

**LA CIUDAD COMO DISPOSITIVO DE EDUCACIÓN:  
Acciones de educación por fuera de la escuela en Bogotá 2004 - 2016**

**DIEGO ALEJANDRO COTE BALLESTEROS**  
**COD: 2015287534**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**2017**

**LA CIUDAD COMO DISPOSITIVO DE EDUCACIÓN:  
Acciones de educación por fuera de la escuela en Bogotá 2004 - 2016**

**DIEGO ALEJANDRO COTE BALLESTEROS**

**COD: 2015287534**

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación**


**Director:**

**OSCAR PULIDO CORTÉS**

**Línea: FILOSOFÍA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN – GIFSE-**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
2017**

## RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO – RAE

|  |  |
|--|--|
| <br><small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small><br><small>Formación de Profesores</small>  | <b>FORMATO</b>   |
| <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>  |  |
| <b>Código: FOR020GIB</b>   | <b>Versión: 01</b>   |
| <b>Fecha de Aprobación: 27-09-2017</b>   | <b>Página 9 de 15</b>  |
| <b>1. Información General</b>  |  |
| <b>Tipo de documento</b>   | Tesis de Grado   |
| <b>Acceso al documento</b>   | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central  |
| <b>Título del documento</b>  | LA CIUDAD COMO DISPOSITIVO DE EDUCACIÓN:<br>Acciones de educación por fuera de la escuela en Bogotá<br>2004 – 2016 |
| <b>Autor(es)</b>   | Cote Ballesteros, Diego Alejandro  |
| <b>Director</b>  | Oscar Pulido Cortés  |
| <b>Publicación</b>   | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 159.p.  |
| <b>Unidad Patrocinante</b>   | Universidad Pedagógica Nacional  |
| <b>Palabras Claves</b>   | ciudad-educación, dispositivo de educación, ciudades educadoras, ciudad-escuela y sociedad educadora.              |
| <b>2. Descripción</b>  |  |
| <p>En este trabajo de grado se abordan cuestiones con respecto a la relación educación – ciudad, y las diferentes expresiones que ésta encuentra en la cultura. Siguiendo a autores como Jaime Trilla, se entiende el espacio urbano como un entorno de educación, un maestro y un contenido, que posibilita diferentes experiencias de formación para los sujetos, abriendo el cuestionamiento sobre el papel que juega hoy en día la escuela, en ciudades como Bogotá, las formas que encuentra para salir de sus paredes y las maneras que crea para llevar la ciudad a su interior.</p> <p>En el primer capítulo se exponen las herramientas que se han tomado, a partir de Michel Foucault y la noción de dispositivo de poder, para entender la forma en la que la ciudad es articulada y constituida como un sistema de educación, en constante diálogo con la propuesta de autores que se han encargado de problematizar sobre los conceptos de modernidad, civilidad y experiencia. Los capítulos segundo y tercero, de forma muy cercana, presentan el estado de la cuestión en el contexto colombiano sobre los temas de educación y ciudad, a partir de las teorizaciones, investigaciones y experiencias que sobre el asunto han circulado en</p> |  |

revistas y espacios académicos. Así mismo, se hace una exposición de los referentes teóricos sobre los cuales está basado este trabajo, haciendo un acercamiento a autores como Marshall Berman, Richard Sennett, Norbert Elías, Javier Sáenz, Alejandro Álvarez, entre otros, para evidenciar el lugar desde el cual se aborda el problema. Los capítulos cuarto y quinto están dedicados a mostrar la forma en la que Bogotá, en el período de 2004 a 2016, por medio de la apuesta de cada administración, se constituye en un dispositivo de educación por fuera de la escuela, a través de prácticas culturales, disciplinares y de gobierno, apuntando a la formación y conducción de sus ciudadanos. Del tal modo, en el capítulo cuatro, a partir de la metáfora de la ciudad como una gran escuela, se muestra las diferentes aulas con las que cuenta para ese momento Bogotá, y el tipo de educación que en ellas se brinda. En el siguiente capítulo, se da cuenta de la forma en la que las acciones educativas terminan por constituirse en formas de gobierno.

Para finalizar, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación, sobre la forma en la que la ciudad se constituye como un dispositivo de formación que opera desde diferentes perspectivas y a diferentes niveles.

### 3. Fuentes

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? En: Sociológica, número 73, pp. 249-264. Recuperado de: <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112>
- Álvarez, A. (1995). ...Y la escuela se hizo necesaria. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Álvarez, A. (2003). Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela? Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Berman, M. (1988). Todo lo sólido se desvanece en el aire. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Dallorso, N. (2012) Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de problemas sociales. Espiral, estudios sobre Estado y Sociedad (54), pp.43-74.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado de: <http://www.forofarp.org/images/pdf/Dialogo%20con%20otros%20discursos/Gilles%20Deleuze/Deleuze-QueEsUnDispositivo.pdf>

- Deleuze, G. (1995). Deseo y placer. Barcelona: Archipiélago, cuadernos de crítica de la cultura. Recuperado de: [http://www.medicinayarte.com/libros-digitales/oficina/biblioteca/gd\\_deseo\\_y\\_placer.pdf](http://www.medicinayarte.com/libros-digitales/oficina/biblioteca/gd_deseo_y_placer.pdf)
- Elías, N. (1987). El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1978). Historia de la sexualidad: la voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Foucault, M. (1991). Nietzsche, la genealogía, la historia. En: Microfísica del poder. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI Editores.
- Gennari, M. (1998). Semántica de la ciudad y educación: pedagogía de la ciudad. Barcelona: Herder.
- Moro, O. (2003) ¿Qué es un dispositivo? EMPIRIA (6), pp. 29-46.
- Moscoso, P. (2011) Lo pedagógico como dispositivo de subjetivación. Contextos (26), pp.113-126
- Sáenz, J. (2004). Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal: estrategias pedagógicas del plan de desarrollo Bogotá para vivir todos al mismo lado 2001-2003. Bogotá: IDEP.
- Sáenz, J. (2007) La escuela como dispositivo estético. En: Educar sobre impresiones estéticas (1), pp. 73 – 86. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0BwyXzuOLhS5cZTM1ZGJiNWQtZTA5Ny00NjNjLTgzOTYtNDg3MTdmOTIzNWM5/view?ddrp=1&hl=es#>
- Sennett, R. (1997). Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Madrid: Alianza Editores S.A.
- Trilla, J. (1993). Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos

y ciudad educativa. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.

- Trilla, J. (2002). La aborrecida escuela: junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas. Barcelona: Laertes.
- Varela, J. y Álvarez - Uría, F. (1991). Arqueología de la escuela. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Varela, J. (2003). Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre la potencialidad del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal. En: Historia Cultural y Educación. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Villa, M. (1998). Ciudad educadora en Colombia. Medellín: Corporación Región.

#### **4. Contenidos**

- Problematización: la ciudad como un dispositivo de educación
- La ciudad como dispositivo, desde Michel Foucault
- Estado del arte del objeto
- Referentes teóricos: Foucault, Berman, Sennett, Elías y Trilla.
- La ciudad como una gran escuela.
- La educación en la ciudad como una forma de gobierno
- Consideraciones finales

#### **5. Metodología**

En este trabajo se problematiza sobre las formas de educación por fuera de la escuela que aparecen en Bogotá hacia el período de 2004 – 2016, reconociendo que la educación o lo que se ha venido a llamar como sistema educativo no termina de encontrar sus contornos en la escuela, sino que ocupa diferentes y diversos contextos en los que las acciones educativas y de aprendizaje tienen lugar. De tal modo, la ciudad es entendida como un escenario propio de educación, que enseña, es un contexto y un contenido de educación.

Teniendo esto en cuenta, se hizo uso de elementos de Michel Foucault, como la noción de dispositivo de poder, que permitió pensar las diferentes formas en las que la ciudad se articula para generar experiencias de formación, así como la construcción de la categoría de ciudad como dispositivo de educación. Además, hay que decir que la forma en la que se

organiza hoy en día la ciudad, y Bogotá como un caso específico, no es un hecho casual, sino que responde a la articulación y creación de instancias específicas que, de algún modo, han permitido pensar la ciudad y sus prácticas de una forma pedagógica.

## 6. Conclusiones

Los acercamientos que se hicieron durante el trabajo de investigación a autores como Michel Foucault, Marshall Berman, Norbert Elías, Richard Sennett y Jaume Trilla, permitieron la construcción del análisis de la ciudad como un contexto de enseñanza y aprendizaje que se organiza de formas determinadas para crear acciones formativas en múltiples sentidos y diversos tipos. La cuestión sobre la que se realizó la investigación y el posterior análisis, las formas en las que la ciudad se constituye como un dispositivo de educación, dejaron como resultado que las acciones educativas en la ciudad son una forma de complementar la experiencia que se tiene en la escuela, así como para ampliar los referentes culturales de los ciudadanos; de igual forma, este tipo de acciones terminan por convertirse en un asunto de gobierno de las conductas de los sujetos, en donde se les educa para que hagan parte del dispositivo de un modo funcional; y, además de esto, el dispositivo de educación en el que se convierte la ciudad, termina por articularse de diferentes formas, para lograr con contundencia su labor formativa. Como marco de lo anterior, hay que decir que la categoría de dispositivo con la que se trabajó, permitió un mayor entendimiento del funcionamiento de las líneas de poder, saber y subjetivación sobre las que se construye el dispositivo para lograr sus objetivos.

### **La ciudad, una gran escuela de educaciones múltiples**

Continuando con la metáfora que planteaba el plan sectorial de educación 2004 – 2008, Bogotá, en ese período y durante las dos alcaldías que le siguieron, termina convirtiéndose en una gran escuela con aulas definidas, dedicadas a formar en temas muy específicos como el desarrollo de procesos de lectoescritura, la práctica de deportes, la promoción de las artes y el cuidado del medio ambiente. Trayendo a la discusión los planteamientos de Trilla sobre los diferentes tipos de educación, resulta llamativo que en la ciudad, en donde se supone predominan los aprendizajes de tipo no formal e informal, se construya todo un circuito de “aulas” para que los ciudadanos se formen de manera especializada, en materias tan específicas como la creación artística o la escritura literaria. Pensando en el sistema escolar en su conjunto, se hace evidente que pareciera que extramuros de la escuela, de alguna forma el dispositivo la reactualiza y la presenta en nuevas formas para educar a los sujetos. De un modo similar a lo que sucedió con algunas de las primeras formas de educación por fuera de la escuela, como lo fueron la radio, el cine y la televisión, con las acciones que se emprendieron en la ciudad se buscó fundamentalmente educar a las personas en aquellas áreas que la escuela había resultado insuficiente, así como potenciar sus capacidades en los aspectos en los que encontraba algún tipo de interés.

En este aspecto, puede evidenciarse lo que planteaba Fraire hacia los años 1970 y que fue recogido por la AICE, sobre la formación permanente de las personas. También se trata de la comprensión de los cambios culturales que han existido, sobre, por ejemplo, las nociones de enseñanza – aprendizaje, en donde se le empieza a dar un papel más activo al sujeto. En el caso de Bogotá, esto se hace más visible en el mantenimiento de diferentes programas enfocados en la lectura y la escritura que se mantuvieron durante el período en cuestión: La Red Pública de Bibliotecas, el Decreto 133 de 2006, Libro al Viento, los Paraderos Paralibros

Paraparcos (PPP), los talleres de creación literaria que desde la Fundación Gilberto Álzate Avendaño y la gerencia de literatura se ofrecieron, entre otros, dan cuenta de una preocupación concentrada en educar a los ciudadanos en las letras, por medio de acciones que se realicen por fuera de la escuela.

La preocupación por la lectura y la escritura que se señala, resulta ilustrativa, pues permite evidenciar la diversidad de programas e instituciones que se ponen en acción para hacer de la ciudad un lugar de educación inmanente. En el caso de los PPP y de Libro al Viento, espacios no convencionales de lectura, pareciera que lo que se pretende es que estas prácticas se conviertan en algo propio, que no se distingan de la vida cotidiana y hagan parte del sujeto mismo. Similar a lo que refería Sennett sobre la experiencia del cuerpo en las ciudades, que terminaba por constituir al cuerpo y a las ciudades, la experiencia de la lectura a la que se hace alusión, tiene que ver con el intento por constituir una subjetividad y un tipo de ciudad determinados, en donde la lectura es una práctica cotidiana.

Si como lo expresan Agamben y Deleuze, los dispositivos emergen ante una contingencia, la constitución de espacios no convencionales de lectura, respondería a la preocupación que se tiene desde las administraciones por la relación de los sujetos con este tipo de prácticas. A diferencia de la escuela, en donde estas experiencias están cargadas de dinámicas y lenguajes formales, en la ciudad se intenta resignificarlas, para hacerlas parte de la vida misma. Entonces, una de las líneas del dispositivo que termina desplegándose es la de saber, al reconfigurar las prácticas de un contexto a otro.

Como se hace notar, la reconfiguración de las prácticas no está dada por un hecho fortuito. Se trata de una acción estratégica, en donde la educación se adapta a los cambios culturales, delimitándose por fronteras diferentes a las de la escuela. Ya no se trata del aprendizaje por el conocer, sino por el hacer. A esto responde que la formación en, lo que se ha venido llamando, las aulas de lectura y escritura, artes, deportes y medio ambiente, que tiene la ciudad, los fines estén dados más allá del saber mismo. Las acciones que se despliegan, esta vez atravesadas por el poder, el saber y la subjetivación, responden al interés por la formación de un sujeto, a la subjetivación del ciudadano, para profundizar sobre ella en unos casos y transformarla en otros.

De lo anterior que cuando se habla de educación en medio ambiente, en la ciudad, como se mostró en el análisis del archivo de los informes finales de las secretarías, lo que se busca es transformar o crear una nueva cultura con relación al medio ambiente, en donde se resignifiquen las relaciones y las prácticas que se tienen con el agua, la recolección de basuras, el cuidado de los recursos, el reciclaje, entre otras, y no solamente, el conocimiento de los efectos y el impacto que tiene el hombre sobre la naturaleza.

Lo mismo pasa con los otros temas sobre los que se educa. Tanto en lectura, artes, deportes, recreación, movilidad, las acciones no están dadas sólo para que los sujetos conozcan sobre un tema determinado, sino que además de ampliar los referentes culturales, se busca crear una cultura específica en cada caso.

Como un hecho significativo, muchas de las acciones referidas a estos aspectos, de una forma más o menos explícita, estuvieron atravesadas por la inquietud sobre el uso del tiempo libre de los niños y los jóvenes. A propósito, aquí se hace evidente la cuestión del gobierno sobre la que busca hacerse cargo el dispositivo a través de la educación. Pues no solamente se trata de culturizar y suplir aquellos campos en los que se cree la escuela ha sido incompetente, sino también de un asunto de gubernamentalidad. En el hecho



específico del que se viene hablando, se ofrecen una determinada cantidad de actividades culturales a los niños y jóvenes, para que de esta forma ocupen su tiempo libre y eviten vicios y prácticas indeseadas, que se piensa, vienen con el ocio.

De tal modo, las acciones educativas que se llevan a cabo en la ciudad, corresponden a diferentes objetivos, como el complementar la educación que se da en la escuela, crear contextos de formación para toda la vida, crear procesos de subjetivación y gobernar la vida de las personas. En algunos casos, dadas las líneas del dispositivo que se ponen en juego, es más fácil caracterizar su carácter, mientras en otros, a razón de las diferentes líneas que entran en acción, y la forma en la que lo hacen, es más difícil definir de qué tipo de acción se trata.

### **Las acciones educativas en la ciudad como una forma de gobierno**

En ese entendimiento de que la formación por fuera de la escuela es también una cuestión de gobierno, se trata de un hecho de economía del poder, de lograr hacer que el ejercicio del poder en términos de castigo sea lo menos visible, y sean los ciudadanos a través de la formación que han recibido, capaces de resolver sus propios problemas. En otras palabras, conforme las acciones educativas en ese sentido son más efectivas, menos visible se hace el uso del poder. A lo que habría que sumar, que la ciudad como un dispositivo de formación, actúa en distintos niveles y, podría decirse, de forma paralela. En cada acción de formación que se tiene en la ciudad, con mayor o menor fuerza, puede evidenciarse que está presente cada una de las líneas de las que se ha venido hablando. A modo de ilustración, cuando se habla de formación e inclusión a través de las artes, si bien lo que predomina es una acción de gobierno para lograr un objetivo preciso, que sería el de incluir en las dinámicas de la sociedad a determinada población, también se la está culturizando y formando en unas prácticas artísticas específicas.

Sin embargo, el dispositivo no realiza este tipo de acciones de forma espontánea y debe estar en una permanente actualización para responder a las contingencias que se le van presentando. Para esto, en el caso de Bogotá, fue evidente que se han construido una serie de instancias para responder a las emergencias que se van presentando. Es el caso de los diferentes observatorios que en cada una de las secretarías se crearon, para poder analizar y estudiar las prácticas que tienen los ciudadanos y, de esta forma, proponer las acciones a seguir. Es decir que el dispositivo se está evaluando constantemente a sí mismo. A diferencia de lo que ocurre con la formación en la escuela, en donde los estudiantes son evaluados y su desempeño condiciona su permanencia en el dispositivo, en la ciudad, es la ciudad misma la que se está evaluando a través de las acciones de los ciudadanos. Es el dispositivo el que está siendo evaluado constantemente para afirmar o no su continuidad.

Con esto en mente, puede decirse se evidencian lo que Alejandro Álvarez denomina como las huellas de la sociedad educadora: renovación de la pedagogía, reformas educativas, redistribución de las responsabilidades, nuevos escenarios educativos e internacionalización de la educación. Estas huellas son posibles a través de la participación del Estado en los asuntos de la educación, a las garantías y prácticas que ofrece. A diferencia de otros momentos en los que la educación por fuera de la escuela también ha sido una preocupación, en la ciudad como un dispositivo de educación, en el caso de Bogotá, como se pudo ver, la educación ya no se entiende como un deber, en donde el énfasis está puesto en la responsabilidad que tiene el ciudadano para con el Estado, sino como un derecho.

Para finalizar, como cuestionamiento quedaría la pregunta por los efectos que estos tipos de organización tienen sobre el sujeto. Si en realidad lo que se plasma desde las

administraciones tiene una real redundancia sobre los ciudadanos, o simplemente es un discurso que se pregona porque resulta políticamente correcto. Habría que, para un próxima investigación, entrar a mirar cuáles son las influencias que la ciudad como un dispositivo de educación termina por tener en los sujetos, si realmente el ciudadano logra formarse de la manera esperada en los diferentes programas y acciones que se ponen en movimiento desde el dispositivo, o si lo que se crea es una especie de ilusión sobre lo que está pasando.

|  |                                  |    |      |
|--|----------------------------------|----|------|
| <b>Elaborado por:</b>                    | Diego Alejandro Cote Ballesteros |    |      |
| <b>Revisado por:</b>                     | Oscar Pulido Cortés              |    |      |
| <b>Fecha de elaboración del Resumen:</b> | 23                               | 09 | 2017 |

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

Firma del Presidente del Jurado

---

Firma del Jurado 1

---

Firma del Jurado 2

A mi madre, padre y hermano.  
A todos aquellos que se convierten en maestros  
en algún momento.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia, madre, padre y hermano, por ser un apoyo incondicional, por ser, de diferentes formas, parte fundamental de cada proyecto que emprendo y cada camino que recorro. Sobre todo, por la comprensión, la compañía y el ejemplo.

A Oscar Pulido, por cada sugerencia bibliográfica y sus invaluable aportes para que este texto fuera posible, así como por el acercamiento a autores como Onfray, Kohan y Hadot. De igual forma, por compartir su modo propio de andar.

A mis amigos, Andrés Toquica, Rodrigo Pérez y Manuel Salamanca, por la amistad, la música y las palabras, condiciones sin las cuales no habría mantenido la constancia y el rigor en los momentos difíciles para continuar con esta investigación.

A Lorena Bernal, por las conversaciones, las sugerencias, las explicaciones y el apoyo en este proceso.

A cada uno de los estudiantes con los que he tenido la oportunidad de compartir experiencias durante estos años, porque en ellos encontré las inquietudes y motivaciones que me llevaron a emprender esta investigación.

## **RESUMEN**

En este trabajo de grado se abordan cuestiones con respecto a la relación educación – ciudad, y las diferentes expresiones que ésta encuentra en la cultura. Siguiendo a autores como Jaume Trilla, se entiende el espacio urbano como un entorno de educación, un maestro y un contenido, que posibilita diferentes experiencias de formación para los sujetos, abriendo el cuestionamiento sobre el papel que juega hoy en día la escuela, en ciudades como Bogotá, las formas que encuentra para salir de sus paredes y las maneras que crea para llevar la ciudad a su interior.

En el primer capítulo se exponen las herramientas que se han tomado, a partir de Michel Foucault y la noción de dispositivo de poder, para entender la forma en la que la ciudad es articulada y constituida como un sistema de educación, en constante diálogo con la propuesta de autores que se han encargado de problematizar sobre los conceptos de modernidad, civilidad y experiencia.

Los capítulos segundo y tercero, de forma muy cercana, presentan el estado de la cuestión en el contexto colombiano sobre los temas de educación y ciudad, a partir de las teorizaciones, investigaciones y experiencias que sobre el asunto han circulado en revistas y espacios académicos. Así mismo, se hace una exposición de los referentes teóricos sobre los cuales está basado este trabajo, haciendo un acercamiento a autores como Marshall Berman, Richard Sennett, Norbert Elías, Javier Sáenz, Alejandro Álvarez, entre otros, para evidenciar el lugar desde el cual se aborda el problema.

Los capítulos cuarto y quinto están dedicados a mostrar la forma en la que Bogotá, en el período de 2004 a 2016, por medio de la apuesta de cada administración, se constituye en un dispositivo de educación por fuera de la escuela, a través de prácticas culturales, disciplinares y de gobierno, apuntando a la formación y conducción de sus ciudadanos. De tal modo, en el capítulo cuatro, a partir de la metáfora de la ciudad como una gran escuela, se muestran las diferentes aulas con las que cuenta para ese momento Bogotá, y el tipo de educación que en ellas se brinda. En el siguiente capítulo, se da cuenta de la forma en la que las acciones educativas terminan por constituirse en formas de gobierno.

Para finalizar, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación, sobre la forma en la que la ciudad se constituye como un dispositivo de formación que opera desde diferentes perspectivas y a diferentes niveles.

*Palabras clave:* ciudad-educación, dispositivo de educación, ciudades educadoras, ciudad-escuela y sociedad educadora.

## TABLA DE CONTENIDO

|   |     |
|---|-----|
| RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO RAE.....  | 4   |
| RESUMEN .....   | 15  |
| INTRODUCCIÓN.....   | 19  |
| 1. CAPÍTULO UNO. DISPOSITIVO DE FORMACIÓN Y CIUDAD.....                                 | 23  |
| 2. CAPÍTULO DOS. LA CIUDAD COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN, UN ESTADO DE LA CUESTIÓN..... | 28  |
| 2.1 Ciudad – Escuela, redefinición constante de una relación.....                       | 30  |
| 2.2 Nociones y experiencias de Ciudad Educadora.....                                    | 37  |
| 2.3 La ciudad como dispositivo de educación.....  | 48  |
| 2.4 La pedagogía urbana, una preocupación educativa sobre la ciudad.....                | 57  |
| 3. CAPÍTULO TRES. . LA CIUDAD, UN DISPOSITIVO DE EDUCACIÓN INMANENTE.....               | 67  |
| 3.1 Educación más allá de la escuela.....   | 67  |
| 3.2 La ciudad como un escenario de educación.....                                       | 78  |
| 3.3 El dispositivo, un mecanismo de entrecruzamiento y subjetivación.....               | 84  |
| 3.3.1 Acercamiento al concepto.....   | 84  |
| 3.3.2. La ciudad como dispositivo de formación.....                                     | 92  |
| 4. CAPÍTULO CUATRO. “BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA”.....                                      | 96  |
| 4.1. La ciudad de la lectura y la escritura.....  | 104 |



|  |     |
|--|-----|
| 4.2. La formación en artes como derecho cultural.....                              | 109 |
| 4.3. La preocupación por el cuerpo y la salud de la ciudad.....                    | 112 |
| 4.4. Aulas ambientales como formación por fuera de la escuela.....                 | 114 |
| 4.5. La formación en la ciudad a través de la imagen de la escuela.....            | 117 |
| 5. CAPÍTULO CINCO. LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD COMO FORMA DE GOBIERNO.....           | 120 |
| 5.1. Acciones de gobierno a través de la educación desde el arte y la cultura..... | 128 |
| 5.2. Acciones de gobierno a través de educación ambiental. ....                    | 133 |
| 5.3. Acciones de gobierno a través de la educación en movilidad.....               | 137 |
| 5.4. Acciones de gobierno a través de gobierno y convivencia.....                  | 138 |
| 5.5. El gobierno sobre los ciudadanos a través de acciones de educación.....       | 143 |
| CONSIDERACIONES FINALES.....   | 146 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....  | 152 |
| FUENTES DOCUMENTALES.....  | 154 |

## **LISTA DE ANEXOS**

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| ANEXO 1: Ficha Temática..... | 159 |
|------------------------------|-----|

## INTRODUCCIÓN

En un momento de la historia, la escuela emerge como un acontecimiento que convoca a toda la sociedad. Dicho acontecimiento tendrá la función de *instruir*. Desde allí se empieza a entablar una doble relación a partir del poder: por un lado, la escuela se convirtió en sinónimo de poder en tanto que *posibilidad* de conocimiento; a su vez también era sinónimo de *poder*, referido a las diferentes relaciones que se entablaban en la escuela. Dicho esto, la escuela era entendida entonces como un acontecimiento de saber y poder.

Como afirma Alejandro Álvarez, “la escuela fue un medio que atrapó y articuló enunciados dispersos: la patria, lo sagrado, la pobreza, la luz, la agricultura, etc.” (pág. 60), en una categoría de verdad, cuyo discurso validaba o desaprobaba a otros discursos.

Sin embargo, hoy en día, a causa de un proceso que responde a diferentes dimensiones como lo social, lo económico y, por supuesto, lo educativo, el lugar de la escuela ha sido cuestionado. No se pone en duda tanto su legitimidad, como el sitio privilegiado que tuvo durante mucho tiempo. Cada vez que se piensa en educación, empiezan a aparecer otros escenarios diferentes al de la escuela y, aunque, siempre fueron reconocidos, nunca se les tuvo en cuenta de manera sistemática.

De acuerdo con lo anterior, en este trabajo de investigación se aborda la relación educación – ciudad, a partir de la forma en la que ésta última termina por convertirse en un dispositivo de educación para formar y gobernar a los ciudadanos. Partiendo de referentes como Michel Foucault, Marshall Berman, Norbert Elías, Richard Sennett, entre otros, se problematiza sobre las formas y los medios a través de los cuales, la ciudad cumple funciones formativas, configurándose en un escenario de enseñanza y de aprendizaje. La cuestión central sobre la que se problematiza, tiene que ver con cómo se constituye la ciudad en un dispositivo de educación, que posibilita acciones de formación en diferentes niveles, y crea acciones de gobierno de los ciudadanos.

Para desarrollar esta cuestión, en el capítulo uno, a partir del concepto de dispositivo de Michel Foucault, se aborda la ciudad como un contexto que es configurado a partir de criterios de formación. Al respecto, hay que decir que en este trabajo, los conceptos de ciudad como dispositivo de formación y de ciudad como dispositivo de educación se entienden como pares, es decir, no se distinguen en ninguna diferencia semántica. Con relación a la categoría de dispositivo, se utilizó para dar cuenta de cómo se configuran las diferentes líneas que lo constituyen, para generar una acción que, por lo general, tiene que ver con el gobierno de los sujetos. En este sentido, el concepto que propone Foucault, fue útil para entender la forma en la que se articularon las diferentes acciones que desde las administraciones 2004 – 2008, 2008 – 2012 y 2012 – 2016, de las alcaldías de Bogotá, se llevaron a cabo, para hacer de la ciudad un lugar de educación para los ciudadanos.

En cuanto al tratamiento de los documentos y del trabajo que sobre ellos se realizó, una vez realizada la lectura de los diferentes informes de las secretarías pertenecientes a cada una de las alcaldías del período de tiempo sobre el que se realizó la investigación, se hizo un procedimiento de tematización sobre los enunciados que resultaron recurrentes en el tema de educación y ciudad. En el capítulo se muestra cómo a partir de las recurrencias y la concentración de ciertos enunciados, se construye el archivo, para entrar al análisis de categorías que abordan la relación entre escuela y ciudad, los proyectos de educación que se han concentrado por fuera de la escuela, el campo emergente de la ciudad como un objeto de estudio y la ciudad misma como un dispositivo de educación.

En el capítulo dos, partiendo de la producción académica, que en revistas colombianas ha circulado sobre el tema de educación y ciudad, se da cuenta del estado de la cuestión. En el primer apartado, quedan señaladas las relaciones en las que escuela y ciudad se han configurado y la forma en la que una y otra han intentado permearse, teniendo como marco los cambios sociales, económicos y culturales. Luego se realiza un abordaje del proyecto Ciudad Educadora, dando cuenta de su emergencia, objetivos, experiencias y la influencia que ha tenido a nivel académico y de prácticas, en los países en los que se han tenido acercamientos, reflexiones y aprehensiones sobre él. En la parte final, se hace un acercamiento al concepto de ciudad como dispositivo de formación, abordando

los planteamientos teóricos y las experiencias que en el contexto colombiano se ha tenido, para finalizar con la caracterización que el campo de la pedagogía urbana ha tenido en Colombia.

El capítulo tres da cuenta de un acercamiento teórico a autores que se han ocupado de las relaciones entre educación y ciudad, así como de la experiencia que se constituye a partir de dicha relación. El primer acercamiento, a partir de Edgar Faure y Jaume Trilla, se hace con relación a la forma en la que el concepto de educación en la ciudad, se vuelve una preocupación y un objeto de estudio. En el caso del pedagogo catalán, además se realiza el abordaje a los diferentes conceptos de educación que propone, así como los vínculos que éstos tienen con la ciudad. En un segundo momento, teniendo en cuenta la propuesta que se hace desde la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, se señala la relación que existe entre sus objetivos y principios, con la concepción de modernidad de Marshall Berman y la constitución misma de las ciudades modernas. Para finalizar, desde el lugar de Richard Sennet y Norbert Elías, se muestra la forma en la que la planificación y ordenamiento de las ciudades, termina por tener influencia directa en la formación y experiencia de los sujetos.

Una vez hecho este acercamiento a las herramientas metodológicas, al estado de la cuestión y a los referentes teóricos, que permiten construir y acercarse a la cuestión de la educación en la ciudad, en los capítulos cuatro y cinco se entra al análisis del archivo resultante de la investigación.

En el desarrollo del capítulo cuatro, se presenta cómo las alcaldías de Bogotá, en el período señalado, intentan hacer de la ciudad un contexto de aprendizaje, que brinde referentes culturales a los ciudadanos y que, además, permita complementar la formación que en la escuela se recibe. De tal modo, a partir de la metáfora de “Bogotá, una gran escuela”, retomada del Plan Sectorial de educación 2004 – 2008, se señala la forma en la que la ciudad, en unos casos de forma más explícita que en otros, crea sus propias aulas y escenarios de aprendizaje y educación, para que los sujetos estén en constante formación. Allí quedan señaladas algunas recurrencias específicas en la formación que desde el contexto urbano se proponen, como, por ejemplo, las acciones enfocadas al aprendizaje y fortalecimiento de los procesos de lectoescritura, la creación de hábitos y ampliación de

marcos para la práctica de diferentes disciplinas deportivas y el aprendizaje de conceptos y procesos relacionados con el cuidado del medio ambiente.

Por otra parte, el capítulo cinco inicia con un acercamiento al concepto de gobierno, desde los planteamientos de gubernamentalidad que hace Michel Foucault, para relacionarlos con la constitución de la ciudad como un dispositivo de educación al servicio del gobierno de las acciones de los sujetos. Se muestran las acciones de formación que, en las diferentes secretarías de las alcaldías, se llevaron a cabo para dirigir las acciones de los ciudadanos, como una forma de gobierno que permitió articular los objetivos y actuaciones de cada una de las administraciones. Aquí las acciones de formación, a diferencia de los que se expone en el capítulo cuatro, no están en función de cierta alfabetización o complementariedad de la educación que se recibe en la escuela, sino para facilitar el gobierno de los ciudadanos.

Para finalizar, en el capítulo de consideraciones finales se recogen las conclusiones a las que llevó este trabajo de investigación, articulado a los referentes metodológicos y teóricos.

## **CAPÍTULO UNO. DISPOSITIVO DE FORMACIÓN Y CIUDAD**

Hacia los años 1970, Michel Foucault hizo uso del término dispositivo en varios de sus textos, asociándolo al estudio de la gubernamentalidad (gobierno de los hombres). El concepto, también fue usando para dar cuenta de la creación de subjetividades determinadas por líneas específicas que hacían parte del dispositivo. En este capítulo se realiza un acercamiento al concepto de Foucault, desde la mirada de Deleuze, para señalar la forma en la que se constituye, que en últimas se trata de un hecho de saber – poder. Esta categoría sirve para entender la configuración de la ciudad como un contexto de formación de los sujetos. En la segunda parte, se describen los momentos de la investigación, dando cuenta de la forma en la que fueron tratados los documentos a partir de los cuales se construyó el archivo, y las relaciones existentes entre éstos y el concepto de Foucault.

Como se mencionó, uno de los lugares privilegiados desde los cuales es entendido el concepto de dispositivo en este trabajo, es la aproximación que hace Gilles Deleuze al trabajo de Michel Foucault. De este modo, se parte de la metáfora que propone el filósofo francés, para relacionar el concepto con el trabajo de un cartógrafo, al señalar que desenmarañar las líneas de un dispositivo es levantar un mapa, hacer cartografía.

En dicho entrecruzamiento, que está ahí para ser desenredado, se encuentran diferentes líneas. Las primeras, a las que se les llama curvas de visibilidad y curvas de enunciación, sirven para hacer referencia a que cada dispositivo tiene su propio régimen de

enunciación, ya que cada dispositivo hace ver algunas cosas y esconde otras, permitiendo identificar la forma de “hablar” y “hacer hablar” que tiene el dispositivo.

Las líneas de poder, por su parte, que van de un lado a otro, que siempre están presentes, tienen una fuerte influencia sobre las otras. En ellas puede ser identificado el ejercicio del poder. Muy cerca de éstas, se identifican las líneas de subjetivación, que no siempre fueron pensadas de la misma forma con relación al concepto de dispositivo. En un primer momento, estas líneas tenían la función de fijar una forma de ser, al modo de un sistema cerrado que es capaz de configurar en su totalidad al sujeto, pero después, Foucault empieza a pensar los dispositivos como sistemas abiertos, que más allá de ser infranqueables por el poder, presentan contornos difíciles de asir, en donde se producen procesos de subjetivación, y en los que hay también líneas de fuga: “Foucault considera el dispositivo de la ciudad ateniense como el primer lugar de invención de una subjetivación: según la definición original que da Foucault, la ciudad inventa una línea de fuerzas que pasa por la rivalidad de los hombres libres”, lo que permite pensar sobre qué líneas de fuerzas se ha constituido Bogotá como un contexto de formación, cómo y en qué contextos aparecen estas líneas.

De tal modo, el cuestionamiento sobre el cual se desarrolla esta investigación es la pregunta por cómo las diferentes líneas de poder, saber y subjetivación, que constituyen la ciudad, se articulan para generar contextos y acciones de formación en el escenario urbano.

Al tratarse de un problema que tiene que ver con las relaciones entre saber y poder, la ciudad puede ser entendida como un dispositivo de formación<sup>1</sup>, ya que en el cuestionamiento se encuentra la pregunta por las relaciones y prácticas sociales, en el marco de la gubernamentalidad, es decir en los efectos de saber – poder, en los que están inmersos los sujetos. Es necesario tener presente, además, que el dispositivo termina por posicionarse en el sujeto, haciéndose visibles en sus acciones, razón por la cual, es coherente utilizarlo dentro de los límites de lo educativo. Así pues, el dispositivo permite observar y analizar realidades sociales, haciendo evidentes las estructuras y los recursos de poder y saber en la construcción de subjetividades (Martínez, 2013).

Sin embargo, aunque se habla de que los sujetos están inmersos en las relaciones de saber – poder, no están sujetos a ellas. Estos efectos a los que se hace alusión son los que permiten entender cómo y por qué el dispositivo termina por convertirse en una verdad posicionada en el sujeto y que, además, se hace visible en sus acciones. Una verdad que, retomando lo que propone Deleuze, hace visibles unos contornos y esconde otros. En este trabajo, de un modo semejante al de Elías, se trató de hacerle frente a los modelos monistas del cambio social, evitando explicarlos por una sola causa, para poner el acento en la cultura y en las relaciones de poder en un sentido más ampliado (Zabludovsky, 2007), señalando, que cada sociedad ha hecho uso y ha privilegiado a una forma de poder particular.

A modo de aclaración, aunque el dispositivo tiene que ver con la conformación de una subjetividad particular, las líneas de fuerza que se tuvieron en cuenta para cartografiar

---

<sup>1</sup> El concepto de ciudad como dispositivo de formación es desarrollado con más amplitud y profundidad en los capítulos dos y tres.



las acciones de formación por fuera de la escuela en Bogotá, en el período ya señalado, fueron las líneas de poder que terminaban por convertirse en hechos educativos o pedagógicos, y no las de los individuos en un acto de subjetivación, pues el interés que estaba presente era el de entender las líneas desde las que la ciudad se forma como un dispositivo de educación, y no las acciones que tenían los sujetos sobre sí mismos.

El concepto de dispositivo, al permitir dar cuenta sobre el tipo de sujeto que se espera producir, posibilita, también, preguntarse por la educación, la pedagogía y la forma en la que se articulan diferentes instancias para constituir dicho sujeto.

Teniendo esto presente, en cuanto a la labor de tematización<sup>2</sup> y archivo, en este trabajo de investigación tuvo como punto de partida los documentos de rendición de cuentas de las administraciones 2004 – 2008, 2008 – 2012 y 2012 – 2016, para identificar los enunciados recurrentes con respecto a los procesos y acciones de formación en la ciudad, por fuera de la escuela. De esto se obtuvo como una primera huella, el hecho que fue en las secretarías de cultura y recreación, ambiente y gobierno, en las que aparecía cierta concentración del discurso. Sobre dichas marcas se formó el mapa de las acciones de educación por fuera de la escuela que vinieron a darse en este período. Sin embargo, estas acciones no siempre aparecieron en enunciados que se referían de forma explícita a la educación, sino que hacían alusión a los cambios de comportamiento en los sujetos o al modo en la que la experiencia en la ciudad generaba cambios en ellos.

---

<sup>2</sup> Ver: *ANEXO 1: Ficha Temática*

De tal modo, el uso del concepto de dispositivo permitió ver de una forma articulada las diferentes acciones que desde las alcaldías del 2004 al 2016, buscaban generar comportamientos específicos, a través de acciones educativas, trazando un mapa que iba desde la sensibilización de los ciudadanos sobre temas específicos a la organización de grupos sociales.

## **CAPÍTULO DOS. LA CIUDAD COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN, UN ESTADO DE LA CUESTIÓN.**

Colombia ha sido un escenario fecundo en cuanto a investigaciones, estudios, reflexiones y proyectos que se han encargado de abordar la relación ciudad – educación. A nivel institucional uno de los hechos más evidentes al respecto, es la apuesta de la revista Educación y Ciudad, del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), que desde 1997 con la publicación de su primer número, se convirtió en un escenario de constante estudio sobre la relación ya mencionada. En una lógica similar, puede ser entendido el trabajo que sobre el tema se ha realizado desde la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), teniendo como uno de sus mayores productores al grupo de Pedagogía Urbana y Ambiental, perteneciente a la línea de investigación de Educación Comunitaria, Cultura Política e Interculturalidad, de la maestría en Educación de la UPN, publicados en la Revista Colombiana de Educación. A estos casos, puede sumársele el de la Corporación Región, en particular, su trabajo *Ciudad Educadora. Estado del arte*, en donde se reflexiona sobre el concepto del proyecto, así como de las experiencias que se han tenido sobre el mismo en Colombia, y el libro de Jahir González, *El palimpsesto de la ciudad: Ciudad Educadora*.

Si bien, en estas fuentes se encuentra la mayor concentración del discurso sobre el tema de ciudad – educación, los aportes de la Revista de Estudios Sociales de la Universidad de Los Andes, al igual que el de los grupos de estudio e investigación

liderados por los profesores Fabio Giraldo y Fernando Viviescas, en las publicaciones de la Universidad Nacional de Colombia, que aunque no siempre dejan enunciado el papel de la formación en términos de educación o pedagogía, son importantes en los estados de la cuestión, pues en muchos de sus artículos se aproximan a la ciudad como el escenario por excelencia de formación.

Las otras fuentes citadas se encuentran dispersas en diferentes revistas de universidades, en donde, por motivaciones personales, los investigadores han decidido acercarse al tema para ampliar y enriquecer la discusión.

Este capítulo está dividido en cuatro apartados, en los cuales se abordan categorías relacionadas con las posibles articulaciones que se encontraron del nexo ciudad – educación. En el primer apartado se muestra la relación que ha tenido la ciudad con la escuela, y las formas en las que se han desarrollado y han afrontado los diferentes cambios sociales, culturales y científicos, para, por último, abordar cuestiones tocantes a cómo hacer que una y otra tengan una relación más cercana y dinámica. A continuación, se caracteriza el proyecto y concepto de Ciudad Educadora, y la forma en la que ha sido entendido desde su enunciación, para finalizar dando cuenta de diferentes experiencias que sobre dicho proyecto se han tenido a nivel mundial y han sido compartidos en diferentes escenarios y medios colombianos. Luego, a partir del concepto de dispositivo del filósofo francés Michel Foucault, se muestra cómo aparece la ciudad como un sistema y como una máquina productora de sujetos, que responde a dinámicas políticas e históricas particulares. Por último, se da cuenta de los trabajos e investigaciones que se han dedicado a teorizar sobre ciudad – educación, en tanto campo de estudio.

## **2.1 Ciudad – Escuela, redefinición constante de una relación**

Este apartado inicia con el abordaje de los cambios culturales que han tenido la ciudad y la escuela y de cómo estos han influido en sus dinámicas. Se realiza una aproximación a los modos de interactuar de una y otra con el entorno, así como a la influencia de las transformaciones culturales y tecnológicas sobre ellas. Seguido a esto, se presenta la caracterización de dos tipos de organización que han marcado la escuela internamente, como lo son la comunidad y la sociedad, en una especie de reflexión sobre cuál le beneficiaría más al ámbito escolar. Esto sirve de antesala, para la reflexión sobre algunas de las formas de organización de la escuela y su vínculo con el entorno. Queda señalada la forma en que la escuela se hace presente en los discursos de la ciudad, de igual manera que la forma en la que la ciudad se hace presente en los discursos de la escuela. Para finalizar, se abre la pregunta, que de algún modo está presente en todos los autores, sobre cómo hacer para que la escuela entre en juego con la ciudad.

Las indagaciones de Alejandro Álvarez (1997) señalan que mientras la ciudad, en busca de responder a las exigencias y proyecciones históricas, ha sido objeto de transformaciones complejas, la escuela, en su forma tradicional, ha seguido siendo, en esencia, la misma. Este tipo de gestión escolar se hizo insuficiente para afrontar la diversificación del conocimiento. De tal manera, si las tecnologías y medios de comunicación, principales encargados de producir los cambios más considerables en las sociedades, penetraron en las formas de planear la vida en la ciudad, no ocurrió lo mismo en el espacio escolar. Uno de los ejemplos más representativos al respecto, es el de la invención del automóvil y medios de transporte similares, que transformaron radicalmente la manera de planificar las ciudades, la relación y experiencia con el espacio, y los vínculos

entre las personas. La ciudad se convirtió en un espacio dinámico, capaz de hilar relaciones complejas para adaptarse a las nuevas exigencias sociales, políticas y económicas, encargándose de configurar y regular a los ciudadanos y sus relaciones.

De forma similar, los cambios en el conocimiento, su diversificación, encontraron una mayor adaptabilidad en las relaciones complejas de la ciudad, que en las de la escuela. Jaime Alejandro Rodríguez (2013) hace referencia a éstos con el nombre de *ciudad hipertextualizada*. Si se pensara en un orden cronológico, este tipo de ciudad puede entenderse como el modelo posterior a, lo que Ángel Rama llamó, *La ciudad letrada*. Esta nueva ciudad ya no está caracterizada por los avances de la imprenta, el libro como dispositivo de distinción y el buen hablar como signo de urbanidad, sino que encuentra su identidad en el gran flujo de información, la democratización del conocimiento, y la aparición de nuevos y diversos lugares de construcción de la subjetividad, más allá del texto escrito. Es decir, los lugares desde donde se venían configurando las subjetividades se movieron y dieron origen a un cambio en las relaciones con el conocimiento. El libro deja de ser la instancia de legitimación más importante y pasa a convertirse en una más. Lo oral, lo visual, lo plástico y otras manifestaciones logran un espacio y, ya sea de forma singular o produciendo hibridaciones, se constituyen como instancias de validación del conocimiento. Lo que importa en las ciudades de las que habla Rodríguez no es tanto la localización o el monumento, sino el tráfico, las conexiones, los flujos, las redes, etc. En la ciudad post letrada se reconfiguran las tradiciones. En el caso de la cultura y la pedagogía, ya no son las mismas, pues al aparecer nuevas formas de comunicar, y lo letrado y la escritura, que en un momento fueron la manifestación concreta de la alta cultura, se ven confrontados por otros medios que toman forma en lo popular.

Lo que se puede advertir, es que el impacto de los cambios culturales y tecnológicos no ha tenido las mismas consecuencias en la ciudad y en la escuela. Sus formas internas de organización, y los modos en los que se articulan con su exterior, terminan produciendo dinámicas diferenciadas. Para Roa y Torres (2014), la cuestión se presenta en la configuración de las relaciones que se dan al interior de la escuela. Haciendo la diferenciación entre lo que se puede entender por sociedad y comunidad, caracterizan a la primera, como un entramado de relaciones, en donde las posiciones, obligaciones y compromisos, están definidos de una forma jerárquica. Es, además, una forma de organización relativamente reciente, que se le puede entender como la máxima expresión del ordenamiento jurídico y “civilizador”, y está basada en el cumplimiento de un pacto contractual. En contraste, la comunidad es identificada como el lugar de intercambio de significados, reconocimiento y articulación de las relaciones; primer lugar de socialización del niño. Teniendo esto en cuenta, estos autores proponen pensar la educación en un sentido comunitario, pues esto permitiría que la escuela tenga un nexo más directo con su entorno, para de esta forma, poder impactar en él. El cambio de una sociedad educativa, que está reglamentada y tiene su base en leyes, a las relaciones en comunidad, exige la disposición al diálogo y la construcción de las relaciones sobre las cuales se espera educar.

Lo que se cuestiona desde estas miradas, es el enclaustramiento de la escuela, una forma de organización que no abre las puertas a los cambios culturales y tecnológicos, y que no es capaz de articularse con su entorno. Como señala Jaume Trilla (2005), el problema del hermetismo de la escuela no es de carácter exclusivo de, lo que se ha llamado, “la escuela tradicional”. El pedagogo catalán recuerda que apuestas educativas, que se las ha denominado transgresoras de estos modelos, como el caso de la escuela

Sumerhill, terminaron por caer en las mismas lógicas de aislamiento. La escuela enclaustrada que se problematiza se caracteriza por ser un sistema cerrado, que pretende constituirse como un medio educativo total, pues su propósito es instruir en la alta cultura, para lo cual, le es necesario separar a los estudiantes de su contexto.

Uno de los principales argumentos que se le ha puesto a esa escuela enclaustrada, es el del sentido de su función en la sociedad, ya que, si se supone que educa para vivir en sociedad, debe tener la capacidad para vincularse con ella. Para Saldarriaga (1997) es objetable que una institución que educa ciudadanos se preocupe tan poco por la formación para la experiencia e interacción con el entorno. Afirma que, en esa lógica difícilmente se forman actitudes y valores para la ciudadanía, pues la experiencia escolar no permite vivenciar y construir la confianza, la seguridad y el aprecio por la ciudad, que sí ofrece otro tipo de educación y experiencia más allá de las paredes de la escuela. El autor, además hace alusión a que vivimos en espacios que no tienen significado, o que lo están perdiendo, pues el ciudadano no es capaz de entenderlos y de leerlos; hace falta entender la ciudad como un texto que está ahí para ser leído y comprendido, pues ésta es una de las condiciones para habitar un espacio y dotarlo de significado. La crítica que se presenta es doble, porque si bien señala las limitaciones de la escuela para la formación en la experiencia de los escenarios físicos de la ciudad, señala también, de forma implícita, que es necesario que la ciudad cree ambientes para que los ciudadanos puedan habitarla de forma significativa. Al respecto, Jurado y Toro (1997) proponen el concepto de escuela – entorno, que surge a partir de las críticas que se le hace desde la educación popular a la escuela tradicional. Una de sus principales afirmaciones es que la escuela tradicional debe interesarse por conocer



más los valores y las realidades cotidianas de los niños, salir de sí misma, y transformarse interna y externamente.

De lo que se trata, es de que la ciudad le abra las puertas a la escuela, y de la misma forma, que la escuela le abra las puertas a la ciudad. Espinel Vallejo (1997) hace referencia a que, en la ciudad, la calle como uno de los espacios más importantes de socialización, pueda entrar en la escuela; pero también, que la escuela puede empezar a recorrer los espacios abiertos y diversos de la ciudad. En este sentido, el papel mediador del profesor – sociedad debe posibilitar instaurar valores y comportamientos, y ritualizar la experiencia, para ponerle límite y control. La necesidad de que la escuela abra sus puertas a la ciudad y de que se generen mejores condiciones en este espacio, tiene que ver con el hecho de que es en los espacios de socialización, familia, escuela, ciudad, entre otros, donde existe la mayor posibilidad de formación ciudadana.

Sin embargo, la responsabilidad de la falta de articulación entre lo escolar y lo ciudadano, no es exclusiva de la escuela. Álvarez (2005) hace ver que en los principales representantes de lo que en algún momento se ha considerado como pedagogías progresistas, de Comenio a Freire, la pregunta por nuevas formas de educación y escuela siempre ha estado presente. El otro factor que habría que tener en cuenta es el de la corresponsabilidad frente a la educación, pues si bien es cierto que la escuela no estuvo a la altura de los cambios de la sociedad y el mundo, también lo es, que la educación, nunca, y menos hoy, es un problema absoluto de la escuela.

El problema visto desde la perspectiva que propone Álvarez, es decir, desde la corresponsabilidad entre escuela y ciudad, hace más comprensible el hecho de que los contenidos de la escuela permeen a la ciudad, y los de la ciudad a la escuela. A partir de

este planteamiento, como lo muestran Ramírez, Bermúdez y Avendaño (2009), en su indagación sobre la utilización del medio ambiente en los procesos pedagógicos de la escuela, para la formación de valores ciudadanos, se enlaza la reflexión teórica con las vivencias cotidianas. Se trata de la relación directa y evidente, entre educación y la formación en ciudadanía. En el contexto colombiano, para citar un ejemplo, la aparición de la Constitución del 91 generó las condiciones propicias para abordar este tema, pues se proponía la necesidad de que los ciudadanos fueran más participativos. No obstante, más allá del entusiasmo que esto representó, resultó problemático, pues al no existir aún el marco de referencia de *la cultura ciudadana*, era un tema que aparecía como inasible para la formación de ciudadanos.

Al respecto, uno de los mayores problemas que se presentan en el intercambio de discursos entre ciudad y escuela, es la ausencia de reflexión crítica sobre los mismos. En el caso de la aparición del discurso de las competencias ciudadanas en Colombia, que era también una forma de entender la ciudadanía, no existía una claridad cabal sobre los conceptos. Si bien existían documentos como los estándares en formación ciudadana, no estaban hechas las precisiones necesarias para situarlos en un contexto y con un marco de referencia claro. En otras palabras, los objetivos que aparecen en las competencias ciudadanas, están propuestos en el contexto ideal de una democracia perfecta. Al respecto, Mejía y Perafán (2006) sugieren redefinir las competencias ciudadanas desde una perspectiva crítica, en donde se tenga en cuenta, por ejemplo, que cuando se habla de competencia ciudadana, no se hace alusión como en el discurso más evidente, a una competencia específica, sino a una competencia en la cual interactúan otras competencias, como las cognitivas, las comunicativas y las emocionales. Estas tres competencias

articuladas al conocimiento y enmarcadas en la perspectiva ética de la justicia y el cuidado, definen lo que se puede considerar, competencias ciudadanas.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, una de las preguntas que aparece de forma transversal en los autores citados, es la de “¿cómo poner a jugar a una escuela convertida como está en una institución tan seria y ascéticamente trabajadora?” (Jesús Martín Barbero, 2004), y más precisamente, cómo ponerla a jugar con la ciudad. La respuesta de Barbero, o mejor, el acercamiento a una posible respuesta está en el hecho de la necesidad de tener en cuenta los cambios culturales y tecnológicos que han producido las transformaciones en la ciudad y en la escuela. La tecnología ha creado nuevas formas de experiencia y la gestación del medio educativo es difuso, se mueve entre varios sistemas, y en el caso de los contextos informales, el saber suele circular de forma fragmentada; es necesario que la escuela cambie su sistema comunicativo y pedagógico. En el caso de Colombia es necesario entender que, al contrario de lo que se ha pensado, no se necesitan contenidos educativos sobre medios de comunicación, sino alfabetizar a las personas en el uso y lectura de éstos. Es necesario entender, remata Barbero, que los lugares de legitimación del conocimiento hoy, son múltiples, y de ahí la importancia de las múltiples relaciones que se puedan articular.

Para finalizar, lo que se hace evidente en este apartado, es el hecho de que la relación ciudad – escuela es manifiesta, al menos desde dos sitios específicos: el primero, la forma en la que los cambios culturales y tecnológicos han impactado en la escuela y en la ciudad; y el segundo, los tipos de relación que una y otra han tenido con la educación. En el primer caso, pareciera que ciudad y escuela se encuentran en dos aceras diferentes, y que su andar ha sido disparejo; que mientras la ciudad ha aprendido a interactuar con las

transformaciones de su contexto, la escuela no ha hecho lo propio, y de ahí el reclamo de los autores, de procurar una mayor articulación entre una y otra. La segunda mirada, deja ver cómo la escuela y la ciudad se han hecho permeables entre sí, las sitúa desde un lugar de corresponsabilidad frente a la educación y deja abierto el espectro de posibilidades frente a su interacción.

## **2.2 Nociones y experiencias de Ciudad Educadora**

La ciudad, en tanto espacio de socialización, ha sido identificado por diferentes autores, como un lugar de aprendizaje y educación. En la literatura, en el cine, en la pintura, en la filosofía, en la historia, entre otras disciplinas, existen ejemplos diversos de cómo la ciudad se constituye en un espacio formativo. Estos discursos encuentran su emergencia nominal, hacia 1972 con el informe de la UNESCO, *Aprender a ser: la educación del futuro*, presentado por Edgar Faure. En 1990, en el Primer Congreso de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona, se recogieron los principios básicos para la educación en la ciudad, en la carta de Ciudades Educadoras, en donde los discursos de educación en la ciudad encontrarían su máxima representación. En 1994 se funda la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), que es una organización con presencia en diferentes países del mundo. Con estos hechos en mente, puede empezar a pensarse la construcción de proyectos alrededor de las posibles articulaciones entre ciudad y educación.

En este apartado se presentan algunos aportes teóricos sobre los cuales se sostiene el discurso de Ciudades Educadoras, así como se dan algunos ejemplos de proyectos de

Ciudad Educadora. Los mayores aportes a este respecto se encuentran en la revista del IDEP, Educación y Ciudad, en sus números 6, 7, 8 y 16. En la primera parte, se realiza el acercamiento conceptual a la idea de Ciudad Educadora, teniendo como marco la caracterización de educación, para luego, ahondar sobre las experiencias y puestas en práctica que sobre el proyecto de Ciudad Educadora han circulado en el contexto colombiano.

Uno de los autores que más ha estudiado las ciudades como espacios educativos es el pedagogo catalán Jaume Trilla, quién ha hecho varias apariciones en el contexto bogotano, sobre todo, en la revista del IDEP, Educación y Ciudad. Trilla (1997) reconoce que existen diferentes tipos de educación aparte de la educación formal o educación escolarizada. A partir de esto, es posible entender la ciudad como un entorno de educación y aprendizaje, como un vehículo de conocimiento y como un contenido mismo de educación. En otras palabras, lo que propone Trilla, es que se puede aprender en la ciudad, se puede aprender de la ciudad y se aprende la ciudad. La ciudad, además, por sus lógicas propias, se encuentra en la capacidad para organizar los diferentes contextos que existen en ella, pues si bien la ciudad funciona como entorno, su forma de funcionamiento principal es la de un sistema. El ciudadano puede, entonces, educarse en distintos niveles a partir de las relaciones complejas que se dan en la ciudad.

De esta manera, se tiene, que cuando se entiende a la ciudad como un entorno de educación, se le entiende como un sistema, en el cual todas sus fuerzas deben actuar de forma sinérgica para cumplir con su objetivo; cuando se le entiende como un agente informal de educación, como una escuela de vida, en donde se aprende lo que pasa en ella, lo bueno y lo malo, debe hacerse permeablemente selectiva para filtrar los aprendizajes y

las formas de aprender; por último, cuando se aborda la ciudad como un contenido educativo, debe tenerse en cuenta que los aprendizajes informales que ofrece el diario vivir, no son lo suficientemente profundos y articulados, pues si bien nos permiten habitar y movernos en la ciudad, no alcanzan para entender instancias más complejas de ella. Esto en parte se da, porque el conocimiento que recibimos de forma informal de la ciudad es de carácter subjetivo, pues responde a causas afectivas, profesionales, socioeconómicas, políticas, etc. Así bien, se puede decir que existen dos ciudades: una objetiva y otra subjetiva. De estas dos ciudades quedaría entonces que es necesario: aprender a leerlas y aprender a utilizarlas. Superar la ciudad cercana, más próxima, para adentrarse en la ciudad más global y aprender a participar en la construcción de la misma.

El ciudadano caracteriza diferentes tipos de ciudad a partir de sus vivencias, y la ciudad, a su vez, como lo explica Jurado (2003) contiene diferentes ciudades dentro de sí, que se debaten en tensiones, como, por ejemplo, lo tradicional y lo moderno. De igual forma, existe una fragmentación de los grupos culturales y la ciudad, produciendo que ésta se haga cada vez menos asible e identificable. La ciudad, en tanto un escenario complejo, adquiere diversas significaciones. Se encuentra en todos los sentidos posibles, con otros espacios con los cuales disputa influencias y rangos de acción. La escuela y la familia, desde una perspectiva formadora, se confrontan con la ciudad, al emerger ésta última, como una nueva instancia educativa reconocida: la ciudad educativa o la Ciudad Educadora. Se da un proceso de reconfiguración cultural de la educación, en donde se convierte, cada vez más, en un escenario importante para el afianzamiento de proyectos de tipo social. A su vez, la ciudad, desde estas perspectivas, se entiende como un escenario

plural y complejo, en el que las acciones educativas son asumidas como intervenciones que se dan desde diferentes escenarios y disciplinas.

De la consciencia de que todas las ciudades brindan opciones de educación para sus ciudadanos, es decir, que todas las ciudades son educativas, se pasa al proyecto de Ciudad Educadora, fundamentado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales (1966), la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (1990), la Convención que asumió en la Cumbre Mundial para la Infancia (1990) y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001). Con estos referentes se puede hacer una idea de cuál es, al menos en teoría, el enfoque y propósito que se busca con el proyecto de ciudades educadoras.

Aunque no aparece en los términos descritos, el concepto de Ciudad Educadora podría rastrearse a través de la historia en las características formadoras de las ciudades. Vitto Alessio Álvarez (2005) hace un recorrido, en el cual se recogen algunas concepciones referidas a la Ciudad Educadora, que desde la antigüedad se pueden emparentar con este concepto, hasta llegar a definiciones modernas en donde se ve mucho más clara la caracterización de dicha conceptualización. En la filosofía y la literatura, autores y pensadores como Platón, San Agustín, Tomás Moro, Campanella, entre otros, han señalado las facultades formativas de la ciudad. Y aunque las ciudades propuestas por estos pensadores eran utópicas, en su momento, sirvieron para proponer modelos de sociedad. Para Alessio Álvarez la síntesis de las ciudades reales y las ciudades utópicas, con relación a la educación, está en *La ciudad del sol* de Campanella.

Desde el plano de lo teórico y las experiencias de ciudad, para entender mejor las condiciones y contexto de emergencia de lo que se ha venido a llamar Ciudad Educadora, Pilar Figueiras (2005) y Cabezudo (2005), a partir de Borja y Molas, entiende la ciudad como concentración y mezcla de población y actividades, lugar de encuentros y prácticas de transformación, así como de ejercicio del gobierno y el autogobierno. Dicho de otro modo, la ciudad es un lugar de encuentro y tensiones, escuela de civismo y solidaridad, espacio que, en su identidad, es un lugar propicio para la enseñanza y para el aprendizaje: la ciudad es educativa en sí misma. Sin embargo, para que la ciudad sea educadora, es necesario que los esfuerzos se traduzcan en acciones intencionadas para materializar el esfuerzo educador. Dentro de las apuestas y consideraciones que tienen las ciudades que hacen parte del proyecto de Ciudades Educadoras, está el de situarse desde una perspectiva cultural, pues se entiende que la cultura dinamiza la ciudad, que el avance de una ciudad va de la mano de las apuestas culturales que ésta tiene para con sus ciudadanos. El proyecto de Ciudad Educadora busca mejorar la calidad de vida de las personas, hacer circular información comprensible para todos, ser participativa, en consideración con las necesidades y acciones.

En un sentido similar, Bryon y Gaona (2005) entienden la Ciudad Educadora como un proyecto político, que debe buscar el mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos, entendidas, como el logro de una vida digna. La Ciudad Educadora es abordada como un proyecto político, en donde se deben generar y fortalecer procesos de organización y participación ciudadana. Y como proyecto político, se construye desde la esfera de lo público, donde se generan tensiones entre lo complejo de la diversidad. La educación entendida de este modo, más que con la transmisión de conocimientos, tiene que



ver con la transmisión de cultura y adaptación al medio social, lo que le obliga a ser mucho más diversa y dispersa. La pedagogía es entendida como un instrumento orientador y optimizador de la educación, pues dado su carácter sistémico, tenderá siempre a organizar y controlar lo que interviene o media.

En el caso de Bogotá, estos discursos se hicieron visible hacia los años 1990 con el primer gobierno de Antanas Mockus. Si bien en los primeros años no se tenía total conciencia del concepto formulado desde la carta de Ciudades Educadoras, ya, a través de la propuesta de gobierno se buscaba crear espacios y contextos formativos en la ciudad. Se proponía (Mockus, 1997) a los ciudadanos que se convirtieran en maestros invisibles. Se trataba de la formación de un maestro permanente, que no estuviera limitado por las divisiones de tiempo y espacio de la escuela, sino que ejerciera su identidad en cada uno de los espacios y momentos de la vida cívica. Los primeros llamados a convertirse en *maestros invisibles* fueron los docentes común y corrientes, que a través de actitudes como la autocomprensión, el entendimiento y la fertilidad comunicativa, estaban convocados a ser maestros permanentes y ciudadanos educadores, capaces de aprovechar las condiciones y posibilidades pedagógicas y educativas que ofrece la ciudad, para que el saldo de las interacciones (comunicativas y de aprendizaje) cotidianas sean favorables para el conjunto de la ciudad. En un segundo orden, era el ciudadano del común el que tenía que ser capaz de convertirse en un *maestro invisible*, sabedor de estar inserto en una sociedad en la que todos aprenden de todos, pero en donde esto sólo es posible a través de cierto aprendizaje comunicativo que permita que las personas se relacionen de una mejor forma. Se buscaba lograr que no fuera necesario acudir al especialista para solucionar un conflicto, sino que cada ciudadano fuera capaz de asumir el rol que exige la situación para solucionar un

conflicto o un problema. Esta propuesta requería de formas particulares de actuar, pero sobretodo, de la disposición de las personas a estar en un *estado permanente de pedagogía*. Para esto, es necesario que el maestro permanente (ciudadano educando - educador), comprenda la movilidad de personas y conocimientos, que, a su vez, está ligada a contextos específicos de circulación e interacción. Se trata entonces, de la circulación social del conocimiento, en general y en particular, así como el papel del conocimiento en la movilidad social de las personas.

Podría decirse que la propuesta de Mockus encuentra sustento en lo que Rebollo (2007) explica, cuando hace referencia a que en una sociedad en general, y en una ciudad en particular, todas las personas, a su modo, son agentes educativos. Cada uno a su modo, aporta al otro un aprendizaje, que, según el contexto, adquiere mayor o menor significado. De igual forma, los valores preponderantes en una sociedad terminan por definir a los sujetos y a sus acciones. Esto es ejemplificado, haciendo ver que en una sociedad en donde lo más importante es el dinero y la competencia, difícilmente podrá educarse en la solidaridad. Por eso, resulta de gran importancia la pregunta sobre, qué tipo de educación y qué tipo de valores se promueven en una ciudad. Es decir, lo que importa es que exista un proyecto educativo de ciudad, para lo cual es necesario plantear qué tipo de participación tienen los ciudadanos.

El discurso de Ciudad Educadora se definió y caracterizó con mayor rigor en Bogotá, gracias a la Cátedra de Pedagogía, en donde además de las disertaciones y reflexiones sociales, hubo la oportunidad de conocer otras experiencias. Álvarez (2005) explica cuáles eran las apuestas del programa “Bogotá, una gran escuela”, en donde a través de actividades dirigidas por docentes como las expediciones pedagógicas: salir de la

escuela a hacer proyectos y abrir las puertas de la escuela para conocer las (nuevas) experiencias de la ciudad. Dichas expediciones estaban bajo la dirección de los maestros de cada institución; actividades lúdicas en el tiempo extraescolar; la Cátedra de pedagogía: producciones de saber colectivo; maestros por su territorio: articular el territorio con la pedagogía y la cultura; navegador pedagógico: lugares que se pueden visitar y formas de agendar; plan maestro de equipamiento escolar: trabajo con otras secretarías para lograr las adecuaciones de los espacios; y, la asociación internacional de ciudades educadoras: en Bogotá se entiende la ciudad educadora como parte del derecho a la educación, se buscaba integrar la escuela a la ciudad y resignificar los espacios de Bogotá.

Por su parte, Pérez (2005) haciendo alusión a las ciudades latinoamericanas, analiza algunas de las causas y efectos de la exclusión que se vive en Sao Pablo. La desigualdad y la falta de educación son algunas de las principales causas de la exclusión, y éstas se ven manifestadas en la falta de ciudadanía. Y es que, cuando se habla de educación y escuela gratuita, no siempre se tienen en cuenta las actividades que giran en torno a la escuela y los recursos que son necesarios para llevar a cabo sus deberes, como desplazamientos, alimentación, útiles, entre otros. Con esto presente, desarrollar prácticas en torno a, lo que la autora llama, la educación inclusiva, se hace fundamental para lograr impacto en la sociedad con este tipo de políticas. Se necesitan espacios genuinos de educación, que permitan el objetivo de la inclusión social y crítica, que promueva el ejercicio de los derechos y los deberes de la ciudadanía. Un ejemplo cercano a esta propuesta se puso en marcha en Sao Pablo, en donde la escuela se entendió como un espacio propicio para los objetivos de inclusión, sin dejar de resultar un espacio insuficiente, que necesitaba nutrirse de las dinámicas y experiencias de otros contextos. Para este fin, se crearon los Centros

Educativos Unificados (CEU), que buscaron tener un impacto directo en los barrios, generando otro tipo de dinámicas de pertenencia y socialización. Los CEU estaban inspirados en el proyecto escuela – parque de Anísio Teixeira, en los parques infantiles del poeta Mario Andrade, los Centros Integrados de Educación Pública de Darci Rineiro y en las Escuelas Modelo, iniciativa de la gestión de Fernando Moraes. Estos centros Educativos Unificados brindaban espacios de esparcimiento y formación en diferentes campos, como el deportivo: la comunidad tenía injerencia sobre ellos, dado que uno de los propósitos de estos centros, era que la comunidad se empoderara y apersonara de ellos (Mocair Gadotti, 2005).

Desde el contexto europeo, Alfieri (2005) comenta que Barcelona y Turín son, a nivel mundial, las ciudades educadoras por antonomasia. Turín ha sido una ciudad laboratorio, y sus referentes como ciudad educadora pueden encontrarse desde 1960, a partir de la apuesta de algunas escuelas en los métodos Freinet y Dewey. Esa idea de ciudad educadora empieza a tomar fuerza y forma, hacia mediados de la década de 1970, pues se consideró que, para la formación de ciudadanos democráticos y responsables, era necesario la intervención y la relación cercana con la ciudad. Este discurso, en un principio es lanzado a organizaciones de ciudadanos que pudieran participar en este tipo de proyectos y construcciones colectivas, y luego a las escuelas. Anota el autor, que, en un primer momento, no fueron pocas las escuelas que se negaron a ser partícipes del proyecto, por dos razones fundamentales. La primera, dada su naturaleza hermética, algunas escuelas que consideraban que *era un aparato autosuficiente (cerrado) de educación* y tenían en ellas todo lo que era necesario para su labor y objetivos. La segunda razón tenía que ver con el hecho de que algunas escuelas sentían cierto temor y no se animaban a abrirle las

puertas de su institución al proyecto. Más allá de las dificultades y obstáculos que suelen presentarse, Turín se ha venido constituyendo como una Ciudad Educadora, en donde, por ejemplo, la información (y contextualización- ubicación histórica) hace parte del diario vivir. En sus edificios y calles, se ofrece una variada cantidad de información sobre su historia, ubicación y situación actual. Todo esto ha sido posible gracias a la conciencia de que la ciudad es el punto inicial desde el cual los niños desarrollan contacto directo con lo urbano, y la voluntad política para que esto se materialice. Así pues, la ciudad es capaz de desarrollar componente formativos y educativos.

Se tiene entonces, que como lo explica Rodríguez (1999 y 2007), toda ciudad tiene espacios y crea dinámicas que son propicias para la educación y el aprendizaje, pero para que una ciudad pueda llamarse educadora, debe existir una intencionalidad en la forma de gobernar y organizar el diario vivir, realidades físicas y representaciones simbólicas, que transcurren en ella. Para el autor, el proyecto debería centrarse más en mostrar el “cómo”, en lugar de señalar el “qué”. Y este es uno de los grandes cambios en los paradigmas de educación, que ya no se trata sólo de transferir información, sino de mostrar habilidades, señalar cómo pueden ser desarrolladas, en lo que podría denominarse, una reconfiguración cultural de la educación. Por último, al abordar el tema de la participación como un proceso educativo, el hombre es posible gracias a su conciencia social, y en tanto que ciudadano, el hombre debe ser partícipe de la ciudad y todo lo que ella significa. Debe interrogar las relaciones de autoridad y dominación, ejerciendo la ciudadanía desde la acción y el conocimiento, definiendo y redefiniendo con su propio actuar, las dinámicas entre los derechos cívicos, económicos y sociales, así como con los nuevos derechos y deberes que van emergiendo en las tensiones y disputas del día a día.

Desde esta perspectiva, Moncada (2005) afirma que la ciudad es un contexto en el que se pueden tener diversos aprendizajes como la práctica y formación de la ciudadanía y la democracia en diferentes escenarios, y a partir de insumos que la ciudad ofrece, como los parques, las calles, los museos, la gente y sus testimonios de vida, los archivos, entre otros. En Colombia, algunos referentes de este tipo de articulaciones son Tabío y Piedecuesta. En el momento que los postulados emergentes de discursos como el derecho a la ciudad encuentran un sitio en las preocupaciones políticas y educativas, la constitución de nuevas ciudadanía, así como las ciudades educadoras entablan nuevas relaciones con otros campos. En el caso de la relación ciudad educación, pero específicamente en la relación ciudad – escuela, Moncada propone varios caminos por los cuales podría lograrse una articulación significativa entre estos dos contextos. Moncada parte haciendo una crítica a las dinámicas herméticas de la escuela tradicional, que no le han permitido conectarse con la vida, argumentando que, si se supone que la escuela forma para actuar principalmente en la ciudad, debe acercar la ciudad a sus estudiantes. Recordando que no se forma para el conocimiento, sino para la función social del conocimiento, pues allí radica una de las responsabilidades sociales de la escuela.

Como se puede evidenciar, los discursos de Ciudad Educadora han tenido una amplia recepción en el contexto colombiano, tanto en el campo de la academia, como en el de los proyectos políticos de formación y educación ciudadana. En el primer caso, algunos de los artículos ahondan sobre el concepto de ciudad educadora y lo articulan al contexto de Colombia, en otros, se reflexiona sobre las experiencias de otros países en comparación con las apuestas colombianas a este respecto y, en general, existen diversos planteamientos de pedagogos y urbanistas que se manifiestan sobre la cuestión, que si bien en algunas

ocasiones no lo hacen con el nombre concreto de ciudad educadora, puede identificarse rasgos constitutivos de la propuesta, que podrían hacer pensar en la influencia que ha tenido ésta. Desde el lado de los proyectos políticos de formación ciudadana, son visibles las apuestas que en diferentes ciudades del país se han hecho por la propuesta de Ciudad Educadora, como lo dejan ver los diferentes artículos citados, así como el libro *Ciudad Educadora. Estado del arte*, de la Corporación Región, en donde quedan descritas algunas de las experiencias de Ciudad Educadora que han tenido lugar en diferentes proyectos políticos. De esto, se puede concluir que, aunque el proyecto de Ciudades Educadoras se funda en unos principios básicos, tiene la maleabilidad necesaria para adaptarse a proyectos de ciudades diversa, que, atendiendo a sus propias necesidades, logran ciudades más humanas.

### **2.3 La ciudad como dispositivo de educación**

Cuando se habla de la ciudad como un dispositivo de educación, se hace referencia precisamente a la forma en la que se articulan estos cruces; los enunciados, sujetos y relaciones que se crean, y las formas y niveles en las que emergen. De hecho, cuando se habla de la ciudad como un lugar de configuración de subjetividades, un lugar donde se define una forma concreta de ver el mundo y de ser en él, y de un lugar donde el ciudadano es transformado y se puede transformar a sí mismo, se está hablando de la ciudad en términos similares a los propuestos por Agamben y Deleuze, con respecto al concepto de dispositivo.

Teniendo esto presente, en este apartado se presentan trabajos que abordan el concepto de sociedad y su conformación, con relación a la ciudad; las maneras propias de constitución moral de los sujetos en la ciudad, así como de las técnicas que han estado asociadas a la conformación de las ciudades y los ciudadanos; los imaginarios y la forma en los que estos moldean la experiencia de la ciudad y un abordaje a los discursos pedagógicos y educativos que han circulado con relación a la formación de ciudadanos dentro y fuera de la escuela.

En primera instancia (Viviescas, 1996 y 1997) propone que las ciudades producen a los ciudadanos, pero también, los ciudadanos producen la ciudad. Conforme cambia la organización política, social y económica de las sociedades, cambian las dinámicas y formas de relación. Mientras las sociedades cerradas se caracterizaron por organizaciones del tipo aldea, vulgo, familia, entre otras, la forma predominante de las organizaciones abiertas será la de la ciudad. Desde esta perspectiva, la ciudad se entiende como un asunto político y cultural complejo, como un espacio que, en últimas, sirve para legitimar a la sociedad. De este modo, se puede afirmar que una propuesta de ciudad es una propuesta de sociedad. Además de ser una creación histórico y social, la ciudad es una institución imaginaria e imaginada, productora del espacio urbano: i) los atributos de la ciudad, ii) las dimensiones político, social, cultural y económica de la ciudad, iii) sus instancias de regulación y iv) productora de una historia social (Giraldo, 1996).

La ciudad, entendida de esta forma, es un lugar de relaciones múltiples y complejas, en donde, como explica Puig (1997), se encuentran los más diversos discursos, articulándose y generando tensiones. Este autor centra sus argumentos en que es en la ciudad, en donde se construye, lo que podría llamarse, una moral urbana. La ciudad se



convierte en un instrumento de cohesión y uniformización, pero también potencializa lo diverso, lo múltiple, lo variado y lo dispar. La posibilidad de lo diverso en tanto horizonte moral, es posible gracias al diálogo. Éste es el instrumento (producto) que permite la sobrevivencia de la ciudad, y que, además, teniendo en cuenta sus características específicas, es muestra también de las cualidades de una sociedad bien establecida. La ciudad impone un tipo determinado de relaciones y dinámicas diferentes a las del campo, obliga a los hombres a aprender a ser seres humanos, imponiéndoles cuestiones y problemas de tipo técnico, social y político. La ciudad emerge, entonces, como una máquina productora de problemas y de relaciones complejas, pero como una máquina que a su vez, es capaz de ofrecer las herramientas para resolverlos. Una máquina, que cuando no es capaz de resolver los problemas, o proveer a sus ciudadanos para que lo hagan, crea instituciones especializadas para encargarse de ellos. Así, la ciudad en su configuración e interrelaciones es también una máquina de educación informal. Nicolás Buenaventura (1997), señala cómo la configuración de la ciudad y de algunos ciudadanos ha estado mediado por las nuevas tecnologías. Hace alusión, por ejemplo, a que la expansión de la ciudad fue posible gracias a la llegada del transporte público, que cambió también la configuración del ciudadano. Señala, que existen ciudadanos, que más que peatones, son motorizados, y cita el ejemplo de una persona, a quien el día que le robaron el espejo del carro, sintió que la habían mutilado. Por lo general, no se dice, “le robaron el espejo al carro”, sino me “robaron el espejo”.

De forma similar, la ciudad, además de producir sujetos, ha producido técnicas expresivas que han acompañado su desarrollo. Como lo explica Silva (2004), conforme la ciudad aparece, también aparece su narración y representación. Puede decirse, que a cada

tipo de ciudad la acompañó una técnica específica de expresión. El autor propone, y esa será una de las líneas que recorre en sus investigaciones, que la ciudad más que los edificios, es lo que las personas hacen dentro, en y con ella. La ciudad es también un espacio estético. Una ciudad puede representarse por sus colores, por la forma de vestir, por la conducta, por la diversidad, ya que el autor hace referencia, a modo de ilustración, a que cuando se habla de Bogotá, ya no se habla sólo de la Bogotá Andina, sino que es una Bogotá diversa. La ciudad y los ciudadanos se convierten en el gobierno de los gobernantes, en lo que hacen y dejan de hacer. En el caso de la cultura, esto es sintomático, ya que es la incapacidad de los gobiernos para ofrecer espacio y oferta cultural, lo que ha llevado a los bogotanos a convertirse en gestores.

A estas dos formas de producción de la subjetividad y de la forma de vivir la ciudad, habría que añadir la influencia de los más disímiles medios de comunicación y tecnologías, y los efectos que ellos producen. Juan Carlos Pérgolis (2004) plantea que el imaginario de una ciudad es tan real como la ciudad misma. Los imaginarios son tan fuertes que, en ocasiones, cuando nos referimos a la ciudad, no nos estamos refiriendo a la ciudad en sí, sino a los imaginarios que sobre ella tenemos. Se trata de la ciudad imaginada, construida a partir de las percepciones, los prejuicios y la información que los medios de comunicación nos dan sobre ella. El sujeto configura su experiencia en la ciudad, no sólo a partir de lo que vive en ella, sino, además, de lo que escucha, de lo que sobre la ciudad se dice y circulan. La ciudad educa a partir de los estímulos que propone, pero en la ciudad, la educación es compleja, porque son múltiples y variados los valores que transitan en ella, así como son múltiples y variadas las fuentes. De aquí, que cuando se pretende educar a los

ciudadanos, el camino más efectivo no sea el de intentar crear comportamientos a seguir, sino el de dar herramientas que posibiliten la convivencia en la ciudad.

Desde una perspectiva muy cercana, Herrera, Olaya y Muñoz (2006) aceptan la idea de que existe una pre-experiencia de la ciudad, que es dada por los medios de comunicación. Si bien antes la ciudad era un lugar territorializado, en donde las personas generaban vínculos con el lugar, hoy en día, la ciudad empieza a ser vivida a través de imágenes que se ven en televisión, y no de recorridos propios. Este argumento de Jesús Martín Barbero que citan los autores es complementando, con el desarrollo de la idea, desde una perspectiva fenomenológica, de que la ciudad puede explicarse como una forma de vida, que termina por definir a los sujetos. Se entiende la ciudad como una *geopoética* de los espacios, en donde prima la experiencia vivida del entorno, a partir de la herencia y agencia del presente. Lo importante es la forma en la que son vividos los espacios. En el caso de los *inmigrantes*, puede verse cómo son constituidos por el lugar y, al mismo tiempo, brindan al lugar una identidad distinta. La ciudad se construye en relaciones complejas, en donde factores como el de la convivencia, no resultan de un proceso pacífico, sino más bien, de disputas y tensiones, produciendo fenómenos de exclusión e inclusión.

La experiencia de la ciudad es diferente para cada sujeto. En el caso de los jóvenes, como lo explican Herrera e Infante (2009) y Barbero (1996), la ciudad es un territorio vital. En Colombia este hecho se evidencia con mayor fuerza hacia la segunda mitad del siglo XX, en donde las ciudades al ser planeadas de una forma más concienzuda adquieren más vigor. En parte esto sucede por el hecho de que la ciudad emerge como el *tropos cultural*, donde se espera poder lograr una vida digna. Se da una mayor apropiación

e intervención del espacio, donde los jóvenes se encargan de reconfigurarlo con más vehemencia. Cambia la ciudad, su espacio y, paralelamente, cambian las personas en su individualidad. Estos cambios del sujeto se producen, sobre todo, con relación al pedazo de ciudad que les es más cercano, sea en dónde viven o en donde desarrollan sus actividades cotidianas, y debe ser la ciudad garante de la convivencia y la diversidad en cada uno de sus espacios.

Esta experiencia, en ocasiones llega a ser problemática. Beatriz García (1996 y 1997) plantea la necesidad de lograr una perspectiva de ciudad que obedezca a valores como el de la confianza, y represente dinámicas en este sentido. Afirma, que uno de los problemas en cuanto a la relación con la ciudad, es que conocemos la ciudad a partir de los límites que pone la familia y la escuela. Se presenta la ciudad como un espacio – lugar que es sinónimo de peligro. Por esto, la necesidad de medios de transporte, como el vehículo privado (carros familiares o rutas escolares), que son una extensión de la casa. A través de las ventanas del carro familiar, la ciudad se constituye como un lugar distorsionado, ajeno a su propia realidad y dinámicas. Por medio de una narración, García cuenta la historia de cómo una niña en Medellín tiene sus primeros acercamientos con la ciudad: en la primera imagen, la ciudad encantada, se narra la experiencia infantil de la ciudad, a través de la ventana del carro; en la segunda imagen, se hace presente el contacto con el afuera, que se da a causa de un accidente en el automóvil; la ciudad segregada, la imagen de la ciudad prohibida, se presenta en las calles mismas del vecindario en el que vive; por último, narra los recorridos que hacía por la ciudad de la mano de su padre, y cómo de éstos, el lugar que más recuerda es el cine. La ciudad tiene una forma de orden y jerarquía dentro de ella, pero cada persona, cada ciudadano, tiene también su forma particular de vivenciar la ciudad. Se

generan organizaciones a diferentes escalas. Los barrios de estratos sociales bajos son diferentes a los de estratos sociales altos, no sólo en su ubicación y aspecto, sino también en sus dinámicas y formas de organización. Las calles de los barrios populares suelen estar habitadas por los niños y es allí donde ellos construyen parte de su subjetividad. En barrios de estrato alto, la situación es diferente, las calles parecen un terreno prohibido para los niños, y por esto mismo, se acuden a otros divertimentos de tipo doméstico o, a la creación de espacios seguros y vigilados como los conjuntos cerrados.

Pero estas formas de organización y producción de la experiencia, no se dan de forma accidental. Olaya y Herrera (2009) afirman que uno de los lugares desde los cuales éstas son posibles, es desde los planes de desarrollo, que pueden entenderse “*como discursos que inciden en la constitución de subjetividades e identidades*”, pues si bien la ciudad está hecha por los ciudadanos y sus dinámicas, a la vez, está atravesada por la política, la economía y la cultura. La ciudad, en clave de Bourdieu, y de una forma similar a lo que ocurre con la familia y la escuela, es entendida como una estructura estructurante, es decir, un sistema definido de diferencias que sirven para organizar prácticas, sentidos y percepciones. Desde esta perspectiva, la ciudad es un campo donde los agentes construyen significados sociales. Teniendo esto en cuenta, Olaya y Herrera señalan que los discursos marcan ritmos y son maneras de pensar al sujeto, y de ahí que las políticas sean formas de afectación que crean *habitus*. Se racionaliza, entonces, el espacio público. En el contexto colombiano, se puede ver en los planes de desarrollo de las ciudades, que hacia las décadas de 1980 y 1990 se presenta un movimiento de descentralización, tanto espacial como cultural: se extiende la idea de respeto por la diversidad y se transforma las estructuras estatales.

Para entender con mayor claridad este planteamiento, las indagaciones de Sáenz (2003) sobre desconfianza y civilidad en la Colonia, resultan provechosas, ya que muestra cómo desde la Colonia, en Colombia se ha vivido un sentimiento de desconfianza por la vida urbana, y ha sido heredada hasta nuestros tiempos. El discurso de desconfianza hacia la población urbana nace a partir de la relación pedagogía – ciudad, y si bien, la ciudad en general era un lugar que representaba peligro, el dispositivo centra toda su atención en los pobres, pues se los caracteriza como la cara inmoral de la vida en la ciudad. La pedagogía aparece en un primer momento entre sombras y después a todas luces, como un saber fronterizo que no se queda encerrado en las escuelas, sino que permea diferentes capas de la vida cotidiana. En el caso de Bogotá, la formación por fuera de la escuela ha sido de gran complejidad por la diversidad de mensajes y sentidos en los que confluyen, haciendo que las experiencias de la ciudad se den dentro de la fragmentación. En su estudio, Sáenz muestra cómo Bogotá se vio inmersa en un proceso de pedagogización del discurso. Este hecho se da a partir del primer gobierno de Antanas Mockus, en donde la pedagogía sale del discurso educativo y escolar, para hacer parte de otros discursos, como el político. Aparece en el Plan de Desarrollo de la ciudad, los medios de comunicación, los lugares de trabajo, las organizaciones sociales y las formas de actuar de la población en público. Desde entonces, conceptos como cultura ciudadana y convivencia ciudadana se han ido naturalizando en el lenguaje y el vocabulario de los ciudadanos, casi que como un distintivo propio de la ciudad.

En cuanto a las formas de gobierno y formación en la ciudadanía, los estudios de Sáenz (2005) y Hernández y Cabrera, dejan ver cómo una ciudad, por medio de las maneras de gobernar, termina por convertirse en un dispositivo.

Desde Sáenz se muestra un avance del estudio de las estrategias pedagógicas de los últimos tres gobiernos en Bogotá, por fuera de las instituciones educativas. Se discute los campos en los que es apropiada la formación ciudadana, concluyendo que debe abarcar lo escolar y lo extraescolar, pero además de los contenidos y las formas, en el debate entra también el tema de los momentos y lugares para este tipo de educación. Como ha mostrado el autor en otros de sus estudios, el Estado siempre ha desplegado diversas formas de poder, para encauzar o conducir la conducta, sobre todo para ir en contra de todas aquellas actitudes y actividades que considera son inmorales o resultan peligrosas para el conjunto de la sociedad. En lo relativo a las prácticas estatales de formación por fuera de la escuela, éstas son llevadas a cabo en un entramado complejo de relaciones, y esto en parte, porque las nuevas formas de ser, desear y sentir de los ciudadanos se encuentran en el ámbito de lo informal. En ese mismo contexto, en un discurso más contemporáneo, aparece el de la Ciudad Educadora, que puede ser entendido como la práctica estatal (distrital) de la educación.

Por su parte, Hernández y Cabrera, muestran los resultados de un estudio realizado por los dos autores, sobre el segundo gobierno Mockus en materia de cultura ciudadana. Los objetivos están plateados en hacer un balance sobre las políticas y las estrategias metodológicas en materia de cultura ciudadana y pedagogía de las competencias ciudadanas, determinar tradiciones normativas que subyacen en el Plan de Desarrollo. Si diferencia el concepto a partir del hecho de si se es ciudadano desde el deber jurídico o se es ciudadano desde la identidad que brinda la propia ciudad, a partir de las prácticas y formas de relacionarse de los ciudadanos. El programa de educación ciudadana durante el segundo gobierno Mockus intentó implementar la pedagogía de la ley, en donde se

explicaba la importancia de las leyes y de su cumplimiento. Además, se utilizaron algunos medios con características de sanción y represión. Por otro lado, se abrieron espacios para que los ciudadanos participaran de la creación y verificación de las normas, en lo que podía considerarse, la búsqueda de la construcción colectiva de la ciudad. Para esto, se trabajó en varias direcciones: por un lado, se hicieron las instituciones más asequibles para los ciudadanos en doble vía, para que se acercaran a ella y que ellas se preocuparan por las necesidades de ellos. Con relación a la cultura ciudadana se buscaron mecanismos para que la gente se comunicara más entre sí, para lo cual se crearon estrategias comunicativas basadas en la territorialización y localización de las acciones, es decir, encuentro cara a cara. Por último, otro de los enfoques que se les dio a los proyectos de cultura ciudadana fue el de recuperación del concepto de bien público.

Para concluir, se puede decir que la ciudad como contexto histórico aparece en un conjunto de relaciones e instituciones, que en el marco de las relaciones sociales y de poder, crea formas de organización y formación de sus ciudadanos, que como lo muestra Sáenz, termina por crear sujetos, prácticas y modos de relacionarse. Pero que como ya se señalaba al principio del apartado, les da también a los sujetos, la posibilidad de configurarse a sí mismos en dichas relaciones, así como les permite influir en su propio entorno.

#### **2.4 La pedagogía urbana, una preocupación educativa sobre la ciudad**

En este apartado se abordan los trabajos que se han encargado de realizar investigaciones y reflexiones acerca de los conceptos afines con las relaciones ciudad y educación, así como los que han hecho análisis de experiencias, trabajos y conceptos, sobre este campo de conocimiento. Si bien, uno de los mayores aportes a este respecto se



encuentra en los aportes del grupo de Pedagogía Urbana y Ambiental, perteneciente a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, se abordan también estados del arte y reflexiones sobre las líneas discursivas que han abordado temas como el de Ciudad Educadora o la ciudad como obra de arte.

La definición de Pedagogía Urbana, en tanto campo de conocimiento en Colombia, tiene como referente más visible al grupo de Pedagogía Urbana y Ambiental, perteneciente a la línea de investigación de Educación Comunitaria, Cultura Política e Interculturalidad, de la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Pablo Páramo (2009), investigador líder de dicho grupo, delimita los referentes de la Pedagogía Urbana por el sistema educativo, la escuela, la comunicación educativa, la pedagogía y la ciudad como escenario de formación.

Algunos de los hechos que hacen que se pueda hablar de Pedagogía Urbana desde esta perspectiva, son la expansión del concepto de educación más allá de la escuela, el entendimiento de la ciudad y sus partes como un espacio de educación, y la comprensión de lo urbano como idea para un nuevo proyecto de ciudad. Al respecto, agrega Páramo que los ejes de este campo de conocimiento son la educación, la ciudad y la pedagogía. La ciudad se convierte en un lugar privilegiado de los discursos en educación, y se desprenden subdisciplinas, que empiezan a constituirse en un campo de conocimiento teórico. Además de las condiciones físicas, las aproximaciones a la ciudad estarán en las condiciones necesarias para que se respeten las pautas mínimas de comportamiento, y la pregunta sobre cómo hacer de ella un lugar propicio para una experiencia diversa y significativa, ya que, para la construcción de ciudadanía, no hay nada que eduque más, que las dinámicas mismas de la ciudad. En el caso de lo educativo, el contexto de la llamada crisis mundial de

la educación y las ideas de autores como Iván Illich, permitieron entenderla más allá de la escolarización. La educación queda determinada por su deber como medio para el acceso a la cultura, y no tanto, por su situación y condición espacial. Por último, desde la perspectiva de la que se viene hablando, la pedagogía se define como las teorías y saberes alrededor de la educación, en donde quedan delimitados los fines, contenidos y necesidades.

Con relación a los antecedentes sobre lo que viene a llamarse Pedagogía Urbana, explica el mismo Páramo, se reconoce el trabajo de Antony Colom y Jaume Trilla. Colom aborda cuestionamientos del tipo ¿qué puede ofrecer la educación para solucionar los problemas generados por la ciudad?, ¿qué puede ofrecer la ciudad para solucionar los problemas educativos que tiene hoy planteados la escuela y la sociedad?, y, ¿de qué forma pueden lograr articulaciones más coherentes entre ellas? Por otra parte, desde Trilla, la pedagogía urbana es entendida en términos de acción, en donde se aborda la dialectización de las imágenes de la ciudad. Esto es, la relación entre las experiencias subjetivas, objetivas y esperadas de la ciudad, el abordaje de la ciudad como texto que debe ser aprendido a leer, los conceptos de educación formal, no formal e informal, y la caracterización de ciudad como contenido, entorno y vehículo.

Teniendo en cuenta los aportes de Páramo, puede decirse que cuando se habla de Pedagogía Urbana, se habla también de la reflexión e investigación sobre los hechos formativos dentro de los límites de la educación, la ciudad y la pedagogía. Respondiendo a esta condición, pueden rescatarse algunas de las intervenciones realizadas en la revista Educación y Ciudad, que reflexionan desde esta perspectiva, sobre la relación ciudad – educación. Por ejemplo, Castro (2005), con relación al proyecto de Bogotá como una

ciudad educadora, trae a discusión el cuestionamiento sobre los modelos de educación y escuela posibles, pensadas desde el entendimiento de este tipo de ciudades. Reflexiona sobre las tensiones que se presentan entre escuela y la ciudad como espacios educativos. La pedagogía empieza a entenderse como una acción política, que está presente dentro y fuera de la escuela. Este hecho puede ubicarse hacia 1920 y 1930, con la renovación pedagógica y el posicionamiento de la educación que se vuelve central en las agendas políticas de los gobiernos colombianos. La Ciudad Educadora, desde este lugar, es entendida como una acción política, que es abordada desde tres directrices temáticas. La primera, aborda a la Ciudad Educadora desde la relación educación, ciudad y comunicación: se presenta como una mirada que delimita el campo de acción y de estudio de la Ciudad Educadora, pues se la concibe como un hecho comunicativo que, se inscribe y se lee desde los modelos comunicativos. Las prácticas pedagógicas son asumidas en tanto acciones comunicativas, y se considera la influencia de la relación ciudad – educación – medios de comunicación, pues es en estas articulaciones en donde la construcción de ciudadanías encuentra un lugar privilegiado; la Ciudad Educadora se piensa también desde la relación entre lo gubernamental, la cultura política y la formación ciudadana: a partir del abordaje del concepto de inclusión, y sus implicaciones en la vida social, se plantea la pregunta sobre ¿a qué se le puede llamar ejercicio de la ciudadanía?; por último, se hace una aproximación a la Ciudad Educadora, desde la relación pedagogía, ciudad y escuela: el problema de la escuela abordado desde su situación en territorio. Es decir, la escuela es importante en tanto perteneciente a un contexto y sus dinámicas y problemáticas. Y de igual forma a cómo se piensa a la escuela por fuera de sus paredes, situada en un contexto específico, la ciudad educadora se piensa más allá de un tema de plan de estudios o algo parecido.

En una lógica similar de análisis, Olga Cecilia Díaz (2005) ubica en tres tendencias los discursos sobre Ciudad Educadora en Colombia: Ciudad Educadora como escuela para la sociedad, Ciudad Educadora como escuela para la inclusión y humanización, y Ciudad educadora como escuela del sujeto. Con respecto a la primera línea discursiva, el tema principal es la cultura y los valores de una sociedad, entendidos, como constructo de una acción social y educativa. Aquí, la educación se centra en la sociedad y no en el individuo. En este tipo de ciudades o de proyectos, es fundamental la cultura ciudadana y la convivencia ciudadana. Desde la segunda perspectiva se aborda la educación como crítica de la realidad (pedagogía crítica), para señalar que la desigualdad no es una condición natural del hombre, sino que debe ser entendida como el producto de políticas y dinámicas intencionadas. Queda explícito el carácter político de la educación, como herramienta para lograr y promover la dignidad y el respeto para el pueblo. Para finalizar, en la última tendencia discursiva que señala Olga Cecilia, el énfasis se pone en el sujeto. Se presenta un *interjuego* entre proyectos personales y proyectos sociales. Se constituye la subjetividad a partir de la tensión entre lo individual y lo social, porque se parte del entendimiento y aceptación del reconocimiento del otro.

Desde otro lugar de comprensión, Cuervo (1996 y 2001) propone un estudio de la ciudad a partir de las teorías de la complejidad, entendiendo la ciudad no como la suma de retazos, sino como un todo que está en constante interacción. El ánimo de este tipo de investigación surge, explica el autor, en el hecho de encontrar pocos trabajos en Latinoamérica que aborden la ciudad desde esta perspectiva. En la misma línea, pero recurriendo a referentes directamente relacionados con el tema de las Ciudades Educadoras y educativas, Rodríguez (2001) plantea el problema de la ciudad, a partir del abordaje que

propone Jaume Trilla, de entender la ciudad como un lugar en el que se aprende, del cual se aprende y que puede ser aprendido. Resalta que el proyecto de Ciudad Educadora, es un proyecto eminentemente comunicativo, que busca la construcción de un nuevo ciudadano, cuyo ser está definido desde la práctica continúa de ciertos valores. Afrontar la ciudad desde la complejidad permite iluminar aquellos espacios que los discursos fragmentarios no permiten iluminar, pues mientras en el último se entiende la realidad en términos de anticipación y predictibilidad, en el primero se entiende que nada es exactamente predecible y menos aún, cuando son cuestiones relacionadas con las personas. Además, dado que desde la complejidad se les da cabida a diferentes discursos, es posible relacionar la ciudad real y la ciudad virtual, que hoy en día empieza a ser más virtual que la real, pues se ha ido configurando como un discurso de verdad sobre la experiencia urbana.

En el caso de estudio concreto de las dinámicas en las ciudades, como el caso de las acciones que se han desarrollado en Bogotá en el marco de la relación ciudad – educación, y sus efectos formativos, Sáenz (2009) aborda el tema de las prácticas pedagógicas por fuera de la escuela, en los dos gobiernos del alcalde Antanas Mockus. Los estudios arrojan datos positivos con relación a las prácticas y creación de valores, pero, aun así, resultan insuficientes en el sentido que no se logró una mayor confianza en las prácticas de los ciudadanos, hubo muy poca influencia en la inserción de pedagogías ciudadanas en la escuela, se invisibilizaron las diferencias culturales de los habitantes de Bogotá y se hizo poco uso de los medios de comunicación del Distrito, como del Canal Capital. Una de las mayores críticas que se les hicieron a los gobiernos Mockus fue el hecho de obviar que las relaciones políticas y sociales, están dadas por relaciones de poder. Con respecto a las críticas que calificaban de autoritarias las prácticas de ese gobierno, Sáenz explica que no

podrían ser consideradas de tal modo, en tanto las disposiciones fueron más regulatorias que disciplinarias, y además, pocos gobiernos como el de Mockus tuvieron tanta autoridad moral para ejercer sus políticas, y promovieron el respeto por la ley y el bien común. Por último, resalta el autor que esta regulación de la vida se logró a través de la pedagogización de lo no institucional. En el caso de las prácticas educativas, se reconoce como un hecho importante, el de además de influir sobre la racionalidad, similar a como lo hace la escuela, que se procuraron formas otras dimensiones “no racionales” del individuo, por medio de la pedagogización de la intimidad, para lograr la formación de sentimientos morales.

En un sentido similar, Rojas, Gómez y Sánchez (2009) se centran en el seguimiento – evaluación de los programas de pedagogía ciudadana en niños y adolescentes en Bogotá. Los autores inician su texto, haciendo un breve resumen sobre el concepto de ciudadanía, argumentando que es una noción que se construye a partir del tipo de relaciones que entablan las personas, en un primer momento, y que luego, con situaciones sociales como la Revolución Francesa, adquieren condición política y legal. En Colombia un cambio de paradigma lo significó la Constitución del 91, al redefinir la democracia, como democracia participativa y deliberativa. Luego de esto, se entendería que el comportamiento político es un comportamiento aprendido, así, las actividades políticas de la familia, en parte, determinan las de los niños. Luego, como segunda instancia de influencia están las condiciones socio – económicas y del contexto, la opinión de los pares y los medios de comunicación. La medición de los comportamientos ciudadanos se ubica en las dimensiones cognitiva, actitudinal y de comportamiento.

Dentro de las investigaciones que abordan el problema de la relación ciudad – educación, Espinosa (2009) indaga sobre las posibilidades del arte como elemento

educador en el espacio público de Bogotá, para lo cual establece categorías como: arte como objeto, arte como elemento de interacción, arte como mobiliario y arte como elemento de conocimiento. Una de las primeras cuestiones que se plantean es la de si existe un papel educador de los elementos del espacio público, en tanto la ciudad se entiende como un espacio que es producto y formador de los ciudadanos. Además, se hace alusión a que los espacios públicos en la historia han sido utilizados para educar y constituyen la trama que da forma a la ciudad. Conforme este hecho se hace más consciente, son necesarias estrategias y metodologías más concretas que permitan pensar y organizar ese tipo de actividad. Para la investigación se encuestaron 10 personas que cursaban el bachillerato y 10 personas con carrera profesional. Como objeto de investigación se abordaron obras de arte que estaban en distintos puntos de la ciudad, y que tenían un carácter artístico y no conmemorativo. Como conclusión, la autora afirma que “la obra *per se* no educa, lo que se pretende es motivar intenciones para hacer de la ciudad un espacio educativo”. Es necesario regular el tiempo y las actividades de los ciudadanos para que puedan tener un acercamiento cercano a las obras y éstas signifiquen algo.

Por su parte, Sierra (2009) describe algunos de los propósitos y aspectos metodológicos de la investigación “Cultura Ciudadana”, que esperaba realizarse en Bogotá, de forma longitudinal, desde el año 2008 al 2017, con niños, niñas y jóvenes de colegios oficiales y privadas de 20 localidades de Bogotá. Al respecto se hacen algunas precisiones conceptuales, como la del caso de la cultura ciudadana, es entendida como la construcción de nociones del deber ser en una sociedad. Aparece la pregunta sobre, cómo crear cultura ciudadana a largo plazo. La autora define y precisa cada uno de los conceptos sobre los cuales se desarrollará la investigación. Desde lo metodológico se planteó como una

investigación básica aplicada, longitudinal (a 8 años), que buscaba trabajar con la misma población, e interdisciplinar. Además, se esperaba que estuviera estructurada por la identificación de la problemática, la formulación (objetivos metodológicos e hipótesis metodológica), evaluación y socialización.

Por último, cabría situar las investigaciones sobre estados del arte que implican la relación escuela – ciudad, y sobre el concepto mismo de Ciudad Educadora. Al respecto, la reseña crítica realizada por Cortés (2009) aborda los estados del arte sobre la educación democrática y ciudadana en Colombiana, de Alexis Pinilla y Juan Carlos Torres, y de Alejandro Peláez y Diego Márquez. Para empezar, la autora aborda el trabajo de Alexis Pinilla y Juan Carlos Torres, titulado *De la educación democrática a la educación ciudadana: una década de incertidumbres*, que abarca desde el año 1994 al 2004. Se hace alusión a que, en Colombia, el tema de la educación ciudadana es trabajado a partir de la Constitución del 91 y la Ley general de educación. En la investigación de Torres y Pinilla se puede ver cómo este tipo de educación se ha configurado como un campo de discusión amplio y diverso. Así mismo, en el texto referenciado, se plantean algunas críticas a los estándares de competencias ciudadanas, pues se argumenta que reducen el problema al de la constitución de un ciudadano informado (conocimientos sobre el Estado), un ciudadano virtuoso (actitudes positivas frente a la democracia) y un ciudadano racional (etapa del desarrollo moral en el que se encuentran los niños. Con respecto al trabajo de Alejandro Peláez y Diego Márquez, *Educación para la democracia y la formación política en Colombia: 1980 – 2006*, se resalta la proliferación de trabajos en temas como el control ciudadano, la planeación participativa y las competencias ciudadanas. El trabajo de estos investigadores está direccionado a la recolección bibliográfica de trabajos enfocados a la



educación ciudadana, haciendo análisis porcentual de la producción bibliográfica dedicada a estos temas.

En el caso de Salcedo (2008), se trata de una reflexión crítica, en donde afirma que la Ciudad Educadora se ha convertido en un constructo ideológico, que es aceptado y difundido debido a sus características semánticas, pero que pocos se preguntan por definir qué tipo de intervenciones e instituciones pueden ser consideradas realmente, como ciudad educadora. Salcedo denuncia que muy poco se habla sobre las raíces epistémicas desde las que es leída la Ciudad Educadora, y que su aceptación tiene que ver más con los principios que se inscriben en la Carta de Ciudades Educadoras, en donde se propone la formación de la comunidad y humanizar la ciudad, pero esto, para el autor, resulta de una ambigüedad considerable. Al respecto, señala que, en Colombia, uno de los únicos autores que se preocupa por dejar claro desde donde lee la Ciudad Educadora es Jahir Rodríguez. En esta misma línea, Marco Alexis Salcedo, afirma que no hay precisiones filosóficas sobre las cuales se funda la ciudad educador, y que esto resulta problemático. Siguiendo con su reflexión crítica, el autor hace referencia al carácter prescriptivo del proyecto de Ciudad Educadora, diferenciándolo de lo que podría concebirse como ciudad educativa, que se presenta en un nivel más descriptivo.

Al respecto, se concluye que en el ámbito colombiano los temas de educación en la ciudad han ido adquiriendo una relevancia considerable, hasta el punto de convertirse en un campo de estudio con nombre propio: pedagogía urbana. De hecho, antes de que la categoría apareciera con nombre propio, ya se venían haciendo investigaciones que abordaban la cuestión, haciendo referencia a temas como el de ciudad educadora o formación en ciudadanía.

### **CAPÍTULO 3. LA CIUDAD, UN DISPOSITIVO DE EDUCACIÓN INMANENTE**

En este capítulo se hace un recuento de los referentes teóricos desde los cuales se abordó la cuestión de la educación como un dispositivo de educación. Para empezar, se realiza una caracterización de lo que se puede entender por sistema escolar y las particularidades que tienen las relaciones y los lenguajes que se utilizan en cada forma de educación. En el siguiente apartado, se entra a hacer revisión del trabajo de Richard Sennett, Norbert Elías y Marshall Berman, y de sus textos *Carne y piedra*, *El proceso de civilización* y *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, respectivamente, para mostrar cómo las ciudades tienen influencia directa en el comportamiento de los sujetos, así como de la experiencia que de las relaciones sociales y el espacio. En el caso específico de Berman, se hace un acercamiento a su concepto de modernidad, para entrar a reflexionar la experiencia específica que sobre las ciudades modernas se tiene. Por último, se hace una revisión del concepto dispositivo, para emplearlo en el lugar de la formación.

#### **3.1 Educación más allá de la escuela**

Cuando se pretende hacer una revisión del concepto educación, entendido desde la relación o las relaciones que éste tiene con el concepto ciudad, uno de los primeros hechos que se ponen de manifiesto, es el vínculo directo que suele establecerse entre educación y escolaridad, en donde la escuela termina por capturar todo el significado de lo educativo. De esta forma lo educativo termina por reducirse a lo escolar y, por extensión, lo que se llama sistema educativo viene a ser representando por el funcionamiento y las relaciones que se despliegan en las dinámicas del sistema escolar.

Hay que tener en cuenta que la aparición de la escuela y su posterior institucionalización significó una transformación de las relaciones sociales, culturales y contextuales. Cambió la forma de relación entre los niños y los adultos, se crearon nuevos códigos sobre los cuales debían dirigirse unos a otros y se construyeron condiciones específicas para la infancia.

Asimismo, se destruyeron algunas formas de socialización, en donde, por ejemplo, el aprendizaje de oficios en una relación directa con lo cotidiano se vio modificado por aprendizajes determinados por la escuela. A su vez, se creó una ruptura entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, en donde quedaron relegados los saberes populares y campesinos.

Se consolida, además, ese espacio cerrado y heterogéneo para la instrucción de los más jóvenes, en donde serán acomodados según criterios que corresponden a su posición social, a su edad, a su género, etc. Aparece un cuerpo de especialistas encargados de formar y gobernar, respondiendo a las necesidades y fines que se traza cada sociedad. En este contexto se puede hablar de la emergencia de las escuelas normales, ya que se trató de la necesidad del Estado por educar según los hábitos de limpieza, regularidad, compostura, obediencia, diligencia, respeto a la autoridad, amor al trabajo y espíritu de ahorro. Valores que se promovían a través de métodos de acondicionamiento, perfeccionando la imagen del maestro como poseedor de técnicas de domesticación y transmisor de una moral que ha sido adquirida por él, en carne propia en la escuela normal y se la puede transmitir a sus alumnos. La escuela institucionalizada, obligatoria, que deviene en una sinécdoque de la educación, se convierte en un deber que permitirá <<civilizar>> a los hijos de los trabajadores, campesinos y clases marginales (Varela, Álvarez – Uría, 1991).

Sin embargo, más allá del alcance semántico que todavía tiene hoy la escuela con relación a la educación, es posible señalar que lo escolar corresponde exclusivamente a las dinámicas propias de la escolaridad y las diferentes relaciones que se articulan entre los sujetos que participan de éstas; la educación, el sistema educativo, de una forma más amplia, tiene que ver con una estructura en la cual existen procedimientos, métodos, maneras o tácticas interconectados para su funcionalidad, que en su interacción terminan por producir un efecto educativo (Trilla, 1993), en donde la escuela o lo escolar son sólo una parte del sistema, y no el sistema en sí. El mapa de lo educativo será, entonces, mucho más amplio que el de lo escolar y tendrá la posibilidad de establecer relaciones con diferentes contextos, como la ciudad.

Siguiendo a Jaume Trilla, son al menos tres los espacios educativos que se pueden identificar dentro del sistema de la educación: uno formal, que hace referencia a instituciones oficiales o certificadas, como la escuela o la universidad; un espacio no formal, que tiene un carácter heterogéneo, en donde se ubican institutos que brindan, por ejemplo, talleres en las diversas áreas de conocimiento o esparcimiento; y, un espacio informal de educación, que hace referencia a los procesos y factores que generan efectos educativos en el diario vivir.

En los espacios de educación no formal, la estructura no llega a ser tan rígida como la de las instituciones escolares, pero tampoco tan flexible como los espacios informales. Se trata de un tipo de formación que está más allá de lo instructivo, en donde se enfatiza en las relaciones interpersonales, en situaciones más contextualizadas y en el desarrollo de proyectos propios (Trilla, 1993). En el repertorio de espacios y medios no formales, cabe destacar cuatro momentos o espacios específicos que suelen presentarse: i) actividades

paraescolares, que corresponden a cursos de idiomas, informática o similares y con el refuerzo de ciertos vacíos de la escuela. Hay que tener en cuenta que tienen un carácter, podría decirse, discriminatorio, debido a los costos y obligaciones que representan; ii) educación en el tiempo libre no institucionalizada, que se refiere a la educación al aire libre, los clubes infantiles y las ludotecas; iii) actividades especializadas relacionadas con el ocio, que se enfocan en el cultivo de alguna especialidad artística o deportiva; y iv) las actividades educativas de vacaciones que suelen confundirse en muchas ocasiones con los tres espacios ya nombrados propios (Trilla, 1993). Como se ve, la relación que existe entre la educación formal y la educación no formal es cercana, pero se trata de dos escenarios distintos. Terminan articulándose, pero cumplen funciones diferentes. En el caso de la escuela, su objetivo es el de brindar cierta nivelación cultural, mientras que en los espacios no formales se trata de la diversificación de la educación.

En este sentido, dentro de las relaciones de educación pueden identificarse dos formas de comunicación: una que está presente en los ámbitos formales y otra que pertenece a escenarios informales. El primer tipo de comunicación tiene relación con todo acto comunicativo que espera tener un efecto educativo a partir de un proceso pedagógico, en el cual siempre hay al menos dos agentes, uno que educa y otro que es educado. Este tipo de relaciones están marcadas por un lenguaje hipercodificado, de selección previa y específica, escenarios adecuados para los procesos de educación, tiempos estructurados y la sistematización del saber y los conocimientos. Por su parte, la comunicación educativa informal, si bien tiene efectos educativos, éstos no han sido pedagógicamente estructurados, se trata de un lenguaje informal, hipocodificado, donde su selección depende más de factores sociales y culturales, el escenario en el que se dan puede ser cualquiera (un

bar, un café, el corredor de un centro comercial), es difícil transmitir conocimientos demasiado complejos y los saberes aparecen sin ningún orden ni jerarquía (Trilla, 1993).

Si bien se ha hecho la diferenciación de dos modos de comunicación educativa, es importante tener presente que, por lo general, estos dos tipos de comunicación suelen estar en constante retroalimentación, y dependiendo del contexto en el que se encuentren, una de las dos se hará más notable. En la escuela, por ejemplo, aunque es un espacio de educación formal, aparecen los dos tipos de comunicación de los que se ha venido hablando. Las situaciones que se presentan dentro de un salón de clases, aunque éste sea un escenario formal, suelen ser mixtas, y pese a que lo que se espera de una interacción de este tipo, sean relaciones de comunicación de tipo formal, en casos particulares como la exposición de una inquietud o de una anécdota de un estudiante, lo predominante puede llegar a ser el uso de un lenguaje informal. De esto que, más allá de las marcas específicas que estos dos tipos de comunicación tienen, no sea tarea fácil diferenciar uno del otro.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, es evidente que en la relación educación – ciudad caben los diferentes entornos y tipos de educación caracterizados, y la ciudad se convierte en “un contenedor de una educación múltiple y diversa, positiva y negativa, que se desparrama por la mayoría de sus espacios” (Trilla, 1997, p.9). Es decir, la educación, en cualquiera de sus tipos, termina por desbordar lo escolar, está presente en cada uno de sus espacios y no sólo en la escuela, aunque ésta aparezca como uno de los escenarios privilegiados en el cual se concentra el discurso de la educación. Por esto, si se buscara describir el tipo de educación con el que cuenta una ciudad, resultaría insuficiente fijarse sólo en las características del sistema escolar con el que se cuenta, sería necesario, además, centrar la mirada en la diversidad de los escenarios que pueden llegar a ser medios de

educación y fijarse en la forma en la que éstos se articulan, es decir, no son los espacios como tal lo que permite que se den hechos educativos en la ciudad, sino las relaciones que se dan en esos espacios:

“es la densidad de encuentros humanos y de productos culturales (en un sentido amplio) lo que convierte al medio urbano en un riquísimo agente de educación informal (...) La ciudad y concretamente la calle por referirnos a uno de sus elementos más emblemáticos es, como tantas veces se ha dicho y sobre todo en la literatura, una escuela de la vida” (Trilla, 1997, p.12).

De tal modo, los referentes que permitirían caracterizar los procesos de educación dentro de la ciudad, más que los escenarios en sí, como, por ejemplo, la escuela, son las relaciones que se dan en dichos escenarios.

En el informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, encargado por la UNESCO a Edgar Faure en 1971, se hacen, posiblemente por primera vez, este tipo de planteamientos, en donde se entiende la vida educativa en el sentido más amplio de la expresión, situándose y construyendo a partir del contacto de diferentes realidades de los protagonistas que en estas relaciones intervienen y ubicando, además, la educación en diferentes escenarios de la vida, al proponer que ya no importa tanto adquirir conocimientos, sino elaborarlos y <<aprender a ser>>. Sin embargo, en el informe se reconoce el saber como uno de los pilares fundamentales de la vida de las personas, lo que hace que su postura se presente en un enfoque dialéctico entre los fundamentalistas de la educación tradicional y los críticos de la escuela que piden su abolición:

“Esta es la razón de que la Comisión haya puesto todo el acento en dos nociones fundamentales: la educación permanente y la ciudad educativa. Si los estudios ya no pueden constituir un «todo» definitivo que se imparta y se reciba antes de entrar en la vida adulta, cualquiera que sea el nivel de este stock intelectual y la edad de esa entrada, es preciso entonces reconsiderar los sistemas de enseñanza en su conjunto y su misma concepción. Si lo que es preciso aprender es a reinventar y a renovar constantemente, entonces la enseñanza deviene la educación y, cada vez más, el aprendizaje. Si aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad, y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos como a sus recursos sociales y económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los «sistemas educativos» y pensar en el plano de una ciudad educativa.” (Faure, 1973, pp. 39 - 40).

El documento de la UNESCO en mención resulta de gran importancia para lo que se viene diciendo, pues en él, por primera vez se hace una referencia concreta a las posibilidades que brinda la ciudad en tanto entorno educativo, poniendo en cuestión los procesos de educación en términos de enseñanza, para ubicarlos en el lugar del aprendizaje. Entonces, la ciudad sobresale por ser un escenario en el cual se pueden obtener aprendizajes sin la necesidad de que haya un tutor para lograrlos. No obstante el cuestionamiento que se hace sobre la figura del enseñante en lo comprendido de la ciudad educativa, son necesarias unas condiciones para posibilitar los procesos de aprendizaje de los que se hablan en la ciudad, como lo señala Faure, el advenimiento de la ciudad educativa “sólo sería concebible al término de un proceso de compenetración íntima de la educación y del tejido social, político y económico, en las células familiares, en la vida



cívica” (Faure, 1973, p. 243), lo que implica, a su vez, realizar elecciones sobre las estrategias para cumplir los objetivos de lo que se pretende con los procesos de formación y aprendizaje en una ciudad.

La propuesta, que sale a la vista a través de los principios de ciudad educativa, pone de manifiesto el entendimiento de que se puede aprender de cualquier medio y en cualquier lugar, y que si bien es cierto la enseñanza y el estudio organizado han sido una de las formas más sobresalientes de educación que han existido, no son la única e incluso podría decirse conforme lo plantea el informe Faure, están en crisis y es necesario ampliar la perspectiva hacia sistemas más abiertos. En el fondo, lo que está inscrito en una propuesta como la de ciudad educativa, es la formación permanente de las personas, no sólo en un sentido formal y funcional, sino también en el cuidado de sí y en la autodidaxia. Lo que se ve es una apuesta por la diversificación de lo que se entiende por sistema educativo, la puesta en práctica de lo que se pueda entender por educación convencional y educación no convencional, así como las relaciones que se puedan articular entre ellas.

La propuesta de Faure fue retomada hacia principios de los años 1990 en el Primer Congreso de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona, en donde se recogieron los principios básicos para una apuesta educativa en la ciudad, y que serían revisados en Bolonia (1994), en donde se fundó la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), y Génova (2004), con el fin de adaptar los planteamientos a los cambios y transformaciones que se venían presentando. La Carta de Ciudades Educadoras se fundamentó en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); en la Convención

sobre los Derechos de la Infancia (1989); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).

A partir del Primer Congreso de Ciudades Educadoras y, posteriormente, de la fundación de la AICE, se presenta una proliferación del discurso sobre la educación en la ciudad. Se reconoce la potencia educadora de la ciudad, pero también se señala que en ella existen otras fuerzas que pueden llevar a, lo que en la carta aparece con el nombre de, inercias deseducadoras. Por esto, es necesario la articulación de las diferentes fuerzas y los diferentes espacios para lograr el efecto educador que se espera: “Las ciudades educadoras con sus instituciones educativas formales y sus intervenciones no formales (con intencionalidad educativa fuera de la educación reglada) e informales (no intencionales ni planificadas) colaborarán, bilateral o multilateralmente, para hacer realidad el intercambio de experiencias” (AICE, 2004, p.3). El sentido de esta forma de organización se encuentra en el entendimiento de que las apuestas unilaterales, la mayoría de las veces, terminan por generar la negación del otro y crean desconfianza entre las personas.

En consecuencia, lo que entiende la propuesta de Ciudades Educadoras es que se vive de cara a la contradicción, y para convivir con ella, con la incertidumbre, es necesario generar procesos de conocimiento, de diálogo y participación, que den los referentes para entender al otro y vivir con el otro. “Uno de los retos de la ciudad educadora es promover el equilibrio y la armonía entre identidad y diversidad, teniendo en cuenta las aportaciones de las comunidades que la integran y el derecho de todos los que en ella conviven a sentirse reconocidos desde su propia identidad cultural” (AICE, 2004, p.3). Lo que aparece visible en los planteamientos de la AICE, por medio de la Carta de Ciudades Educadoras, es

similar a lo que Marshall Berman propone sobre la modernidad, en tanto una vida de paradojas y contradicciones:

“Ser moderno es encontrarnos en un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos. Los entornos y las experiencias modernos atraviesan todas las fronteras de la geografía y la etnia, de la clase y la nacionalidad, de la religión y la ideología: se puede decir que en este sentido la modernidad une a toda la humanidad. Pero es una unidad paradójica, la unidad de la desunión” (Berman, 1988, p.363)

Las tensiones de lo moderno, de forma similar a las de la ciudad, están producidas por lo que nos une y nos excluye en la ciencia, en la industrialización, en los cambios demográficos, en los medios de comunicación y en el mercado capitalista. Estas tensiones encuentran su materialidad en la ciudad, no serían posibles en otro contexto, pues es en la ciudad en el lugar en el que el hombre se ve enfrentado a los avances de la ciencia, a los efectos de la industrialización, al impacto de los cambios demográficos, a la influencia de los medios de comunicación y al resultado del mercado capitalista. La preocupación de las Ciudades Educadoras será, entonces, la preocupación por la forma de vida (y de formación) del sujeto en las ciudades de la modernidad.

Al observar algunos de los principios que defiende la Carta de Ciudades Educadoras, se observa la intención de afrontar las paradojas y contradicciones que traen de presente las ciudades modernas. En el primer principio de la carta se hace referencia a que los habitantes de una ciudad deben tener el derecho a disfrutar de los medios y oportunidades de formación que ofrece la ciudad. Se trata casi de una extensión del

derecho a la educación. Pero para que esta pretensión general de acceso a la educación permanente sea posible, es necesario afrontar las diferencias y particularidades de los habitantes de la ciudad, dejando ver que no se trata de una acción de uniformización, sino de hacer frente y comprender la diferencia y las paradojas que la ciudad trae consigo.

En general los 20 numerales que vienen en la Carta, hacen referencia a la cuestión de afrontar las paradojas que suponen el vivir en una ciudad moderna, como, por ejemplo, el hecho que se señala en el párrafo anterior, con relación al deber de garantizar una educación permanente para todas las personas, que, además, tenga en cuenta las particularidades y necesidades de los habitantes. Otro buen ejemplo de esto, es el segundo y tercer principio en donde se hace referencia a la diversidad y al diálogo generacional, respectivamente. Con relación a la diversidad, se propone que es necesario velar por una educación que combata cualquier forma de discriminación y acoja “tanto las iniciativas de vanguardia como las de cultura popular, independientemente de su origen”, contribuyendo “a corregir las desigualdades que surjan en la promoción cultural producidas por criterios exclusivamente mercantiles” (AICE, 2004, p.4). Con respecto al tercer principio, el fomento del diálogo entre generaciones hace referencia no sólo a la convivencia, sino también a proyectos compartidos que deberán orientarse a la realización de iniciativas y acciones cívicas cuyo valor consista precisamente en su carácter intergeneracional y en el aprovechamiento de las respectivas capacidades y valores propios de las distintas edades (AICE, 2004, pp. 4 - 5).

De lo dicho hasta aquí, es visible que el reconocimiento de otras formas y escenarios de educación en la ciudad, además de la escuela, está relacionado con el entendimiento de que ésta, aunque sigue jugando un papel fundamental en la organización

de las ciudades y en la formación de los ciudadanos, se vuelve insuficiente para afrontar los cambios y las necesidades de las personas y las ciudades. A su vez, esto produce que se cuestione el significado y la función de la educación en sí misma. De ser entendida como un referente de instrucción y conocimiento, pasa a convertirse en algo fundamental, transversal a la vida de las personas, que les permite formas diversas de constituirse a sí mismas, y por esto no puede limitársele a la escuela o cualquier institución formal, sino que es necesario entenderla como algo inherente a la vida misma. Desde esta perspectiva, es imprescindible crear condiciones para potenciar los procesos de educación y sobre todo los de aprendizaje en la ciudad, que es, de hecho, el cuestionamiento que se hace presente cuando se piensa la educación en la ciudad.

### **3.2 La ciudad como un escenario de educación**

La cuestión de la educación según se viene planteando, tiene que ver con la forma en la que los sujetos se constituyen. Por esto, lo determinante no son los escenarios en sí, sino más bien, el tipo de relaciones que se dan dentro de los contextos, que, a su vez, están sujeto a los tipos de sujetos que se espera configurar.

En el caso de la formación en la ciudad, una de las primeras cuestiones que se pone al paso, es el problema de la experiencia. Se trata del entendimiento de las posibilidades que permite cada experiencia particular, pero también del impedimento en el que pueden resultar cierto tipo de privación sensorial. A su vez, el problema puede ser entendido desde el interrogante de cómo la experiencia del espacio configura determinado tipo de sujeto, de

ciudadano, pero también, de cómo esa experiencia termina por configurar al espacio mismo.

Este problema, abordado desde la perspectiva del sociólogo estadounidense Richard Sennett, es comprendido por “cómo los problemas relacionados con el cuerpo han encontrado expresión en la arquitectura, en la planificación urbana y en la práctica misma” (Sennett, 1997, p.17). La expresión a la que se refiere Sennett, es una expresión particular, específica, que corresponde a las situaciones singulares de una época y un lugar. Por ejemplo, la experiencia del espacio del sujeto moderno es una experiencia diferente a la que tiene el sujeto medieval, pues están atravesados por mediaciones y expectativas determinadas.

En el caso del individuo moderno, se trata de un individuo que por encima de todo es un ser móvil. Para moverse con tranquilidad se despoja de sentimientos y raíces, y esto hace que su forma de entender el mundo se vea trastocada. El individuo moderno no es el mismo individuo medieval. De uno a otro cambia la forma de entender el mundo y cambia el modo en el que se relaciona con él. Por esto, las relaciones de ese “nuevo” individuo con los lugares y las personas es diferente, se trata de un individuo, un cuerpo, que pierde vínculos con el otro y con su entorno. Se trata de una organización que está planeada para potenciar la movilidad e impedir el encuentro.

Esta forma de planificar las ciudades que aparece hacia el siglo XVIII, se le debe no a un urbanista, sino a un médico, William Harvey, de quien, a partir de sus estudios sobre el cuerpo humano como una estructura, y en específico sobre la circulación de la sangre, se crea la metáfora de las ciudades saludables:

“La revolución de Harvey contribuyó a cambiar las expectativas y planes de la gente respecto al entorno urbano. Los descubrimientos de Harvey relacionados con la circulación de la sangre y la respiración condujeron a nuevas ideas acerca de la salud pública, y durante el siglo XVIII los planificadores ilustrados aplicaron estas ideas a la ciudad. Los planificadores trataban de convertir la ciudad en un lugar por el que la gente pudiera desplazarse y respirar con libertad, una ciudad con arterias y venas fluidas en las que las personas circularan como saludables corpúsculos sanguíneos. La revolución médica parecía haber sustituido la moralidad por la salud como modelo de felicidad humana para estos ingenieros sociales, y la salud estaba definida por el movimiento y la circulación” (Sennett, 1997, p. 274).

La experiencia del espacio se convierte en algo que le compete exclusivamente al hombre, tanto la salud del cuerpo como la salud de la ciudad dejan de estar en manos de Dios y pasan a ser responsabilidad de los hombres. La popularización de la imagen de un cuerpo sano, para una sociedad sana, lleva a una nueva concepción – experiencia del cuerpo, que produce que la experiencia de la ciudad se modifique. La limpieza y la salubridad se convierten en un imperativo de las ciudades, y esto era posible gracias a la capacidad de movimiento y circulación de los ciudadanos.

Si bien este proceso inicia en el siglo XVIII con lo que Sennett llama La revolución de Harvey, encontraría su mayor esplendor hasta el siglo XX. En el siglo XIX, el signo distintivo sería el bulevar, lugar de encuentro, en donde era posible reunir materiales y fuerzas humanas, en una forma muy similar a la de una sinergia. Por su parte, ya entrado el siglo XX, su sello está representado en la autopista, un medio de separar a los hombres y hacer que se ignoren. El hombre de la calle, el paseante, el que era parte de las

muchedumbres, pasa a convertirse en el hombre del coche que todo lo observa a través de sus ventanas, configurado por un nuevo tipo de experiencia. Mientras en Harvey el movimiento aparece como algo estimulante, que da vida, en el siglo XX, principalmente en la figura de Robert Moses, el movimiento será traducido en algo monótono.

Esta situación es llevada al límite después de la Primera guerra mundial, pues si bien antes de ella las calles pertenecían al pueblo, después, se dirá, no habrá calles ni habrá pueblo. La planeación y la arquitectura modernista producirán una fragmentación de la ciudad, impulsada por una determinada visión, de tipo pastoral, en donde quedan de un lado las viviendas y de otro las fábricas, en un sector los ricos y en otro los pobres, todo segmentado a través de prados, césped y hormigón:

“Todos estos espacios y todas las personas que los ocupan están mucho más ordenados y protegidos de lo que nadie ni nada, en la ciudad de Baudelaire, podía estarlo. Las fuerzas anárquicas y explosivas que una vez fueron reunidas por la modernización urbana, han sido separadas por una nueva ola de modernización, respaldada por la ideología del modernismo desarrollista” (Berman, 1988, p.169).

Como se ve, a partir del siglo XVIII las ciudades esperan un ciudadano móvil, capaz de seguir el ritmo que la misma ciudad impone, producto de la experiencia del hombre con el espacio. Sin embargo, existen confrontaciones dentro de estas dinámicas, pues esta idea de movilidad se ve enfrentada a otras experiencias y necesidades de tipo más tradicional. Se trata de la pregunta que Sennett se hace, sobre “si existe la posibilidad de que, contra todo lo que indica la historia, en una ciudad multicultural las diferencias raciales, étnicas y sexuales puedan convertirse en puntos de contactos en lugar de motivos



de rechazo. ¿Podemos evitar el destino de los cristianos y los judíos de Venecia? ¿Puede la diversidad urbana vencer las fuerzas del individualismo?” (Sennett, 1997, p.275).

Por esto mismo, las ciudades modernas se encuentran en una constante confrontación entre lo que fueron, lo que son y lo que buscan ser. Nos encontramos entonces con la tensión que producen los objetivos de los planificadores que buscan organizar los espacios de la ciudad y la vida de las personas, de forma funcional y eficiente a sus propósitos, y con el caos que significa el encuentro de individuos que persiguen diversos objetivos en su vida cotidiana. En este último caso se trata de la espontaneidad de la vida en la ciudad, que aunque tiene la presunción de manifestarse como planificada, no puede resistirse ante la inclinación al encuentro y al desorden, que a pesar de la imagen que propone Jane Jacobs, en *Muerte y Vida de las Grandes Ciudades*, no es posible compararlo “con un intrincado ballet en el que los bailarines solistas y los conjuntos tienen papeles específicos que se refuerzan milagrosamente entre sí y componen un todo ordenado”, ya que como explica Marshall Berman, la imagen resulta engañosa, pues “los años de disciplinada preparación de elite que requería este tipo de danza, su estructura y técnicas de movimientos precisos, su coreografía intrincada, estaban muy alejados” de lo que en realidad se daba en la calle. Más bien, lo que sí podría decirse es que la organización que se da en la ciudad y los medios que se ponen en juego para que ésta logre cristalizarse, es decir, los espacios de educación que se disponen y adecúan, están pensados para lograr esa danza coreográfica de la que metafóricamente habla Jacobs.

Esa organización, conocimiento y disciplina que exige la imagen de la vida en la ciudad que propone Jacobs, en forma de danza organizada, conlleva a pensar la configuración de “la emotividad del comportamiento y de la experiencia de los seres

humanos, la regulación de las emociones individuales” (Elías, 1987, pág.9) y una experiencia del espacio determinada, como se ve en la propuesta de Sennett. Cuando se habla de la emotividad del comportamiento y de la experiencia, así como de la regulación de las emociones individuales, a lo que se hace referencia es al grado de usos y comportamientos en los que una sociedad busca acostumbrar a sus miembros en una época determinada. Por ejemplo, el uso del cuchillo en la mesa, en su aparición, se da de una forma más o menos libre. Luego las acciones alrededor de él se llenan de restricciones que terminan por denotar un uso específico que se considera como adecuado y representación de buenas costumbres en la mesa:

“El tenedor por su parte, se convertirá en la materialización de una cierta pauta de emociones y escrúpulos. “Las formas de comportamiento que en la Edad Media no se consideraban como desagradables en absoluto pasan a ser consideradas como repugnantes. La pauta de escrúpulos se manifiesta en las correspondientes prohibiciones sociales. Estos tabúes no son otra cosa que el sentimiento de desagrado, de escrúpulo, de repugnancia, de miedo o de vergüenza, convertidos en ritual e institución, socialmente establecidos en función de circunstancias muy concretas y que luego se reproducen de continuo precisamente porque se han consolidado institucionalmente en un cierto ritual y en unas formas determinadas de trato social convencional” (Elías, 1987, pág.169).

Tanto en la experiencia del cuerpo en la ciudad, como en el de la configuración de la emotividad y la contención de las emociones, la mediación se encuentra en las relaciones que se dan entre el individuo y el mundo o la sociedad. Se trata de relaciones situadas y concretas. Norbert Elías explica este hecho a partir del entendimiento que las relaciones

sociales producen círculos de comportamiento que, como en el caso de los cubiertos, el sentimiento de repugnancia por tomar la comida con las manos produce también un sentimiento de vergüenza. Se trata de la reproducción continua de pautas del comportamiento que pueden venir dadas por referentes sociales, culturales y hasta técnicos. Elías centra su investigación en cómo el proceso de civilización, es decir, las relaciones que se dan entre los sujetos, terminan por crear unas emotividades internas y externas. En el fondo, la preocupación tanto de Elías como de Sennet apunta a la formación del individuo. Por un lado, la formación de comportamientos con relación al sentimiento de vergüenza y a la contención de las emociones, y por el otro, a la forma en la que la experiencia del espacio ha influenciado la constitución de otros espacios, pero también, la experiencia propia con el cuerpo.

Lo que queda enunciado es que a partir de la experiencia del espacio que se da en un lugar, y, para este caso particular, en las ciudades, se crea una relación singular con el cuerpo y una emotividad del comportamiento, que vienen delimitadas por las condiciones del contexto y las relaciones mismas que se dan y son posibles en él.

### **3.3 El dispositivo, un mecanismo de entrecruzamiento y subjetivación**

#### **3.3.1 Acercamiento al concepto**

El concepto de dispositivo, visto desde la propuesta que hace Michel Foucault, está situado principalmente en los planos de las relaciones de poder, la relaciones de saber y las relaciones de constitución de los sujetos. Aparece en *Vigilar y Castigar* como dispositivo de poder - punitivo y en *Historia de la Sexualidad II, La Voluntad de Saber*, como el

dispositivo de sexualidad. En cuanto al primero, se le caracteriza con tres propiedades que son puestas en juego a partir de la relación saber – poder: i) invierte la economía de la visibilidad, ii) hace entrar al individuo en un campo documental (lo hace objeto descriptible) y iii) hace de cada individuo un objeto concreto (a partir de la descripción que de él hace). El dispositivo define relaciones entre saber – poder (el examen como una forma de poder, pero también como una forma de saber), establece una dispersión del poder (que podría ser entendida como una economía del poder) y “describe la producción de modos de subjetivación del individuo a partir de determinadas técnicas” (Moro, 2003, p.38).

Sin embargo, en la propuesta del filósofo francés no se termina de puntualizar a qué se hace referencia, de forma exacta, cuando se habla de dicho concepto, pues nunca llegó a definirlo. Por esto, la pregunta por sobre qué es un dispositivo, ha sido recogida por filósofos y pensadores como Gilles Deleuze, Giorgio Agamben y otros, que ya sea para teorizar sobre él o para utilizarlo como una herramienta metodológica, se han preocupado por el abordaje del concepto.

Para Deleuze, el dispositivo aparece como contingencia a una urgencia, puesto que es en las crisis en donde el dispositivo tiene lugar. Cada dispositivo tendrá, principalmente, líneas de visibilidad, enunciación y fuerza. Sobre las primeras, Deleuze afirma que cada dispositivo tiene su propio régimen de luz, haciendo visibles unos enunciados y escondiendo otros. Las líneas de enunciación hacen referencia a la posibilidad de identificar la forma de “hablar” y “hacer hablar” que tiene el dispositivo. Las líneas de fuerza, por su parte, pueden ser identificadas en el ejercicio del poder, yendo de un lado a otro y sirviendo para rectificar y direccionar las líneas anteriores. De forma muy cercana a

estas líneas, casi que de modo imperceptible, se encuentran ubicadas las líneas de subjetivación, que no siempre fueron pensadas de la misma forma con relación al concepto de dispositivo. En un primer momento, estas líneas tenían la función de fijar una forma de ser, al modo de un sistema cerrado que es capaz de configurar en su totalidad al sujeto, pero después, Foucault empieza a pensar los dispositivos como sistemas abiertos, que más allá de ser infranqueables por el poder, presentan contornos difíciles de asir, en donde se producen procesos de subjetivación y en los que hay también líneas de fuga, que Deleuze llamará, procesos de individuación:

“Foucault considera el dispositivo de la ciudad ateniense como el primer lugar de invención de una subjetivación: según la definición original que da Foucault, la ciudad inventa una línea de fuerzas que pasa por la rivalidad de los hombres libres”  
(Deleuze, 1990)

Por su parte, Agamben hace referencia a que hacia los años 1970, Foucault hizo uso del término dispositivo en varios de sus textos para hablar sobre el gobierno de los hombres (gubernamentalidad). Concuerta con Deleuze en que es una formación que emerge para responder a una urgencia y tiene una función estratégica dominante. El dispositivo se produce a partir de la manipulación de ciertas fuerzas que tienen un objetivo determinado, teniendo en cuenta la capacidad de las relaciones de fuerza para sostener tipos de saber. De esta manera, el dispositivo puede ser caracterizado como una red, una función estratégica dentro de una relación de poder y el cruzamiento de las relaciones de saber – poder. Lo que puede ser entendido también, como los juegos de poder que están delimitados por los tipos de saber, es decir “estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidos por ellos” (Foucault, citado en Agamben, 2011, p. 250).

Para esa misma época, cerca del momento en el que Foucault escribe la *Arqueología del saber*, el concepto que más se acercaba a lo que se entiende por dispositivo era el de “positividad”, que según parece, retoma de Hegel. El concepto es explicado a partir de la diferencia entre lo natural y lo positivo. Por ejemplo, la religión natural estaría dada por la relación entre lo humano y lo divino, mientras la religión positiva se definiría como una religión histórica, de creencias y ritos dados por el contexto. En Foucault este elemento histórico se propone como un “conjunto de instituciones, procesos de subjetivación y reglas”, en el marco de las relaciones de poder. Formas en las que los dispositivos actúan en las relaciones de poder. Por lo cual, la pregunta en Foucault, a propósito de los dispositivos, tiene que ver con “los modos concretos por los cuales las positividades actúan al interior de las relaciones, en los mecanismos y en los juegos de poder” (Agamben, 2011, p.252). De esto que el filósofo italiano defina el dispositivo como “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, 2011, p.257).

El concepto de *oikonomía* le servirá a Giorgio Agamben para ilustrar el funcionamiento del dispositivo en un contexto específico. Lo primero a lo que se hace referencia, es que dentro de la noción de *oikonomía* caben asociaciones semánticas como la de control, manejo, orden, entre otras. En el plano del cristianismo, la *oikonomía* será la “fractura que separa y reúne en Dios al ser y a la praxis”, aquello de lo que se desprende que Dios, en cuanto a su ser sea uno, pero en cuanto a su *oikonomía* sea tres. Ya que dispositivo, la *oikonomía* servirá para explicar el gobierno sin el medio fundado en el ser (Agamben, p.256).

Los dispositivos terminan, siempre, por producir un sujeto. La oikonomía, la positividad, el dispositivo y los otros conceptos similares se encuentran en el punto en el que hace referencia a una economía de las instituciones cuya meta es gobernar, gestionar, orientar, controlar comportamientos, gestos y pensamientos.

Para finalizar esta caracterización que se propone del concepto de Foucault, quedarían dos cuestiones pendientes. La primera es que si bien el dispositivo busca generar un tipo de conducta, tanto Deleuze como Agamben, cada uno desde sus conceptos, proponen que dentro de las relaciones que se dan en un dispositivo, se producen contraductas o contradispositivos, que buscan o producen el efecto contrario al dispositivo. De esta manera, si en la oikonomía, en el caso del sacrificio, marca el pasaje de lo profano a lo sagrado; la profanación, la contraducta, el contradispositivo, marcará el pasaje de lo sagrado a lo profano.

La otra cuestión, tiene que ver con el hecho mismo del tenor de creatividad y novedad de los dispositivos. Es decir, después de su emergencia, el dispositivo, aunque no es perfecto, tiene la capacidad de adaptarse a nuevas circunstancias y nuevas reglas de juego. Es más, los poderes y saberes de un dispositivo pueden ser “llevados a otro dispositivo y puestos a funcionar en función del nuevo escenario”. En otras palabras, los dispositivos son móviles, tienen la facultad de estratificarse (sedimentarse) y actualizarse (son creativos) (Deleuze, 1990).

Dentro de las posibilidades que ofrece el uso del concepto dispositivo, en tanto herramienta metodológica, permite comprender las relaciones de poder y formas de subjetivación que se dan dentro determinado fenómeno. En el caso de los programas sociales o programas de gobierno, esta herramienta más que señalar el éxito o el fracaso de

estos, permite analizar los juegos de poder, las formas de gobierno y las formas de subjetivación que están atravesadas por las diferentes líneas que constituyen el dispositivo. El dispositivo se constituye como una red de relaciones “en las que está implicada una forma determinada del ejercicio del poder y de configuración del saber que hacen posibles determinados efectos de verdad y realidad” (Fanlo citado en, Dallorso, 2012, p.50). Lo que se produce, entonces, es la redistribución de las reglas de constitución de lo verdadero y de las relaciones de fuerza.

Sobre la red de relaciones de la que se viene hablando en el dispositivo, éstas implican “una forma determinada del ejercicio del poder y de configuración del saber que hacen posibles determinados efectos de verdad y realidad” (AICE, 2013, p.85). Así pues, el dispositivo permite observar y analizar realidades sociales, haciendo evidentes las estructuras y los recursos de poder y saber en la construcción de subjetividades.

En definitiva, lo que se encuentra en el dispositivo son las “relaciones entre instituciones, prácticas sociales y modos de gobernar que buscan determinar las formas de ser, hacer y conocer del sujeto en un momento histórico determinado” (Martínez, 2013, p.82). Es decir, tiene que ver con la producción de sujetos que están inmersos o relacionados a los efectos del saber - poder, pero no están necesariamente atrapados en ellos. En las relaciones de saber – poder el dispositivo se convierte en una verdad que se posiciona en el sujeto y se hace visible en sus acciones. En otras palabras, una de las cuestiones fundamentales sobre las que se ocupa el concepto de dispositivo, es la forma en la que se constituye el sujeto.

En el caso de la educación la cuestión principal tiene que ver con el gobierno y constitución de los sujetos. A modo de ilustración, puede decirse que es en el siglo XVI, a



partir de la preocupación que producen los estilos de vida cotidiana, sumado a la necesidad de la enseñanza de aprendizajes prácticos para la producción y el trabajo, en donde se enmarca la creación de la escuela. En este contexto se pasa de los modos de aprendizaje del oficio a los de la enseñanza en la escuela. La institución escolar emerge, además, como un nuevo entendimiento del niño como un ser incompleto que es necesario terminar de formar (Moscoso, 2007).

No obstante, más allá de los cambios y desplazamientos que ha tenido la escuela, siguiendo a Sáenz, puede decirse que del siglo XVI al XX, ésta es una institución que responde a lógicas y prácticas cristianas, en donde más allá de formar sensibilidades, se busca la constitución de una sensibilidad específica, la *sensatez*, que puede ser entendida como la sensibilidad ascética cristiana. Además, en su constitución pueden identificarse los roles fundamentales del maestro, la figura del enseñante, y por el aprendiz, el ser que es formado. Allí se ponen en práctica dinámicas de relación en donde se recortan las subjetividades, se intensifican ciertas experiencias y se extraen fuerzas individuales y colectivas.

De esta manera, la escuela se podría entender como un dispositivo estético, que se enfrenta a la estética de la vida del paganismo y a las formas de cultura popular que no habían sido domesticadas por la religión. El dispositivo estético escolar termina por redefinir las prácticas de autoconstrucción. De la *phronesis* griega, es decir, de la sabiduría por la que el sujeto debía valorar sus acciones, se pasa a la prudencia, que puede ser entendida, como cierta virtud negativa del autosacrificio. En este sentido de constitución, el Estado y la iglesia, podrían ser comparables a la escuela.

Para complementar la idea, Sáenz afirma que la escuela:

“constituye un campo de fuerzas, sedimentado históricamente, que conjuga las más sutiles y eficaces formas de poder/saber para la producción de formas prediseñadas, no para la creación de formas impensadas. Se trata de un dispositivo tan ciegamente poderoso que, así como derrotó la estética y la sensibilidad de la cultura popular de la Edad Media y el Renacimiento, ha seguido derrotando formas menos «bárbaras», eso es, más escolarizadas, que podían transformarla: derrotó al Romanticismo -y no únicamente al más radical como el de Hamann, Herder y Blake, sino aun al de Goethe y Rousseau—; derrotó las ideas de Dewey sobre la experimentación pedagógica creadora de nuevos sujetos y una nueva sociedad; derrotó los tímidos intentos de la pedagogía de apropiarse del psicoanálisis -como en el caso de la pedagogía institucional y la de Freinet-; derrotó también el glorioso exceso de libertad de experiencias pedagógicas, como el de Sumerhill” (Sáenz, 2007, p.81).

Como lo afirma Moscoso, “la escuela moderna constituye la materialización de un saber sobre la enseñanza en sociedades civilizadas”, basada en un saber que ha venido desarrollando y constituyendo nuevos campos de conocimiento, como el pedagógico. Saber que, además, ha llegado a tener influencia en las prácticas de otros discursos, “por ejemplo, en aquellos que giran en torno a la instauración de espacios de normatividad y que han tendido a ejercer un ocultamiento de lo disciplinar” (Moscoso, 2007, p.115), lo que llevaría a pensar en una *oikonomía*, al entender de Agamben.

Cuando se habla de la ciudad como dispositivo pedagógico, a lo que se hace referencia, es a las líneas que intervienen en los procesos de regulación de los discursos, las formas de acción en la transformación de la cultura y los sujetos y la acción selectiva sobre

las formas de control de la vida cotidiana (Tamayo, 2007). Al respecto, hay que tener en cuenta que cuando se habla de educación no se hace referencia sólo a la escuela, sino, como ya ha sido señalado, a las diferentes formas de educación que pueden existir, que terminan por ser definidas por las relaciones de formación que se crean. Tiene que ver con el interés de observar los lugares que han sido ocupados por el discurso de lo pedagógico por fuera de la escuela y la forma en la que operan.

### **3.3.2. La ciudad como dispositivo de formación**

La ciudad ateniense es considerada por Foucault como dispositivo, ya que la entiende como uno de los primeros lugares de invención de una subjetivación concreta. En este caso, la misma ciudad crea una línea de fuerzas que es significada por la rivalidad de los hombres libres y el lugar en el que se ubican a partir de las condiciones que define dicha rivalidad. De acuerdo con esto, en el ejemplo que cita Foucault, la ciudad ateniense cumple con algunas de las características del dispositivo a las que se ha hecho referencia, como la capacidad de modelar y controlar los gestos y las conductas de los atenienses, pues esa línea de fuerzas que significó la rivalidad entre ellos, terminó por definirlos. Al mismo tiempo, si se hiciera uso del concepto como herramienta metodológica, permitiría analizar los juegos de poder, las formas de gobierno y las formas de subjetivación que constituirían, principalmente, esa línea de fuerzas que emerge.

Cuando se entran a pensar las ciudades modernas, su forma de organización y lo que esperan de sus ciudadanos, se va haciendo visible que lo que existe, cada vez más, es un tipo de organización mediado por formas de saber – poder, en donde se espera la

constitución de un tipo específico de ciudadano. En estas ciudades existe cierta conciencia de que la escuela es insuficiente para encargarse de los procesos de formación de los individuos y por esto recurren a otras estrategias por fuera del contexto escolar, para cumplir su propósito y necesidad de educación. Se trata de lo que se señalaba cuando se hacía el abordaje de Faure y Trilla, para mostrar cómo el discurso de la educación se ha venido transformando, para salir de la escuela y convertirse en una forma de gobierno en la ciudad.

De modo que, el dispositivo de formación o el dispositivo estético en el que se había constituido la escuela, en palabras de Sáenz, se transforma para salir a la ciudad y adaptarse a las particularidades y reglas de juego del nuevo escenario de lo urbano. La escuela que había sido hasta el momento el lugar, el dispositivo, de formación por excelencia, en donde se conjugaban las relaciones de saber – poder para educar, empieza a ceder terreno a otros campos, permitiendo pensarlos como dispositivos de formación propiamente dichos. En lo que aquí se señala, es evidente la movilidad y capacidad creativa del dispositivo de formación para actualizarse, adecuarse y sedimentarse en un nuevo contexto.

Se produce entonces, la redistribución de las reglas de constitución de lo que se consideraba verdadero, que la escuela era el único lugar en el que los sujetos se podían formar, o en el que, por lo menos, dicha formación era más eficaz, para pasar a una nueva forma de constitución de las diferentes líneas del dispositivo. A nivel metodológico se trata de la posibilidad que se abre de analizar las relaciones de poder y la forma en la que se constituye el discurso de la educación por fuera de la escuela, para posicionarse como una

verdad formada por los modos de organización y gobierno que se eligen para que los ciudadanos sean, y, los efectos que estos tienen sobre los ciudadanos.

Así como en un momento la escuela aparece como una nueva forma de entender el niño, como un individuo y como una etapa incompletos que es necesario terminar de formar, con la ciudad como un dispositivo de educación, se entiende al ciudadano como un individuo en constate formación, al que no se le puede apartar a lo largo de su vida de los procesos de educación. Al cual, además, si se pensara en el tipo de sensibilidad que se busca formar, podría afirmarse que, en un primer momento, de forma similar a como sucedió con la sensibilidad de la escuela (la sensatez), se le forma en la civilidad y la urbanidad, pero en quien conforme pasa el tiempo y las relaciones se complejizan y se hacen más diversas, se abren posibilidades de otras sensibilidades. A su vez, la puesta en marcha de este tipo de dinámicas pondría en juego la intensificación de determinado tipo de experiencias, la distribución de fuerzas individuales y colectivas, y el recorte, la formación de subjetividades.

En efecto, es tal la relación que se empieza a construir entre la educación, llegando a lo pedagógico, y la ciudad, que este discurso empieza a tener influencia en diferentes contextos que no le pertenecen, como, por ejemplo, aquellos en los que se busca establecer normativas y reglas, haciendo un ocultamiento de la dimensión disciplinar. Dicho de otro modo, la educación, la pedagogía, han permitido resignificar los procesos de educación de la ciudad, recurriendo a otras estrategias diferentes a la disciplina, o incluso, falseando éstas, para hacerlas más efectivas.

Lo que se evidencia es que la ciudad, desde sus diferentes contextos, ya que dispositivo, articula sus líneas para generar acciones formativas. Se trata principalmente de

las relaciones que se producen entre las líneas de poder y subjetivación, que aparecen en forma de acciones de educación. La ciudad, en tanto dispositivo, se ocupa de los comportamientos que espera de sus ciudadanos, transformando unos y creando otros. Para esto, los educa y pone en juego enunciados que sirvan para respaldar las formas de educación que han sido elegidas, para generar o moldear comportamientos que creen los sujetos que se espera. En cualquier caso, de forma similar a la escuela, se trata de la creación de un tipo particular de sensibilidad, de comportamiento y, en definitiva, de sujeto.

Para finalizar, en este entramado de líneas sobre las que se constituye el dispositivo, vale aclarar que mantienen lógicas cambiantes. En un momento las acciones están definidas primordialmente por una línea específica o en otros por las articulaciones que en ellas se dan. Así pues, en unos casos el dispositivo de formación será definido por la disciplina, la sanción, el castigo; en otros, por la sensibilización, la alfabetización, la creación de procesos. Por esta razón, para poder definirlos y caracterizarlos, es necesario tener en cuenta las diferentes acciones que desde los dispositivos se ponen en marcha y articulan.

## **CAPÍTULO 4. “BOGOTÁ, UNA GRAN ESCUELA”**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del trabajo de archivo con relación a la forma en la que la ciudad se convierte en un lugar de educación y aprendizaje de los ciudadanos, en donde les es posible complementar la educación que reciben en la escuela, así como de ampliar sus referentes culturales y tener acceso a espacios de oferta cultural y artística. En algunos casos como en el del arte, la recreación y el deporte, se logran aprendizajes mucho más complejos y especializados que los de la escuela, al tratarse de escenarios que han sido configurados para brindar un tipo de formación especializada, para el desarrollo de las capacidades de los ciudadanos.

Para esto, haciendo uso de la metáfora de “Bogotá, una gran escuela”, perteneciente al plan sectorial de educación 2004 – 2008, se abre con una caracterización del proyecto de Ciudades Educadoras y la relación que ha tenido en el contexto bogotano. Paso seguido, se evidencia el resultado del trabajo de tematización y archivo realizado, desde la mirada de los referentes metodológicos y teóricos desde los cuales se ha venido trabajando. Para finalizar, se hace una síntesis de las conclusiones a las que se llegó sobre el tema de lo que podría llamarse, la curricularización de la ciudad, en tanto se llevan prácticas y métodos de la escuela a la ciudad.

Sin lugar a duda, uno de los proyectos que reconoció con mayor claridad y precisión las relaciones que existen entre la ciudad y la educación, fue la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). Si bien es una relación a la que se ha hecho

mención en diferentes contextos, como la literatura, la filosofía, la sociología, entre otros, es a partir de la propuesta y sistematización que se hacen desde la AICE, que adquiere significado en escenarios de gobierno y educación. Se convierte en un discurso que interesa a académicos y gobernantes, pues en mayor o menor medida, se van haciendo evidentes las posibilidades que tienen las ciudades para cumplir fines educativos.

En el caso de Bogotá<sup>3</sup>, por ejemplo, es manifiesta la influencia que han tenido los principios de la Carta de Ciudades Educadoras, en el ámbito académico y de gobierno, ya sea como un referente de estudio, análisis y discusión, o como una acción para emprender proyectos. En el video, *Escuela – ciudad – escuela: otra forma de aprender*, de la Alcaldía Mayor, a cargo de la Secretaría de Educación y publicado en el 2004, que es una memoria del programa intersectorial de los años 2004 – 2006, *Escuela – ciudad – escuela*, aparece a forma de epílogo, un fragmento del primer principio que guía la carta en mención: “Todos los habitantes de una ciudad tendrán el derecho a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la misma ofrece...” (AICE, 2004, p.16). A lo largo de esa memoria visual se pueden identificar otros de los principios y apuestas que se tienen desde la AICE, como la resignificación de los escenarios de la ciudad, el fomento de la cultura entendida desde diferentes perspectivas, la pretensión por hacer ciudades más incluyentes y acciones en el mejoramiento de la vida de los ciudadanos.

En el texto audiovisual, también se puede identificar que la preocupación por hacer de la ciudad un lugar de formación, tiene que ver con un cambio de entendimiento sobre lo

---

<sup>3</sup> Dese 1992, en la administración de Jaime Castro, se expide el decreto 576/92 que declara a Bogotá como Ciudad Educadora.



educativo, que está marcado por los cambios que ha tenido el conocimiento y por la reafirmación de un sentido de corresponsabilidad frente a la educación. Por un lado, se puede ver que mientras el mundo cambió de una forma más o menos acelerada, la escuela no hizo lo propio. El conocimiento se diversificó tanto y la institución escolar, en términos generales, se quedó en su forma consustancial, que sus paredes no lograron contener y direccionarlo, lo que produjo que su gestión resultara insuficiente. Sin embargo, también hay que tener presente que esos mismos cambios hicieron que la escuela dejara de ser la única responsable de la educación y fuera necesario lograr un compromiso social conjunto frente a ella, pues los bienes de la cultura se han diversificado y complejizado (Álvarez, 2005).

Con este mismo entendimiento, en las alcaldías de Bogotá del 2004 al 2015, se adelantaron acciones que buscaron conjugar la relación educación – ciudad, acercando la escuela a la ciudad, convirtiendo lo urbano en un escenario de aprendizaje, articulando las diferentes instituciones y sus programas, en busca, de como en algún momento lo expresó Antanas Mockus, un saldo educativo favorable en acciones que estén por fuera de la escuela. Uno de los ejemplos más visibles, y que de algún modo podría dar una definición por antonomasia sobre lo que han sido los proyectos de educación en la ciudad, es el Plan Sectorial de Educación de 2004 - 2008, Bogotá una gran escuela, en el que se desplegaron diversas estrategias para hacer de la capital de Colombia, un lugar de formación y aprendizaje.

El impulso del programa de educación y formación por fuera de la escuela estaba concentrado en la preocupación por velar por la calidad de vida de los niños y jóvenes, en términos de acompañamiento, aprovechamiento del tiempo libre y prevención de la

deserción escolar, a través de acciones educativas o de aprendizajes, que estuvieran direccionados hacia las artes, la ciencia, la tecnología y los idiomas, y a posibilitar escenarios en donde pudieran asistir a eventos culturales, deportivos, recreativos y lúdicos. De forma más general, puede decirse que, en Bogotá, las alcaldías a las que se hace mención, de forma consciente o no, adoptaron la formación en estas áreas (artes, ciencia, tecnología...) y el fomento de una oferta cultural y recreativa para los ciudadanos, como rutas de formación por fuera de la escuela y en articulación a ella.

Sin embargo, es preciso señalar que, aunque es evidente cierta intención de descentralizar de la escuela los procesos de educación, la institución escolar siguió siendo un referente significativo, por lo cual, pareciera al menos que en un primer momento, algunas de las acciones que se llevan en la ciudad están articuladas a la escuela misma. En esa primera instancia, se trata de lograr que la escuela llegue a la ciudad y, de igual forma, que la ciudad logre penetrar el hermetismo de la escuela. Por esto, se ponen a andar proyectos como las Expediciones pedagógicas en Bogotá, Maestros por su territorio, los Navegadores pedagógicos, Centros locales en formación artística para la niñez y la juventud (CLAN), entre otros, que articulan las dinámicas y experiencias de la escuela y la ciudad.

Una de las experiencias más representativas al respecto es la del Navegador pedagógico. En su presentación, el entonces secretario de educación, Abel Rodríguez, hacía mención de cómo los niños y jóvenes se habían tomado la ciudad para aprender de ella, visitando museos, empresas públicas y, en general, las calles (Secretaría de educación, 2006). A través de metáforas se presentaba a la ciudad de una forma simbólica para poder conocerla. El navegador está compuesto por cuatro capítulos: Escenarios Temáticos,

Bogotá a La Carta, Ciudad, escuela y localidad, y Grandes Iconos de la Ciudad. Se complementa con un disco compacto con información sobre rutas, escenarios y experiencias por el territorio, instrumentos gráficos, mapas, etc. De esta forma venían sintetizados algunos de los lugares que se creía podrían llegar a ser de gran interés para los ciudadanos y que además podrían generar acciones de formación. Estaba dirigido a toda la ciudadanía en general, aunque teniendo en cuenta las relaciones que se buscaban generar, unos de sus primeros destinatarios eran los maestros, niños, jóvenes e investigadores:

“El Navegador Pedagógico de Bogotá es una herramienta para facilitar las expediciones por el territorio de la ciudad, aprendiendo de ella y de las múltiples posibilidades que en su relación con los hechos y habitantes nos ofrece. Este instrumento amplía la visión y la comprensión de nuestra ciudad como organismo vivo, que en interacción permanente nos permita hacer de Bogotá un lugar donde podamos participar tanto en la solución de sus problemáticas, como en el disfrute de sus espacios construidos para todos y todas, pues somos de ella, sus componentes fundamentales y su razón de ser” (Secretaría de educación, 2006, p. 8).

De forma similar, en la administración 2012 – 2016, con el programa de jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral, se buscó aprovechar otros escenarios diferentes a la escuela, para intensificar el aprendizaje por medio de actividades que brindaran experiencias culturales, deportivas y artísticas. De esto que uno de los objetivos de este proyecto fuera “Articular escenarios de la ciudad, agentes educativos y otros saberes al proceso de aprendizaje de los y las estudiantes” (Secretaría de educación, 2016, pág.23). El propósito estaba concentrado en lograr que los espacios de las

instituciones educativas del Distrito y los escenarios de la ciudad sirvieran “para lograr desarrollar el ser y el saber mediante las prácticas artísticas, deportivas de convivencia y conocimientos en diferentes áreas mediante los centros de interés”. (Secretaría de educación, 2016, págs.25-26).

En los dos ejemplos a los que se hace alusión, se evidencia que se trata de una forma híbrida, que es transversal a la educación formal, no formal e informal, de entender la educación, ya que por lo menos, lo que respecta a las formas de lenguaje y de organización, hay un uso casi que indistinto de lo formal e informal. En el caso del Navegador pedagógico, aunque la invitación es a vivir la ciudad y aprender de ella, en el entendido de que es un animal vivo, que está en constante movimiento y cambio, y que, además, es capaz de brindar aprendizajes por sí mismo, se da un instrumento totalmente organizado y sistematizado, el navegador, para poder lograr la experiencia que se propone. Se trata de un conocimiento codificado, que podría permitir la experiencia de un aprendizaje informal, en donde se ponen en cuestión los límites que dividen las diferentes formas de aprendizaje. En otras palabras, se pone en juego un instrumento que ha sido diseñado y pensado con fines pedagógicos, para que produzca efectos educativos en situaciones y escenarios en los que normalmente no se piensan este tipo de finalidades. En el otro caso, la necesidad o posibilidad, como quiera entenderse, de llevar la educación por fuera de los muros de la escuela, tiene que ver más con el aprovechamiento de algunos escenarios específicos de la ciudad, como lo son los parques, los centros deportivos, y los CLAN. No obstante, aunque se da la posibilidad de vivir la educación por fuera de otros espacios de la ciudad, las fronteras no son tan inasibles en este caso, pues las prácticas, al tratarse de conocimientos organizados, que han sido pensados con fines pedagógicos,

tienden más hacia lo formal y lo no formal, que hacia lo informal, constituyéndose en un tipo de educación mucho más estructurada, de lo que puede decirse, además, que la educación por fuera de la escuela en el caso bogotano, es diversa y compleja.

En esta relación de educación – escuela – ciudad, se produce también una nueva forma de entender la función del maestro. Se espera que sea capaz de contextualizar su conocimiento, de hacerlo práctico y significativo con relación a su entorno más próximo. De esto que en la administración 2004 – 2008 se logre la consolidación de “la Cátedra de Pedagogía "Bogotá: una gran escuela", como espacio permanente de diálogo de saberes y experiencias, que invita a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y la relación escuela - ciudad - escuela y a apropiarse de la ciudad como espacio de enseñanza y aprendizaje.” (Secretaría de educación, 2007, pág.9). Podría decirse que se entiende al maestro como un actor político, dueño de un saber y un conocimiento sobre los cuales reflexiona y emprende acciones. De igual forma, el rol y el sentido del maestro se diversifica, ya que su actuación es asumida por otros profesionales como artistas de las diferentes áreas, biólogos, ecólogos, deportistas, que respondiendo a los propósitos de cada sector en la lógica de un plan de gobierno emprende acciones educativas desde su lugar; también será evidente que el discurso de lo pedagógico sale de la escuela y empieza a establecerse en campos que no son propiamente los suyos.

Es una relación en la que, aunque las instituciones permanecen, y en muchos casos, son casi que inmutables, los discursos empiezan a transitar de un escenario a otro, adquiriendo nuevos significados y resignificando las prácticas. Siguiendo la metáfora que proponía el Plan Sectorial de Educación 2004 – 2008, efectivamente la ciudad empieza a convertirse en una gran escuela, en la que se dan aprendizajes formales y en la que, a su

vez, éstos van siendo sistematizados y estructurados, a través de proyectos que son posibles gracias a la consolidación y creación de instituciones que permiten dirigirlos. Con estas formas más amplias de entender la educación, la geografía, el mapa de lo educativo se hace más extenso, haciendo que, en su croquis, además de la escuela aparezcan otros escenarios. En el caso bogotano, para nombrar algunos de los lugares más significativos que representarían dicha cartografía, hay que hacer alusión a la Red Pública de Bibliotecas, la Fundación Gilberto Álzate Avendaño, La Cinemateca Distrital, Los Paraderos Paralibros Paraparques, el Jardín Botánico, los parques, museos, teatros, ciclovías, y todas las actividades que en ellos suceden, como ferias, festivales, encuentros, conversatorios, entre otras, que, siguiendo con la metáfora de la ciudad como una gran escuela, constituyen las aulas y el currículo de la ciudad. En términos de Jaume Trilla, esto es lo que se entiende como sistema educativo, en tanto “conjunto de elementos que interaccionan produciendo algún efecto que cabe considerar como educativo”, en donde la pedagogía también es entendida más allá de los muros de la escuela, para comprenderla como aquellos saberes que muestran los mecanismos de producción de la educación y la orientan para alcanzar objetivos específicos, como “una escritura, un discurso que versa y que intenta realizarse, transformándose en <<aparatos>>, sobre un aspecto de lo real: la educación. De la pedagogía como escritura –e incluso como aparato- podemos aceptar su carácter sistémico” (Trilla, 1993, p.21).

Además de las prácticas y acciones que tienen una relación cercana con la escuela, existen otro tipo de experiencias de carácter educativo que se dan en la ciudad, que pueden ser considerados como parte del currículo y curricularización de la ciudad, y se refieren a la resignificación de prácticas culturales en diferentes ámbitos. Estas acciones están a cargo,

en su mayoría, de sectores diferentes al de educación, como el de cultura, recreación y deporte, integración social, gobierno y ambiente. En algunos casos se trata de acciones que se realizan en conjunto y en otras corresponden a un sector exclusivamente.

#### **4.1. La ciudad de la lectura y la escritura**

Uno de los aspectos en educación sobre los que es más visible la preocupación que tiene la ciudad, representada en sus administraciones, es la del fomento de la lectura y la escritura, tanto en la escuela, como por fuera de ella. Se trata de un esfuerzo en el que se mezclan diferentes estrategias, como la creación de políticas públicas de lectura y escritura que van más allá de la escuela, actividades en las bibliotecas públicas que hacen parte de la BiblioRed, creación de escenarios no convencionales de lectura y escritura, textos literarios y didácticos, entre otras.

Se trata de la comprensión de prácticas culturales que se han descentralizado de la escuela, que ya no le competen sólo a ella, sino que se busca fomentarlas y formarlas desde diferentes escenarios. En la política distrital de lectura y escritura, Decreto 133 de 2006, se puede observar que dichas prácticas son entendidas como prácticas sociales y de producción de sentido, que pueden ser vivenciadas en diferentes contextos. En el decreto en mención, se identifica que al menos en 5 de las 9 prioridades de la política del fomento a la lectura, existe la inclinación hacia espacios no convencionales de lectura y escritura que se encuentran inscritos en la ciudad. Se procura, a partir del decreto 133 de 2006, aprovechar las posibilidades que brinda la ciudad, así como de crear nuevos espacios para darles significado desde las prácticas de lectoescritura: “Estimular la creación y desarrollo

de programas y experiencias de lectura y escritura en espacios no convencionales: parques, hospitales, cárceles, entre otros” (2006, p.2). Además, con el ánimo de democratizar este tipo de experiencias culturales, se busca “impulsar la producción de materiales de lectura de excelente calidad y promover nuevas posibilidades de circulación y oportunidades de acceso de la población a ellos” (2006, p.2).

Un entendimiento similar, casi que a modo de continuación, se puede reconocer en los Planes Distritales de Artes, Prácticas Culturales e Inclusión en la Cultura Escrita (DICE), propuestos desde los sectores de educación y cultura, en donde se “propone expandir el énfasis tradicional de la política pública en la lectura y el libro al incorporar el concepto de cultura escrita como un conjunto de prácticas sociales de producción de sentido que incluyen la escritura, la lectura y la oralidad e incorporan las TIC “como un conjunto de herramientas que han transformado el comportamiento del lector”.” (Secretaría de cultura, 2015, pág.12). La transición de espacios formales a otros no formales o informales, no se trata simplemente de un asunto de escenarios, sino de los significados que encuentran las prácticas en cada uno de esos escenarios. Al entender y hacer énfasis en el carácter social y de producción de sentido de estas prácticas, se las ubica en un lugar diferente al de la mera alfabetización o, de lo que podría llamarse, instrucción técnica letrada, para situarlas en el lugar mismo de la vida, en las relaciones interpersonales y sociales, y en la posibilidad de llenar de sentido el mundo desde este lugar.

Al respecto, es importante tener en cuenta la trascendencia que tiene este tipo de políticas desde el sector cultura, que termina, de algún modo, desplazando la injerencia del sector educación. Lo educativo y lo formativo se piensa en términos de cultura, como una práctica cultural que desborda el dispositivo de la escuela y se encarna en la ciudad, en



tanto dispositivo de educación. La formación de los ciudadanos en general, hasta aquello que pertenece al currículo de la escuela, como, por ejemplo, la enseñanza de la lectura y la escritura, se convierte en un asunto cultural que es de importancia para la ciudad en general. Se requiere de una planeación articulada, proveniente de diferentes sectores para “aumentar las oportunidades y mejorar las condiciones de acceso a la cultura escrita. Se requiere realizar una planeación articulada con los sectores de la Administración Distrital y desarrollar una estrategia de socialización del Plan, vinculada a las políticas públicas de fomento a la lectura.” (Secretaría de cultura, 2011, pág.24).

En las acciones prácticas, estos esfuerzos han tenido una concentración considerable en la consolidación y puesta en marcha de diferentes actividades de la Red de Bibliotecas Públicas del Distrito. Por ejemplo, hacia el año 2010, la Administración Distrital entregó a la ciudad el Centro Cultural y Biblioteca Pública Julio Mario Santo Domingo, que a cargo de la secretaría de educación buscaban fomentar prácticas culturales de lectura, escritura y oferta artística y cultural a las localidades de Suba y Usaquén. Las bibliotecas entraron a ser parte del mobiliario educativo y de formación de la ciudad, buscando desde diferentes perspectivas formar a los ciudadanos por medio de prácticas no formales e informales de lectura, escritura y otras áreas. Al respecto, esa misma administración, en su informe de rendición de cuentas de la secretaría de educación, destaca que “La Red de Bibliotecas del Distrito BiblioRed ha producido cambios significativos en el desarrollo social, educativo y cultural de la ciudad, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes y a la construcción de ciudadanía; a través del acceso a la información y el conocimiento, promoción de la lectura y la escritura, acceso a las diferentes manifestaciones culturales en los campos del arte, la ciencia y la

tecnología, las humanidades, el juego y la recreación, como dinamizadores del desarrollo social.” (Secretaría de educación, 2011, pág.25).

Un hecho significativo al respecto es que, para ese entonces, desde la secretaría de educación se tenía una concepción más bien amplia de lo que es la educación, ya que su definición no se limitaba solamente al mapa escolar, sino que tenía en cuenta otros escenarios y estrategias como las bibliotecas y los programas que se generan desde ellas. Para la siguiente administración, 2012 – 2016, la educación por fuera de la escuela se consolidará desde el sector de la cultura, con “la conformación de la Secretaría, la creación del Instituto de Patrimonio, del Instituto de las Artes y recientemente la adscripción de la Red Metropolitana de Bibliotecas Públicas, Biblored. Así mismo, su participación en el presupuesto general del distrito viene en aumento lo que indica el avance del reconocimiento a su incidencia en la vida social y económica de la ciudad.” (Secretaría de cultura, 2015, pág.7).

De una forma similar a los desplazamientos de las prácticas de un escenario formal o uno informal a los que se hizo mención con relación a la lectoescritura, el tránsito que tienen las instituciones de un sector a otro, no deben ser entendidos como un hecho de forma, sino como la manera en la que se comprenden las acciones y las experiencias que desde allí se generan. En otras palabras, el hecho de que la educación por fuera de la escuela se le delegue al sector de la cultura, por encima del de educación, señala la concepción que sobre la educación se tiene desde un escenario y otro. En un caso, lo educativo es sinónimo de lo escolarizado, limitando el campo hermético de la escuela, obstaculizando su apertura de cara a otros escenarios, casi que, como un sistema cerrado, condicionado a cumplir una tarea específica. Del otro lado, lo formativo, ya que se entiende

desde la cultura en escenarios diversos, permite pensar en un sistema abierto, que es capaz de entablar relaciones con múltiples y variados escenarios. Puede decirse que si en el lugar del sector de la educación, representado en la escuela, la pedagogización del conocimiento conllevó a la destrucción de otras formas de educación (Varela, 2003); en el lugar del sector de la cultura, la aparición de ese cuerpo de especialistas de lo educativo, implica la posibilidad de la articulación de diferentes tipos de educación.

En esta misma lógica, otra de las estrategias que sobresale, en cuanto al fomento de la lectura, es la de Libro al Viento. Este programa, creado en 2004, que busca transformar los canales de circulación de libro, saliendo en busca de lectores en espacios no convencionales, para transformar y resignificar las prácticas de lectura en Bogotá. “En términos políticos, estéticos y éticos, hace una apuesta en lo público: los libros no son de nadie, son de todos. Por ello, su estrategia de distribución se enfoca en que no permanezcan en colecciones particulares sino que roten una vez son leídos y aquí, precisamente, se hace un voto de confianza en el ciudadano en un entorno habitualmente marcado por la aprensión y el recelo”. Se trata de propósitos con la misma especificidad que se persigue en ámbitos formales, pero puestos en marcha en el plano de lo informal.

Por último, habría que nombrar otros espacios y estrategias que se tienen relación con lo que hasta aquí se ha dicho, como el reto “Poner a leer a los bogotanos”, los PPP, los clubes de lectura y creación literaria de las bibliotecas y la gerencia de literatura, las ferias del libro, entre otros, que en relaciones articuladas terminan por formar el currículo de la lectura y la escritura en la ciudad.

#### **4.2. La formación en artes como derecho cultural**

Otra de las asignaturas que, de forma similar a la lectoescritura, construye casi que un sistema propio de educación, en ese currículo de la educación por fuera de la escuela en Bogotá, es la formación en las diferentes artes. También, de forma semejante a lo que pasa con el fomento y las prácticas de lectoescritura, puede pensarse desde diferentes aulas y estrategias, en una preocupación constante y en una convicción permanente de que las artes además de constituirse como un referente cultural que permite llenar de sentido la existencia, posibilitan la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y capaces de ejercerlos.

En esa comprensión, el arte, la cultura, la recreación y el deporte son considerados como espacios importantes en el proceso de desarrollo del ser humano, y por eso se insiste en la creación y construcción de formas de participación de los ciudadanos y organizaciones en estos aspectos. Estas prácticas siempre son pensadas en clave de desarrollo y formación para los ciudadanos, pues se entiende que en ellas existe cierta forma de aprehensión de la cultura. En la administración del 2004 – 2008, por ejemplo, la misión desde este sector era "liderar la garantía de las condiciones para el ejercicio efectivo y progresivo de los derechos culturales y recreativos de los habitantes de Bogotá, como factor de desarrollo humano y de sostenibilidad del Distrito Capital", y, en una lógica similar, su visión era "consolidar lo cultural como el cuarto pilar del desarrollo humano y de sostenibilidad, para garantizar a los habitantes, a las poblaciones y a las organizaciones, el derecho a ejercer, conservar, visibilizar y apropiarse las prácticas culturales, deportivas y recreativas de Bogotá" (Secretaría de cultura, 2007, pág.8).

De igual manera a la precisión que se hacía sobre los distintos sentidos que adquiere el concepto de educación, el de cultura, en las prácticas y experiencias de la ciudad, adquiere también sentidos diversos. En el caso de los festivales musicales al parque (Rock al Parque, Salsa al Parque, Jazz al Parque, etc.), además de ser parte de la oferta cultural que la ciudad pone a disposición de los ciudadanos, se convierten también en referentes de prácticas y conocimientos. En el caso específico de Rock al Parque, para nombrar uno de los festivales más emblemáticos con los que cuenta Bogotá, asimismo como da a conocer grupos y tendencias musicales, se van creando espacios de emprendimiento juvenil, formación musical y académica entorno a la cultura del rock, generando acciones de tipo educativo en los distintos niveles. Por un lado, se forma una cultura de comportamiento dentro del festival, que es reiterada durante los días que éste tiene duración, y se permite el acceso a grupos musicales de diversos géneros, que posibilitan la construcción de cierto criterio estético dentro de las lógicas de la educación informal. Con las actividades mencionadas que se generan alrededor del festival, las acciones educativas están inscritas en lógicas formales y no formales, en donde se utiliza un conocimiento de tipo sistemático y organizado, como, por ejemplo, los eventos académicos y conversatorios. A modo de ilustración de lo anterior, se puede pensar el hecho que “al considerarse que una mayor y mejor oferta permite generar intereses artísticos y culturales en la población, al respecto, según la Encuesta Bienal de Culturas de 2009, el 16.34% de la población bogotana de 13 años y más practica alguna actividad artística de forma habitual” (Secretaría de cultura, 2011, p.15). Como consecuencia de la necesidad de definir las perspectivas y las políticas que sobre el arte y la cultura se tienen en Bogotá, se enmarca la creación del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), legado de la administración 2008 - 2012, que buscó

generar una mirada integral sobre las artes, para el diseño de estrategias en el fortalecimiento de los procesos y prácticas artísticas en Bogotá. IDARTES desde un principio buscó la consolidación de las artes en la ciudad, como una institución que forma, promueve y hace circular, las artes en la ciudad.

La práctica de dichas actividades culturales se ve potenciada con el despliegue de programas de formación artística, como los Jóvenes Tejedores de Sociedad, los CLAN, los talleres y clubes artísticos de la Fundación Gilberto Alzate Avendaño, en donde se estimula “el talento y la creatividad de niños, niñas, jóvenes y adultos mayores, brindarles mejores opciones para ocupar su tiempo libre y formar públicos para el arte y la cultura. Estos talleres se desarrollan en las áreas de música étnica y contemporánea, flamenco, danza moderna y folclórica, teatro, artes plásticas, cerámica, literatura, narración oral, manualidades y cine y video.” (Secretaría de cultura, 2007, pág.137). En todos los casos se trata de brindar herramientas para que los ciudadanos, en particular los niños y jóvenes, tenga la oportunidad para desarrollarse y tener una perspectiva más amplia del mundo desde el arte. El carácter de formalidad de cada uno de los programas varía según los objetivos que se persiguen, pero lo que sí es claro, es que se trata de la construcción de la posibilidad que los ciudadanos accedan a los derechos culturales.

Asimismo, en el plano de la educación en escenarios más cotidianos, se pretende recuperar algunas costumbres y brindar sentido de identidad de algunos lugares específicos de la ciudad. Uno de los íconos o referentes son las caminatas del Septimazo, en donde, en la administración 2004 – 2008, se realizaron diferentes actividades encaminadas al esparcimiento y oferta cultural para los ciudadanos, constituyéndose la calle como un lugar de aprendizaje y formación. Por su parte, “El Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, dentro

de su objetivo de lograr la apropiación social del patrimonio por parte de todos los ciudadanos y ciudadanas de Bogotá, planteó el proyecto denominado "Camine a la Candelaria", que buscó lograr mayor utilización del centro histórico de manera responsable mediante la generación de actividades culturales y lúdicas aprovechando el potencial de patrimonio intangible, ligado a fechas y celebraciones especiales, con el objeto de lograr la valoración de este conjunto monumental por parte de todos los bogotanos, colombianos y extranjeros. Gracias a esta experiencia en la actualidad se encuentran peatonalizadas de manera permanente las calles” (Secretaría de cultura, 2007, p.102). Por último, en esta misma lógica de hacer de lo que pasa en la ciudad un referente de formación, se ubica la edición especial de Libro al Viento, El fútbol se lee, en el marco del desarrollo de la Copa Mundial Sub 20 de la FIFA.

#### **4.3. La preocupación por el cuerpo y la salud de la ciudad**

Hacia el siglo XVIII se popularizó entre los planificadores de las ciudades la imagen de un cuerpo sano, para una sociedad sana. Los planificadores trataron de convertir la ciudad en un lugar por el que la gente pudiera desplazarse y respirar con libertad, una ciudad con arterias y venas fluidas en las que las personas circularan como saludables corpúsculos sanguíneos (Sennett, 1997, p.274,). Se buscó que la ciudad fuera limpia y sana. Por ejemplo, el suelo de las calles, que hasta entonces era de piedra, fue remplazado por materiales que permitieran poder limpiarlo con mayor facilidad y contundencia. Bajo esta concepción, en la planificación de Washington se previó la instalación de pulmones urbanos, parques con árboles, y en París, se construirían *pulmones*, en los que además de darle un respiro a la ciudad, sirvieran para constituir una experiencia social.

Esta metáfora de los árboles que le brindan un respiro a la ciudad de concreto, cemento y hormigón, es análoga a los ritmos y dinámicas que se llevan en la ciudad. Así como se necesita un respiro de los edificios, las calles y las autopistas, pareciera que son necesarias actividades que permitan escapar de la rutina del trabajo y del tráfico, y vienen a ser figuradas por prácticas deportivas y de recreación. En Bogotá, el Instituto Distrital para la Recreación y el Deporte, es el encargado de garantizar que los ciudadanos tenga el respiro del que se viene hablando, por medio de asegurar escenarios deportivos y recreativos, impulsar la participación activa y dinámica de la población de Bogotá en los servicios recreativos ofrecidos por la entidad, procurar por el mejoramiento del hábito y la disciplina en la práctica del deporte en la población de Bogotá, mejorar la calidad de los productos y servicios ofrecidos por la entidad, adecuándolos a las expectativas y necesidades de la población de la ciudad (Secretaría de cultura, 2007, pág.37).

Las actividades recreativas y deportivas que en Bogotá se presentan, se tratan principalmente de dos tipos: una mezcla entre lo formal y lo no formal, que está referidas principalmente al deporte y al uso del tiempo libre en jornadas extraescolar y de vacaciones, como el fomento de las escuelas deportivas, impulsadas por fines más específicos, como, por ejemplo, de competencia y participación en certámenes nacionales e internacionales. Dentro de la población se cuenta con niños y jóvenes escolarizados y no escolarizados. De igual forma, se procura ampliar los referentes culturales con relación al deporte, a través de programas que acercan y fomentan la práctica de deportes que no son usuales en Bogotá. Así pues, el proyecto Deporte extremo, buscó la democratización del acceso a nuevas tendencias deportivas, para que los jóvenes de la ciudad pudieran desarrollar otros estilos de vida, mediante la práctica de deportes extremos en sus diferentes



modalidades. Para este fin, se dotaron algunos parques con la implementación adecuada para la práctica de este tipo de deportes. Esta es una acción que tiene que ver con la formación de los ciudadanos a partir de otros referentes culturales. Eso podría ser comparable a aquellas dinámicas de la escuela, en las que se presentan conocimientos, informaciones y referentes que le son ajenos a las personas, para ampliar el espectro de entendimiento sobre el mundo.

La otra manera en la que aparecen las prácticas recreativas y de deporte en la ciudad, que constituyen, a su vez, prácticas de formación en un plano informal, se ubican en espacios como la ciclovía. Allí se presenta todo un tipo de formación referido a la recreación y al uso de la bicicleta como medio de transporte. Además, se realizan actividades de tipo físico, recreativo y de relajación, que podrían considerarse como acciones informales de educación para con los ciudadanos. En este tipo de espacios también se pueden encontrar actividades y experiencias como los festiparques, que fueron actividades en las que se mezclaban actividades recreativas, deportivas y culturales, abiertas a diversos grupos, para promover la cohesión familiar y la formulación de nuevas alternativas para ocupar el tiempo libre. El programa además promovía y visibilizaba la práctica de juegos autóctonos como el cucunubá, el bolirana, entre otros.

#### **4.4. Aulas ambientales como formación por fuera de la escuela**

Como en cada una de las aulas y programas de la ciudad que se han caracterizado, para darle forma esa metáfora de la ciudad como una escuela, en lo que se refiere al medio ambiente, también existen unas instituciones e instancias particulares que se encargan de

direccionar y gestionar las acciones educativas en esta asignatura. Principalmente, desde la Subdirección Educativa y Cultural, del sector de ambiente, se desarrollan estrategias educativas en busca de la formación en conservación y uso de la biodiversidad, la interpretación ambiental, la divulgación ambiental y una biblioteca especializada que cuenta con un amplio material especializado que está dispuesto a la comunidad. Estas estrategias desarrollan por medio de acompañamiento y capacitación a organizaciones y los ciudadanos en general, exposiciones, recorridos ambientales, clubes, ecotalleres, entre otras actividades de diferente tipo. Volviendo a las definiciones que sobre la educación hace Trilla, se evidencia que, desde este sector y su subdirección de educación, se implementan acciones desde los diferentes tipos de educación (Secretaría de ambiente, 2007, pág.61).

Este tipo de actividades se enmarcan en lo que podría considerarse como espacios intermedios de lo formal y lo informal, pues se trata de un tipo de educación que no es institucionalizada, se refiere a la formación al aire libre, tienen un carácter especializado y pretenden ocupar los lugares a los que no ha llegado la escuela. En este sentido, El Jardín Botánico de Bogotá "José Celestino Mutis" se encarga de liderar estas acciones educativas por medio de ecotalleres, que integran la expresión artística, experimentación y exploración que los niños y jóvenes hacen en siembra, cosecha, mantenimiento y cuidado de las plantas, en donde los talleres también están abiertos para las familias enteras, y busca un tipo de formación en el que a partir de la experiencia y conocimientos del Jardín Botánico, se ahonda en temas de jardinería y asuntos ambientales en general, para promover la generación de mejores condiciones de vida y generación de ingresos.

Allí mismo, sobresalen programas como el de Formación de Gestores Ambientales, que busca acompañar trabajos en instituciones distritales que aborden temas sobre

diversidad biológica y cultural, ahondando sobre la identificación de las potencialidades y problemáticas de cada uno de los territorios de las localidades. Puede decirse que el Jardín Botánico es una de las instituciones más relevantes dentro del gran mapa de la educación en Bogotá, pues es un escenario en el que constantemente se forma a los ciudadanos para crear una nueva cultura, o al menos una cultura definida sobre el ambiente y los problemas ambientales. Con dinámicas y objetivos similares, desde el aula ambiental del jardín, se busca educar a la comunidad en temas de educación ambiental a través de estrategias pedagógicas.

Además de buscar la formación de los ciudadanos, estos programas también han tenido el objetivo de responder a los cambios que vive el mundo, para lograr construir una ciudad sostenible y resiliente. Al respecto, “Como logro se destaca que se mantuvo el compromiso con la comunidad, la Subdirección Educativa y Cultural desarrolla procesos de educación y cultura para la conservación y uso sostenible de la biodiversidad en el distrito capital, a través de la puesta en marcha de líneas que han permitido implementar acciones de educación ambiental dentro y fuera del Jardín.” (Secretaría de ambiente, 2015, pág.22).

A diferencia de los otros sectores, de las otras aulas de la ciudad, en las de medio ambiente se tratan temas mucho más especializados y se busca lograr objetivos más específicos, que redunden en acciones para generar un cambio de entendimiento sobre los problemas y dinámicas del ambiente. Acerca de esto, es significativo la creación de espacios estructurados para llevar a cabo las acciones educativas, como las aulas ambientales, en donde si bien se constituyen como un espacio de educación no formal, se

ponen en juego estructuras organizadas y de evaluación, similares a los de la escuela, para considerar el impacto que las actuaciones van teniendo.

#### **4.5. La formación en la ciudad a través de la imagen de la escuela**

La ciudad simbolizada como una gran escuela, en la que existen instituciones y programas para la formación de los ciudadanos, termina por convertirse en un dispositivo de educación encargado de formar la cultura de la ciudad y de gobernar a los sujetos que la habitan. Con relación a la cultura de los ciudadanos, aspecto al que se hace alusión en este capítulo, se le entiende casi que en oposición al concepto de civilización, en los términos que lo propone Norbert Elías. Según el sociólogo alemán, la cultura hace referencia a lo espiritual, lo artístico y lo religioso. Designa el valor y el carácter de ciertos productos humanos, y no, como en el caso de civilización, el valor de un hombre. La cultura tiene un carácter diferenciador, distinto al concepto de civilización, ya que éste sirve para acentuar lo que se supone debería ser común a todos los seres humanos. Mientras en el caso de civilización la pregunta está en qué es lo que debería ser común a todos, en el caso de la cultura, el cuestionamiento se direcciona a preguntarse sobre lo que marca diferencia, en qué consiste su peculiaridad. Tiene que ver con cuestiones históricas, que definen lo qué es la cultura de un lugar o de otro.

Entendido así, Bogotá se convierte entonces en un dispositivo de educación al servicio de la cultura, de la formación y el fomento de una cultura particular, en la que van sobresaliendo características que se hacen sistemáticas a través de las acciones educativas que despliega el dispositivo, y termina por crear una cultura o transformar y resignificar la

que ya existe. Se define, o al menos se busca hacerlo, una cultura sobre la lectoescritura, sobre el arte, sobre la recreación y el deporte, sobre el ambiente, etc., para distinguir las prácticas que constituyen a los sujetos. Todos los instrumentos e insumos que se ponen a disposición de las prácticas educativas por fuera de la ciudad, además de alfabetizar a los ciudadanos, cumplen el objetivo de dar cuenta de los rasgos culturales que se esperan de las personas que viven en la ciudad. En el caso bogotano, se espera, entonces, que los ciudadanos respondan a prácticas de lectura y escritura en espacios no convencionales, que generen actitudes de apreciación artística y comportamientos frente a eventos de este tipo, que cuiden de su cuerpo y tengan conciencia del impacto que tienen las formas de vida sobre el medio ambiente. Casi que se crean aulas, de una forma muy parecida a las de la escuela, para lograr este objetivo.

De forma paradójica, las aulas a las que se hace referencia, aunque se encuentran en la ciudad, extramuros de la escuela, que obedecen a lógicas de la educación no formal e informal, en muchos de los casos terminan por producirse acciones de educación más complejas y especializadas que las de la escuela. Es el caso de la formación en deportes, los talleres de creación literaria y la formación en las aulas de medio ambiente, en donde al ser contextos configurados de maneras tan específicas, se llega a aprendizajes singulares sobre los temas que se abordan.

Otro de los rasgos que identifican dicho dispositivo, es que tiene una preocupación permanente por el uso del tiempo libre. Muchos de los programas están encaminados a administrar el tiempo libre de los ciudadanos, procurando evitar todos los vicios, que se puede pensar, trae consigo el ocio. En este sentido, también aparece una práctica de gobierno, en la que se le indica al sujeto que hacer con su tiempo libre. Para esto, se crean

mecanismos que permitan cumplir los objetivos, como, por ejemplo, el IDARTES, que aparece como uno de los grandes articuladores de acciones formativas de diferente tipo, y que, además, se ubica en un lugar privilegiado para articularse con diferentes sectores y lograr el funcionamiento del dispositivo a favor de la cultura. Un dispositivo de educación, que, como todos los dispositivos de este tipo, de una forma u otra, terminan funcionando a favor de la cultura.

Para finalizar, es necesario tener presente que, aunque se trata de educación por fuera de la escuela, como se evidenció, algunas de las dinámicas que en ella suceden, terminan por adaptarse extramuros, adquiriendo la capacidad de flexibilizarse y articularse en diferentes grados entre lo formal, lo no formal y lo informal. De este mismo carácter son las acciones y los efectos que de ella se tienen, produciéndose en la ciudad una suerte de educación permanente que en algunos momentos es más visible que en otros.

## **CAPÍTULO 5. LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD COMO FORMA DE GOBIERNO**

Se considera que la formulación del concepto dispositivo, por parte de Michel Foucault, aunque nunca fue desarrollado de manera explícita por el autor francés, pertenece al período de la gubernamentalidad. Desde allí, se empiezan a hacer diferenciaciones sobre las relaciones de poder, entendiendo el poder, no en términos de soberanía, sino como algo vivo, inmanente, definido por la dimensión de las tácticas y las estrategias, que está ahí para ser ejercido. En el caso de las ciudades modernas, no se trata de la imposición de leyes que deben ser seguidas, sino de la constitución de rutas y estrategias que permitan gobernar, administrar la vida de los sujetos para llegar a fines específicos.

En este sentido, la educación se convierte en un asunto de gobierno, y el gobierno en un asunto de educación, ya que es a partir de la formación, la modelación de los sujetos, que es posible gobernarlos. De allí que se elijan modalidades formativas sobre modalidades disciplinares, para lograr la conducción de los sujetos.

Teniendo esto en cuenta, en este capítulo se da cuenta de cómo a partir de la configuración de diferentes escenarios y acciones de formación, la educación en Bogotá se convierte en una forma de gobierno, para potenciar, por medio de los ciudadanos, las líneas de acción que tuvo cada una de las administraciones. Se hace alusión a los principios de la carta de Ciudades Educadoras, para relacionarlos con la concepción de modernidad de

Marshall Berman, y las acciones de formación que aparecen en los informes finales de las diferentes secretarías de las alcaldías de 2004 a 2016.

Partiendo de la caracterización que hace Jaume Trilla de las ciudades como escenarios educativos, se entiende que son agentes, escenarios y contenidos de aprendizaje y educación. Es decir, se las considera como un objeto vivo, animado, capaz de generar aprendizajes; se las comprende, además, como un contexto capaz de formar a quienes se relacionan con ellas; y, por último, se las sabe un contenido de conocimiento e información. Este último aspecto, aprender la ciudad, se justifica en el hecho de que los aprendizajes informales que se ofrecen en el diario vivir no son lo suficientemente profundos para un conocimiento hondo, pues si bien, le permiten al ciudadano habitar y moverse en la ciudad, no alcanzan para entender sus instancias más complejas (Trilla, 1997).

Dicha singularidad de ser un objeto de conocimiento permite pensar qué es lo que se quiere de la ciudad, qué se busca con las acciones que se ponen en juego y cuál es el tipo de sujeto que se espera formar en ella. También, posibilita poner en cuestión cuáles son los instrumentos y estrategias que se desplegaran para lograr los objetivos que sobre la ciudad se tienen, así como el lugar, la perspectiva, desde el que se proponen dichas metas. Cuando se habla, por ejemplo, de la creación de “un instrumento que integra las acciones y recursos sectoriales y locales (salud, educación, integración social, fondos de desarrollo local) desde un enfoque de derechos para enfrentar las determinantes del deterioro de la calidad de vida, respetando la autonomía e iniciativa local, cruzando líneas de inversión de las entidades involucradas y apoyando las alcaldes locales en la formulación y ejecución de acciones integrales mediante la promoción de espacios de discusión transectoriales para la



construcción colectiva de los proyectos en cada localidad” (Secretaría Integración Social, 2007, p.33), queda claro el lugar de enunciación desde el que se plantean los proyectos, así como la estrategia para llevarlos a buen término.

En este sentido, en Bogotá, en las administraciones del 2004 al 2016, desde una perspectiva de derechos, se buscó, por medio de educar e informar al ciudadano, crear contextos de autorregulación y acatamiento de las normas. Para esto, además, se fomentó el estudio de la ciudad y sus dinámicas desde diferentes sectores, con el fin de lograr un conocimiento que permitiera hacer parte de los propósitos de la ciudad y de las administraciones, a todos los ciudadanos.

En el sector de la educación, en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en la administración 2004 -2008, existían al menos “tres proyectos misionales, los cuales son liderados por la Subdirección Académica: Observatorio de Educación y Pedagogía; Laboratorio de Educación y Pedagogía y Centro de Memoria en Educación y Pedagogía” (Secretaría de Educación, 2007, pág. 54), en los cuales se buscaba lograr un conocimiento profundo y complejo sobre la educación en Bogotá.

La descripción del proyecto de montaje y funcionamiento del Observatorio Pedagógico de Bogotá, señala que buscaba “hacer visible la riqueza pedagógica del Distrito evidenciada en las experiencias pedagógicas que genera la educación formal, no formal e informal. Estas experiencias son difundidas, organizadas, contrastadas y sistematizadas. Además, el observatorio, en el campo de política pública educativa, está atento a hacerle seguimiento a la concepción propuesta de política pública, cómo se genera, para quiénes, en qué condiciones y tiempos, y cómo se asume por las comunidades educativas. Con este

esfuerzo se busca dar insumos desde un análisis crítico y de propuestas a las instancias decisorias de políticas. Este acervo se da a conocer de forma oportuna, rigurosa y pertinente para que se apropien y beneficien de él las comunidades académicas, las ONG, las entidades oficiales y las comunidades educativas” (Secretaría de Educación, 2007, pág.55). De forma similar, en la administración 2008- 2012, se recomienda a la próxima alcaldía “Dar impulso al Comité Interinstitucional de Educación en Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación, para que se cree e implemente un Observatorio de Derechos Humanos.” (Secretaría de gobierno, 2001, pág.45).

Algunas de estas acciones, en las que se crean instancias de conocimiento sobre la ciudad y lo que en ella pasa, son creadas bajo el nombre de escuelas o aulas, en donde, de forma muy particular, se hace referencia de algún modo a la educación escolarizada. En Bogotá, a modo de ilustración, cabe anotar que existen o han existido las aulas ambientales, la Escuela Distrital de Participación y Gestión Social, la Escuela de Perdón y Reconciliación, la Escuela del Espacio Público, la Escuela de artes, letras y oficios artísticos, la Escuela – taller, Escuelas locales de formación de líderes, entre otras, en las cuales, de forma paradójica, se educa a los ciudadanos por fuera de la escuela oficial. Este tipo de escenarios están creados a partir de dos referentes. Por un lado, se trata de complementar la educación que brinda la escuela, en aquellas dimensiones de la formación a las que no alcanza a llegar o no lo hace de manera efectiva. Por otra parte, se fundamentan en las concepciones de educación para toda la vida, en las que se entiende que una persona no deja nunca de aprender y formarse. Se parte del principio de que la sociedad debe garantizar el acceso a los recursos educativos pertinentes, a cada edad y situación específica, para que los seres humanos se están educando a lo largo de toda su

vida. Una educación en diferentes contextos, en donde se garantizan procesos pedagógicos y herramientas didácticas pertinentes (Trilla, 1993).

Por ejemplo, en el caso de las escuelas de Perdón y Reconciliación y del Espacio Público, se trata de acciones de educación específicas, focalizadas en aspectos puntuales, que se espera tengan efectos en las relaciones de los ciudadanos, y de éstos con su entorno. Con relación a la primera, se busca generar procesos de reconciliación entre las víctimas del conflicto y los desmovilizados que participan de ellas, así como el fortalecimiento de escenarios de convivencia en donde se faciliten los procesos de inclusión a la población (Secretaría de gobierno, 2001, p. 25). Por su parte, en el caso de la Escuela del Espacio Público, se trata de formar a los ciudadanos “en temas relacionados con el cuidado, aprovechamiento, uso, goce y disfrute del espacio público, en todas las localidades.” (Secretaría de gobierno, 2001, pág.29). En los dos casos, las acciones educativas que se ponen en juego, hacen referencia a la formación de los ciudadanos, una formación que, como se señaló, es complementaria, para que su vida haga parte del engranaje en el que se compone la ciudad, pero que, además, permita obtener conocimientos de lo que sucede allí.

De una forma similar, en busca de los mismos objetivos, desde las instituciones y escenarios existentes, se crean instrumentos para obtener información de la ciudad y los ciudadanos, que sirvan para gobernar y, al mismo tiempo, para crear conductas de autogobierno en los sujetos. En el sector de la cultura, “Se cuenta con una amplia base de conocimiento sobre los procesos culturales de la ciudad que ha contribuido en el perfeccionamiento de diagnósticos del sector y la orientación de las políticas distritales, así como la apropiación por parte de los investigadores. En particular estamos hablando de: Encuesta de Cultura Urbana: indicadores históricos que permiten identificar cambios

culturales en la ciudad, en las dimensiones de convivencia, cultura política, y arte y patrimonio” (Secretaría de cultura, 2007, pág. 14).

En esa misma lógica se puede ubicar la institucionalización de la Escuela Distrital de Participación y Gestión Social, que se encargó de capacitar a la ciudadanía en temas de “participación social y ciudadanía, procesos de democratización y mecanismos, brindando herramientas para incidir en las decisiones públicas; desarrollo del componente de investigación dirigido a impulsar procesos de generación de conocimiento a partir de una reflexión sobre las prácticas relacionadas con la realidad social y la acción de las organizaciones, y la conformación y puesta en funcionamiento de la Comisión Intersectorial de Participación.” (Secretaría de gobierno, 2007, pág.81).

En estos dos ejemplos, se puede ver de forma clara algunos de los objetivos que persiguen este tipo de acciones. Tanto el caso de la Encuesta de cultura urbana, como el de la Escuela Distrital de Participación y Gestión Social, se trata de lograr un capital de información que permitan generar conocimiento y evaluar las acciones que se están llevando dentro del dispositivo. Es un dispositivo que cumple funciones investigativas y pedagógicas, ya que indaga de forma profunda sobre cómo mejorar la vida, en este caso, la convivencia, en la ciudad, y al mismo tiempo se pregunta sobre las características que debe tener el ciudadano para tales fines, y lo forma al respecto.

Como se puede intuir, estas acciones investigativas y pedagógicas no se realizan sólo para brindar conocimientos, sino para que estos conocimientos produzcan efectos de gobierno en los ciudadanos. Se produce una forma de gobierno a través de la formación y educación por fuera de la escuela de los ciudadanos. Por esto, cuando se habla de fomentar

la cultura o la interculturalidad, no se hace alusión simplemente a los referentes que pueden ayudar a constituir una ampliación de la mirada del mundo, sino de transformación de ella.

De lo anterior, es importante tener en cuenta que, si bien dichas acciones provienen desde diferentes sectores, terminan siempre por convertirse en un asunto de gobierno. De manera que cuando se habla de oportunidades para el ejercicio de los derechos culturales, como en el caso del programa 773, que lleva ese mismo nombre, de la administración 2012 – 2016, haciendo alusión a “Promover la oferta de oportunidades y fortalecer las capacidades de los habitantes de la ciudad en condiciones de equidad, inclusión y no segregación, para el acceso, reconocimiento, valoración, apropiación, sostenibilidad y despliegue de las expresiones y las prácticas artísticas, patrimoniales y culturales” (Secretaría de cultura, 2015, pág. 62), el efecto que se espera no es el de un ciudadano más culto, en términos de conocimientos, sino el de promover la inclusión y la buena convivencia entre los ciudadanos, a través de prácticas como las del arte. Por consiguiente, así se traten de programas que aborden temas de la cultura, el medio ambiente, la recreación o la educación, lo que buscan es generar conductas y gobernar las acciones de los sujetos.

Para ampliar la idea, en el Programa 779, Bogotá reconoce y apropia la diversidad y la interculturalidad, de la dirección de Arte, Cultura y Patrimonio, de la administración 2012 – 2016, la “identificación, valoración y fortalecimiento de las expresiones y prácticas artísticas, culturales, patrimoniales, recreativas y deportivas y de saberes, en sus territorios y contextos, que contribuyan al posicionamiento de Bogotá como una ciudad diversa e intercultural” (Secretaría de cultura, 2015, pág. 64), está encaminada a contribuir con la disminución y discriminación de diferentes grupos. En otras palabras, se forma en prácticas

artísticas y de otros tipos, como una estrategia de gobierno que permita que la ciudad sea más inclusiva.

La educación vista de este modo, no se limita sólo a la aprehensión de conocimientos, sino a una cuestión social y política, que es reconocida en propuestas como la de Ciudades Educadoras, en donde su orientación está dirigida a lograr que cada persona sea “capaz de expresar, afirmar y desarrollar su propio potencial humano, con su singularidad, creatividad y responsabilidad, -promoviendo- condiciones de plena igualdad para que todos puedan sentirse respetados y ser respetuosos, capaces de diálogo” (AICE, 2004, pág. 2). Esa pretensión de educación como una forma de gobierno, que permita mejorar la calidad de vida, evidenciada en hechos como el de la convivencia y la inclusión de las poblaciones que se han visto marginadas, se ve de forma clara, en el segundo principio de la carta de Ciudades Educadoras:

La ciudad promoverá la educación en la diversidad, para la comprensión, la cooperación solidaria internacional y la paz en el mundo. Una educación que combata cualquier forma de discriminación. Favorecerá la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo en condiciones de igualdad. Acogerá tanto las iniciativas de vanguardia como las de cultura popular, independientemente de su origen. Contribuirá a corregir las desigualdades que surjan en la promoción cultural producidas por criterios exclusivamente mercantiles (AICE, 2004, pág. 4).

Para ahondar en este tipo de acciones de gobierno basadas en la educación y formación de los ciudadanos, se destacan tres referentes principales: las acciones que se hacen desde el arte y la cultura, las enfocadas en educación ambiental y las que tienen relación directa con el gobierno y la convivencia.

### **5.1. Acciones de gobierno a través de la educación desde el arte y la cultura.**

La propuesta de la administración 2012 -2016, con relación al sector de la cultura deja ver la estrecha relación que existe entre las prácticas culturales, las de educación y las de gobierno. Dentro de los objetivos que se proponen desde allí, el fomento de la gestión y formación comunitaria como herramienta de construcción de lo social, el fortalecimiento de la cultura ciudadana en todas las localidades y la incorporación “en la educación para todos, la apreciación, práctica y disfrute de las artes, la cultura, el deporte y la actividad física como áreas fundamentales del desarrollo humano” (Secretaría de cultura, 2015, pág.17). En los tres objetivos se trata de acciones relacionados con la educación del ciudadano, a través del arte y el deporte, con el fin de que estas acciones tengan repercusiones en la construcción de lo social.

Son acciones que se direccionan a la construcción de prácticas de autogobierno en los ciudadanos, para a partir de las acciones que ellos tienen, generar transformaciones dentro de la ciudad. Esto quiere decir, que, al ciudadano, en estas dimensiones, se le educa para que sea capaz de gobernarse, y, además, para que tenga una ciudadanía activa y asuma determinados roles en la sociedad, transformando las representaciones negativas que se tienen sobre roles diferentes y opuestos al propio. Este tipo de acciones o la construcción de este tipo de escenarios, para hacer referencia a un caso, responden a dinámicas de formación en interculturalidad. Desde este lugar, las acciones de formación que se emprenden tendrían como fin la aceptación de la diferencia y la diversidad.

En las lógicas del dispositivo, la naturaleza de las acciones en general, y de las acciones de educación en particular, responden al enfoque que desde la política se da. Debido a esto, el dispositivo, cuando existe un cambio de enfoque, debe transformarse en su interior. En la administración 2004 – 2008, cuando se hacía referencia a los espacios de fortalecimiento de la cultura de la ciudadanía activa, en espacios de construcción intercultural, se señalaba que era necesario adecuar y transformar la “Administración mediante la creación de instancias públicas de garantía de derechos y la transformación cultural de sus funcionarios para cumplir con su obligación de garantizar el ejercicio de los derechos ciudadanos.” (Secretaría de cultura, 2007, pág.9). Teniendo esto en cuenta, lo que empieza a aparecer es la pretensión de construir dinámicas en las que el ciudadano se convierta en el dispositivo, en el entendido que actúa como él.

Desde esta lógica, el deporte es otro de los pilares desde los cuales se busca dar sentido y construir lo social. De ahí que programas como Deporte, Convivencia y Paz tuvieran tanta importancia, pues se convirtieron en “una herramienta para facilitar el proceso de reinserción a la vida civil de las personas y grupos armados al margen de la ley a través de la práctica del deporte. Estas competencias deportivas contribuyen al mejoramiento de la salud física y psicológica, la convivencia, la reconciliación, el relacionamiento social, el reencuentro y la inclusión de la población desmovilizada y reincorporada, al ser instrumentos que generan hábitos para unas mejores condiciones de vida” (Secretaría de cultura, 2007, pág.44). En este caso particular, se puede ver cómo se procura la reintegración de lo social, no desde la disciplina, sino desde la formación en deportes. Allí, la formación en deporte se constituye en una forma de gobierno ya que sirve



como instrumento para la reconstrucción del tejido social y la administración de las acciones de los sujetos.

En el mismo modo en el que se busca que las acciones de educación que se producen desde el dispositivo generen transformaciones sociales y culturales, se pretende que los ciudadanos generen prácticas de autogobierno, evidenciadas, por ejemplo, en la conformación de organizaciones que vayan en la misma dirección de los cambios que se vienen buscando. Un hecho que sirve para representar lo que se está afirmando, son las organizaciones que promueven el uso de la bicicleta en Bogotá, que hacia el año 2015 sumaban cerca de 200 colectivos ocupados del fomento de su uso en diferentes campos. Una línea de fuerzas como ésta, a su vez hace que el dispositivo se transforme, y que en el caso de esa administración se cuestionara sobre la importancia de “cumplir un rol que permita procesos pedagógicos e intercambio de buenas prácticas con ciudades amigas de la bicicleta para ayudar a generar procesos de transformación social a través de un programa de estímulos que otorgue becas de fomento” (Secretaría de cultura, 2015, pág.86). Cabe decir, que por lo general cuando se habla de fomentar, promover, fortalecer, capacitar, entre otros, se hace alusión directa al desarrollo de un proceso de formación, en el que existe una preocupación pedagógica y didáctica, sobre cómo establecer las prácticas que se esperan.

La cuestión que se plantea tiene que ver con las relaciones que se crean en el cruce de las líneas de poder, en donde se constituyen los sujetos sociales, adquiriendo roles específicos. De tal modo, en el caso del uso de la bicicleta ya no se espera sólo que los sujetos de esta práctica sigan los lineamientos que se presentan desde el dispositivo de poder, sino que además sean capaces de reconfigurarlos por medio de sus formas de

organización y contribuyan al fomento y fortalecimiento de estas prácticas. Así, pues, el dispositivo tiene su funcionamiento en el contexto de las relaciones de poder y la construcción de relaciones entre sujetos. Son las “relaciones entre instituciones, prácticas sociales y modos de gobernar que buscan determinar las formas de ser, hacer y conocer del sujeto en un momento histórico determinado” (Martínez, 2013, p.82). Es decir, la producción de sujetos que están inmersos en o relacionados con los efectos del saber - poder, pero no están necesariamente atrapados en ellos. Para profundizar en esta idea, es sugerente el hecho que hasta cuando se habla de una institución tan formal, hermética y posicionada como la escuela, se abran espacios para que las líneas de fuerzas de las organizaciones sociales tengan influencia sobre ella:

“En el nivel de la comunidad recobran importancia las políticas de sensibilización y compromiso entorno a la valoración social de la escuela como lugar de socialización, crecimiento, participación y desarrollo de los niños, niñas y jóvenes. También resultan importantes las estrategias de acompañamiento a proyectos comunitarios de trabajo con jóvenes y a programas de formación en valores. La estrategia consiste en promover la participación de la sociedad civil y de sus organizaciones comunitarias, en el diseño y ejecución de las políticas sociales que para tal fin se implementen, para generar así mayor compromiso de la comunidad y, en especial, de los padres familia, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.” (Secretaría de educación, 2011, pág.47).

Se vuelve tan fina y tan compleja la capacidad de educar por fuera de la escuela del dispositivo, que se forma a las personas, para que tengan una valoración positiva sobre la escuela y desde ese lugar, adquieran compromiso en el desarrollo de procesos alrededor de

ella, así como en los resultados que de ella se obtienen. Como ya se puede observar, el dispositivo funciona al modo de una red que vincula elementos, para crear prácticas y asignar roles.

Como explica Deleuze, las líneas de fuerza que pueden ser identificadas en el ejercicio del poder, van de un lado a otro, siempre están presentes y pareciera que sirven para rectificar las líneas anteriores. Muy cerca de éstas se identifican las líneas de subjetivación, que no siempre fueron pensadas de la misma forma con relación al concepto de dispositivo. En un primer momento, estas líneas tenían la función de fijar una forma de ser, al modo de un sistema cerrado que es capaz de configurar en su totalidad al sujeto, pero después, Foucault empieza a pensar los dispositivos como sistemas abiertos, que más allá de ser infranqueables por el poder, presentan contornos difíciles de asir, en donde se producen procesos de subjetivación, y en los que hay también líneas de fuga, o como los llama Deleuze, procesos de individuación.

La ciudad entendida como un dispositivo de educación que está a disposición de la cultura, no se forma bajo las dinámicas de un sistema cerrado, capaz de configurar una forma de ser específica, sino como un sistema abierto cuyos contornos se confunden unos con otros, capaces de construir formas de actuar y que, si bien persigue la producción de un sujeto y unas maneras de ser, reconoce también el papel de decisión que el sujeto tiene en el entrecruce de dichas líneas de poder.

A partir de lo dicho, se puede entender por qué se incluye en la formulación de la política pública a los sujetos y organizaciones sociales. Cuando se piensa en el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de la ciudad, está presente el enunciado de la necesidad de formarlos para que participen y tengan acceso a los bienes y

servicios que se ofrecen. Estas acciones irían en dirección de lo que se puede llamar la creación de condiciones “para el ejercicio de las diversas prácticas asociadas a la cultura, el reconocimiento de los ciudadanos sobre su derecho a crear y expresarse, a generar memoria, así como a construir su identidad subjetiva” (Secretaría de educación, 2001, pág.12). Desde este enfoque, la ciudad forma a sus ciudadanos para que ellos participen de ella, al considerar que el ejercicio de los derechos tiene efectos positivos en la conformación de lo social.

En el caso del sector cultura, lo dicho se puede evidenciar, sobre todo, en la formación en artes, ya que aparece como un referente de construcción de tejido social y medio de aprehensión de las prácticas que se esperan de los ciudadanos. La aprehensión de este tipo de expresiones dentro de la ciudad está pensada para generar espacios de convivencia y la transformación de aquellos escenarios sociales y culturales en los que se identifica que aún existen prácticas excluyentes.

## **5.2. Acciones de gobierno a través de educación ambiental.**

En el sector del medio ambiente, se ha buscado que los ciudadanos transformen ciertos hábitos y actitudes, con el fin de mejorar las condiciones medioambientales de la ciudad. En palabras de lo que planteó la administración 2008 – 2012, se pretendió lograr el posicionamiento de una cultura medio ambiental, en donde a través de estrategias de educación y comunicación fuera posible “la construcción de una cultura ambiental para reorientar actitudes y comportamientos en los habitantes del Distrito Capital, encaminadas a la generación y apropiación de hábitos de consumo responsable, que permitan mejorar las

condiciones ambientales de la ciudad.” (Secretaría de ambiente, 2007, pág.14). A través de la educación, se esperó lograr cambiar aquellas prácticas en los ciudadanos que se consideraban negativas para el medio ambiente o que representaban un alto impacto. Atendiendo a la cotidianidad de las personas, se buscó formar para crear conciencia y acciones con relación al ahorro del agua, a la moderación del ruido y la contaminación atmosférica, esperando que los mensajes de las administraciones fueran apropiados por los ciudadanos.

Dentro de las acciones que en su mayoría fueron campañas, se pusieron en juego herramientas e insumos pedagógicos, lúdicos y educativos, que permitieran la apropiación y recordación de los mensajes, para “generar nuevos hábitos y fomentar la construcción de cultura ambiental en torno a varios temas, entre los cuales se destacan las siguientes campañas: “No le arranques la piel a la Tierra: deja el musgo es su lugar”, “Reconcílate con la naturaleza”, “O Tomamos Conciencia O No Tomamos Nada” , “ Yo dejo que Bogotá Respire”, “En tu casa no se sienten como en su casa” y ECOLECTA: “Piensa Luego Recicla”.” (Secretaría de ambiente, 2011, pág.22).

Estas acciones están definidas dentro de los marcos de la prevención y la reconfiguración de prácticas. El mensaje se dirige principalmente al autogobierno de los ciudadanos, a través del cuestionamiento sobre lo que las personas hacen en su cotidianidad. Haciendo referencia al concepto de Oikonomía, por medio del cual Agamben caracteriza el dispositivo, como una forma de gobierno sin el medio fundado en el ser, se trata de una economía de las instituciones cuya meta es gobernar, gestionar, orientar, controlar, comportamientos, gestos y pensamientos. De forma similar a como lo propone Deleuze, el gobierno ya no se encarna en las acciones disciplinares, sino en el control a

distancia, a través de mediadores que facilitan esta tarea. De ahí, que sea tan importante la apropiación del mensaje por parte de los ciudadanos, porque además de generar el efecto en el propio sujeto, crea prácticas de vigilancia sobre los otros.

Los cruces de las líneas de fuerzas que produce el dispositivo en ese sentido se encaminan a gobernar a través de la apuesta de lo que se ha venido en llamar, la participación ciudadana. Por ejemplo, en la administración 2012 – 2016, en el escenario de la recuperación de contextos naturales, se buscó incluir a los ciudadanos en este tipo de acciones, por medio de formación específica en los temas que se abordarían, como recuperación de bosques, de quebradas, de especies vegetales, entre otras. Por lo general, aquellos enunciados en los que se hace referencia a la participación ciudadana siempre están acompañados por otros que hace alusión a la educación, formación y sensibilización de los sujetos. La participación ciudadana como forma de gobierno, queda sujeta a los procesos de formación que se den sobre los temas específicos en los que se quiere gobernar:

“Es de resaltar que en los procesos de recuperación integral de quebradas, el componente de participación comunitaria fue fundamental para la apropiación, gobernanza del territorio y sostenibilidad de las acciones, por lo cual se adelantaron actividades pedagógicas y campañas en torno a la protección del recurso hídrico y el manejo de residuos. De las 288 iniciativas priorizadas en el marco de los cabildos de gobernanza del agua, 211 de ellas están a cargo de la Secretaría Distrital de Ambiente, ocupando un primer lugar las referidas al desarrollo de acciones relacionadas con educación ambiental en los territorios, un segundo lugar a las que están relacionadas con temáticas referidas al cuidado, protección y recuperación de

los espacios del agua de la ciudad como quebradas, ríos y humedales e intervención en la estructura ecológica principal. La solicitud de realización de acciones de control ambiental es otra de las temáticas que ocupa gran relevancia entre las priorizaciones adelantadas por la comunidad.” (Secretaría de ambiente, 2015, pág.8).

Pero además del gobierno de los ciudadanos, en comunidad, para lograr los efectos que se esperan, desde el dispositivo también se crean, se forman, sujetos específicos, como el caso de los vigías ambientales. Que en el caso concreto de los procesos de recuperación de quebradas y humedales urbanos, se brindó formación “a personas aledañas a los cuerpos de agua, la mayoría en condición de vulnerabilidad; así las cosas, se formaron más de 160 vigías de diferentes localidades durante las vigencias 2014 y 2015, que con su apoyo permitieron implementar” (Secretaría de ambiente, 2015, pág.8) acciones de recuperación, limpieza, extracción manual de especies invasoras, recolección de basuras, restauración y plantación, con el fin de lograr una rehabilitación ecológica en todas las áreas del suelo sobre el que se trabajó. Con esto presente, es evidente que el dispositivo también se especializa, para llegar a lugares particulares, a los cuales no podría tener acceso de otra forma. El dispositivo aquí ya no tiene una función normalizadora, sino más bien, una función constituyente. De la forma, máquina inmanente a todo lo social en la que se constituye, por ejemplo, en el panóptico, pasa a una forma particular, concentrada aspectos puntuales (Deleuze, 1990).

Por último, como se ha insistido, el dispositivo no funciona como un sistema cerrado, y para su funcionamiento hace uso de la combinación de las líneas de fuerza para operar. Por eso, además de formar en las líneas direccionados a la participación ciudadana y la construcción de referentes culturales comunes, también tiene líneas que, a través de la

educación, funcionan sobre lo disciplinario. Es el caso de lo comparendos ambientales, que son una “orden formal de notificación al infractor para presentarse ante la autoridad competente, cuya finalidad es preventiva y pedagógica y una vez impuesto el infractor debe realizar una charla de educación ambiental durante cuatro (4) horas. Las infracciones se relacionan con recolección de residuos sólidos en horarios no autorizados, no utilizar recipientes para depositar los residuos sólidos, disponer y arrojar residuos y escombros en sitios de uso público no acordados ni autorizados (humedales, páramos, fuentes de agua y bosques, teatros, parques, colegios, centros de salud, expendios de alimentos, droguerías) entre otros.” (Secretaría de ambiente, 2015, pág.27). Así pues, el dispositivo, dependiendo el cruce de líneas de fuerzas con las que se encuentre, respondiendo a las formas particulares de poder que aparecen, hace visible algunas prácticas y esconde otras, dejando sobre la superficie, que “en la red de relaciones que conforman el dispositivo, está implicada una forma determinada del ejercicio del poder y de configuración del saber que hacen posibles determinados efectos de verdad y realidad” (Martínez, 2013, pág.85).

### **5.3. Acciones de gobierno a través de la educación en movilidad**

Tal vez en uno de los sectores en donde es más evidente la función de la educación, como una forma de gobierno para cumplir las normas, es en el de movilidad. Desde ese lugar de enunciación pocas veces se habla en términos de derechos, sino que se hace referencia al cumplimiento de los códigos existentes, ya sea a través de la formación del ciudadano o de la multa. Incluso cuando se hace alusión a las obligaciones que tiene la dependencia en cuestión, en garantizar la movilidad de los ciudadanos, se habla de las obligaciones que tienen éstos para cumplir tal objetivo. De tal modo, si bien se enuncia que



se debe garantizar la seguridad y movilidad en la ciudad mediante el mantenimiento y adecuación de recursos físicos, controles, campañas, operativos, etc., las acciones se dirigen principalmente a la sensibilización de los ciudadanos sobre el cumplimiento de las normas de tránsito y seguridad vial” (Secretaría de movilidad, 2007, pág. 14).

Con esto dicho, aunque en el caso del sector movilidad sobresale el hecho de formar para cumplir la norma, aunque resulta una acción netamente instrumental, no se va directamente a la sanción disciplinar. En casos como el de la campaña, Tú no eres irrompible, a modo de ejemplo, si bien el objetivo del mensaje es el del cumplimiento de las normas de tránsitos, el camino que se escoge para lograr tal fin, tuvo que ver, sobre todo, con actividades pedagógicas. De tal modo, la preocupación por el problema sobre la educación es tal, existen instancias como el Fondo de Educación y Seguridad Vial. Teniendo esto en cuenta, es más fácil entender la creación y consolidación de un centro de investigación como el Observatorio de Movilidad, dentro del marco de la política orientada a disminuir los índices de accidentalidad en la ciudad desde el cual se realizaron mediciones relacionadas con los comportamientos de peatones, ciclistas y conductores.

Puede decirse que se trata de una acción conjunta desde diferentes sectores de la secretaría, desde donde se centran en la transformación de comportamientos, por medio de acciones educativas, pedagógicas y de información con relación a la seguridad vial dentro de la ciudad.

#### **5.4. Acciones de gobierno a través de gobierno y convivencia.**

Existen acciones de formación que tienen una relación más directa con la cuestión de gobierno, y son aquellas que se encaminan a la solución de problemas específicos en el

campo de la convivencia y del cuidado mutuo de los ciudadanos. Están enfocadas a la solución de problemas específicos, que tienen una relación directa con las formas sociales de la vida de los sujetos. Para esto, se identifican situaciones y roles específicos que causan algún problema o podrían llegar a ser problemáticos para la ciudad. Se ponen en juego campañas de sensibilización, tales como ““Amar es Desarmarte”, con la que fue posible recoger 2.029 armas de fuego, 35.546 cartuchos de munición, y 138 artefactos explosivos, también se realizaron campañas como “Cuenta Conmigo Bogotá”, “Bogotá Sin Riñas”, “Acciones Positivas”, “Alianza Ángel Protector: Contribuye con tu seguridad y la de tu ciudad”.” (Secretaría de gobierno, 2011, pág.16). En todos los casos, en un mayor o menor grado, se trata de acciones pedagógicas.

En Bogotá, uno de los campos en los que más se ha concentrado el discurso de educación a este respecto, es el de promover prácticas de convivencia y paz, que permitan a sectores con algún tipo de exclusión, tener una mejor calidad de vida. En la administración 2008 – 2012, fue un tema recurrente el desarme voluntario de las personas, con el fin de promover estilos de vida, en los cuales las personas estuvieran alejadas de las armas, “logrando el desarme voluntario a 292.000 personas a través de 28 jornadas pedagógicas de desarme, así como realización de jornadas de desarme voluntario en establecimientos educativos y carcelarios, en los que se han recibido 1.468 armas de fuego, 16.328 cartuchos de munición de diferentes calibres y 202 artefactos explosivos” (Secretaría de gobierno, 2007, pág.14). Uno de los hechos que se hace evidente, es que en este contexto la línea que elige el dispositivo no es la de la disciplina, sino la de la educación, como una forma de hacer que el sujeto interiorice las prácticas que pretende el dispositivo. No se trata de un aviso disciplinario en el que se crea una conducta a partir de la amenaza o el castigo,

sino de un proceso de formación de una conducta, en el que se espera que ésta sea aprehendida e interiorizada. Para cumplir este objetivo, se busca formar a los ciudadanos desde su más corta edad en diferentes escenarios, como una estrategia pedagógica para desarrollar habilidades de convivencia y respeto por la diferencia, a partir de “conversatorios que buscan sensibilizar a cientos de jóvenes de la ciudad a través de la experiencia de excombatientes residentes en Bogotá; para prevenir el uso de formas violentas en la vida cotidiana, y el reclutamiento de grupos armados ilegales” (Secretaría de gobierno, 2011, pág.12).

Un caso muy similar es el de las, llamadas, barras bravas de fútbol. Las acciones de gobierno que estuvieron dirigidas a ellas no tenían únicamente un componente disciplinario o punitivo, ya que se optó por el seguimiento de estrategias de sensibilización en los temas de convivencia y respeto por el otro. Como acciones puntuales, se acompañó a los “integrantes de barras futbolísticas de los principales equipos que participan en el torneo profesional (Millonarios, Santa Fe, Nacional y América), en el manejo de mecanismos de autorregulación en los encuentros masivos de este deporte. Las acciones estuvieron orientadas al fortalecimiento interno de las barras que asisten a los estadios Campín y Techo” (Secretaría de gobierno, 2007, pág.16). En la misma lógica, para el período de 2008 – 2012, el programa “Goles en Paz” sirvió para continuar en los procesos de educación sobre seguridad y convivencia.

En estos dos casos, se hacen evidentes dos cuestiones. La primera, es que son acciones de gobierno dirigidas a temas muy particulares, el desarme y las barras de fútbol, y en los dos escenarios se trata de temas de convivencia. La segunda, tiene que ver con el hecho de que los propósitos están más del lado de lograr normalizar a los sujetos a los que

están dirigidos las acciones, que a crear nuevas conductas que estén por fuera del dispositivo. Se busca que los comportamientos socialmente deseables se conviertan en automatismos y autoacciones. La relación de dependencia y estructura social entre el dispositivo y el sujeto son decisivas para la estructura y el esquema de las restricciones emotivas, funcionando la relación, a más dependencia social de la clase alta, más represión por parte de ésta. Por esta razón, es que el sujeto se siente atraído al dispositivo por medio de la aprehensión del comportamiento que se considera deseable.

Otro de los cruces de las líneas de fuerza en las que emergen las prácticas de educación por fuera de la escuela en la ciudad, es la de la prevención de situaciones específicas a las que se puede ver enfrentada la ciudad. Teniendo en cuenta el alto grado de riesgo en el que se encuentra Bogotá ante “catástrofes” como temblores, desde el 2004 se trabajó en la formación de habilidades que le permitan a la ciudadanía reaccionar ante una eventualidad de este tipo. Es tan importante esta cuestión, que en su informe de rendición de cuentas, la administración 2004 – 2008, apuntaba que:

“Uno de los mayores logros de esta administración fue la introducción del tema de la reducción del riesgo (y particularmente de la preparación frente a terremoto) en la conciencia ciudadana. Nunca antes en la historia de la ciudad una administración tuvo la voluntad política y la decisión institucional de apoyar campañas de sensibilización que permitieran a cada ciudadano ejercer su corresponsabilidad en el tema de preparación ante un evento de gran magnitud. Para ello se desarrolló la campaña "Bogotá, con los pies en la tierra " y se realizaron cerca de 6.000 charlas informativas en colegios, jardines infantiles, universidades, empresas, instituciones distritales y nacionales, conjuntos residenciales, comunidades

de barrios, que permitieron sensibilizar alrededor de dos millones de personas en toda la ciudad. Estas acciones han permitido que la ciudadanía tenga cada vez más acceso a la información relacionada con los temas de gestión del riesgo en la ciudad y su responsabilidad en esta dinámica, llegando a más de cinco millones de habitantes para el avance de su adecuada percepción y el comportamiento y responsabilidad ante ellos. Es una tarea que empieza y debe continuarse y profundizarse de manera permanente.” (Secretaría de gobierno, 2007, págs. 24 y 25).

En una misma dirección, la administración 2008 – 2012 señalaba:

“A través del Fondo de Prevención y Atención de Emergencias (FOPAE) se coordinó el primer y segundo simulacro distrital de evacuación en Bogotá, el cual se ha posicionado como uno de los más importantes del continente, como ejercicio de co-responsabilidad y autoprotección. En este evento se contó con la participación durante la vigencia 2009 de aproximadamente 3.590.375 personas y durante la vigencia 2010 con una participación aproximada de 4.893.067 personas, es decir, en promedio más del 56% de las personas de la ciudad se prepararon ante un evento de gran magnitud.

La realización del segundo simulacro obtuvo el reconocimiento de la Alcaldía Mayor de Bogotá en los premios -CIDE- Comunicación Institucional Distrital Exitosa, ocupando el primer lugar en la categoría “Mejor estrategia de Ciudad”, por oportunidad, cobertura, eficacia, eficiencia, recordación, efectividad y productividad, en otras palabras, por una gestión que perdurará en el tiempo y que le aporta a la ciudad un alto porcentaje en niveles de compromiso interinstitucional y comunitario frente a grandes emergencias.” (Secretaría de gobierno, 2011, pág.12).

Por último, hay que mencionar que muchas de estas acciones de gobierno a través de la educación están pensadas como un círculo de reproducción, en donde los ciudadanos se conviertan en replicadores de la información, de las prácticas de formación y en una actitud en sí mismos. Articulando esta idea con los círculos de comportamiento que propone Norbert Elías, a partir de las relaciones sociales, serán las prácticas y, en algunos casos, los aparatos técnicos los que servirán para modelar las acciones de los sujetos. Al respecto, resulta ilustrador el hecho de que en muchos casos la preocupación se concentró en la formación de los niños, “Debido a que la población infantil constituye quienes mañana dirigirán la ciudad y obra como generador de presión ante los padres y adultos para el cumplimiento de las normas de comportamiento reguladoras del espacio público se realizó un contacto directo con este grupo a través de talleres lúdicos en los que se utilizaron cartillas, videos, volantes y juegos, como piezas de comunicación para apoyar la labor de divulgación, conocimiento y apropiación del espacio público. ” (Secretaría de gobierno, 2007, pág.51).

### **5.5. El gobierno sobre los ciudadanos a través de acciones de educación**

La ciudad como dispositivo de educación se convierte en una forma de gobernar a los sujetos. Pero no de un gobierno al modo del sujeto que no tiene posibilidad de decisión, que se encuentra sometido a lo que disponga el dispositivo. De hecho, se trata de algo contrario, en un modo similar a las microfísicas de poder, se busca una manera de organización al estilo de los cuadros vivos a los que Michel Foucault hace alusión en *Vigilar y Castigar*, para explicar el arte de las distribuciones. La diferencia está en que ya no se trata de un dispositivo en el que las líneas de fuerza se concentran en la disciplina. No

importa tanto la distribución por zonas, la clausura de los espacios, los emplazamientos funcionales. El cuadro vivo del que se habla en la ciudad como dispositivo de educación se construye a partir de la formación de los sujetos, para que participen de las dinámicas de la ciudad. El poder no se encuentra en hacer que el otro haga algo de manera disciplinada, sino de lograr relaciones y sinergias entre los ciudadanos. Las acciones de formación están basadas en la participación de los sujetos en la ciudad, a modo de derecho, para que cumplan con lo que el dispositivo espera de ellos. En otras palabras, la ciudad a través de la educación busca garantizar la mayoría de sus derechos a los ciudadanos, para que ellos participen y se hagan cargo de la ciudad.

El objetivo último del dispositivo es lograr en los sujetos formas de autorganización y autogobierno. Se forma a los ciudadanos en la ciudad, para que recurran a las instituciones para solucionar sus problemas, sino para que se encuentren en la capacidad de agenciarlos. Es una cuestión de economía del poder. Conforme los ciudadanos sean más capaces de participar de la ciudad y sus asuntos, cada vez se hará menos visible el dispositivo de poder. Se pone a funcionar a la ciudad como un dispositivo de educación, con el fin de hacer que el de poder se haga notar lo menos posible. En esa lógica se encuentran todas las acciones de participación ciudadana.

Es por esto, que en el caso de los programas y campañas de desarme las acciones no se dirijan a la prohibición de las armas o al castigo para quien las portara, sino la forma de una conciencia, un pensamiento, que interiorizara que éstas ponen en peligro al conjunto de la ciudadanía y por ello, el desarme es una práctica deseable.

Al mismo tiempo, conforme se complejizan y se afinan las técnicas de poder y formación, se espera llegar a lugares más profundos del dispositivo. El conocimiento y

control de la vida de los sujetos se va haciendo más penetrante. Haciendo uso de diferentes estrategias, de diferentes líneas de fuerza, cuando es necesario el dispositivo también forma desde la disciplina, intentando, por ejemplo, en el interés de que las personas hagan deporte y ejercicio, como una estrategia para prevenir enfermedades.

Para concluir, las acciones de gobierno a través de la formación de los ciudadanos en las prácticas mismas de la ciudad, están basadas en el objetivo de lograr articulaciones y relaciones de los ciudadanos consigo mismos y con los otros ciudadanos, de tal forma que el dispositivo de poder no se haga tan visible, dejándole ese campo de visibilidad al dispositivo de educación.



## CONSIDERACIONES FINALES

Los acercamientos que se hicieron durante el trabajo de investigación a autores como Michel Foucault, Marshall Berman, Norbert Elías, Richard Sennett y Jaume Trilla, permitieron la construcción del análisis de la ciudad como un contexto de enseñanza y aprendizaje que se organiza de formas determinadas para crear acciones formativas en múltiples sentidos y diversos tipos. La cuestión sobre la que se realizó la investigación y el posterior análisis, las formas en las que la ciudad se constituye como un dispositivo de educación, dejaron como resultado que las acciones educativas en la ciudad son una forma de complementar la experiencia que se tiene en la escuela, así como para ampliar los referentes culturales de los ciudadanos; de igual forma, este tipo de acciones terminan por convertirse en un asunto de gobierno de las conductas de los sujetos, en donde se les educa para que hagan parte del dispositivo de un modo funcional; y, además de esto, el dispositivo de educación en el que se convierte la ciudad, termina por articularse de diferentes formas, para lograr con contundencia su labor formativa. Como marco de lo anterior, hay que decir que la categoría de dispositivo con la que se trabajó, permitió un mayor entendimiento del funcionamiento de las líneas de poder, saber y subjetivación sobre las que se construye el dispositivo para lograr sus objetivos.

### **La ciudad, una gran escuela de educaciones múltiples**

Retomando la metáfora que planteaba el plan sectorial de educación 2004 – 2008, Bogotá, en ese período y durante las dos alcaldías que le siguieron, termina convirtiéndose en una gran escuela con aulas definidas, dedicadas a formar en temas muy específicos como el desarrollo de procesos de lectoescritura, la práctica de deportes, la promoción de las artes y el cuidado del medio ambiente. Trayendo a la discusión los planteamientos de Trilla sobre los diferentes tipos de educación, resulta llamativo que en la ciudad, en donde se supone predominan los aprendizajes de tipo no formal e informal, se construya todo un circuito de “aulas” para que los ciudadanos se formen de manera especializada, en materias

tan específicas como la creación artística o la escritura literaria. Pensando en el sistema escolar en su conjunto, se hace evidente que pareciera que extramuros de la escuela, de alguna forma el dispositivo la reactualiza y la presenta en nuevas formas para educar a los sujetos. De un modo similar a lo que sucedió con algunas de las primeras formas de educación por fuera de la escuela, como lo fueron la radio, el cine y la televisión, con las acciones que se emprendieron en la ciudad se buscó fundamentalmente educar a las personas en aquellas áreas que la escuela había resultado insuficiente, así como potenciar sus capacidades en los aspectos en los que encontraba algún tipo de interés.

En este aspecto, puede evidenciarse lo que planteaba Fraure hacia los años 1970 y que fue recogido por la AICE, sobre la formación permanente de las personas. También se trata de la comprensión de los cambios culturales que han existido, sobre, por ejemplo, las nociones de enseñanza – aprendizaje, en donde se le empieza a dar un papel más activo al sujeto. En el caso de Bogotá, esto se hace más visible en el mantenimiento de diferentes programas enfocados en la lectura y la escritura que se mantuvieron durante el período en cuestión: La Red Pública de Bibliotecas, el Decreto 133 de 2006, Libro al Viento, los Paraderos Paralibros Paraparques (PPP), los talleres de creación literaria que desde la Fundación Gilberto Álzate Avendaño y la gerencia de literatura se ofrecieron, entre otros, dan cuenta de un preocupación concentrada en educar a los ciudadanos en las letras, por medio de acciones que se realicen por fuera de la escuela.

La preocupación por la lectura y la escritura que se señala resulta ilustrativa, pues permite evidenciar la diversidad de programas e instituciones que se ponen en acción para hacer de la ciudad un lugar de educación inmanente. En el caso de los PPP y de Libro al Viento, espacios no convencionales de lectura, pareciera que lo que se pretende es que estas prácticas se conviertan en algo propio, que no se distingan de la vida cotidiana y hagan parte del sujeto mismo. Similar a lo que refería Sennett sobre la experiencia del cuerpo en las ciudades, que terminaba por constituir al cuerpo y a las ciudades, la experiencia de la lectura a la que se hace alusión, tiene que ver con el intento por constituir

una subjetividad y un tipo de ciudad determinados, en donde la lectura es una práctica cotidiana.

Si como lo expresan Agamben y Deleuze, los dispositivos emergen ante una contingencia, la constitución de espacios no convencionales de lectura respondería a la preocupación que se tiene desde las administraciones por la relación de los sujetos con este tipo de prácticas. A diferencia de la escuela, en donde estas experiencias están cargadas de dinámicas y lenguajes formales, en la ciudad se intenta resignificarlas, para hacerlas parte de la vida misma. Entonces, una de las líneas del dispositivo que termina desplegándose es la de saber, al reconfigurar las prácticas de un contexto a otro.

Como se hace notar, la reconfiguración de las prácticas no está dada por un hecho fortuito. Se trata de una acción estratégica, en donde la educación se adapta a los cambios culturales, delimitándose por fronteras diferentes a las de la escuela. Ya no se trata del aprendizaje por el conocer, sino por el hacer. A esto responde que la formación en, lo que se ha venido llamando, las aulas de lectura y escritura, artes, deportes y medio ambiente, que tiene la ciudad, los fines estén dados más allá del saber mismo. Las acciones que se despliegan, esta vez atravesadas por el poder, el saber y la subjetivación, responden al interés por la formación de un sujeto, a la subjetivación del ciudadano, para profundizar sobre ella en unos casos y transformarla en otros.

De lo anterior que cuando se habla de educación en medio ambiente, en la ciudad, como se mostró en el análisis del archivo de los informes finales de las secretarías, lo que se busca es transformar o crear una nueva cultura con relación al medio ambiente, en donde se resignifiquen las relaciones y las prácticas que se tienen con el agua, la recolección de

basuras, el cuidado de los recursos, el reciclaje, entre otras, y no solamente, el conocimiento de los efectos y el impacto que tiene el hombre sobre la naturaleza.

Lo mismo pasa con los otros temas sobre los que se educa. Tanto en lectura, artes, deportes, recreación, movilidad, las acciones no están dadas sólo para que los sujetos conozcan sobre un tema determinado, sino que además de ampliar los referentes culturales, se busca crear una cultura específica en cada caso.

Como un hecho significativo, muchas de las acciones referidas a estos aspectos, de una forma más o menos explícita, estuvieron atravesadas por la inquietud sobre el uso del tiempo libre de los niños y los jóvenes. A propósito, aquí se hace evidente la cuestión del gobierno sobre la que busca hacerse cargo el dispositivo a través de la educación. Pues no solamente se trata de culturizar y suplir aquellos campos en los que se cree la escuela ha sido incompetente, sino también de un asunto de gubernamentalidad. En el hecho específico del que se viene hablando, se ofrecen una determinada cantidad de actividades culturales a los niños y jóvenes, para que de esta forma ocupen su tiempo libre y eviten vicios y prácticas indeseadas, que se piensa, vienen con el ocio.

De tal modo, las acciones educativas que se llevan a cabo en la ciudad corresponden a diferentes objetivos, como el complementar la educación que se da en la escuela, crear contextos de formación para toda la vida, crear procesos de subjetivación y gobernar la vida de las personas. En algunos casos, dadas las líneas del dispositivo que se ponen en juego, es más fácil determinar su carácter, mientras en otros, a razón de las diferentes líneas que entran en acción, y la forma en la que lo hacen, es más difícil definir de qué tipo de acción se trata.

### **Las acciones educativas en la ciudad como una forma de gobierno**

En ese entendimiento de que la formación por fuera de la escuela es también una cuestión de gobierno, se trata de un hecho de economía del poder, de lograr hacer que el ejercicio del poder en términos de castigo sea lo menos visible, y sean los ciudadanos a través de la formación que han recibido capaces de resolver sus propios problemas. En otras palabras, conforme las acciones educativas en ese sentido son más efectivas, menos visible se hace el uso del poder. A lo que habría que sumar, que la ciudad como un dispositivo de formación, actúa en distintos niveles y, podría decirse, de forma paralela. En cada acción de formación que se tiene en la ciudad, con mayor o menor fuerza, puede evidenciarse que está presente cada una de las líneas de las que se ha venido hablando. A modo de ilustración, cuando se habla de formación e inclusión a través de las artes, si bien lo que predomina es una acción de gobierno para lograr un objetivo preciso, que sería el de incluir en las dinámicas de la sociedad a determinada población, también se la está culturizando y formando en unas prácticas artísticas específicas.

Sin embargo, el dispositivo no realiza este tipo de acciones de forma espontánea y debe estar en una permanente actualización para responder a las contingencias que se le van presentando. Para esto, en el caso de Bogotá, fue evidente que se han construido una serie de instancias para responder a las emergencias que se van presentando. Es el caso de los diferentes observatorios que en cada una de las secretarías se crearon, para poder analizar y estudiar las prácticas que tienen los ciudadanos y, de esta forma, proponer las acciones a seguir. Es decir que el dispositivo se está evaluando constantemente a sí mismo. A diferencia de lo que ocurre con la formación en la escuela, en donde los estudiantes son evaluados y su desempeño condiciona su permanencia en el dispositivo, en la ciudad, es la

ciudad misma la que se está evaluando a través de las acciones de los ciudadanos. Es el dispositivo el que está siendo evaluado constantemente para afirmar o no su continuidad.

Con esto en mente, puede decirse, se evidencian lo que Alejandro Álvarez denomina como las huellas de la sociedad educadora: renovación de la pedagogía, reformas educativas, redistribución de las responsabilidades, nuevos escenarios educativos e internacionalización de la educación. Estas huellas son posibles a través de la participación del Estado en los asuntos de la educación, a las garantías y prácticas que ofrece. A diferencia de otros momentos en los que la educación por fuera de la escuela también ha sido una preocupación, en la ciudad como un dispositivo de educación, en el caso de Bogotá, como se pudo ver, la educación ya no se entiende como un deber, en donde el énfasis está puesto en la responsabilidad que tiene el ciudadano para con el Estado, sino como un derecho.

Para finalizar, como cuestionamiento quedaría la pregunta por los efectos que estos tipos de organización tienen sobre el sujeto. Si en realidad lo que se plasma desde las administraciones tiene una real redundancia sobre los ciudadanos, o simplemente es un discurso que se pregona porque resulta políticamente correcto. Habría que, para una próxima investigación, entrar a mirar cuáles son las influencias que la ciudad como un dispositivo de educación termina por tener en los sujetos, si realmente el ciudadano logra formarse de la manera esperada en los diferentes programas y acciones que se ponen en movimiento desde el dispositivo, o si lo que se crea es una especie de ilusión sobre lo que está pasando.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? En: Sociológica, número 73, pp. 249-264. Recuperado de: <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112>
- Álvarez, A. (1995). ...Y la escuela se hizo necesaria. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Álvarez, A. (2003). Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela? Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Berman, M. (1988). Todo lo sólido se desvanece en el aire. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Dallorso, N. (2012) Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de problemas sociales. Espiral, estudios sobre Estado y Sociedad (54), pp.43-74.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado de: <http://www.forofarp.org/images/pdf/Dialogo%20con%20otros%20discursos/Gilles%20Deleuze/Deleuze-QueEsUnDispositivo.pdf>
- Deleuze, G. (1995). Deseo y placer. Barcelona: Archipiélago, cuadernos de crítica de la cultura. Recuperado de: [http://www.medicinayarte.com/libros-digitales/oficina/biblioteca/gd\\_deseo\\_y\\_placer.pdf](http://www.medicinayarte.com/libros-digitales/oficina/biblioteca/gd_deseo_y_placer.pdf)
- Elías, N. (1987). El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1978). Historia de la sexualidad: la voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Foucault, M. (1991). Nietzsche, la genealogía, la historia. En: Microfísica del poder. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI Editores.

- Gennari, M. (1998). *Semántica de la ciudad y educación: pedagogía de la ciudad*. Barcelona: Herder.
- Moro, O. (2003) ¿Qué es un dispositivo? *EMPIRIA* (6), pp. 29-46.
- Moscoso, P. (2011) Lo pedagógico como dispositivo de subjetivación. *Contextos* (26), pp.113-126
- Sáenz, J. (2004). *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal: estrategias pedagógicas del plan de desarrollo Bogotá para vivir todos al mismo lado 2001-2003*. Bogotá: IDEP.
- Sáenz, J. (2007) La escuela como dispositivo estético. En: *Educación sobre impresiones estéticas* (1), pp. 73 – 86. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0BwyXzuOLhS5cZTM1ZGJiNWQtZTA5Ny00NjNjLTgzOTYtNDg3MTdmOTIzNWM5/view?ddrp=1&hl=es#>
- Sennett, R. (1997). *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editores S.A.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.
- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela: junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes.
- Varela, J. y Álvarez - Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Varela, J. (2003). *Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre la potencialidad del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal*. En: *Historia Cultural y Educación*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Villa, M. (1998). *Ciudad educadora en Colombia*. Medellín: Corporación Región.



## FUENTES DOCUMENTALES

- Alfieri, F. (Noviembre de 2005) Turín, ciudad educadora. *Ciudad y educación* (8), pp. 29 - 46.
- Álvarez, A. (Mayo de 1997) Ciudad, escuela y educación en la historia. *Ciudad y educación* (2), pp. 40 – 53.
- Álvarez, A. (Octubre de 2005) Los límites de la escuela. *Ciudad y educación* (7), pp. 9 – 32.
- Álvarez, A. (Noviembre de 2005) Ciudad educadora, una utopía realizable. *Ciudad y educación* (8), pp. 89 - 110.
- Bryon, P. y Gaona, G. (Noviembre de 2005) Ciudad educadora, entre la realidad y la utopía. *Ciudad y educación* (8), pp. 125 - 142.
- Buenaventura, N. (Septiembre de 1997) El busero bogotano. *Ciudad y educación* (3), pp. 76 – 89.
- Cabezudo, A. (Noviembre de 2005) Ciudad educadora, un espacio para la democracia. *Ciudad y educación* (8), pp. 77 - 88.
- Castro, J. (Noviembre de 2005) Ciudad educadora, he ahí el problema. *Ciudad y educación* (8), pp. 61 - 76.
- Cortés, R. (Julio de 2009) Educación ciudadana en Colombia: dos coordenadas para un posible análisis. *Ciudad y educación* (16), pp. 105 - 118.
- Cortés, M., Olaya, V., Muñoz, D. (Enero - Junio de 2006) Jóvenes: cuerpos, calles y movimientos. *Revista Colombiana de Educación* (50), pp. 216 - 233.
- Cuervo, L. (1996) Ciudad y complejidad: la magnitud del reto en Pensar La Ciudad: Fabio Giraldo. Fernando Viviescas (Comp.), Colombia: Tercer Mundo Editores.

- Cuervo, L. (Octubre 2001) Formas de conocimiento e intervención en la ciudad: notas para una reflexión teórica. *Revista Estudios Sociales* (10), pp. 31 - 40.
- Díaz, O. (Noviembre de 2005) Ciudad educadora, discursos y prácticas. *Ciudad y educación* (8), pp. 111 - 124.
- Espinel, M. (Mayo de 1997) Educación y cultura ciudadana. *Ciudad y educación* (2), pp. 68 – 75.
- Espinosa, D. (Julio - Diciembre de 2009) Arte en el espacio público de Bogotá como elemento educador. *Revista Colombiana de Educación* (57), pp. 150 - 174.
- Figueras, P. (Octubre de 2005) Ciudades educadoras. Una apuesta política insoslayable. *Ciudad y educación* (7), pp. 127 - 144.
- Gadotti, M. (Noviembre de 2005) La escuela en la ciudad que educa. *Ciudad y educación* (8), pp. 47 - 60.
- García, B. (1996) En busca de la poética de la ciudad: la ciudad como obra de arte en permanente construcción. en *Pensar La Ciudad: Fabio Giraldo. Fernando Viviescas (Comp.)*, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- García, B. (Septiembre de 1997) El ingreso de los niños y las niñas a la ciudad: el papel del maestro en la escuela. *Ciudad y educación* (4), pp. 32 – 43.
- Giraldo, F. (1996) La ciudad: la política del ser. *Pensar la ciudad...* en *Pensar La Ciudad: Fabio Giraldo. Fernando Viviescas (Comp.)*, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Herrera, M., Infante, R. (Julio de 2009) El derecho a la ciudad desde la perspectiva de jóvenes escolares. *Ciudad y educación* (16), pp. 91 - 104.
- Hernández, J., Cabrera, M. (revisar) Las competencias ciudadanas en el contexto de Bogotá como ciudad educadora. *Revista Enunciación* (10), pp. 40 – 46
- Jurado, J. (2003) ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales. *Revista Estudios Pedagógicos* (29), pp. 127 - 142

- Londoño, P., González, M., Goyes, J. (Diciembre de 2009) Ciudadanía, sociedad, cultura, educación. *Ciudad y educación* (17), pp. 131 - 153.
- Marín Barbero, J. (1996) *Comunicación y ciudad: sensibilidad, paradigmas, escenarios*.
- Barbero, J. (Diciembre de 2004) Una escuela ciudadana para una ciudad escuela. *Ciudad y educación* (6), pp. 97 – 123.
- Mejía, A., Perafán, B. (Abril 2006) Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista Estudios Sociales* (23), pp. 23 - 35.
- Mockus, A. (Enero de 1997) Ciudad y educación: buscar siempre un saldo pedagógico. *Ciudad y educación* (1), pp. 6 – 13.
- Moncada, R., Toro, J. (Mayo de 1997) Ciudad y escuela: historias de ciudad. *Ciudad y educación* (2), pp. 76 – 85.
- Moncada, R. (Octubre de 2005) Ciudad, educación y escuela. *Ciudad y educación* (7), pp. 34 – 72.
- Olaya, V., Herrera, M. (Julio - Diciembre de 2009) Planes de desarrollo: visiones de ciudad y concepciones de "jóvenes". *Revista Colombiana de Educación* (57), pp. 176 - 198.
- Páramo, P. (Julio – Diciembre 2009) Pedagogía Urbana elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*. (57), pp. 14 - 27
- Pérez, M. (Octubre de 2005) Rumbo a una ciudad educadora. La educación y la construcción de una política de combate contra la exclusión. *Ciudad y educación* (7), pp. 108 - 126.
- Pergolis, J. (Diciembre de 2004) Educación ciudadana en la ciudad simulada. *Ciudad y educación* (6), pp. 39 – 50.

- Puig, J. (Mayo de 1997) La ciudad y el desarrollo moral cívico. Ciudad y educación (2), pp. 54 – 67.
- Ramírez, L. (Julio de 2009) Ciudad educativa. Ciudad y educación (16), pp. 119 - 128.
- Ramírez, J., Bermúdez, G y Avendaño, C. (Julio de 2009) Medio ambiente, pedagogía ciudadana y derechos colectivos. Ciudad y educación (16), pp. 49 - 74.
- Rebollo, O. (Abril 2007) La ciudad educadora y la participación ciudadana. Revista Ánfora (22), pp. 96 - 108.
- Roa, C., Torres, W. (Diciembre de 2014) ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? Ciudad y educación (27), pp. 139 - 146.
- Rodríguez, J. (Octubre 2001) Ciudad Educadora: una perspectiva política desde la complejidad. Revista Estudios Sociales (10), pp. 47 - 62.
- Rodríguez, J. (Abril 2007) La participación como un acto educador y constructor de la ciudad educadora. Revista Ánfora (23), pp.
- Rodríguez, J. (Diciembre de 2013) La ciudad post letrada: reto para la escuela contemporánea. Ciudad y educación (25), pp. 39 - 50.
- Rojas, H., Gómez, R., Sánchez, R. (Julio de 2009) Aproximación a un sistema de medición de pedagogía ciudadana para niños y niñas escolares de Bogotá. Ciudad y educación (16), pp. 75 - 90.
- Sáenz, J. (Abril 2003) Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003). Revista Estudios Sociales (23), pp. 11 - 22.
- Sáenz, J. (Noviembre de 2005) Formación ciudadana en los últimos tres gobiernos. Ciudad y educación (8), pp. 7 - 28.
- Sáenz, J. (Diciembre de 2009) La pedagogía ciudadana en Bogotá: ¿un proyecto autoritario, o el mínimo común necesario para la construcción de una democracia radical? Ciudad y educación (17), pp. 23 - 36.

- Salcedo, M. (Julio – Diciembre 2008) Una reflexión crítica sobre ciudad educadora. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. (6), pp. 91 - 107
- Saldarriaga, A. (Mayo de 1997) La escuela como ciudad, la ciudad como escuela. *Ciudad y educación* (2), pp. 20 – 25.
- Secretaría de cultura, recreación y deporte (2007). Informe de gestión sector cultura recreación y deporte. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de educación (2007). Informe de gestión sector educación. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de gobierno, seguridad y convivencia (2007). Informe de gestión sector gobierno, seguridad y convivencia. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de integración social (2007). Informe de gestión sector integración social. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de medio ambiente (2007). Informe de gestión sector medio ambiente. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de planeación (2011). Balance de gestión sector cultura, recreación y deporte 2008 - 2012. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de planeación (2011). Balance de gestión sector educación 2008 - 2012. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de planeación (2011). Balance de gestión sector gobierno, seguridad y convivencia 2008 - 2012. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de planeación (2011). Balance de gestión sector integración social 2008 - 2012. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de planeación (2011). Balance de gestión sector medio ambiente 2008 - 2012. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de planeación (2011). Balance de gestión sector movilidad 2008 - 2012. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Secretaría de cultura, recreación y deporte (2015). Informe de seguimiento sector cultura recreación y deporte. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de educación (2015). Informe de seguimiento sector educación. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de integración social (2015). Informe de seguimiento sector integración social. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de medio ambiente (2007). Informe de seguimiento sector medio ambiente. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sierra, Y. (Julio de 2009) Investigación en pedagogía ciudadana 2008 - 2017. Ciudad y educación. Ciudad y educación (16), pp. 129 - 155.
- Silva, A. (Diciembre de 2004) Ciudad y escritura: Bogotá, la ciudad y los ciudadanos. Ciudad y educación (6), pp. 73 – 96.
- Trilla, J. (Mayo de 1997) La educación y la ciudad. Ciudad y educación (2), pp. 6 – 19.
- Trilla, J. (Octubre de 2005) La idea de ciudad educadora y la escuela. Ciudad y educación (7), pp. 73 – 107.
- Viviescas, F. (1996) La ciudad: la calidad del espacio para la vivencia. en *Pensar La Ciudad*: Fabio Giraldo. Fernando Viviescas (Comp.), Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Viviescas, F. (Mayo de 1997) El (ideal) real de la educación ciudadana. Ciudad y educación (2), pp. 26 – 39.
- Wiesner, D., Galante, A., Ayala, A. (Diciembre de 2009) El espacio público visto por los niños y los jóvenes. Ciudad y educación (17), pp. 125 - 130.
- Zambrano, F. (Diciembre de 2004) La ciudad educadora: Símbolos, signos y ritos urbanos para educar al ciudadano. Ciudad y educación (6), pp. 13 – 38.

# ANEXOS

## ANEXO 1: Ficha Temática

|                              |                   |
|------------------------------|-------------------|
| <b>N° Doc</b>                | <b>Enunciado:</b> |
| <b>Título del documento:</b> |                   |
| <b>Autor:</b>                |                   |
| <b>País, Editorial, Año:</b> |                   |
| <b>Ubicación:</b>            |                   |
| <i>Temática:</i>             |                   |
| <b>PÁG.</b>                  |                   |
| <b>Comentario:</b>           |                   |