan. Supongamos que conozco solamente una línea de alemán que recuerdo de un poema que tenía que memorizar en un curso de alemán de la escuela secundaria. Por lo tanto yo, un prisionero americano, me dirijo a mis capturadores italianos con la siguiente oración: *'Kennst du das land wo die Zitronen blühen?'* (¿Conoces el país donde florecen los limoneros?)<sup>21</sup>.

La intención -desde la perspectiva griceana es muy clara, se pretende convencer a los soldados Italianos de que se es un soldado alemán con el fin de no ser retenido por ellos, pero, ¿se puede decir que el significado de la expresión alemana es "soy un oficial alemán"? Searle estima que eso no es posible, pues el significado de esas palabras es otro, aunque en el ejemplo se pretende engañar a los soldados italianos con esa oración, es decir, hacer que ellos crean que esa oración quiere decir "soy un oficial alemán" hace parte del engaño.

Se intenta engañar porque el uso de la oración alemana no responde a lo que se pretende decir en el ejemplo, esto ocurre por que los actos de habla están vinculados, como se dijo más arriba, a una serie de reglas, convenciones. Un último ejemplo que trae Searle y que repetimos en este texto porque consideramos resulta aclarador pertenece a Wittgenstein. Dice Searle citando *Las investigaciones filosóficas*: "Di 'hace frío aquí' queriendo decir 'hace calor aquí'<sup>22</sup>". Lo que se pretende mostrar con este ejemplo es cómo no podemos decir algo de cualquier manera, porque las expresiones, como los actos de habla, están sujetas a ciertas condiciones.

Terminaremos este apartado con una última cita de Searle, que vincula su posición sobre el significado con la de Grice.

La explicación de Grice puede rectificarse para tratar con contraejemplos de este género. Tenemos un caso donde estoy intentando producir un cierto efecto por medio del reconocimiento de mi intención de producir ese efecto, pero el dispositivo que

<sup>21</sup> *Ibíd.*, p. 443.

<sup>22</sup> Wittgenstein, en *Ibíd.*, p. 443.

uso para producir ese efecto se usa convencionalmente, en virtud de las reglas que gobiernan el uso de ese dispositivo, como un medio de producir efectos ilocucionarios completamente diferentes. Debemos por lo tanto reformular la explicación del significado de Grice de una manera tal que haga claro que el querer decir algo por parte de una persona cuando ésta dice algo está en el lenguaje que esa persona está hablando. En nuestro análisis de los actos ilocucionarios debemos capturar tanto los aspectos convencionales como los intencionales y especialmente las relaciones entre ellos<sup>23</sup>.

Hemos llevado a cabo esta cuidadosa exposición de las tres primeras partes del artículo de Searle “¿Qué es un acto de habla?”, con el fin de especificar lo que intentamos mostrar en la relación comunicativa individuo-ciudad. Tal vez hemos hecho énfasis en elementos que no aparecerán explícitamente dentro del análisis de esa relación, pero los hemos utilizado para hacer lograr la comprensión de los actos de habla con la mayor claridad posible.

### **Individuo-ciudad: dos sujetos en una relación comunicativa**

En el apartado uno de este artículo hemos presentado un desplazamiento del objeto pasivo en el proceso de conocimiento, al objeto activo, utilizando el pensamiento de René Descartes y el de Michel Foucault como meros bastones que permitan exhibir ese paso. Luego se trató de mostrar en qué sentido se interpretaba a la ciudad como un sujeto y antes de mostrar cómo se da la relación comunicativa entre individuo-ciudad-asunto, del cual nos ocuparemos ahora, tratamos de seguir la argumentación de Searle para acercarnos a los actos de habla.

La ciudad aparece, pues, como sujeto comunicativo en tanto que, desde este campo, produce efectos sobre nosotros y viceversa. Pero ¿cómo interpretar esa relación comunicativa? Para esto hemos recurrido a los actos de habla de John Searle. En adelante lo que se intentará presentar es una interpretación de la relación comunicativa entre individuo y ciudad a través de la perspectiva de los actos de habla.

Tenemos dos sujetos que se comunican, uno de ellos (el individuo) lo hace básicamente a través de su conducta en la ciudad, las formas en que éste

---

<sup>23</sup> Ibid., p. 443.

se desenvuelve en ella que incluyen conducir, ser peatón, utilizar el transporte público y dialogar con empleados de estos servicios.

El otro (la ciudad) lo hace conduciendo las acciones de los individuos que en ella se mueven, esta conducción de las acciones se da con los diferentes avisos, volantes y mecanismos de control del tráfico o de la circulación de peatones. Difícilmente se puede hablar de una forma oral (sin embargo podría pensarse que las imágenes de los payasos que anuncian los almuerzos, promociones, rebajas, etc., son formas de comunicación oral de ésta con los individuos que la habitan, en tanto son una dinámica propia de la ciudad). Entonces tenemos dos tipos de emisión o actos locucionarios: uno que se refiere a las formas de acción (hablar, conducir, etc.) y otro de tipo gráfico, es decir, imágenes y textos que intentan regular las acciones de quienes interactúan en la ciudad.

También tenemos actos perlocucionarios. Estos en una cantidad difícil de precisar, pues por parte de los individuos se toman precauciones para pasar la calle; conduciendo se hacen dispendiosas maniobras para lograr acceder al carril contrario de una gran avenida; se hace fila, se evitan los lugares peligrosos. La ciudad responde al descuido de los conductores, que producen accidentes, con trancones que dificultan el ya imposible tráfico de la ciudad; los trámites en algunos casos lentos generan personajes que ilegalmente los realizan en menor tiempo (personajes que se entienden como dinámicas que la ciudad propone frente a los actos de quienes hacen las filas, pero a su vez son reacciones de los individuos a las dificultades de la ciudad).

Por su parte los actos ilocucionarios son del siguiente tipo: esperar, protegerse de la inseguridad, advertir, ceder el paso (en el carro) o ceder la silla (en el bus). Por su parte, la ciudad advierte, orienta, ubica, protege, etc. Todo esto regido por normas y con pretensiones de sentido, como por ejemplo: ser 'buen ciudadano'.

No se puede deducir de lo anterior que la ciudad sólo se comunica con los individuos para mantener su orden o para mejorar la vida. En la ciudad se entablan múltiples relaciones y muy complejas como para suponer que todas ellas llevan en sí mismas una intención definida. Muchas de las dinámicas comunicativas entre ciudad-individuo conllevan actos perlocucionarios "no deseables", por ejemplo el vandalismo, distintas manifestaciones de violencia, etc.

Entonces, al hablar de procesos educativos en la ciudad (por ejemplo, la cultura ciudadana), entendiendo por éstos una relación bidireccional donde individuo y ciudad se constituyen recíprocamente a través de formas comunicativas, sería necesario enfatizar que la ciudad propende por una educación integral para alcanzar buenos ciudadanos, no obstante esto pueda implicar formas o manifestaciones de conductas antisociales, o anticiudadanas, lo que no invalida la propuesta, por el contrario, obliga a explorar alternativas capaces de neutralizar esas fuerzas negativas. Y en esto se centra, en alto grado, el objetivo primordial de las prácticas educativas y pedagógicas con las cuales se adelantan las iniciativas de construcción de ciudadanía que actualmente se impulsan en la capital. De esta manera se tratan de superar tanto las deficiencias de cobertura de la matrícula escolar, así como otras inequidades de tipo social existentes en una ciudad como Bogotá.

## Bibliografía

- Descartes, René, *El Discurso del método*, Norma, Bogotá, 1992.
- Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad*, Siglo XXI, México, 1998.
- , "Foucault", en *Estética, ética y Hermenéutica*, Paidós, Madrid, 1999.
- Pardo, José Luis, *Las formas de la exterioridad*, Pretextos, Valencia, 1992.
- Searle, John, "¿Qué es un acto de habla?", en Valdés Villanueva, Luis M., Compilador; *La búsqueda del significado*, Tecnos, Madrid, 1999.

# CIUDADES, REDES, ESCUELAS

## Enrédate con Bogotá\*

BORYS BUSTAMANTE BOHÓRQUEZ  
FERNANDO ARANGUREN DÍAZ  
MÁRYORI CHACÓN RIVERA  
XIMENA BETANCOUR\*\*

### Presentación

Diversas expresiones teóricas y conceptuales tratan de dar cuenta de un fenómeno estructural que recorre y caracteriza la naturaleza de las sociedades actuales: modernización, tecnologización, informatización, etc. *Sociedad del conocimiento*, lo llaman algunos (Castells, Levy); *Sociedad digital* o *Sociedad red* (Cebrian); *Sociedad de la información* (Castells). Sea cual fuere la denominación que aceptáramos, ésta nos remite a la existencia de una trama infinitamente compleja de elementos, relaciones e interrelaciones, de flujos y dinámicas interminables, de nodos y estaciones de relevo, etc.; términos todos inherentes a la forma de red que reviste la interacción natural, simbólica, social, tecnológica y cultural.

La ciudad, en tanto que conglomerado humano, conformado por procesos físico-materiales y mediaciones múltiples con el entorno natural y la organización colectiva de los espacios públicos sociales, también está organizada bajo la forma de una amplia red de procesos de toda índole que hacen posible la dinámica social y la totalidad de acciones y realizaciones que transcurren en el entorno cotidiano de la urbe.

Como se trata de un fenómeno relativamente nuevo, y por tanto poco estudiado aún, se convierte entonces en un tema privilegiado para promover la reflexión solidaria desde el eje Escuela-Ciudad-Escuela, en el que la dimensión pedagógica y didáctica de la tarea educativa se transforma en un potencial crítico para la comprensión tanto de la ciudad como de las tendencias que regirán los cambios estructurales que la afectarán en el mediano y largo plazo.

\* Propuesta de constitución de una red de trabajo docente en la ciudad-capital.

\*\* Profesores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Estos son los aspectos esenciales que se abordan en el texto y en la propuesta de trabajo que lo acompaña. Este material fue elaborado por el equipo académico que orientó el desarrollo de las actividades del Seminario Pedagogías Urbanas desde la Escuela.

## Ciudad y escuela en red

La vocación educadora de nuestra ciudad requiere un continuo apoyo desde diversos sectores sociales y culturales para poder cristalizar sus políticas públicas de educación en los escenarios urbanos. Como es obvio, una de las instituciones llamadas a jugar un papel preponderante en esta perspectiva es la escuela, entendida como comunidad no sólo académica sino también social, estrechamente vinculada al ámbito local y proyectada hacia la estructura social en el sentido más amplio posible.

Así las cosas, tal como se ha venido proponiendo desde el programa Cátedra de Pedagogía Bogotá: *una gran escuela*, las instituciones educativas se convierten en piezas esenciales para hacer de la nuestra una ciudad humana, habitable y cada vez más centrada en la conformación de una ciudadanía deliberativa, participativa y democrática.

Quisiéramos insistir en la tesis de que la experiencia humana transcurre y se conforma en el mundo de la vida, mundo que en las circunstancias actuales está profundamente enraizado en lo urbano como espacio de habitación que hace posible la elaboración de una experiencia significativa en todos los aspectos que conlleva el sentido humano de la existencia.

Es aquí, en este escenario tan característico de las sociedades contemporáneas donde la noción de humanidad se llena de contenido en tanto se tornan inaplazables los Derechos Humanos como fundamento de la presencia de los sujetos y grupos inmersos en una ciudadanía que expresa y hace posible la vida democrática, la justicia social y la dignificación de la existencia.

En este contexto la escuela deviene nuevamente lugar de mediación socio-cultural para hacer más habitable el mundo, para hacer más digna la vida en la ciudad, de manera que conocimiento, cotidianidad y proyecto de vida confluyan y se integren en un entorno urbano capaz de recoger la diversidad de expresiones individuales y colectivas que alberga una ciudadanía compleja como la que se materializa en nuestra ciudad.

De acuerdo con lo señalado, resulta comprensible el papel central que se le está restituyendo al maestro en su calidad de mediador fundamental del proce-

so de socialización y enculturación de las nuevas generaciones que asisten a la escuela; pero no solamente se trata de su contacto con las nuevas generaciones, sino también de su importante papel en el medio local de influencia del área escolar, así como de la participación del educador en los distintos fenómenos que integran la esfera social, política y cultural en nuestra ciudad.

En su calidad de ciudadano, además de educador, en el maestro vuelve a recaer una muy importante cuota de liderazgo de la que depende en buena medida su capacidad para influir positivamente en la toma de posiciones y la promoción de iniciativas tanto desde la escuela como desde el ámbito de la cotidianidad.

De ahí que en conexión con la política educativa que promociona el conocimiento de la ciudad como parte de los nuevos contenidos curriculares y de los proyectos educativos institucionales (PEI), los docentes tienen también la obligación de mejorar sus competencias y desempeños en tanto que sujetos y actores sociales capaces de acceder a las formas más avanzadas del conocimiento científico, estético, los usos multiexpresivos del lenguaje y la interacción con las nuevas sensibilidades y prácticas simbólicas en el mundo de lo urbano.

Como se trata de una empresa de amplio alcance, la organización de las actividades debe englobarse en una perspectiva de *trabajo en red*, única forma eficaz de articular adecuadamente los distintos aportes y requerimientos provenientes de toda la ciudad. La red de trabajo docente, que surge en conexión con el seminario de actualización Escuela-Ciudad-Escuela, busca convertirse en plataforma de encuentro y complementación de los factores que hagan posible el acercamiento de las diferentes comunidades académicas ubicadas a lo largo y ancho de la ciudad, conectadas tecnológicamente en ese espacio virtual pero absolutamente eficiente que constituye una red de esta naturaleza.

Bajo la figura de la red se estarían configurando al mismo tiempo una serie de realizaciones de tipo estructural y operativo que fortalecerían enunciados y propuestas como las siguientes:

- La escuela se abre a la ciudad, fortalece sus vínculos con la localidad en la que se ubica y la ciudad, a su vez, atraviesa con sus demandas y particularidades la rutina escolar de manera que el currículo, en función del PEI, tematiza la problemática cotidiana de la ciudad y elabora no sólo

conocimientos sino propuestas e iniciativas de participación ciudadana tanto en el ámbito local como Distrital.

- Los docentes trascienden el mero marco de la comunidad académica, encerrada en la institución escolar y desconectada del mundo local y del universo ciudadano, y concurren, a través de la red, de modo permanente y sistemático, a encuentros e interacciones de distinto orden con educadores de toda la ciudad sin excepción.
- La experiencia de trabajo en red potencia no sólo la presencia de la escuela en el espacio urbano sino que fomenta el contacto de los educadores con trabajadores de otros campos del conocimiento y de la cultura en general, de forma que se multiplica el uso y aprovechamiento de los recursos existentes así como se incrementan las potencialidades de difusión de los resultados y logros alcanzados mediante este tipo de trabajo virtual.
- La red es igualmente un instrumento clave en cuanto facilita los procesos de coordinación y administración de los recursos educativos, científicos y culturales disponibles en la ciudad, puestos a cargo de la Secretaría de Educación Distrital; así será posible ir plasmando una visión de ciudad mucho más rica, realista y compleja, que pueda ser asumida a su vez por comunidades cada vez más amplias y fuertemente vinculada alrededor de problemas reales y de expectativas concretas, que en conjunto apuntan a fortalecer los procesos de democratización y participación en la vida ciudadana.
- A través de la red también se hace factible una transformación muy cualificada de las capacidades del educador en tanto puede disponer de éstas para su interacción con el medio urbano y local. Se potencian las facultades y destrezas de tipo semiótico, interpretativo, ligadas a lecturas múltiples y a formas variadas de apropiación de la ciudad; se complementan los procesos de descubrimientos, de hallazgos e iniciativas sobre los modos de sentir, habitar y representar lo urbano; se da un fortalecimiento de la capacidad crítica en los individuos y en los grupos para reconocer el sentimiento de ciudadanía en relación directa con la ciudad como hábitat en el que lo humano es al mismo tiempo individual y social, público y privado.

## Objetivos

### Objetivo general

- Promover la constitución y puesta en marcha de una red de trabajo docente sobre ciudad, a partir de la realización del Seminario de Actualización Escuela-Ciudad-Escuela, integrada por docentes participantes en el mismo y encaminada a fortalecer la acción educativa en relación con la vida cotidiana a nivel local y distrital.

### Objetivos específicos

- Integrar con los docentes participantes en el Seminario Escuela-Ciudad-Escuela una red de trabajo pedagógico a nivel local y distrital.
- Conformar nodos o capítulos de red por institución participante, por localidad o por integración temática, de acuerdo a las posibilidades de los docentes.
- Formalizar la existencia de la red mediante la adopción de una plataforma programática que garantice su operatividad en el marco de la vida urbana y escolar.
- Propiciar la integración o aproximación de la red a otras redes o espacios de interacción equivalentes e implementar estrategias de acción complementaria y de apoyo mutuo.
- Convertir las actividades de la red en factores de impulso a la cualificación del trabajo docente y a la capacidad de la escuela para mejorar su incidencia en la cotidianidad ciudadana tanto a nivel local como distrital.

### Iniciativas para impulsar y fortalecer la red

- Adoptar la plataforma programática que da cuenta de su constitución y puesta en marcha, lo que implica la adopción de un nombre para la misma, así como la difusión de sus objetivos e iniciativas fundamentales.
- Adoptar en cada nodo o capítulo de red el respectivo nombre o denominación funcional con la que operará e interactuará con otros nodos.
- Transformar cada nodo en una comunidad académica, investigativa y de gestión, encargada de producir e intercambiar conocimiento e información sobre la relación escuela-ciudad, tanto en el ámbito local de

la institución como en el ámbito distrital y nacional e incluso global, de acuerdo a las potencialidades tecnológicas que en materia de apertura hacen posibles las tecnologías mediáticas.

- Construir la página web de la red en el dominio informático de la Secretaría de Educación Distrital, de modo que se fortalezcan los vínculos comunicativos entre ambas instancias para hacer más eficaz la coordinación y administración de las tareas educativas en la ciudad. En esta página se podrán incluir todos los aspectos inherentes a la red, a partir de los cuales sea factible acceder a sus resultados, logística y demandas operativas, así como al intercambio de información que optimice y extienda su manejo.
- Promover la elaboración de un informativo virtual, con base en la misma página, en el que se recoja la información relevante para ser presentada a la comunidad docente y demás usuarios que accedan allí o se interesen por estas cuestiones con distintas finalidades.
- Impulsar desde la red todo tipo de acercamientos, encuentros, intercambios e iniciativas que contribuyan a difundir las actividades de los docentes e investigadores en torno de la relación escuela-ciudad y ciudad-escuela.
- Promover desde la red una campaña pedagógica para que en las instituciones educativas distritales se adopten o adecuen los PEI a las demandas relacionadas con el fortalecimiento estructural de lo comunicativo y ciudadano en los procesos curriculares y demás actividades de la cotidianidad escolar.
- Coordinar una amplia programación de exploraciones pedagógicas por la ciudad, de manera que se propicie la recuperación teórica y metodológica de las mismas para ser divulgada y socializada a través de la red y lograr con ello la consolidación de un importante insumo para la cultura escolar y ciudadana.
- Explorar el uso convergente de medios y tecnologías de la información y la comunicación para ampliar la cobertura de las actividades de la red entre docentes y la ciudadanía en general; para ello sería factible, por ejemplo, utilizar un espacio regularmente en la emisora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, LAUD, en el que se canalizarán informaciones relevantes en cuanto a la gestión y difusión masiva del significado de la red.

## Bibliografía

- Auge, Marc, *No lugares*, Gedisa, España, 2004.
- Borges, Jorge Luis, *Obra completa*, Suramericana, Buenos Aires, 2000.
- Calvino, Italo, *Las ciudades invisibles*, Editorial Lumen, Barcelona, 2000.
- Castells, M., *La cuestión urbana*, Siglo XXI Editores, México, 1996.
- , *La ciudad de la nueva economía*. En: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells12.htm>
- , *La sociedad red, la era de la información*, Volumen 1, Alianza Editorial, 1996.
- Cebrian, Juan L., *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*, Taurus, Madrid, 1998.
- De Colulanges, Fustel, *La ciudad antigua*, Losada, Buenos Aires, 1965.
- Freire, Paulo, *Política y educación*, Siglo XXI Editores, México, 1996.
- García Canclini, Néstor, *La globalización imaginada*, Paidós, México, 1999.
- Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales*, Paidós, Barcelona, 1990.
- Heidegger, Martin, "Construir, habitar, pensar", *Conferencias y artículos*, Serbal, Barcelona, 1994.
- Kavafis, C., *Obra poética*, Alianza Editorial, Madrid, 1992.
- Levy, Piere, *¿Qué es lo virtual?*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Lynch, Kevin, *Imagen de ciudad*, Gustavo Gili, Barcelona, 1998.
- Martín-Barbero, Jesús, *Pretextos*, Editorial Univalle, Cali, 1998.
- Monsivais, Carlos, *Entrada libre*, Editorial Universidad de Colima, 1993.
- Secretaría de Educación Distrital, *Plan sectorial de educación*, Bogotá, 2004.
- Silva, Armando, *Bogotá imaginada*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, 2003.
- Tedesco, Juan Carlos, *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*, Santillana, 1995.
- Trilla, Jaume, *La aborrecida escuela*, Laertes S.A., Barcelona, 1973.
- , *Otras educaciones*, Antrophos, Barcelona, 1993.

## ¿DE QUÉ CIUDAD EDUCADORA ESTAMOS HABLANDO HOY?

TOMÁS ANTONIO VÁSQUEZ A.\*

### Entrevista a Jaume Trilla Bernet<sup>1</sup>

Jaume Trilla Bernet ha sido un estudioso de la educación no formal e informal. Por ese camino llegó al tema de la ciudad educadora del que es hoy un reconocido exponente a nivel mundial. En los años noventa y después de algún tiempo de reflexión, las propuestas de ciudad educadora pasan al terreno de lo práctico, dando curso a proyectos pedagógicos concretos que buscan aprovechar la dimensión educativa de las ciudades para ponerla al servicio de la formación de sus habitantes y de este modo hacerla más vivible y humana. En esta perspectiva, se crea en los años noventa la organización de ciudades educadoras, campo en el que Jaume Trilla ha sido un animador permanente: en el primer semestre de 2005 estuvo en Bogotá apoyando el proyecto de Ciudad-escuela que viene desarrollando la Secretaria de Educación Distrital. Fue esta la oportunidad para dialogar con él sobre el tema de ciudad educadora.

*P. Desde los años noventa se ha gestado un movimiento a nivel mundial sobre la importancia educativa de la ciudad, desembocando en lo que hoy se llama ciudad educadora. ¿Cuál es su planteamiento al respecto?*

R. Lo que he trabajado en torno a la ciudad educadora ha tenido diversas vertientes. La primera, cronológicamente, consistió en tratar de analizar y sis-

\* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<sup>1</sup> Jaume Trilla Bernet es doctor en Pedagogía y catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Entre sus publicaciones, individuales o en colaboración, se destacan: *Ensayos sobre la escuela* (1985), *La educación fuera de la escuela* (1993), *Pedagogía del ocio* (1985), *La educación informal* (1986), *El profesor y los valores controvertidos* (1992), *Otras educaciones* (1993), *Aprender, lo que se dice aprender...* (*Una teoría alfabética de la educación*) (1998), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (2001) y *La aborrecida escuela* (2002). E-mail: jtrilla@ub.edu

tematizar los contenidos que se estaban proyectando sobre la idea de ciudad educadora, porque enseguida me pareció advertir que con este concepto iba a pasar algo parecido a lo que ocurre con conceptos que no son categorías rigurosas sino "ideas"; ideas-fuerza que en seguida se convierten en lemas o incluso en slogans, pero cuyo significado resulta muy difícil de precisar.

Entonces intenté analizar cuáles eran los significados que se estaban vertiendo sobre la expresión "ciudad educadora" y elaborar una especie de modelo teórico -descriptivo y proyectivo- a partir de tres dimensiones de la relación entre el concepto de educación y el concepto de ciudad.

La primera dimensión consiste en entender a la ciudad como un contenedor de instituciones y recursos educativos; aprender en la ciudad, sería la frase que resume esta dimensión. En este sentido, llamamos educadora a la ciudad porque entendemos que contiene una gran cantidad y variedad de recursos educativos. Las ciudades, en general, son entornos educativamente muy densos, plurales y dinámicos.

Pasando al nivel proyectivo, diríamos que una ciudad incrementará su grado de educatividad si multiplica y diversifica sus recursos educativos, si utiliza mejor y organiza o coordina los que ya posee, y si los pone a disposición de toda la ciudadanía compensando las desigualdades que existen para acceder a ellos.

La segunda dimensión de la ciudad educadora consiste en entender que, además de contener instituciones educativas, la ciudad por sí misma también educa; es decir, que la ciudad es un agente de educación, eso lo llamé aprender de la ciudad. La ciudad en sí misma transmite valores (y también contravalores), contiene elementos de cultura, modelos sociales que se adquieren casi por impregnación, etc. Plantearse esta dimensión proyectivamente obliga no sólo a ver qué valores, actitudes y comportamientos cívicos (o incívicos) están presentes en el medio, sino ver cuáles de ellos habría que fomentar y por qué medios. La ciudad educadora, en este sentido, es también un proyecto de formación de la ciudadanía.

Y la tercera dimensión es la que considera a la ciudad como un contenido o un objetivo educativo, eso sería aprender la ciudad: mejorar el conocimiento que los ciudadanos tienen del lugar en el que viven, así como desarrollar su sentido de pertenencia y su capacidad crítica y participativa.

Por otro lado, también me interesó estudiar los contextos teórico y real en el que surge y se desarrolla la idea de la ciudad educadora, así como hacer

una especie de análisis de las funciones y del uso que estaba teniendo esta expresión en el discurso pedagógico e institucional de las administraciones públicas. Analicé las metáforas pedagógicas que han relacionado ciudad y educación (la escuela-ciudad y la ciudad-escuela), las funciones heurísticas y utopistas de aquella expresión, así como su uso simplemente propagandístico y retórico en el que, a menudo, también se cae; parecería como si por el simple hecho de que una ciudad se autoproclame educadora o se afilie a asociaciones o redes internacionales de ciudades educadoras ya va ser más educadora de lo que lo era antes.

Cuando ya empezaba a ver que esta temática, desde un punto de vista discursivo, se estaba agotando, cuando me di cuenta de que, so pena de caer en la pura especulación o en la simple retórica que acabo de aludir, la cuestión no daba ya mucho más de sí, entonces se me ofreció la posibilidad de participar en proyectos muy coherentes con la idea de ciudad educadora, pero a un nivel mucho más práctico y vinculado a realidades concretas.

Uno de estos proyectos fue la posibilidad de llevar a cabo una propuesta contenida en el modelo al que me he referido: la elaboración del mapa educativo de una ciudad (Santa Coloma de Gramenet, municipio que forma parte del área metropolitana de Barcelona). Otra ocasión para vincular el discurso teórico de la ciudad educadora a realizaciones concretas fue el ofrecimiento de colaborar en proyectos municipales en la línea de las propuestas de la Ciudad de los Niños, del pedagogo italiano Francesco Tonucci, y finalmente, por aquellos años (finales de los noventa), aparecieron también los Proyectos Educativos de Ciudad, esto es, una suerte de planes estratégicos municipales que pretenden, de forma muy contextualizada y participativa, concretar la idea de ciudad educadora en líneas estratégicas y actuaciones concretas.

*P. Según su experiencia, usted tiene conocimiento de cómo se está desarrollando esta idea de ciudad educadora, ¿cómo está respondiendo la escuela a los desafíos de estos planteamientos sobre la ciudad educadora?*

R. Sobre la relación entre la escuela y esta idea de ciudad educadora, diría dos cosas que podrían parecer contradictorias, pero que creo no lo son: uno de los contenidos importantes de la ciudad educadora es que la escuela es sólo una institución más dentro de la ciudad, que hay otros muchos agentes educativos. Es decir, por un lado, obliga a pensar la educación desde un concepto más amplio que el que lo asimila o reduce demasiado a la escolarización; pero,

por otro lado, no puede olvidarse que seguramente la escuela es la institución educativa más importante de todas las que la historia, la pedagogía y la cultura han sido capaces de producir hasta este momento.

De manera que este descentramiento pedagógico respecto a la escuela no puede olvidar este hecho real: para cualquier proyecto educativo de importancia hay que contar siempre con la institución escolar. De modo que la escuela, incluso en los proyectos de ciudad educadora, sigue siendo un puntal imprescindible.

Además, la escuela puede beneficiarse muchísimo de estos planteamientos; ellos facilitan que la escuela se abra a la ciudad en un doble sentido: la escuela sale a la ciudad y ésta le proporciona referentes reales de los contenidos que tiene que transmitir, ámbitos de experiencia directa y oportunidades para implicarse en procesos sociales reales y, a la vez, la escuela abre sus puertas para que la realidad externa también penetre en su interior, para promover la participación y para convertirla en una verdadera institución comunitaria.

*P. ¿Cuáles son las críticas de parte de los teóricos de la pedagogía a la propuesta de ciudad educadora?*

R. Creo que fundamentalmente hay dos críticas posibles, por decirlo así: una por defecto y otra por exceso. La primera ya la he apuntado antes: sería el riesgo de convertir la idea de ciudad educadora en pura retórica, en un discurso de escaparate apto para grandes declaraciones de las administraciones municipales y de organismos internacionales, pero sin una influencia remarcable sobre las políticas y actuaciones educativas reales. Esa sería una de las críticas que yo mismo he hecho alguna vez. Y de ahí que encuentre muy pertinente dar a la idea de ciudad educadora una proyección mucho más práctica por medio, pongamos por caso, de propuestas como la de la Ciudad de los Niños.

La otra crítica que algunos hacen a ciertos planteamientos que se etiquetan como de ciudad educadora es la del peligro de caer en un exceso de pedagogización de la ciudad. Con esta crítica creo que hay que ir con cuidado pues me parece que, de entrada, puede encerrar un problema de lenguaje: si por pedagogizar entendemos escolarizar excesivamente la vida de los niños, formalizar o didactizar determinadas actividades ciudadanas y culturales que por sí mismas ya son formativas, etc., entonces estoy de acuerdo con la crítica. Lo que ocurre es que ahí, en realidad, no se está criticando la pedagogización de la ciudad, sino unas formas de pedagogización groseras y burdas.

El que criterios y actuaciones pedagógicas ayuden a construir una ciudad que sea más formativa para todos, que fomente actitudes más cívicas, que sea capaz de aprovechar sus recursos culturales y en la que se pueda vivir mejor... todo eso también es pedagogizar y para nada resulta criticable. Piénsese, por ejemplo, que la decisión consciente de no formalizar un determinado proceso educativo por la razón que sea, puede ser en sí misma una decisión tan pedagógica como la contraria.

*P. Una de las críticas que usted ha hecho a la escuela tradicional en algunos de sus documentos apunta a que esta escuela imparte un aprendizaje descontextualizado. ¿Pero acaso éste no es un rasgo inherente a la escuela?*

R. Así es. Digamos que el origen de la escuela es ese, desubicar el aprendizaje de los contextos propios de los contenidos y destrezas a aprender. Se puede decir que la escuela es una alternativa al aprendizaje artesanal, o sea, al aprendizaje que tiene lugar en el mismo contexto en el que se aplican las destrezas y conocimientos pertinentes. En cambio, lo que se aprende en la escuela, lo que estipulan los currículums y planes de estudio es para, supuestamente, utilizarlo después y fuera. Por eso decimos que el aprendizaje escolar es, casi inherentemente o por definición, descontextualizado.

Lo que ocurre, sin embargo, es que tal descontextualización genera muchos problemas: problemas de motivación (si no voy a aplicar de forma más o menos inmediata aquello que estoy aprendiendo, ¿qué interés voy a tener en aprenderlo?); problemas de significatividad (¿cómo relaciono aquellos aprendizajes descontextualizados con mis experiencias y conocimientos previos?); problemas de transferencia (¿cómo se garantiza que aquello que se aprende en la escuela va a ser realmente aplicable después?).

Por eso es que las mejores pedagogías, yo diría desde Rousseau o incluso desde algunos planteamientos anteriores, pasando luego por la Escuela Nueva y la pedagogía activa, el llamado aprendizaje por descubrimiento, la educación incidental, los métodos de proyectos... todo ello lo que lo que ha intentado es recontextualizar en la medida de lo posible y razonable los aprendizajes escolares. Cuando las escuelas se llenan de talleres y laboratorios, de huertos y corrales, cuando se visitan museos y fábricas, cuando en las materias ciencias naturales y sociales se hace investigación del medio... es que se están intentando recontextualizar los procesos de aprendizaje.

*P. Usted que es un estudioso de la educación no formal e informal, ¿cómo la ve hoy en relación con la escuela?, ya que al parecer ésta cada vez más tiende a la desinformalización, manifestada en flexibilidad curricular, los espacios, los tiempos, la educación a distancia y otros aspectos.*

R. Hablando estrictamente en un plano conceptual, la escuela no se identifica necesariamente con la educación formal: existe educación formal que no es escolar y existen escuelas que no pertenecen a la educación formal; digamos que una universidad a distancia es educación formal y no es educación escolar dado que no es presencial. En España a los lugares donde se aprende a conducir se les llama autoescuelas; sin embargo una escuela de conducción no es una institución de educación formal.

Pero dejando aparte estos matices conceptuales, creo que existen varios tipos de relaciones de la educación formal con la no formal e informal: a veces son relaciones de suplencia: a menudo la educación no formal está cubriendo funciones que debería atender básicamente la formal.

Supongo que aquí en Colombia debe ocurrir lo mismo que en España, que consideramos que el aprendizaje de idiomas extranjeros es fundamental para la carrera académica y para la futura vida laboral de los escolares, pero resulta que dentro del sistema formal todavía no se aseguran estos aprendizajes fundamentales. Surge así una oferta no formal externa que realiza una tarea de suplencia de algo que debería ser eficazmente satisfecho por la escuela. Al no hacerlo, aparece el mercado con su propia oferta no formal.

Otras veces se dan entre la educación formal y la no formal relaciones de complementariedad y de colaboración. Por ejemplo, cuando la escuela utiliza recursos no formales o informales para integrarlos incluso en el marco de su trabajo propiamente curricular, o cuando, en sentido inverso, la escuela pone a disposición de la comunidad sus equipamientos para la realización de actividades no formales o informales.

Y finalmente también se dan relaciones de contradicción: los distintos entornos (formales, no formales e informales) no necesariamente forman un todo homogéneo y armónico, desde el punto de vista de los valores que transmiten. Por ejemplo, lo que transmiten los medios de comunicación resulta a veces flagrantemente contradictorio con lo que se intenta vivir en la escuela; los modelos que se observan en la calle en muchas ocasiones no son congruentes con los comportamientos y actitudes que una determinada familia intenta cultivar.

En una sociedad democrática, abierta y plural resulta inevitable que existan disonancias entre ideologías, formas de vida, sistema de valores, opciones religiosas y políticas, etc. Incluso creo que es necesario que los niños puedan conocer experiencialmente este entorno múltiple y diverso: un medio educativo absolutamente homogéneo en cuanto a valores resultaría tan coherente como empobrecido. Lo malo es cuando las influencias contradictorias llegan a anularse mutuamente, cuando no existe un mínimo de valores compartidos o cuando se cae en un sistema de anomia total.

*P. Usted ha trabajado en un área bastante polémica, como es el de los valores en la escuela, específicamente su enseñanza por parte del profesor. En su libro *El profesor y los valores controvertidos* usted se pregunta hasta qué punto es conveniente que el maestro trasmita a sus alumnos sus propias creencias, sus propias opciones de vida. ¿Cuál es su punto de vista al respecto?*

R. Es un debate que aunque tiene una larga historia no deja de ser muy actual. Desde luego es un tema muy complejo y lleno de matices, y para quedarme medio tranquilo con la respuesta debería reproducir el libro que usted acaba de mencionar; de todos modos, intentaré resumir lo fundamental.

Lo que deban hacer los profesores y los centros educativos ante las cuestiones a las que se refiere (política, religión, sistemas de valores...), si han de actuar de forma neutral o si por el contrario es legítimo que actúen beligerantemente, simplificando mucho, creo que depende de tres tipos de factores. En primer lugar, de la clase de valores de que se trate: en una sociedad democrática y pluralista hay un cierto tipo de valores sobre los que ya no cabe plantearse esta discusión sobre la neutralidad o la beligerancia; así, las reglas de juego de la democracia o los valores explícitos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos serían ejemplos de lo que yo llamo valores compartidos. Es decir, valores en los que democráticamente y de forma consensuada una inmensa mayoría nos hemos puesto de acuerdo en que son deseables.

En relación a tales valores no hay neutralidad posible: todos los profesores y todas las escuelas deberían actuar de forma beligerante en favor de los Derechos Humanos. Dicho de otro modo, en un centro educativo de una sociedad democrática no es tolerable, por ejemplo, la neutralidad ante el racismo ni, por supuesto, la defensa de posiciones racistas.

En segundo lugar, frente al dilema de la neutralidad o la beligerancia en cuestiones religiosas, políticas, etc., hay que tener presente que algunas formas de neutralidad y de beligerancia (sobre todo de esta última) han de ser consideradas, por motivos éticos, legales o pedagógicos, como directamente ilegítimas. Por ejemplo y entre otras, las que podemos llamar beligerancias coactivas: en una sociedad democrática nadie está legitimado para imponer por medio del castigo, la amenaza o la fuerza sus opciones políticas o creencias religiosas a nadie; y el primer nadie incluye naturalmente a docentes y escuelas.

Finalmente, la decisión de actuar de forma neutral o beligerante mediante procedimientos correctos dependerá de una serie de factores contingentes que habría que analizar en cada situación pero sobre los que en el libro citado intenté formular algunas orientaciones. En definitiva, lo que pretendí con esta obra fue elaborar una especie de modelo normativo general sobre la posición de los profesores y de los centros educativos ante las cuestiones socialmente controvertidas; un modelo que fuera asumible por las distintas opciones ideológicas democráticas.

*P. ¿Cómo ve el futuro de las ciudades educadoras como proyectos educativos-políticos concretos?*

R. Creo que en alguna de las respuestas anteriores ya sugería algo al respecto. Me parece que el futuro de esta idea o movimiento de ciudades educadoras va a depender de la capacidad que tengan los gobiernos municipales de reflejar los contenidos y propuestas fundamentales de esta idea en sus políticas y en sus programas concretos, y eso implica, entre otras cosas, lo siguiente: en primer lugar, un compromiso firme y responsable de la administración municipal ante la ciudadanía; creerse de verdad esta idea y no adoptarla simplemente —como ocurre a veces— en tanto que fórmula retórica que vende imagen o apariencia.

En segundo lugar, la idea de ciudad educadora exige implicar en el proyecto global no sólo a la administración específicamente educativa, sino también a las otras áreas de la alcaldía: la ciudad educadora compromete a servicios sociales, urbanismo, seguridad ciudadana, cultura, trabajo, medio ambiente...

En tercer lugar, ha de conseguirse la complicidad de la sociedad civil con la idea general, con las líneas estratégicas y con las actuaciones de la ciudad

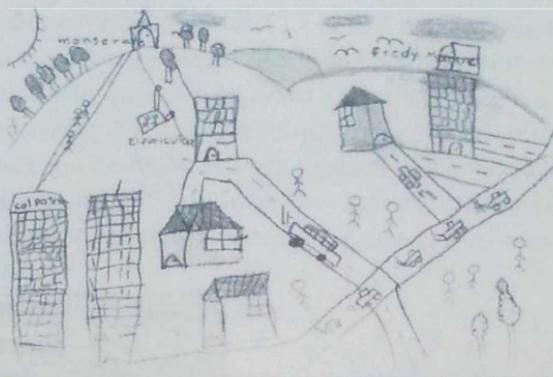
educadora; digamos que la participación ciudadana es un objetivo y a la vez una condición imprescindible de la ciudad educadora. Y, finalmente, como ya insinuaba antes, si no se consigue implicar e ilusionar en el proyecto al menos a una parte significativa y amplia de los profesores, los centros de enseñanza y el resto de agentes educativos que trabajan en primera línea, prácticamente nada va a ser posible.

# IMÁGENES DE CIUDAD

## Percepción y cognición en niños de Bogotá

PAULA GONZÁLEZ VERGARA\*

Nací y crecí en Bogotá; desde muy niña comencé a recorrerla con mi padre en la ciclovía, a conocer algunos lugares importantes, la Plaza de Bolívar, el Parque Nacional..., y mientras comíamos helado y papas fritas mi papá me contaba cosas de Bogotá, me mostraba la casa donde el vivió cuando era niño, su colegio, sus recorridos en bicicleta.



De mis buenos recuerdos de infancia en Bogotá, decidí casi 20 años después hacer una investigación para saber cómo los niños y las niñas bogotanas construían sus imágenes de ciudad: cómo vivían, recorrían y se relacionaban con la ciudad. Así en el año 2001 desarrollé el proyecto “Imágenes de ciudad: percepción y cognición en niños de Bogotá”, el cual fue mi trabajo de grado como Psicóloga y Antropóloga, y con el gané el Premio de investigación Bogotá D. C. 2003 del Instituto Distrital de Cultura y Turismo de Bogotá.

\* Antropóloga y Psicóloga de la Universidad de los Andes, con experiencia e interés en proyectos de investigación de desarrollo social, cultural y educación. Actualmente trabaja en la Universidad de los Andes como coordinadora de dos proyectos de Práctica Social del Centro de Trayectoria Profesional. Así mismo labora en la Escuela Galán como realizadora de talleres de formación en Derechos Humanos, participación y construcción de ciudadanía. E-mail: pgonzale@uniandes.edu.co, papafrita33@yahoo.com

Este es el trabajo que presento a continuación, esperando que el lector evoque, conozca o reconozca lugares y actores de Bogotá, y en esta medida pueda construir, reafirmar o transformar sus imágenes de ciudad.

Para mí fue relevante preguntarme sobre el papel actual de los niños y niñas, no como víctimas de la ciudad sino más bien como usuarios de ella y, principalmente, como productores de un conocimiento sobre la ciudad contemporánea que habitan.

Invité a participar en esta investigación a cuatro niñas: Dayana, Laura, Mónica y Natalí, y a cuatro niños: José Pablo, Fredy, Jonathan y Alejandro, todos bogotanos de 11 y 12 años de edad. Estos habitantes de diferentes y distantes zonas de la ciudad, construyeron desde sus vivencias y creencias diversas imágenes de ciudad a través de dibujos y relatos, en los que evidenciaron la forma en que se relacionan con ella, con los diversos lugares y con los actores urbanos. El resultado de este trabajo arrojó una gran diversidad de imágenes llenas de creatividad y espontaneidad: "Pues me imagino que de pronto Bogotá antes era una selva, y se fue transformando cuando fue llegando gente de todos

los países, de muchas razas... entonces empezaron a construir, no se sabe bien" (Fredy)<sup>1</sup>.

Las ciudades existen a través de las percepciones de nosotros como ciudadanos, a través del uso que hagamos de ellas, de los acontecimientos que nos sucedan, de la manera como las interpretemos, como las inventemos, como las imaginemos y

nos relacionemos con ellas, con sus lugares y con otros actores.

Bogotá, me imagino que no es una ciudad sino el mundo completo por lo que es muy grande y hay gente de todas clases, de todas las razas, de todo, hay muchas cosas diferentes, entonces, como si fuera el mundo (Dayana)<sup>2</sup>.

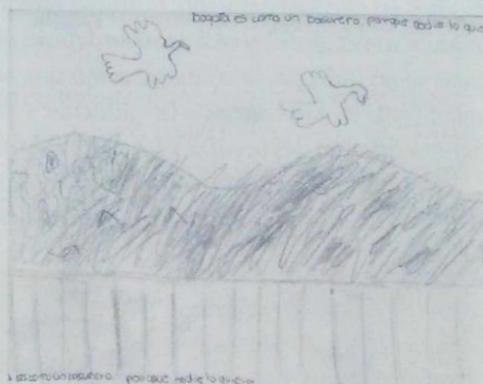
<sup>1</sup> Fredy: Habitante del barrio Juan Rey, localidad de San Cristóbal (sur oriente). Estudiante de 5º grado, 12 años de edad.

<sup>2</sup> Dayana: Habitante del barrio La Estrada, localidad de Engativá (nor occidente). Estudiante de 5º grado, 11 años de edad.

Cuando se habla de “imagen de ciudad”, se hace referencia a la imagen mental que el ciudadano construye de la ciudad que habita (Lynch, 1974); puede entenderse como la representación de la ciudad en la mente (Ortells, 1996) y es de naturaleza multidimensional, ya que es recuperación de una información gráfica e integración de elementos visuales, códigos verbales (Paivio citado por Ortells, 1996), auditivos, olfativos, táctiles y gustativos.

Así mismo, la imagen de ciudad se construye dentro de “marcos de referencia”, esto es, dentro de un sistema de creencias y normas culturales que sirve como referente para clasificar, predecir, comparar, evaluar y elegir los espacios. Los marcos de referencia proporcionan al individuo prejuicios culturales y sociales que contribuyen en la formación de estereotipos, entendidos como categorías que hacen parte de un lenguaje común a la cultura, tienen un significado y emiten un juicio de valor. Son de gran importancia porque dirigen comportamientos, emociones y relaciones con los lugares y sus actores. Por otra parte, implican una fuerte carga emocional de rechazo o identificación con el objeto estereotipado.

Desde esta perspectiva, en esta investigación se encontraron imágenes de ciudad construidas desde prejuicios y estereotipos y, así mismo, aunque no pretendía de antemano abordar la ciudad desde sus problemas, los niños y niñas establecieron categorías que construyeron una ciudad problemática, fría, contaminada, insegura y violenta; una ciudad en la cual estos niños y niñas con frecuencia se asumieron como víctimas.



## Bogotá es como un basurero

Bogotá parece un basurero, por lo que es desordenado, sucio, donde hay cosas revueltas... es fea, mal cuidada... uno no puede caminar tranquilo porque uno no sabe quién lo atraca primero, o lo roban, o lo secuestran. Bogotá es como un basurero porque nadie lo quiere, y los chulos representan los que roban, la gente que

se aprovecha de uno. En un basurero hay cosas que la gente no quiere; si la gente quisiera a Bogotá no la contaminaría, no robarían, pero nadie la quiere, nadie quiere estar ahí, huele feo igual a un basurero (José Pablo)<sup>3</sup>.

Muchos lugares se reconocieron y se recordaron por sus malos olores cuando se recorren a pie o en bicicleta. Los olores constituyen a menudo referentes de la ciudad para reconocer y evocar los lugares sucios de Bogotá; la ciudad, en esta investigación, nunca se evocó por sus olores agradables. Una gran cantidad de calles en Bogotá se definieron por sus trancones vehiculares, pero sobre todo por la contaminación que se manifiesta de dos maneras: la que producen los vehículos (la polución y el humo), y la que producen los actores urbanos, las basuras y los malos olores.

Así mismo la inseguridad y la violencia son categorías de identidad que definen a Bogotá y que implican una relación con una ciudad de robos, asesinatos,



atracos, al igual que una relación con unos actores urbanos identificados como violentos, de los que hay que desconfiar y ante los cuales hay que defenderse. La desconfianza se convierte en un elemento de identificación con el estereotipo de actor urbano: “Si a uno le piden

un favor en la calle pues lógico uno se quita, piensa ¿será que me va a robar?, entonces, ya uno no puede confiar en nadie” (Mónica)<sup>4</sup>.

Bogotá también fue percibida por estos niños y niñas como una ciudad insegura y por ende amurallada, con porterías y guardianes que se presentan en continua actitud defensiva. Los niños y niñas hicieron mucho énfasis en la vigilancia, los agentes de control del comportamiento, policías y vigilantes, para la protección de los espacios privados y cerrados como vivienda y centros comerciales:

<sup>3</sup> José Pablo: Habitante del barrio Santa Ana, localidad de Usaquén (nor oriente). Estudiante de 6° grado, 12 años de edad.

<sup>4</sup> Mónica: Habitante del barrio Tibabuyes, localidad de Suba (nor occidente). Estudiante de 5° grado, 11 años de edad.

En Bogotá hay celadores y vigilantes en los edificios, en los conjuntos cerrados, porque como roban tanto, pues ellos cuidan que no roben, que no se metan a las casas, hacen turnos y les toca quedarse toda la noche despiertos sin dormirse... (Dayana)



La inseguridad y la violencia como categorías de identidad de la ciudad y los lugares, están reforzadas por la escuela y la familia. Un sistema de creencias acerca de la violencia y la inseguridad en los espacios públicos que es inculcado a los niños y niñas, les permite apropiarse de él para comparar y elegir los

espacios urbanos. Los espacios seguros y limpios son por lo general la vivienda, los centros comerciales, es decir, espacios cerrados, el "adentro" (Augé, 1992). Los espacios inseguros y de violencia que representan el peligro son aquellos abiertos, los del "afuera", que constituyen una amenaza: son el espacio público (Bollnow en Giraldo, 1996).



Según los resultados de este estudio, la escuela en ocasiones previene sobre los peligros de la ciudad y en esta medida influye en la construcción de las imágenes de ciudad insegura y violenta. La escuela enseña los peligros más que los placeres, así como lo afirma Pégolis (2000), sin embargo, parece no influir mucho en otras percepciones de ciudad.

Llama la atención que el centro de la ciudad ya no se percibe como centro monumental, histórico, ni mucho menos como sede de la autoridad civil o religiosa (Augé, 1992); es considerado como sector sucio y de violencia, asociado al comportamiento de sus habitantes.

La imagen del centro como lugar inseguro es muy a menudo reforzada por los medios de comunicación y en todas las imágenes de ciudad construidas

por estos niños y niñas, sin excepción, apareció la Calle de Cartucho como sector peligroso y sucio, deteriorado, inseguro, y como el escenario de acontecimientos de violencia por excelencia de la ciudad, reforzando esta misma imagen del centro de Bogotá. La imagen del Cartucho se construye ya sea por sus experiencias vividas en dicho lugar, porque han oído sobre éste en noticias o porque les han contado. En este caso, la imagen de la Calle del Cartucho es una imagen muy simbolizada que permite la construcción de un estereotipo (Prokop, en Bailly, 1979).

Por otra parte, las imágenes de violencia en Bogotá también están representadas en instituciones como los actores del gobierno y la policía, que si bien algunas veces se perciben como agentes protectores, en muchas imágenes aparecen más bien como agentes de violencia e injusticia, haciéndose explícita una falta de credibilidad en las instituciones:

En Bogotá hay gente mala que lo único que quiere es quitarle la plata a las personas cobrándonos impuestos, o sea que son los alcaldes y los gobernantes nos cobran impuestos cuando en realidad no nos dan nada... A todos los del gobierno les pagan y no hacen nada por el país, es diferente lo que dicen y lo que hacen, es una mentira, y las casas de ellos si son bien arregladitas, y ¿de dónde sacan la plata? De nuestros impuestos. En cambio la ciudad con las calles llenas de huecos, y sin postes de luz y no les importa (Laura)<sup>5</sup>.

...En todo lado hay policías que son más malos que los mismos rateros o que los mismos matones, porque se llevan a los vendedores, y les roban las mercancías, los dejan en la calle, sin trabajo, es como ilógico y es injusto. A veces cogen niños que no están haciendo daño sino que los ven mala carosos y creen que son rateros o que andan tirando piedra (Alejandro)<sup>6</sup>.

## Bogotá de ricos y pobres

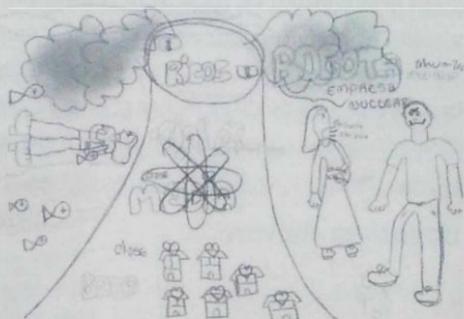
En algunas de las imágenes de ciudad aparece el concepto de clase social, y en muchas son implícitas las diferencias socioeconómicas entre actores de la ciudad. Dichas diferencias a menudo exponen una dinámica de oposición y de rivalidad: los ricos y los pobres como categorías que tipifican y estereotipan

<sup>5</sup> Laura: Habitante del barrio Las Américas, localidad de Kennedy (sur occidente). Estudiante de 5° grado, 11 años de edad.

<sup>6</sup> Alejandro: Habitante del barrio El paraíso, localidad de Chapinero (centro oriente). Estudiante de 4° grado, 11 años de edad.

en abstracto a los actores urbanos. Además estos niños y niñas se identificaron a veces, como unos u otros, estableciendo y haciendo explícitas sus relaciones. Desde esta perspectiva, las imágenes de ciudad se construyen desde unas reflexiones sociales que implican relaciones conflictivas entre actores:

Bogotá se parece a una empresa nuclear porque lo único que bota es humo y en las empresas nucleares lo único que hacen es desechar las cosas, contaminar y dañar la naturaleza... Dentro de la empresa nuclear estamos todos, todos contaminamos, los ricos, los de la clase media y los pobres de la clase baja, cada uno tiene su espacio y los ricos están arriba, y sólo se preocupan por el dinero; los de la clase media pues están en la mitad y los de la clase baja son la mayoría y viven en las montañas, pero son unidos y con un corazón en sus hogares. El humo de esta empresa no sólo es de contaminar sino que es humo de peleas, humo de odio, humo de incomprensión, es como una contaminación pero en los corazones de las personas (Laura).



La imagen de ciudad como construcción de relaciones subjetivas, depende en gran medida de las reflexiones y preocupaciones sociales, culturales y económicas de cada individuo, que hacen parte del marco de referencia (Bailly, 1979). Así, los sectores de la ciudad a los cuales el ciudadano entra o habita (Lynch, 1974), son apropiados y divididos según dichas reflexiones y según el sistema cultural dentro del cual se desenvuelve cada niño o niña.

En muchas imágenes de ciudad aparecen unos límites muy claros que fragmentan a Bogotá. Se evidencia una manera común, casi en todos los niños y niñas, de dividir la ciudad en zonas: norte, centro y sur, con base en criterios socioeconómicos; el oriente y el occidente no aparecen en esta división de la ciudad. Estos límites no son bordes o referentes geográficos, son más que puntos cardinales o físicos, porque hacen parte de un marco de referencia dado por la cultura, por lo tanto, contienen un significado y utilizan símbolos (Downs y Stea, 1977). Esta división se relaciona con la fragmentación social, ya que hay correspondencias entre la ubicación de los actores y estos sectores:

Hace como 50 años, me imagino que dijeron: "los pobres tienen que vivir en el sur y los ricos en el norte", y cuando los ricos hablan de alguien pobre dicen: "los del sur" y no me parece justo porque lo importante es ser honrado y no importa dónde vivas ni con quién vivas (Laura).

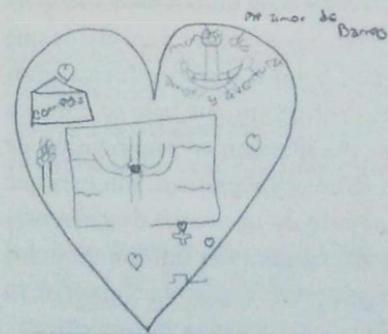
Evidentemente, los niños y niñas imponen o perciben una serie de límites, de fronteras construidas en los lugares, en los hábitos y en las estéticas con base en barreras sociales que se imprimen en los territorios. Sin duda, el marco de referencia cultural de cada niño o niña es el que proporciona estas barreras sociales y prejuicios que contribuyen a la formación de estereotipos, que hacen parte de un lenguaje común a su ámbito familiar y/o escolar. Estereotipar es una forma clara de discriminar (Niño y Cols, 1998) que implica relaciones de conflicto con los lugares, pero sobre todo con los actores urbanos.

## Bogotá es chévere

Bogotá es chévere por los diferentes lugares que hay: hay muchos lugares para visitar, parques, museos, circos, teatros, estadios; a mí todo me gusta de Bogotá (Dayana).

Simultáneamente con las imágenes de esta ciudad sucia, violenta y fragmentada socialmente, están las de la ciudad divertida, limpia y segura. Las imágenes positivas se construyen a menudo en las vivencias y los recorridos que permiten disfrutar la ciudad, hacer uso de una gran diversidad de lugares ya sea del ámbito de lo privado y/o espacios de lo público.

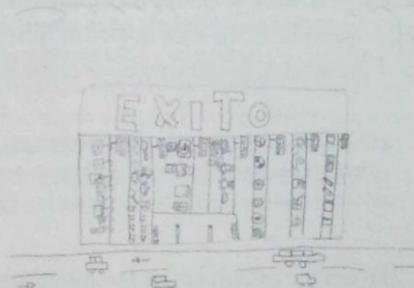
La ciudad divertida permite a Bogotá salir provisionalmente del anonimato porque constituye un escenario de acontecimientos y relaciones sociales significativas: en el ámbito de lo privado, en elementos rurales, en las relaciones familiares y entre amigos, y de solidaridad en barrios de residencia, pero también en los lugares públicos: calles, parques, medios de transporte que son utilizados y toman significado al igual que muchos de sus actores.



La relación entre vivienda y barrio, y el significado que se le dé, depende del individuo y de su vínculo con estos espacios, pero también de su vínculo con los actores urbanos (Bailly, 1979). Los barrios son las porciones de la ciudad más accesibles psicológicamente para el ciudadano: en el interior de ellos el ciudadano se mueve con mayor facilidad, se reducen subjetivamente las distancias por la familiaridad con que el ciudadano se moviliza (Bailly, 1979).

Los barrios de vivienda son relevantes en varias imágenes y son en ocasiones lugares con los cuales estos niños y niñas establecen relaciones afectivas. Algunos parques de barrio y barrios cercanos a la vivienda son nodos y referentes importantes que adquieren identidades positivas dentro de la ciudad porque son lugares cercanos, concurridos, con los que se tiene cierta familiaridad (Bailly, 1979). Los parques de los barrios en ocasiones hacen parte del ámbito de lo privado; son espacios de esparcimiento y hacen parte del entorno de la vivienda.

En especial, los conjuntos cerrados constituyen una forma particular de habitar la ciudad, de generar espacios privados aislados del espacio público (Pérgolis, 1996): "Mi barrio es chévere y con varios conjuntos cerrados como el mío. Hay más seguridad que en las casas porque no tienen los niños dónde salir a jugar" (Laura); por



eso el parque de barrio hace parte del espacio residencial (Baillio, 1979), del conjunto cerrado.

El barrio y el parque de barrio se pueden considerar parte del ámbito de lo privado, lugar de los amigos, los vecinos, de la familia, de gente conocida. La apropiación de estos espacios genera una defensa del propio barrio dándole mejores atributos que otros lugares. La distancia cognitiva interviene en estas percepciones, ya que los parques de barrio y otros lugares cercanos son percibidos como seguros, limpios y divertidos en la medida en que están cerca del lugar de residencia y son de fácil acceso (Downs y Stea, 1977).

La identidad positiva de varios barrios se encuentra a menudo en la presencia de centros de comercio. Muchos nodos y mojonos que estos niños

y niñas ubican en los diferentes barrios son espacios de abastecimiento y los centros comerciales son percibidos como lugares de diversión; son los lugares limpios y seguros, son el “adentro”.



Los centros de comercio constituyen lugares de paso, espacios de abastecimiento a los cuales se dirige el ciudadano con fines comerciales. Sin embargo, los intereses se entrecruzan, toman un nuevo significado (García Canclini, 1990); la cultura

del consumo influye en los estilos de vida, en el uso de los espacios y en los modos de divertirse de estos ciudadanos. Así que los lugares de comercio a menudo son espacios a los que estos niños y niñas se dirigen con fines recreativo-comerciales, desdibujándose el límite entre ambos intereses:

El Éxito es un supermercado grandísimo; es chévere porque hay de todo de todo: juegos, ropa, cosas de comer. Es bueno porque cuando uno hace mercado pues ya no tiene que ir a otro lado, me gusta ir a Éxito a mirar, a distraerse uno (Dayana).

El centro comercial en la ciudad contemporánea es un escenario que satisface deseos, es un fragmento con sentido (Pérgolis, 1998); por ello la fascinación por la ciudad está en el espacio cerrado, en el centro comercial como elemento identitario de la ciudad divertida. Puede llegar a establecerse una relación afectiva con el centro comercial, en tanto se considere parte del barrio de residencia, parte del ámbito privado:

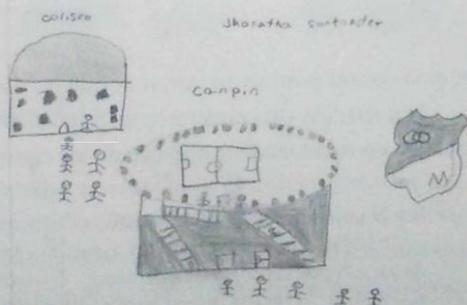
Plaza de las Américas es grande, es chévere y es barato, tiene muchas tiendas de ropa. Hay una plazoleta principal donde van los artistas. Está SAO que es donde están los comestibles... Es chévere porque queda cerca de mi casa, se puede ir cuando uno quiera, yo lo conozco todo y me gusta harto ir... uno puede bailar en la plazoleta, ir a cine o a juegos mecánicos y es barato, bonito... Hay mucha diversión porque uno puede montar en una rueda, jugar, mirar las vitrinas, la gente va a hacer el mercado y comprar ropa... (Laura).

El afecto por los centros comerciales se basa en que constituyen espacios del “adentro”, de lo privado, de tranquilidad, en oposición a espacios amenazantes del mundo exterior, lo público. De esta manera este centro comercial constituye una “cápsula para la cual la ciudad exterior ya no existe para el ciudadano que bien podría estar en otra ciudad” (Pérgolis, 1998).

A pesar de la importancia y la significación de los centros comerciales, los niños y niñas también valoran lugares como plazas y parques en los que se realizan actividades al aire libre. El comercio en las calles, las actividades deportivas, el juego, montar en bicicleta, los espectáculos, la iluminación navideña, son acontecimientos y actividades importantes que permiten dar identidad a los barrios, calles y parques. Desde esta perspectiva, no se puede afirmar, como lo hace Pérgolis (1998), que el centro comercial como lugar de esparcimiento en la ciudad actual, por lo menos desde la vivencia de estos bogotanos, reemplaza al parque o a la plaza como lugar de encuentro:

Ahí por la séptima queda el Parque Nacional, y es un lugar bonito para la diversión de las personas... Hay un túnel de flores ahí junto al reloj; va harta gente... entonces es vacano... En el parque me gusta montar en tabla y en patines y a veces me pongo a mirar a los *Skates*<sup>7</sup> cómo montan, brincan, dan vueltas. También, hay unos manes que actúan teatro... y mimos que hacen reír a la gente. Lo que más me encanta es que en el Parque Nacional dicen poesías bonitas, también hay unos malabaristas que son amigos míos... saben tirar los palos y fuego por la boca (Alejandro).

La congestión generada por los vehículos es percibida como negativa, pero los tumultos de gente, especialmente en andenes y lugares de comercio, son acontecimientos que a veces se disfrutan en la ciudad. Así mismo el ruido no constituye una identidad problemática para Bogotá: la música en los



<sup>7</sup> “Que se peinan con gel con los pelos parados, uno ve hartos por la calle, uno los reconoce por las zapatillas, por los pantalones bajados, pero no a lo fiero sino a lo bien y con la gorra de medio lado, son como todos locos, se visten así como todos desordenados y con botas de esas Brama o zapatillas de lujo” (Alejandro).

medios de transporte, los anuncios de publicidad verbales en las calles, entre otros, más bien aparecen como elementos agradables. Algunos resultados de la investigación de Armando Silva (1992), muestran de manera similar que el ruido no tiende a ser un aspecto negativo para identificar a Bogotá; Zimmerman (en Silva, 1992), argumenta que probablemente los bogotanos estamos acostumbrados al ruido “ensordecidor” de la ciudad.

Sin embargo, el ruido para estos niños y niñas es una característica a través de la que se disfruta la ciudad, más que un factor de costumbre. Valdría la pena tener en cuenta para próximos estudios, si en esto influye de alguna manera la edad de los participantes; si gozar o padecer el ruido depende de si los actores urbanos son niños o adultos.

La mayoría de estos habitantes de la ciudad son usuarios del transporte público en sus recorridos. Puede ser en ocasiones una vivencia positiva de-



pendiendo de múltiples factores y experiencias: “...Por eso es que a mí me gusta ir en bus, porque se suben a cantar, cuentan cosas, es chistoso y hay música, uno puede ir cantando” (Alejandro); “Me gusta montar en bus, al menos uno va bien, y a veces me encuentro con gente que me conoce y ahí mientras tanto hablamos aunque hay gente que

se pone brava porque no paran donde les dicen” (Fredy).

Los medios de transporte se pueden percibir a través de los colores y pueden en ocasiones ser hinchas de los equipos de fútbol bogotanos:

Los Libertadores<sup>8</sup> es azul con estrellitas blancas, como Millos, es que La Libertadores es de Millos por eso me gusta, y tiene las ruedas como las de un tren, por dentro de oscuro por las cortinas que tiene... Transmilenio en cambio es de Santa Fe por eso es rojo... y un día, mostraron en las noticias a los de Santa Fe montando en el Transmilenio” (Jhonathan)<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Se refiere a la Flota Libertadores.

<sup>9</sup> Jhonathan: Habitante del barrio La soledad, localidad de Teusaquillo (nor occidente). Estudiante de 5º grado, 11 años de edad.

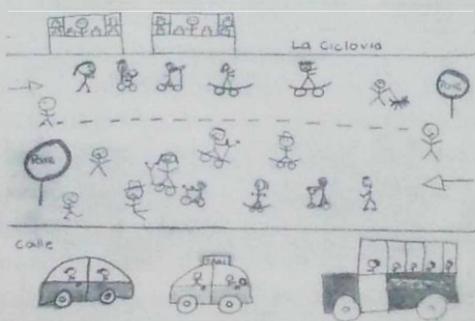
Por su parte, Transmilenio como medio de transporte adquiere una doble identidad, pues, por un lado:

Es clarito, es como un gusano gigante porque tiene una cosa arrugada en la mitad que es de tela para dar la curva, es más rápido y mejor, es chévere [...] es limpio y grande porque cabe mucha gente, más que en los buses, y uno no puede comer” (Jhonathan).

“... Transmilenio, he oído que es más tranquilo, que la gente no va fumando” (Mónica).

Ciclo vías y ciclo rutas aparecen en varias imágenes de ciudad y muchos de estos niños y niñas hacen uso de ellas. Constituyen un conjunto de sendas de uso recreativo importantes que permiten que las calles sean usadas y recorridas no sólo por carros sino por los niños y niñas:

Es bueno que cierren las calles como en la ciclo vía para que los niños podamos montar cicla... en la ciclo vía uno ve gente corriendo, abuelitas corriendo, gente con sus perros, gente en bicicleta que sale a pasarla bien, a despejarse un poco más la mente, a pensar en otra cosa, porque a la gente ya casi no le queda tiempo de nada... es chévere irse por toda la Boyacá hasta bien lejos y devolverse (Mónica).



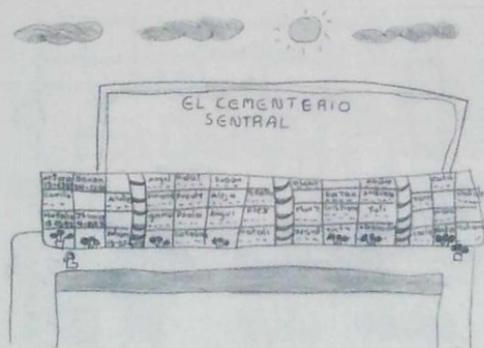
Disfrutar los espacios urbanos no requiere sólo de grandes eventos recreativos o grandes atracciones; a menudo la ciudad es divertida en las vivencias cotidianas de los niños y niñas, en los detalles y pequeños acontecimientos del diario vivir que permiten resignificar lugares que normalmente no se consideran de esparcimiento. Las plazas, los parques, las calles, los medios de transporte, son en Bogotá lugares que estos niños y niñas valoran y disfrutan.

Si bien en la investigación de Silva (1992), la Carrera Décima, la Avenida Jiménez, San Victorino y la Avenida Caracas aparecen como algunos de los lugares más peligrosos de la ciudad según las encuestas, los resultados de la

presente investigación muestran unas identidades más positivas para dichos espacios. Así, la presencia de nuevos lugares en la ciudad como la Plaza de San Victorino, el Eje Ambiental de la Avenida Jiménez, las Ciclo Rutas, Transmilenio, andenes y parques, constituyen nuevos lugares públicos que proponen nuevas formas de relacionarse y vivir la ciudad.

De esta manera, las imágenes de ciudad de los niños y niñas acerca de los lugares públicos están cambiando, en una relación que establecen entre el estereotipo de lugar público: deteriorado, inseguro, sucio y la emergencia de estos nuevos lugares que influyen y refuerzan la construcción de nuevas imágenes acerca de lo público.

## Bogotá es aburrida



Por último, la ciudad y algunos de sus lugares se tornan aburridos o tristes por la ausencia de ruido o la poca presencia de actores urbanos. En ocasiones museos, bibliotecas, cementerios, hospitales, aparecieron como lugares aburridos o asociados a la imposición de prohibiciones que limitan la posibilidades de diversión:

La Luis Ángel es chévere pero a veces es cansón ir porque no dejan hablar duro, todo el mundo calladito y a uno se le pasa el tiempo muy despacio... es un poquito como aburridor, pero lógico, es bueno porque ahí todos hacemos tareas (Alejandro).

“...Pues todos los colegios lo llevan a uno a museos, pero no sé, es mamón, yo sé que uno aprende pero es que es mamón todo el tiempo porque no sé...” (José Pablo).

En el Cementerio Central hay cantidades de muertos... Uno ve gente llorando, llevan flores a los muertos... y hay una pila de agua que la gente tira monedas para que se cumplan los deseos, porque ahí hay unos santos que le ayudan a uno; yo no me explico ni para qué hacen eso. No me gusta mucho ir al cementerio, es triste... Ir a los entierros es triste porque se muere la gente (Alejandro).

## Reflexiones finales

Al comprender la manera en que estos niños y niñas bogotanos construyen imágenes de su ciudad, de ninguna manera busqué generalizaciones acerca de las imágenes de la ciudad, sino plantear algunas premisas relevantes para que las ciencias sociales tengan en cuenta desde el estudio de casos.

Tampoco pretendí proporcionar soluciones ante las problemáticas de contaminación, violencia e inseguridad que plantean los niños y niñas en sus imágenes de ciudad; sugiero más bien el diseño de nuevas pedagogías en las que la familia y la escuela hagan presencia, no como agentes de prevención de los peligros de la ciudad, sino más bien permitiendo a los niños y niñas conocer la ciudad desde el uso y el disfrute de los espacios urbanos. Sólo de esta manera, en la enseñanza del goce y de la ciudad, surgen o se dan espontáneamente las soluciones a dichas preocupaciones.

Llama la atención que los marcos de referencia socioculturales dentro de los cuales estos niños y niñas se desenvuelven —creencias, valores y patrones culturales—, a menudo se basan e inculcan fronteras sociales como respuesta a los problemas de injusticia social, de pobreza y miseria, y ante las marcadas diferencias socioeconómicas. Desde esta perspectiva, es preocupante que éstos no sólo proporcionan informaciones para que los niños y niñas construyan unas imágenes de ciudad en la discriminación hacia ciertos espacios y actores, sino que además proponen comportamientos de violencia e intolerancia entre actores urbanos de diferentes condiciones socioeconómicas.

En esta medida, considero indispensable reevaluar parámetros culturales de socialización que proporcionan valores en la desintegración y el irrespeto por el otro, según su condición socioeconómica. Es importante que los educadores comencemos a inculcar el respeto por el otro, eduquemos a nuestros niños, niñas y jóvenes desde la integración y la inclusión social, y hagamos énfasis en los aspectos positivos de la ciudad. No me refiero con todo esto a pretender generar procesos de identidad, pertenencia o colectividad, a veces insostenibles en las dinámicas urbanas de la ciudad fragmentaria, nómada y heterogénea, pero sí a plantear premisas para una mejor convivencia dentro de esta Bogotá contemporánea.

## Bibliografía

- Augé, M., Augé, Marc, *Los no lugares*, Gedisa, España, 1992.
- Bailly, A., *La percepción del espacio urbano*, Instituto de Estudios de Administración Local, Colección nuevo urbanismo, Madrid, 1979.
- Bruner, J., *The processes of education*, Mass: Harvard University Press, Cambridge, 1960.
- , *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, 1996.
- Downs, R. & Stea, D., *Maps in minds*, Harper & Row Publishers, New York, 1977.
- García Canclini, N., *Culturas híbridas*, Grijalbo, México, 1990.
- González Vergara, P., *Imágenes de ciudad: percepción y cognición en niños de Bogotá*, Instituto Distrital de Cultura y Turismo-Observatorio de Cultura Urbana, Universidad de los Andes, Bogotá, 2004.
- Lynch, K., *La imagen de ciudad*, Gustavo Gil, Barcelona, 1974.
- Martín Barbero, J., “Dinámicas urbanas de la cultura”, *Gaceta 12*, abril, 123-129, Bogotá, 1992.
- Mockus, A., “Bogotá: Indicios de una ciudad con vocación posmoderna o síntomas de una ciudad que descuida su función recontextualizadora”. En: F. Viviescas & F. Giraldo (comps), *Pensar la ciudad*, Tercer Mundo, Bogotá, 1996.
- Niño, S.; Lugo, N.; Roza, C. & Vega, L., *Territorios del miedo*, Observatorio de Cultura Urbana, Tercer Mundo, Bogotá, 1998.
- Ortells, J., *Imágenes mentales*, Paidós, Barcelona, 1996.
- Pérgolis, J., “Estética del desarraigo en la ciudad nómada”. En: *Revista de Estudios Sociales* 5, 108-114, Bogotá, 2000.
- , *Bogotá fragmentada. Cultura y espacio urbano a fines del siglo XX*, Observatorio de Cultura Urbana, Tercer Mundo, Bogotá, 1998.
- , “Bogotá, cultura y ciudad fragmentadas”. En: *Foro Económico Regional y Urbano* 2, 73-81, Contraloría de Santa fe de Bogotá, 1996.
- Silva, A., *Imaginario urbano*, Bogotá y Sao Pablo: *Cultura y comunicación urbana en América Latina*, Tercer Mundo, Bogotá, 1992.

#### **CARLOS REINA RODRÍGUEZ**

Magister en Investigación Social Interdisciplinaria y profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Autor del libro "Cuando el rock-iza su bandera en Colombia", "Aproximaciones a los imaginarios de jóvenes de 40 años de música rock. La parte". Ensayista en varias revistas especializadas e investigador de temas relacionados con jóvenes.



#### **ADRIÁN SERNA DIMAS**

Magister en Investigación Social Interdisciplinaria y profesor de la misma maestría de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Ha desarrollado varias investigaciones entre las que pueden señalarse "La construcción de lo ciudadano. Una mirada interdisciplinaria a los campos constituyentes de la ciudadanía". Autor del libro "Ciudadanos de la geografía tropical. Ficciones históricas de lo ciudadano". Ha publicado varios artículos en revistas especializadas.

#### **FERNANDO ARANGUREN DÍAZ**

Magister en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana. Es profesor titular de la Universidad Distrital. Ha participado en dos importantes investigaciones con la Comisión Nacional de Televisión en convenio con la Universidad Distrital: "Propuesta de un modelo pedagógico de competencia televisiva con fines educativos" (2004) y "Usos pedagógicos de una televisión de calidad para niños, niñas y jóvenes" (2007). Autor y coautor en: "Educación para la Comunicación" (2006); "Modelo pedagógico de competencia televisiva" (2005); "Competencia Comunicativa. Pensar en el Lenguaje" (2004).

#### **MÁRYORI CHACÓN RIVERA**

Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Docente catedrática de la misma Universidad. Becaria del programa de Jóvenes Investigadores de Colciencias con la investigación "Imaginarios urbanos de docentes". Es investigadora asociada de "Usos pedagógicos de una televisión de calidad para niños, niñas y jóvenes", investigación de la Comisión Nacional de Televisión en convenio con la Universidad Distrital.

#### **URIEL COY VERANO**

Magister en Geografía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Máster en Desarrollo Local de la Universidad de Oviedo, España. Director del Centro de Relaciones Interinstitucionales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Entre sus publicaciones se cuentan "La inmersión urbana. Ciudades del aprendizaje" (2007); "La ciudad educadora. Espacios de aprendizaje de lo urbano" (2005); "La extensión universitaria. Documentos de extensión" (2004). Participo en la elaboración del Plan de Desarrollo de la Universidad, 2006-2017, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Este libro recoge las reflexiones más significativas alcanzadas durante la ejecución del Seminario "Pedagogías urbanas desde la escuela" que se adelantó en convenio interinstitucional entre la Secretaría de Educación Distrital y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Los temas de cada uno de los artículos gravitan en torno a la relación pluridimensional que se da entre la ciudad y la escuela, en el marco de una época como la actual cuyo espíritu característico es hacer cada vez más denso y consistente el fenómeno de lo urbano para ser explorado desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas.

La publicación contiene reflexiones sobre la ciudad y procesos educativos y de aprendizaje; la ciudad producto histórico y escenario de vida; la ciudad y su enfoque estético; la ciudad y procesos de comunicación, redes urbanas y desarrollos tecnológicos; la ciudad y mediaciones culturales, y la ciudad como espacio de observación y acción.

Estamos seguros de que los contenidos y materiales que entregamos al público a través de esta publicación, dado el esmero y la profundidad con la que han sido abordados, constituyen un aporte relevante para el conocimiento social y el desenvolvimiento del pensamiento científico y pedagógico; así mismo, serán de más interés y utilidad para distintas necesidades y finalidades de los habitantes y comunidades de la Capital.

ISBN 978-958-8337-20-3



9 789588 337203

**Bogotá** *sin indiferencia*