



# LA PEDAGOGIZACIÓN DE LA CIUDAD

Javier Sáenz Obregón<sup>1</sup>  
e-mail: j0saenz@yahoo.com

**Este artículo se basa en los resultados del estudio realizado para el IDEP sobre las estrategias pedagógicas del segundo gobierno de Antanas Mockus, así como los avances del estudio en curso del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional sobre las estrategias pedagógicas de los tres últimos gobiernos de la ciudad.**

Los últimos tres gobiernos de Bogotá desarrollaron un conjunto de prácticas que pueden definirse como de *pedagogización* de la vida de la ciudad. Se trata de prácticas llevadas a cabo por fuera de la institucionalidad educativa formal, diferentes de las de los hogares y jardines infantiles, las escuelas, y las instituciones de educación superior, con el propósito de producir algunos aprendizajes en la población de la ciudad.

Aunque desde el primer gobierno de Antanas Mockus estas prácticas estuvieron relacionadas de manera estrecha con el propósito de formar una *cultura ciudadana*<sup>2</sup> en la población (en menor grado y de forma menos explícita en el gobierno de Enrique Peñalosa), tendieron a abarcar aprendizajes en casi todos los sectores y temas de la práctica estatal, desde la prevención de la violencia intrafamiliar hasta la capacitación en oficios. Se dirigieron a distintos grupos y segmentos poblacionales (ciudadanía en general, población más pobre, organizaciones sociales, mujeres, adultos mayores, jóvenes, infancia, docentes y alumnos); utilizaron medios presenciales y desterritorializados de enseñanza; buscaron generar aprendizajes de distinto tipo (de conocimiento, de actitudes, de comportamiento y aún de sentimientos morales); y utilizaron diversas formas de enseñanza: desde las dialógicas hasta formas fundamentadas en la autoridad punitiva del Estado<sup>3</sup>.

Este tipo de prácticas forman parte de un proceso global, cuyos inicios pueden ubicarse en la década del sesenta, en el cual las prácticas pedagógicas propias de la escuela desde su nacimiento en los siglos XV y

XVI se *desescolarizan*. Cuando lo hacen, se amplía el sentido de la palabra *pedagogía*, pues ésta ya no nombra sólo la instrucción y la formación propias de la escuela, sino que empieza a abarcar el conjunto de prácticas por medio de las cuales se busca producir aprendizajes en los individuos y la población<sup>4</sup>. Esta tendencia contemporánea de pedagogización del cuerpo social fue definida en el país por el *Grupo Federici* de la siguiente manera:

*“De manera progresiva, los patrones escolares de interacción permean las más diversas instituciones y se produce una aparentemente incontenible penetración de las formas de relación de la escuela y de las correspondientes perspectivas pedagógicas, en la familia, el trabajo, la administración y el uso del tiempo libre”<sup>5</sup>.*

A continuación analizo dos eventos en la práctica pedagógica desescolarizada de los tres últimos gobiernos. Pero antes de hacerlo, quisiera plantear lo siguiente de manera un tanto similar a lo que ha mostrado el estudio histórico de la práctica pedagógica escolar en el país, el análisis de la práctica pedagógica desescolarizada del Estado permite ver nuevos problemas de la política pública y la cultura que no han sido visibles para miradas que no incluyen lo pedagógico. El estudio de estas prácticas permite acceder a las formas sistemáticas en que el Estado y sus instituciones se han relacionado con la sociedad civil.

El estudio de la práctica pedagógica, escolarizada o desescolarizada, no es, por tanto, un asunto exclusivo para especialistas; se trata de un campo especialmente revelador de las características de la cultura. De manera especialmente intensa, la pedagogía se ha constituido históricamente en un campo de disputa: un lugar de tensiones y luchas. Porque se trata de un saber complejo y *liminal*; esto es, un saber que se sitúa en las fronteras, o mejor en los intersticios problemáticos del pensamiento, los saberes y las prácticas modernas, en los cuales se hace especialmente difícil ignorar aquellos problemas complejos de las prácticas institucionales: entre otros, los de las relaciones entre individuo y sociedad (o entre *psique* y cultura), entre moral y conocimiento, entre la palabra y la mirada, entre teoría y práctica, entre medios y fines<sup>6</sup>.

En primer lugar, quisiera destacar que desde el primer gobierno de Mockus se privilegiaron las prácticas de



*El énfasis puesto por los dos últimos gobiernos en la evaluación del logro de los alumnos en competencias básicas, así como la configuración de un sistema de incentivos y unos programas de mejoramiento institucional centrados en esas competencias, ha tendido a dejar por fuera de las escuelas aquellas prácticas que harían posible su mayor articulación con la cultura urbana.*



pedagogización de la sociedad y no las de debilitamiento del aislamiento de la escuela y la vida extraescolar que ha caracterizado la vida escolar desde el siglo XV. Esto, a pesar de que los planteamientos del *Grupo Federici*, del cual formaba parte Mockus, acerca de la necesidad de debilitar las fronteras entre la vida de la escuela y la vida extraescolar, permitían sustentar estos dos tipos de prácticas<sup>7</sup>. Algunas características de la política de educación formal de los tres gobiernos, en especial del de Peñalosa y del segundo de Mockus, permiten afirmar que lo que sucedió fue una intensificación del aislamiento de la vida de la escuela de su entorno urbano. A pesar de que se desarrollaron algunas actividades de interacción escuela-ciudad, de manera simultánea se pusieron en marcha un conjunto de prácticas, mucho más efectivas, cuyo efecto, intencional o no, fue fortalecer el carácter de *encierro* de la escuela.

### Máquina eficiente

De una parte, la política educativa se centró en la configuración del sistema de educación formal como *máquina eficiente*; lo cual, al concentrar las fuerzas estatales en los problemas de gestión del sector, generó una cultura que podemos denominar como *introvertida*, esto es, dirigida a los problemas *internos* de la institucionalidad del sistema. Esto llevó a que el sistema se tornara, en gran medida, impermeable a las oportunidades educativas y a los problemas de la vida urbana. Un ejemplo de ello fue la política de fortalecer el poder de rector como gerente, que debilitó la ya precaria participación de la comunidad y de otros agentes en la vida escolar.

De otra parte, el énfasis puesto por los dos últimos gobiernos en la evaluación del logro de los alumnos en competencias básicas, así como la configuración de un sistema de incentivos y unos programas de mejoramiento institucional centrados en dichas competencias, ha tendido a dejar por fuera de las escuelas aquellas prácticas que harían posible su mayor articulación con la cultura urbana. Las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de las matemáticas y el lenguaje, dos formas de comunicación típicamente académicas, tienden a ser las más escolarizadas, en la medida que, como ha sucedido en el marco de la estrategia de competencias básicas, pueden ser implementadas de forma endógena dentro de las paredes del aula escolar<sup>8</sup>.

Un segundo evento que quisiera describir de manera breve es el que tiene que ver con las prácticas de



pedagogización de la sociedad que han buscado generar aprendizajes en los ciudadanos y ciudadanas, de manera *indirecta*.

En el plan de desarrollo del primer gobierno de Mockus se planteó una hipótesis que se mantendría en los dos gobiernos siguientes y cuyo peso fue significativamente mayor en el gobierno de Peñalosa: que cierto tipo de acciones de construcción, adecuación, limpieza y embellecimiento de la infraestructura y el espacio público de la ciudad producirían, por sí mismas, aprendizajes ciudadanos deseables. Se trata de un enunciado que forma parte de los modos más contemporáneos de gobierno de los sujetos y la población, en las cuales se considera que el gobierno más efectivo no es el que se ejerce de manera directa y personal, sino el que se ejerce mediante prácticas indirectas de disposición de los espacios, tiempos y cuerpos para producir aprendizajes y conductas específicas e involuntarias (en el sentido en que operarían directamente sobre las percepciones, actitudes y comportamientos del individuo y la población sin que éstos se percaten, necesariamente, de ello)<sup>9</sup>.

En el plan de desarrollo *Formar ciudad* del primer gobierno de Mockus se planteó que “el mejoramiento del espacio público favorece el buen comportamiento ciudadano”<sup>10</sup>. Se trata de un enunciado circunscrito a una de las prioridades del plan, el cual ocupa un lugar claramente subordinado al peso de los enunciados referidos a las estrategias pedagógicas directas. El peso relativo de las estrategias indirectas frente a las directas se revirtió en el plan de desarrollo de Peñalosa. De una parte, fueron menos explícitas y visibles las propuestas relacionadas con aprendizajes directos. De otra parte, la idea de fomentar este tipo de aprendizajes indirectos atravesó el conjunto del plan, en especial en lo referente a las metas de los diversos programas, las cuales se formularon, casi de manera exclusiva, en términos de los cambios físicos de la ciudad.

En este sentido, y considerando que “*el desorden de la ciudad* y la falta de respeto de las normas elementales de la convivencia crean ambientes fértiles para la *realización de delitos mayores*” y que “*el desorden es un factor que incide y propicia comportamientos perturbadores de la convivencia*”, el plan propuso una estrategia integral de creación de espacios de orden, por medio de la recuperación del “espacio público en donde se comparte socialmente la ciudad y devolver un elemento primario al hombre *para que pueda iniciar un proceso de resocialización con el entorno y sus conciudadanos*”<sup>11</sup>.



### Artículo producto del Contrato Interadministrativo No. 9 de 2003.

<sup>1</sup> Investigador asociado, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional. Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.  
<sup>2</sup> Como es bien sabido, desde el primer gobierno de Antanas Mockus se definió la cultura ciudadana en términos bastante específicos: “El conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos”. (Alcaldía Mayor de Bogotá. Decreto Número 295. Junio 1 de 1995. por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá, D.C. 1995-1998 – Formar Ciudad).  
 Esta definición siguió vigente en el segundo gobierno de Mockus, mientras que algunos de sus elementos fueron retomados en el gobierno de Peñalosa.  
<sup>3</sup> Para un análisis detallado de las características de las prácticas pedagógicas en el segundo gobierno de Mockus a partir de estas variables, véase Sáenz Obregón, J. *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal: las estrategias pedagógicas del plan de desarrollo “Bogotá para vivir todos del mismo lado 2001-2003”*, IDEP. En imprenta.  
<sup>4</sup> Uno de los primeros textos en utilizar el término pedagogía en este nuevo sentido es el texto clásico sobre educación de adultos de Paulo Freire: *La pedagogía del oprimido*.  
<sup>5</sup> MOCKUS, A.; HERNÁNDEZ, C.A.; GRANÉS, J.; CHARUM, J.; CASTRO, M.C. (1994) *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Cooperativa Editorial del Magisterio, p.19. Bogotá.  
<sup>6</sup> Sobre el poder del estudio de la pedagogía para hacer visibles algunas características centrales de la cultura, véase ZULUAGA, O.L.; SÁENZ, J.; RÍOS, R.; HERRERA, S.M. (2004). *La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación, dispersión, e ilegítimidad*, Universidad de Antioquia, 2004, en edición.  
<sup>7</sup> Véase MOCKUS ET. AL. (1994), op.cit.  
<sup>8</sup> Lo mismo ha sucedido, en gran medida, con la enseñanza de las ciencias naturales.  
<sup>9</sup> Sobre el paso de formas directas a formas indirectas de gobierno y enseñanza de los alumnos en la escuela a partir del siglo XIX, véase SÁENZ, J. (2003). *Pedagogical Discourse and the Constitution of the self*. Tesis doctoral, Institute of Education, University of London, Mimeo.  
<sup>10</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Decreto 295 (1 de junio de 1995) por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá 1995-1998 – Formar Ciudad, artículo 11.  
<sup>11</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. *Plan de desarrollo económico, social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá 1998-2001*, Bogotá 1998. Artículos 13, 25 – 26. Los énfasis en cursiva son del autor.

**RUTA & GUIA**  
 SALIDAS PEDAGÓGICAS Y RECREATIVAS  
**RUTAS INTERDISCIPLINARIAS**  
 LLANOS ORIENTALES • PARQUE ECOLOGICO JERICO  
 VILLA DE LEYVA • NACIMIENTO RÍO BOGOTA  
 PARQUE JAIME DUQUE • Y MUCHAS RUTAS MAS  
**PROGRAMAS CON TODO INCLUIDO**  
**CONSULTE NUESTROS PLANES**  
**RESERVAS E INFORMES 608 1222**