

■ educación ■ y ciudad



**Bogotá una gran escuela:
experiencias nacionales e internacionales**



Bogotá una gran escuela: experiencias nacionales e internacionales

Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

Bogotá, D. C., Colombia. N° 7, octubre de 2005.

Directora (e)

Mireya González Lara
Tema monográfico revista N° 7
Bogotá una gran escuela: experiencias nacionales e internacionales

Consejo directivo

Abel Rodríguez Céspedes, Hernando Gómez Serrano,
Alberto Martínez Boom, Pedro Alfonso Luque Manrique, María Cristina Torrado

Comité editorial

Amanda Cortés, Mercedes Boada,
Ramón Jimeno, Hernán Suárez y Juan Carlos Quintero

Árbitros para este número

Ruth Amanda Cortés, Pedro Lucas Gamba y Jorge Vargas

Coordinación editorial IDEP

Diana María Prada Romero

Comité científico

Rocío Rueda Ortiz, José Ángel López, Federico Revilla, Gloria Pérez Serrano,
Jaume Trilla, Mariano Nadorowsky y Manuel Restrepo Domínguez

Colaboran en este número

Mireya González Lara, Alejandro Álvarez Gallego, Ramón Moncada Cardona,
Jaume Trilla Bernet, María Aparecida Perez, Pilar Figueras

Publicación semestral del IDEP

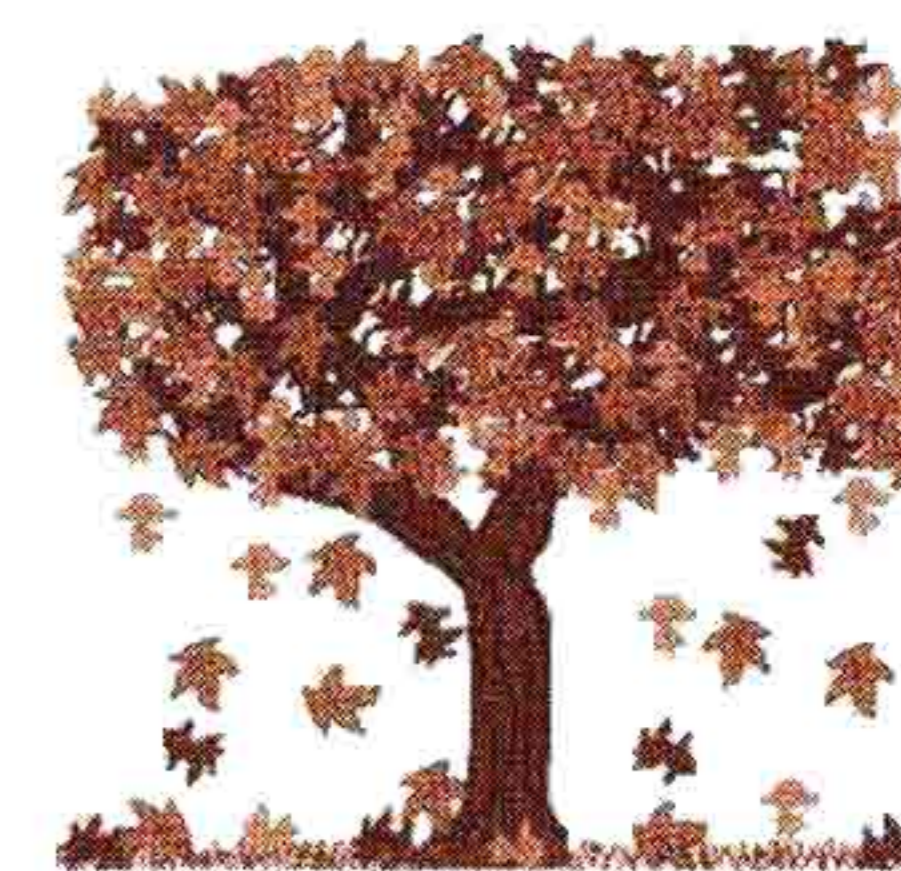
Centro de Memoria Pedagógica
Correspondencia, información, canjes y suscripciones:
Avenida El Dorado N° 66-63. Piso 3. Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 324 1268, e-mail: educacionyciudad@idep.edu.co
Precio por ejemplar: Colombia \$10.000, América Latina U\$15
Suscripciones: 2 números Colombia \$15.000, América Latina U\$10

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP

El comité editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista

Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores. Se agradece el envío de la publicación en la cual se realice la reproducción

*Fotografías facilitadas por el archivo fotográfico del proyecto de la SECAB
"Culturas urbanas en América Latina y España, desde sus imaginarios sociales"*



Corrección de estilo, diseño y diagramación:

Taller de Edición
taller_de_edición@yahoo.com

Impresión y acabados:

Editorial Nomos S. A.
giselleg@nomos.com.co

Presentación

De regreso a la escuela

Para el sector educativo del país puede no resultarle novedoso que el eje de una propuesta educativa insista en reconocer la ciudad como escenario educativo. Medellín, Manizales, Armenia y por lo menos cuatro ciudades colombianas más, hoy se encuentran en la Red Latinoamericana de Ciudades Educadoras, mereciendo su ingreso por las experiencias que han desarrollado en torno a por lo menos dos de los presupuestos, que desde el año 1973, la UNESCO divulgó mediante el documento “Aprender a ser, la educación del futuro”: 1) Profundizar el concepto de educación permanente y 2) Ampliar el horizonte educativo más allá de la escolarización.

En la pasada década de los noventa se vivió en Colombia una explosión de iniciativas en otro tanto de municipios, que encontraron en la pedagogía una posibilidad de formación ciudadana desde sus prácticas estatales. Los gobiernos locales hallaron en el teatro callejero, la danza, la cuentería, las artes circenses, la poesía y la literatura, otros lenguajes que les permitieron establecer nuevas formas de diálogo, de comunicación y por supuesto, de formación de los ciudadanos. Allí, la pedagogía se salió de las aulas y de las escuelas, se descentró de los maestros y se instaló fundamentalmente, como un acto comunicativo, simbólico y estratégico en las ciudades.

En Bogotá, desde hace diez años se ha hecho habitual que los mimos, teatreros, danzari- nes, cuenteros, pintores y literatos invadan las esquinas, ocupen las calles y avenidas, jugueteen en las plazas y parques y pinten las paredes y murales. Con diferentes énfasis, enfoques y perspectivas, la ciudad se ha dispuesto paulatinamente como un gran laboratorio educativo: con su equipamiento, con el espacio público, con los(as) ciudadanos(as) y ciertamente, con el ejercicio político, económico, social y cultural que se practica en la ciudad.

Y el IDEP ha estado ahí, disponiendo diferentes dispositivos que le permitan a la ciudad, profundizar en la comprensión de su propósito pedagógico. Desde la investigación en educación y pedagogía, el Instituto ha producido estrategias comunicativas, materiales didácticos, publicaciones especializadas,



eventos de intercambio, propuestas para la política pública educativa y enlaces nacionales e internacionales que han acrecentado el acumulado pedagógico de Bogotá.

Aquí entonces, se obliga nuevamente a la pregunta inicial: ¿qué de novedoso e importante hay en hacer de *Bogotá una gran Escuela*? La respuesta gira en torno a la posibilidad de que *la ciudad retorne a la escuela*; sí, a la necesidad de volver a ella para que hablemos de pedagogía, para que nos interroguemos sobre su función social y para que nuevamente los sujetos que en ella circulan, construyamos nuevos sentidos para estar allí y relacionarnos con ella.

Acercar la vida a la escuela, permitir que los niños tengan contacto directo con la naturaleza, desarrollar procesos de experimentación, debilitar las fronteras de la escuela, utilizar la ciudad como escenario educativo o pretender avanzar hacia una sociedad educadora, son algunas de las expresiones de mayor usanza en el argot educativo, que manifiestan una misma preocupación en diferentes momentos del debate: *establecer las posibles relaciones entre la escuela con el entorno para algunos, el contexto para otros, la comunidad local o cercana y ahora, con la ciudad.*

Identificar un lugar en este campo relacional resulta importante para el debate del sector educativo, por cuanto explicita las pretensiones y propósitos que la política tiene hacia la *escuela y el maestro*. La primera ha oscilado entre ser una institución de encierro o un espacio social atravesado e inserto en un tejido cultural e histórico; mientras que el segundo

se ha movido entre ser apóstol y artesano, formador, intelectual o trabajador social y de la cultura. Lo cierto, es que el lugar que adopten la escuela y el maestro permite definir qué saberes circulan en la escuela.

El país y la ciudad, en su historia reciente han materializado este debate en diferentes proyectos educativos. La Escuela Nueva, por ejemplo, construye su propuesta desde la posibilidad de establecer estrechos lazos entre la escuela y el entorno. Ser consecuentes con postulados básicos como que la vida es la mejor escuela, y a la vez, la mejor educación es la que sirve para la vida, conduce a superar la “simulación” propia de la escuela y el activismo pedagógico que refundió en algún momento a la educación. Los grandes laboratorios en los que los(as) estudiantes experimentan, ensayan, preguntan y *se activan mentalmente*, para su mejor comprensión y aprendizaje, han sido los entornos o los contextos de la escuela.

Propuestas diferentes en sus principios y efectos, como la educación popular y la eficiencia edu-





cativa, evidencian que cualquier proyecto educativo propone una forma de ser escuela y de ser maestro. La primera, entiende la escuela como un espacio cultural y social y por ello, el maestro se constituye en un trabajador social y comunitario, que además de poner en diálogo su saber con el de otros actores sociales, se ocupa

del mejoramiento de las condiciones físicas y culturales de la comunidad. Por ello, la institución educativa se convierte en el lugar donde convergen el centro de salud, las juntas de acción comunal, los líderes comunitarios, las Organizaciones No Gubernamentales, etcétera.

La segunda, por su parte, que dispone todo un aparataje conceptual y formal que gira en torno a la posible articulación entre competencias, logros y estándares propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, intenta crear una escuela que se mira así misma, y el entorno reconocido en los procesos de aprendizaje, como las preteorías y prenociones, se constituye en un escenario de aplicación de lo aprendido. El maestro

por su parte, se dispone como un sujeto que debe articular y darle sentido a esa mecánica administrativista curricular.

Por ello, lo novedoso de *Bogotá una gran escuela*, es justamente el retorno a la escuela a pensar su lugar en la ciudad y el papel del maestro. Hacer permeable la ciudad a la escuela y la escuela a la ciudad, en primer lugar, contribuye a construir otro tipo de relación entre los ciudadanos y la ciudad, donde la pedagogía ayude a superar la ya histórica desconfianza que los primeros generan al Estado. Como lo plantea Sáenz¹, en diferentes estudios del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia se "... hacen visibles la intensidad y los alcances del dispositivo de desconfianza hacia la población de Bogotá -y de manera especial hacia la población pobre- constituido por los enunciados de la élite intelectual y las prácticas formativas estatales desde la Colonia". -Y, más adelante continúa-, "... se trata de una preocupación que ya desde el siglo XVIII estaba articulada al problema de la enseñanza, y a una serie de discursos y prácticas que relacionaron la desconfianza hacia la población urbana con la urgencia de instruirla y formarla. Desde la Colonia, dicho dispositivo ha servido

¹ SAENZ OBREGÓN, Javier. *Norma, civilidad y estética: las prácticas pedagógicas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003)*. Escrito que sintetiza los resultados de un estudio desarrollado desde el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia en convenio con el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP.



tanto para consolidar y acrecentar el poder del Estado, como para promover el bienestar público”.

En segundo lugar, volver a la escuela en el marco de esta propuesta, significa que la pedagogía conquiste nuevamente a la escuela, y que los maestros retornen a ella. En Bogotá en los tres últimos gobiernos, la práctica estatal ha tomado a la pedagogía en su propósito de formación ciudadana, la ciudad se constituyó en un escenario fundamentalmente pedagógico, pero la escuela se rezagó de ella.

Hoy al hablar de la ciudad como una gran escuela, tal como se denomina el Plan Sectorial para Bogotá, la educación se reconoce como un movimiento social y cultural que acontece más allá de un territorio llamado escuela, con otros actores sociales además de los(as) maestros(as) y, atravesada por las formas particulares que asume la ciudad. Pensar la educación desde este escenario, es considerar que *los saberes y conocimientos ya no se encuentran concentrados en la escuela, como sucedía tradicionalmente.*

El número 7 de la revista *Educación y Ciudad*, propone una serie de cinco artículos que profundizan sobre estos planteamientos y que se constituyeron en el eje de conversación y trabajo en el marco de la *Cátedra de Pedagogía, Bogotá una gran Escuela*. Acudimos al Movimiento Internacional de Ciudades Educadoras, pues encontramos en él un nicho rico en experiencias, donde tuviera un lugar con sentido la propuesta educativa para Bogotá.

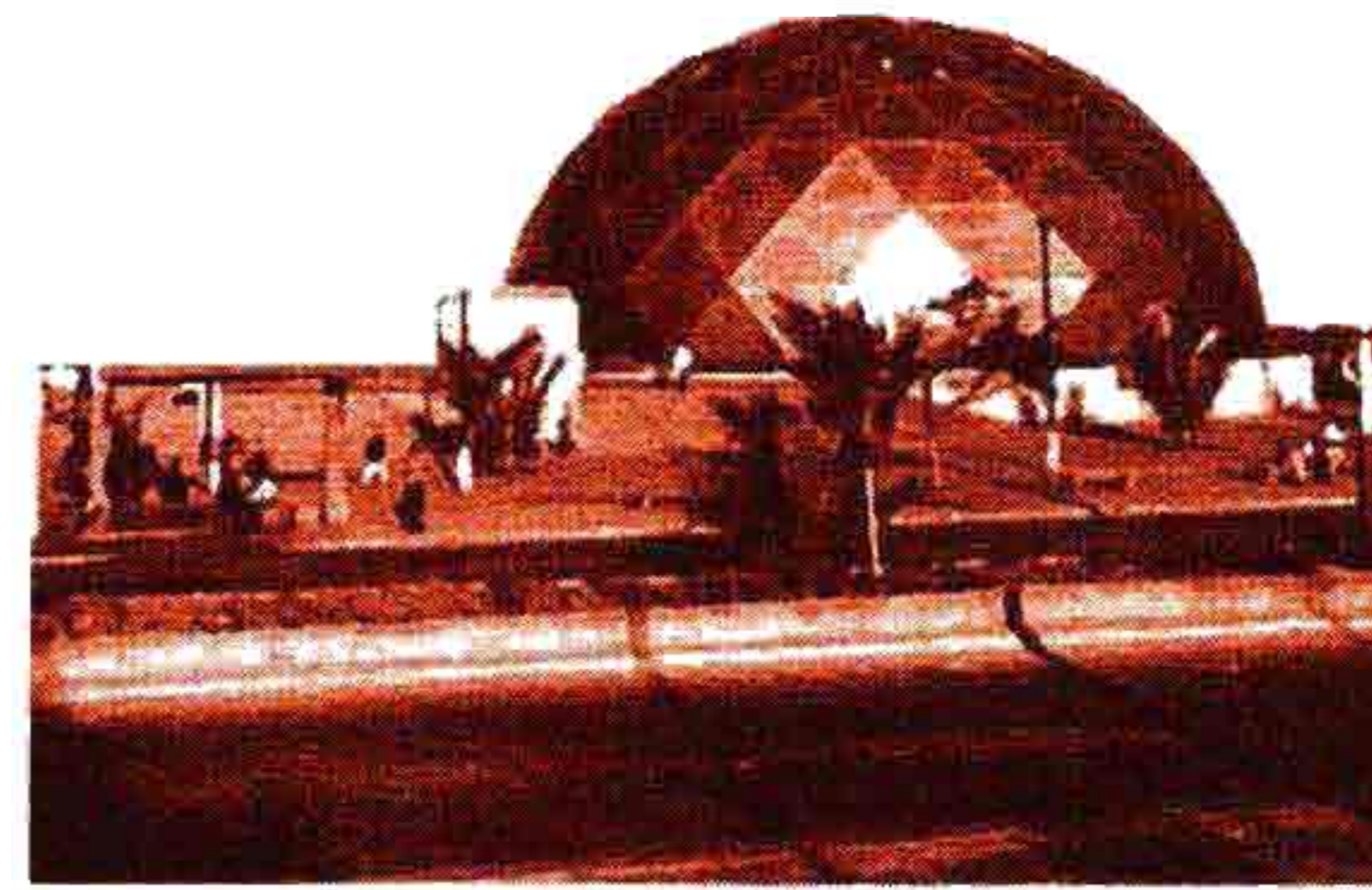
Bogotá, como anfitriona, comienza el recorrido con el profesor Alejandro Álvarez Gallego, actual Subsecretario Académico de Educación, quien explicita los principios que fundamentan el Plan Sectorial de Bogotá y pone a disposición de los lectores, elementos interesantes para una mayor comprensión de la propuesta. Medellín, otra ciudad colombiana que compartió su experiencia a través del profesor Ramón Moncada, cuenta su trayectoria como

Ciudad Educadora y aporta una perspectiva cultural de esta relación ciudad-escuela.

Presentamos una magistral síntesis histórica de la pedagogía, en la que se inscribe el Movimiento de Ciudades Educadoras y por supuesto, una mirada global de los fundamentos que se encuentran en la base de esta propuesta. Este afortunado esfuerzo conceptual lo presenta el profesor Jaume Trilla Bernet, quien se ocupa de la cátedra de teoría e historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

Posteriormente, la profesora María Aparecida Pérez nos cuenta su experiencia en Sao Paulo, y nos reta al afirmar que "... analizar la exclusión es, antes que nada, diseñar el sueño de la inclusión". Sao Paulo nos comprueba que cuando hay claridad en los sueños, pueden cumplirse.

Cierra esta edición la profesora Pilar Figueras, quien se desempeña como secretaria ejecutiva de la Organización Internacional de Ciudades Educadoras, AICE, con sede en Barcelona. Ella, nos facilita un repertorio de experiencias a nivel mundial, de las cuales Bogotá comparte con algunas, y con otras tantas debe aprender.



Los retos para la educación no se detienen; permanentemente nos sumergimos en nuevos desafíos que requieren el empeño de todos los responsables y comprometidos con la educación de una inmensa metrópoli como Bogotá; cada vez es más evidente que la escuela rompe sus límites, el ámbito sobre el cual se crea y recrea la escuela se desborda y compromete nuevos escenarios involucrados en la ciudad. Es como si la modernidad en lo social, lo político y lo cultural hubiese absorbido a los individuos que la habitan, sin por ello olvidar o dejar atrás su condición social.

A simple vista parece que la escuela, y la educación en general, en los albores del nuevo siglo cumplieron su misión constructora de la modernidad y que los avances en diferentes materias, sobre todo en la tecnología no tienen reverso. Es tal el optimismo sobre los adelantos en la tecnología, que se puede testimoniar que en todas las sociedades avanzadas, o como la nuestra, de mediano desarrollo, la imposición de la tecnología, parece tener un estatus y un espacio asegurado. Sin embargo, aún cuentan las personas, los individuos, la comunidad, la sociedad; es en este terreno en donde la escuela recobra sentido y amplía su territorio como gestora de lo social, y es aquí donde se encuentra con ese otro invento de la humanidad, la ciudad. Escuela ciudad, ciudad escuela, ese lugar donde hay un reducido grupo humano que vive y convive con una importantísima experiencia que se formalizó hace algo más de dos siglos, la escuela.

Contenido

LOS LÍMITES DE LA ESCUELA

Alejandro Álvarez Gallego

9

33

CIUDAD, EDUCACIÓN Y ESCUELA

Ramón Moncada Cardona

**LA IDEA DE CIUDAD
EDUCADORA Y ESCUELA**

Jaume Trilla Bernet

73

107

**RUMBO A UNA CIUDAD EDUCADORA: LA EDUCACIÓN
Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA
DE COMBATE CONTRA LA EXCLUSIÓN**

María Aparecida Pérez

**CIUDADES EDUCADORAS: UNA APUESTA
POLÍTICA INSOSLAYABLE**

Pilar Figueras

127



**LOS
LÍMITES
DE LA
ESCUELA**

Resumen

El "Plan Sectorial de Educación: Bogotá, una gran escuela 2004-2008" constituye el eje central de este artículo.

El autor luego de hacer un breve recuento de principios pedagógicos que van desde el siglo XVII, con Comenio, hasta las propuestas sobre el aprendizaje de Paulo Freire en el siglo XX, pasa a referirse al tema de la renovación de la escuela desde el saber pedagógico en Colombia. De allí inicia la exposición de una segunda tesis relativa a "cambios en el conocimiento" en su relación, entre la que insiste en la posición de la epistemología que no considera a las ciencias como "compartimentos estanco", y se pregunta: ¿qué es lo que es pertinente saber hoy?, ¿dónde está ese conocimiento, cómo se produce y circula?

El punto de vista político constituye la esencia de la tercera tesis en la que analiza el rol del Estado dentro de una transición histórica en la que está perdiendo vigencia como "único responsable de la educación de las nuevas generaciones", lo que lleva a planteamientos sobre cambios en la escuela que entre otros signifiquen hacer realidad el derecho a la educación.

La segunda parte de este documento está dedicada a relacionar detalladamente los avances y desarrollos del proyecto Escuela-Ciudad-Escuela del Plan Sectorial de Educación conducente a "hacer de Bogotá una ciudad más justa, incluyente y solidaria. Una Bogotá sin indiferencia".

Abstract

The "Education Sectorial Plan, Bogota, a Great School 2004-2008" constitutes the main core of this article.

After making a brief summary about the pedagogic principles stated since the XVII century by Comenio to the learning proposals made by Paulo Freire in the XX century, the author continues referring on the school renewal topic from the pedagogical knowledge in Colombia. That is the starting point of the exposition of a second thesis regarding the changes in knowledge related between two points: the one that makes emphasis in the epistemology position which does not take into account sciences as a "stagnate compartment", and the second being questions: What is allowed to know nowadays? Where is that knowledge? How is it produced? Which direction does it go?

The political point of view constitutes the essence of the third thesis; in these thesis the role of the State is analysed inside of a historical transition where at the same time "it is expiring as the responsible one of the education for new generations", as a result, there are new statements about school changes, that among others, mean to make come true the education right.

The second part of this document is forwarded to describe in detail the "School-City-School" project progress and development from the Sectorial Plan of Education that is leading to "transform Bogotá in a fairer, inclusive and solidary city; a city with no indifference".

Palabras clave

Programa Escuela-Ciudad-Escuela, Pedagogía, movimientos de renovación de la escuela, cultura y sociedad.

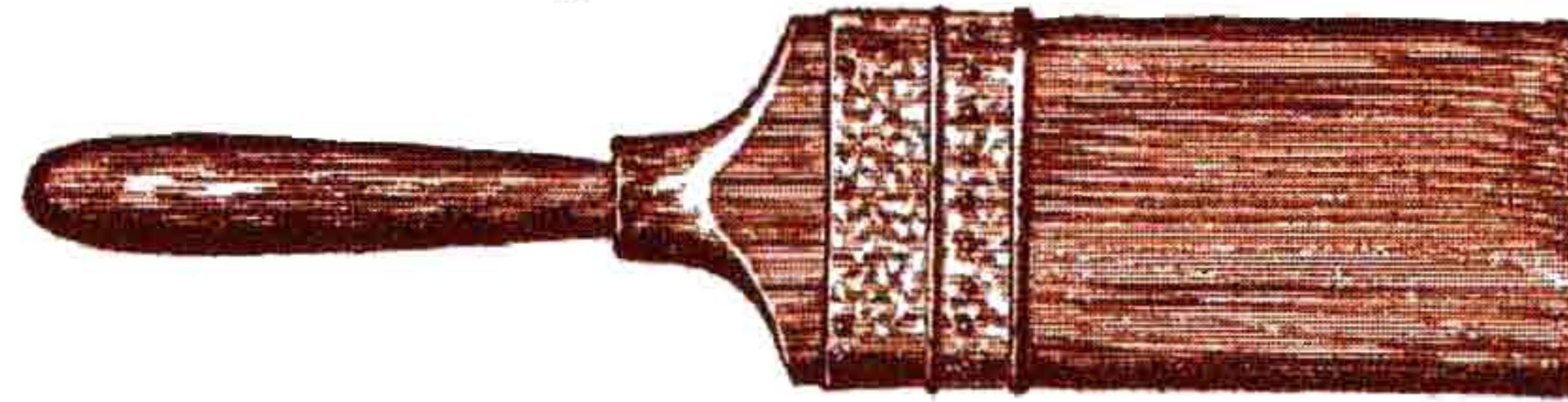
Alejandro Álvarez Gallego

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Estudios Políticos, Universidad Javeriana. Candidato a Doctor en Historia de la Educación y Educación Comparada, UNED (España). Entre sus obras publicadas se destacan *Y la escuela se hizo necesaria* (1994, Editorial Magisterio), *Historia de la educación en Bogotá* (Coautor) y *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿ya no es necesaria la escuela?* (2003, Editorial Magisterio). Miembro del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Se ha desempeñado como Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es Subsecretario Académico de la Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia.

LOS LÍMITES DE LA ESCUELA

Alejandro Álvarez Gallego

Esta presentación se dividirá en dos partes. La primera sustenta teóricamente el “Plan Sectorial de Educación: Bogotá, una gran escuela 2004-2008”, en su propósito de abrir la escuela a la ciudad y la ciudad a la escuela. La segunda parte muestra los avances logrados hasta ahora en desarrollo del mencionado plan y plantea el horizonte de posibilidades que se abre para la ciudad y la educación básica.



es epistemológica y la tercera es política. La primera busca en la historia de la pedagogía aquellos principios que han orientado los movimientos de renovación de la escuela y de los cuales queremos ser seguidores. La segunda indaga por el estatuto teórico de la pedagogía y sus retos frente a los nuevos modos de ser del conocimiento. La tercera expone las condiciones actuales de la cultura y la sociedad que nos obligan a comprometernos con un proyecto de nueva escuela.

PRIMERA PARTE TRES TESIS QUE NOS EXPLIQUEN

Para sustentar las razones teóricas que orientan el programa Escuela-Ciudad-Escuela, voy a proponer tres tesis. La primera es histórica, la segunda

El legado de la pedagogía: educar para la libertad, aprender en la experiencia

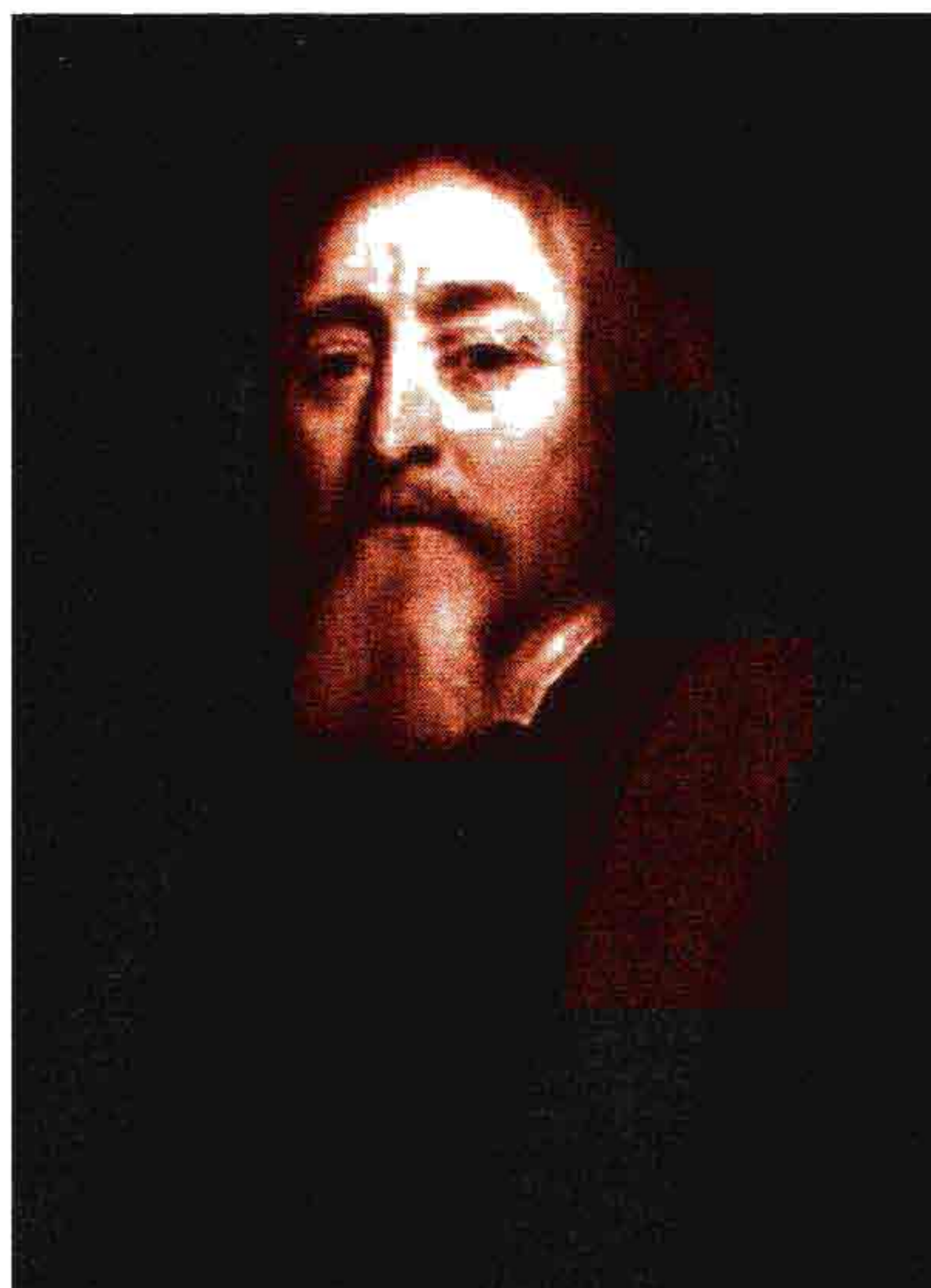
Primera tesis

Si hay un precepto profundamente apegado a la pedagogía es este: *se educa para la libertad, se aprende en la experiencia*. Así lo han propuesto los más in-

signes pedagogos desde que se inventó la escuela como tal en el siglo XVI. Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Decroly, Freinet, Freire –por nombrar solamente los más reconocidos–, elaboraron teorías y las acompañaron de proyectos de reforma y de vivencias prácticas que mostraban cómo los maestros podían lograr mejores resultados, si vinculaban a los estudiantes a actividades en las que pudieran vivir experiencias de las cuales derivar lecciones útiles para los propósitos educativos de cada época.

Independientemente de las diferencias de fondo que existen entre las distintas obras de los pedagogos, quisiera extraer de ellas –a riesgo de simplificar demasiado sus teorías–, esta constante que considero fundamental tener en cuenta para sustentar la tesis que anima el proyecto pedagógico propuesto para Bogotá en el Plan Sectorial de Educación 2004-2008: es cierto que los conceptos de libertad y de experiencia no aparecieron siempre, y si existían en sus obras, no siempre tenían el mismo sentido; pero independientemente de esto, lo que sostengo es que siempre acompañó a los pedagogos un espíritu libertario y pragmático, aunque en cada caso tuviera connotaciones distintas.

Para Comenio (siglo XVII), el mejor medio para educar era la naturaleza, a ella siempre habría



Comenio

que acudir y a ella se le debía imitar para que el método de enseñanza fuera adecuado. El legado de su obra podría resumirse en este precepto: *aprender de la naturaleza*. Su guerra la libró en contra del imperio Católico-Español.

Para Rousseau (siglo XVIII), la educación ideal era aquella que ponía en contacto directo al niño con la naturaleza y la que dejaba que la naturaleza del niño se expresara libremente. Las categorías con las que se le podría asociar serían: *naturaleza y libertad*. Sus ideas se inscriben en el contexto del proyecto ilustrado que combatió lo que entonces se consideraba el “oscurantismo medieval”.



Pestalozzi con un grupo de niños

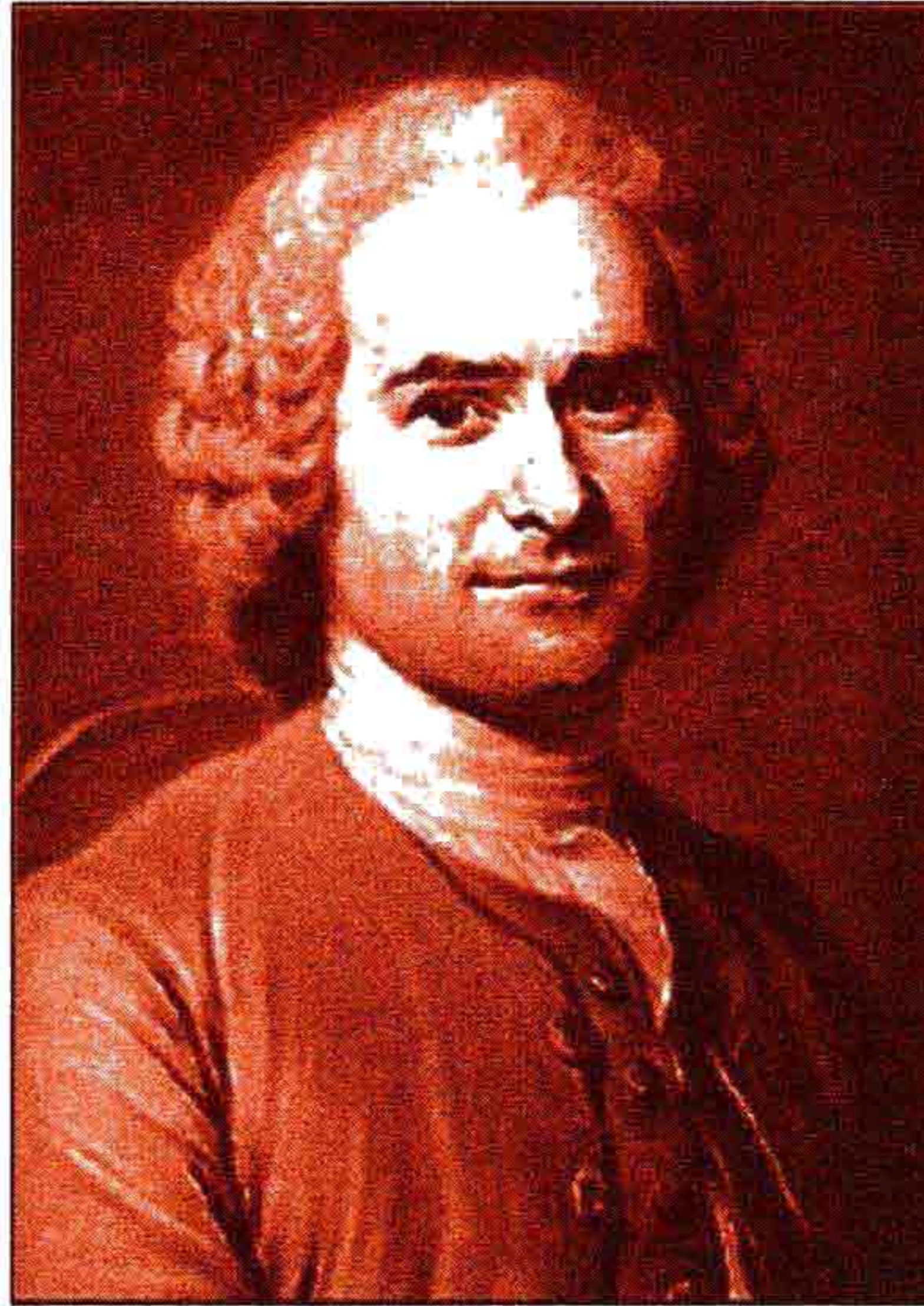
Para Pestalozzi (siglo XIX), la educación debía ser esencialmente práctica y fundada en la existencia. El precepto con la que se le podría recordar sería el de *ir a las cosas mismas*. Abogó por la educación popular y trabajó en escuelas marginales.

Para Herbart (siglo XIX), el yo no es más que la suma asociada y organizada en masas representativas de la experiencia tenida. La categoría con la que trabajó fue la de la *experimentación*. Combatió el idealismo alemán y luchó por darle a la pedagogía un estatuto teórico.

Para Dewey (siglos XIX y XX), el propósito de toda educación era el de ampliar al máximo la experiencia posible. Por eso la categoría con la que mejor se identificaría su obra es justamente esta: *la experiencia*. Desde el pragmatismo norteamericano propuso que la escuela se comprometiera con un proyecto democrático.

Para Decroly (siglo XX), en el centro del programa escolar debía estar el medio viviente y el medio humano, lo que él llamaba “el medio real”. La categoría con la que trabajó fue la de *la actividad*. Desde la psicología se opuso a las teorías religiosas que todavía sustentaban la pedagogía en las teorías de las facultades del alma.

Para Freinet (siglo XX), la educación práctica era la única que formaba verdaderamente para la



Rousseau

vida. *El trabajo* fue la categoría que consideró clave para expresar la idea de la formación humana. En Francia impulsó el movimiento de la educación popular desde las tesis propias del marxismo, que reivindicaban el papel del trabajo en la formación del ser humano.

Para Freire (siglo XX), el aprendizaje era posible si se asociaba con aquella experiencia que representaba algo significativo en el universo de los estudiantes. Una categoría clave para comprender su obra sería la de *emancipación a través de la práctica*. En

Brasil se comprometió con la causa de los más pobres y creó un movimiento de educación popular ligado a las luchas por la tierra y la justicia social.

Si quisiéramos hacer un examen de las corrientes pedagógicas más próximas, tendríamos que reconocer en la pedagogía crítica, heredera de la sociolingüística y la filosofía anglosajona, alemana y francesa –Berstein, Giroux, Appel, Escuela de Frankfurt, Bourdieu, Foucault, entre muchos–, un legado que se opone a las prácticas de dominación de los Estados modernos y las prácticas de control más contemporáneas, para lo cual la escuela debería convertirse en un vehículo de la emancipación.



Herbart

En la historia moderna de Colombia hay un sinnúmero de ejemplos que nos muestran cómo se intentó renovar la escuela desde el saber pedagógico de vanguardia propuesto por cada época. Desde la reforma educativa de Santander, que introdujo la enseñanza de Bentham y Tracy –representantes del positivismo y críticos del idealismo–, pasando por la reforma de los liberales radicales de 1870, que trajeron las ideas de Pestalozzi, y con él la enseñanza objetiva, hasta el movimiento de la Escuela Activa que durante los años veinte y treinta del siglo XX impulsaron los intelectuales-políticos a través de sucesivas reformas y de experiencias concretas. Siempre, en todos los casos, se trataba de transformar la escuela, de acercarla a la vida, de la mano de los proyectos políticos más progresistas y renovadores.

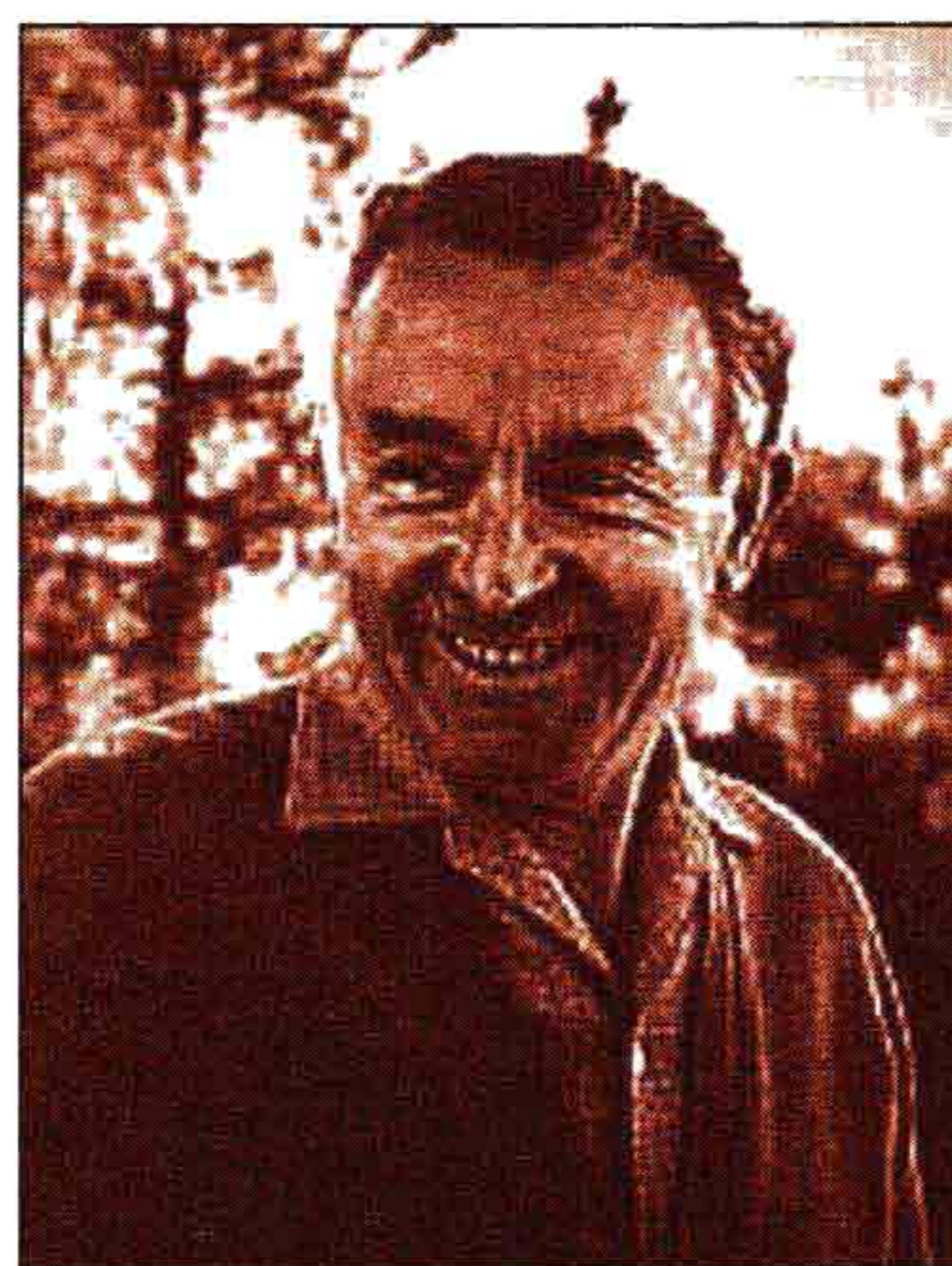
En cada contexto histórico estos preceptos tenían un sentido y obedecían a unos fines políticos, filosóficos y morales diferentes. Pero es interesante, sin embargo, constatar que los esfuerzos renovadores que encarna cada una de las corrientes pedagógicas más significativas de la historia moderna están ligados directamente con una crítica a la enseñanza memorística, pasiva, repetitiva y encerrada en el aula. De cada pedagogo podríamos extraer impor-



Freire

tantes apartados, consignados en su obra, en los que proponían una reforma de la escuela. Desde diferentes lugares y de diferentes formas, la historia de la pedagogía está asociada con una lucha por la renovación de los métodos que las políticas educativas terminaban implantando a través de los modelos de escuela que los Estados agenciaban. Podríamos decir que la pedagogía se ha resistido a obedecer la política, cuando ésta ordena los sistemas educativos en función de los intereses de aquella máquina estatal que busca disciplinar, civilizar, domesticar, ordenar. Una historia de las políticas educativas, nos revelaría que, en tanto expresan la voluntad del Estado, tienden a hacer de la escuela una institución para el control y el gobierno de la población. Pero si seguimos de cerca la historia de la pedagogía, encontramos las voces de la resistencia que buscan romper tales ataduras y liberar a la infancia de ellas.

Lo que pretendo mostrar con estas referencias históricas es que la idea de abrir la escuela al contexto, la de que los niños, niñas y jóvenes aprendan a través de proyectos que amplíen al máximo sus experiencias, y que el conocimiento se construya a



Freinet

partir de las vivencias significativas que los maestros logren propiciar en sus estudiantes, todo esto, no es nuevo. No es nuevo, pero como antaño, es un legado del pensamiento crítico pedagógico y sigue siendo una reivindicación que, en nuestro caso, tenemos



Santander

la oportunidad de generalizar.

Si buscamos acercar los intereses que le son históricamente comunes a la pedagogía, a unas políticas de Estado que la reconozca como el sustento del quehacer de la escuela, tenemos que hablar de un programa dentro de la política que busque la *transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza*. No hay otra ma-

nera de ser consecuentes con la tradición, la tradición de la historia de la pedagogía; con la historia de la educación.

Esto, a nuestro parecer, supone una escuela ligada a la experiencia y a contextos culturales diversos, lo que implica democratizar el acceso al conocimiento más avanzado, y para ello es indispensable garantizar el derecho a la ciudad.

El “Plan Sectorial de Educación: Bogotá, una gran escuela 2004-2008” se quiere acercar a este pro-

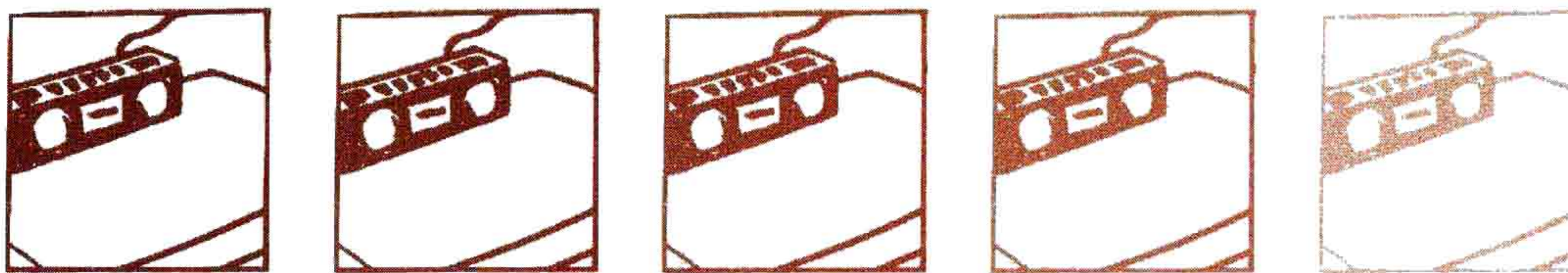
pósito convocando a los maestros y maestras a romper la marginalidad de las innovaciones, a generalizar la experimentación pedagógica y a arriesgarse a obrar en correspondencia con su condición de pedagogos, siguiendo la tradición de resistencia que nos enseña la historia de la pedagogía.

Los cambios en el conocimiento

Segunda tesis

Hace más de un siglo que la epistemología viene insistiendo en que las ciencias no son compartimentos estanco que pueden dividir la verdad por pedazos para configurar un todo que explique el mundo. Hace muchas décadas la epistemología y la sociología de las ciencias plantean que la verdad no





está revelada en las cosas mismas, y que no existen leyes universales que las constituyen de manera invariada y regular. Hace varias décadas las teorías constructivistas, los estudios culturales y la neurociencia vienen demostrando que el conocimiento es resultado de una apropiación más o menos gratuita y azarosa, más o menos política y más o menos biológica, que depende de contextos históricos particulares. Hace varias décadas que la sociedad de la información, con los desarrollos tecnológicos que crearon la radio, los medios audiovisuales y la informática, pusieron a circular el conocimiento de una manera diferente a la cultura letrada.

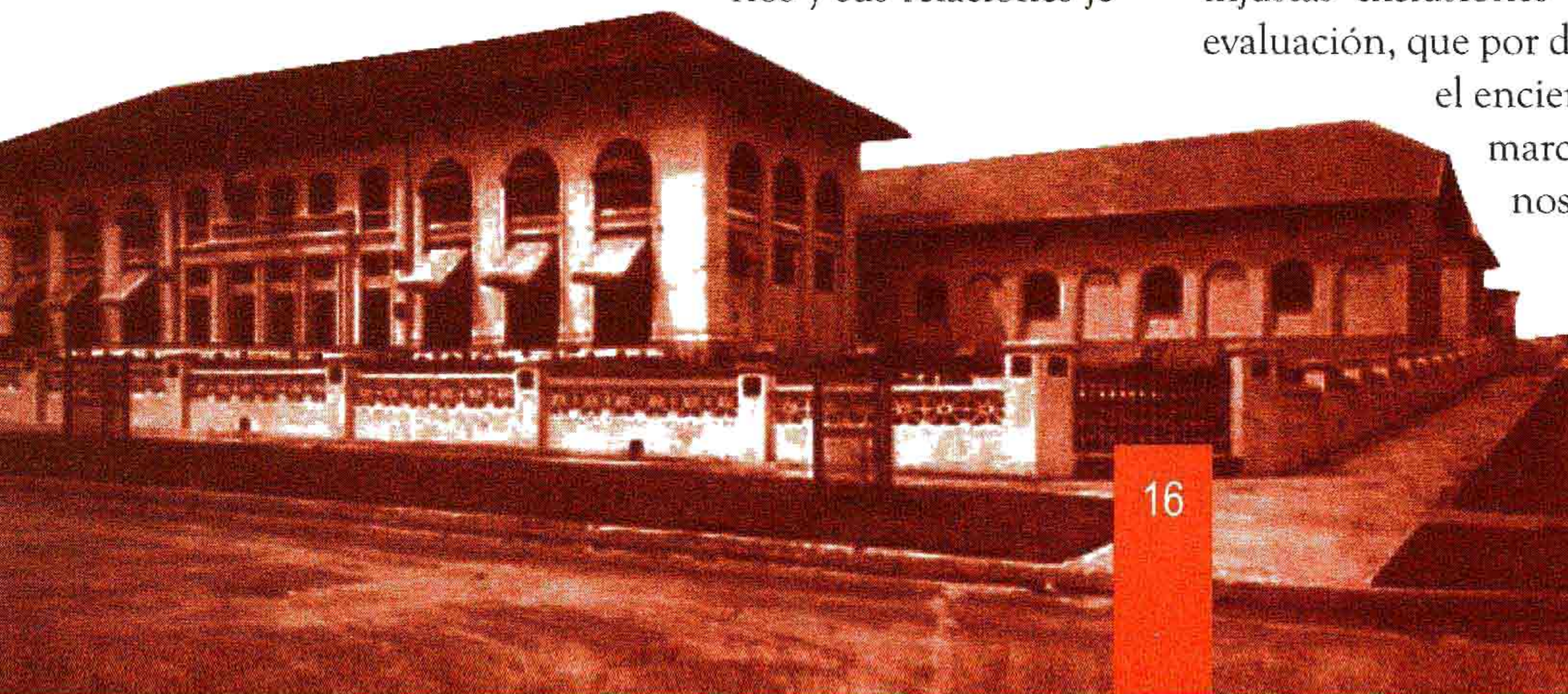
Sin embargo parece que la escuela se resiste a incorporar estos planteamientos a su estructura curricular. Todavía insiste en los rituales propios de la Ilustración y la Enciclopedia, en los que el conocimiento se empacaba en los textos escritos donde se pretendía representar el mundo, a la manera de una metáfora que lo describe y lo explica con la pretensión de revelar la verdad. Este ritual tan propio de los siglos XVIII y XIX, se ha petrificado en la escuela. Sus estructuras arquitectónicas, sus maneras de organizar el currículo por materias, en correspondencia con la clasificación de las ciencias clásicas, sus horarios y sus relaciones jerárquicas,

la graduación misma por edades, hacen que todavía se arrogue la pretenciosa tarea de poner a disposición de los estudiantes todo el conocimiento, en tan estrechas estructuras.

Lo que hoy debemos aceptar es que el conocimiento no es aprehensible en los formatos de texto, ni en los once grados de la educación básica, ni en las materias clásicas del currículo, ni en el salón de clase. El conocimiento se diversificó, se volvió complejo y relativo, hace tiempos.

La escuela de hoy debe preguntar: ¿qué es lo que es pertinente saber hoy?, ¿qué es posible poner a disposición de las nuevas generaciones en la escuela y qué no?, ¿dónde está ese conocimiento, cómo se produce y circula?, ¿cómo puede poner a disposición de los estudiantes ese conocimiento? Si el conocimiento es diverso, complejo y relativo, ¿cómo puede la pedagogía seleccionarlo, procesarlo, problematizarlo y respetar sus diferentes modos de ser?

Ni los logros, ni los estándares, ni las competencias, definidas desde los centros de poder pueden resolver estas preguntas. Primero, porque si la estructura de la escuela no cambia, todo se vuelve representación, metáfora y un juego autoritario en el que los niños, niñas y jóvenes se resisten, a pesar de las injustas exclusiones que producen las pruebas de evaluación, que por demás sólo consiguen perpetuar el encierro del maestro en los estrechos marcos de la clasificación entre buenos y malos.





Quizás el mejor testimonio de esta inercia de la escuela, que se resiste a cambiar, por los efectos de las políticas educativas o por los imaginarios culturales que todavía le confieren un poder que ya no se corresponde con los nuevos niños, niñas y jóvenes que viven en nuestra sociedad, el mejor testimonio, quizás sea lo que contienen nuestros textos escolares. Ese conocimiento diverso, complejo y relativo que hoy se produce y circula, se reduce a sus formas más simplistas en dichos textos.

Tomemos como ejemplo el tema de la biodiversidad. Este tema es hoy relevante y se constituye en uno de los asuntos más estratégicos en el concierto de la geopolítica mundial. En torno a la biodiversidad se producen conflictos –incluso armados–, grandes inversiones económicas, todo tipo de estudios, de eventos y de decisiones de alta política, pues de ella depende en gran parte la viabilidad de la supervivencia de la vida en este planeta¹.

Para los teóricos de la biodiversidad está claro que un nicho ecológico es parte de un sistema bio-socio-cultural interdependiente, que, según el Plan de Ordenamiento Territorial, POT, de Bogotá, pertenece a una estructura ecológica principal y que lo que allí sucede no se puede explicar sin tener en cuenta todas las variables que en él interactúan. Técnicamente una estructura ecológica principal es:

“La red de espacios y corredores que sostienen y conducen a la biodiversidad y procesos ecológicos esenciales a través del territorio en sus diferentes formas e intensidades de ocupación, dotando al mismo de servicios ambientales para su desarrollo sostenible”.

Para los estudiantes de Bogotá, este tema se puede estudiar a través de los desarrollos del Plan de Ordenamiento Territorial. En él se ha establecido que su estructura ecológica está compuesta por:

1. El sistema de áreas protegidas de la ciudad: Santuario Distrital de Flora y Fauna, áreas forestales –los cerros–, y parques ecológicos principales –humedales–.
2. Los parques urbanos de escala metropolitana y zonal.
3. Los corredores ecológicos.
4. El área de manejo especial del río Bogotá.

Si nos preguntamos por la biodiversidad de Bogotá, se nos revela ante nuestros ojos una malla complejísima de aguas subterráneas, de caños, ríos y canales, de flora, fauna, bosques y zonas verdes de cuyo manejo y tratamiento depende la sostenibilidad de una ciudad como esta.

Los niños y jóvenes tienen derecho a saber esto. Jugar en un parque, visitar un humedal o ver los árboles de una avenida puede ser parte de una actividad lúdica, pero saber todo lo que está en juego



¹ En nuestro país, la guerra por el territorio entre guerrilla, paramilitares y Ejército, tiene aquí, en parte, una explicación ligada a los intereses de las grandes multinacionales.

bajo nuestros pies, es también parte de una acción pedagógica liberadora que nos da poder.

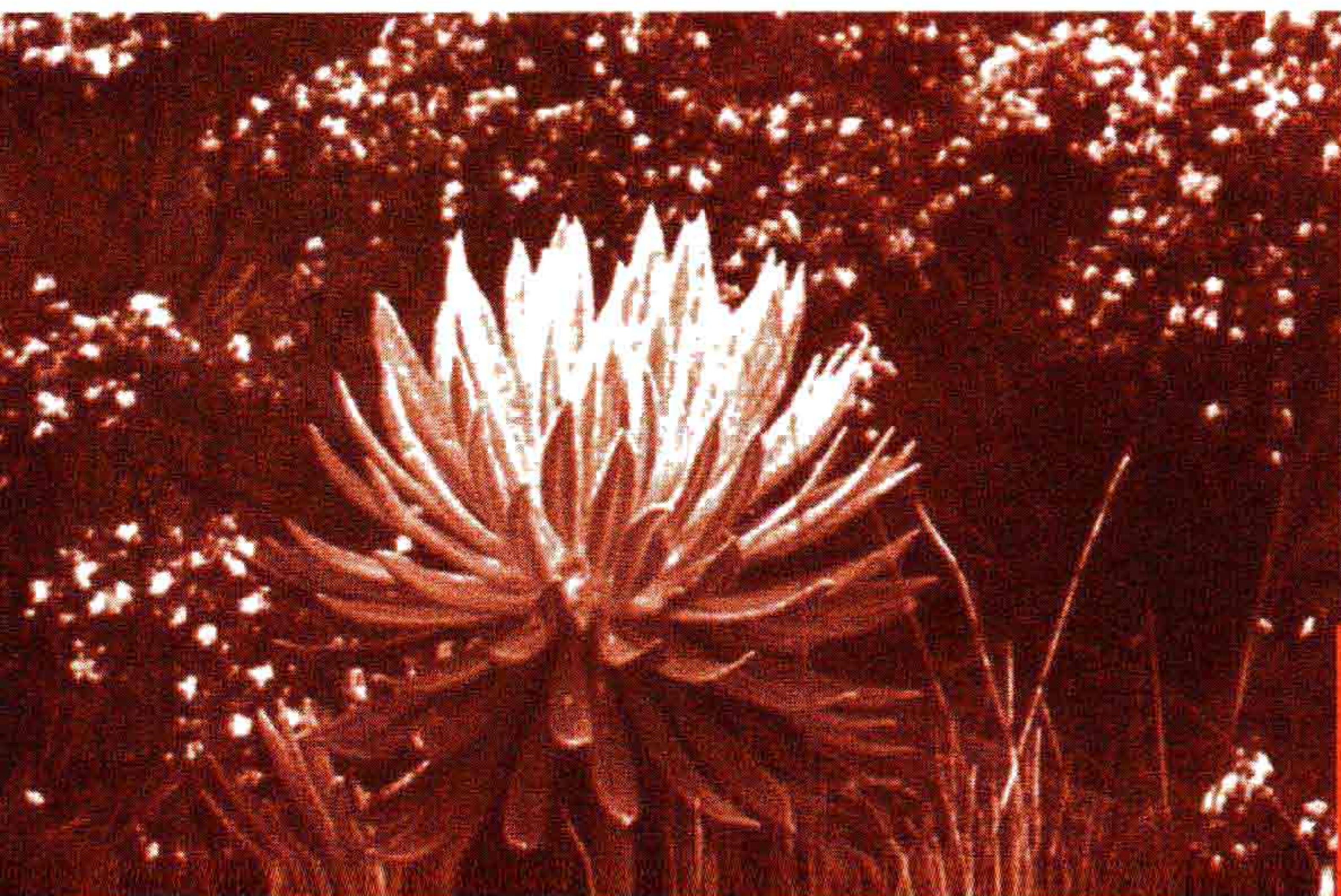
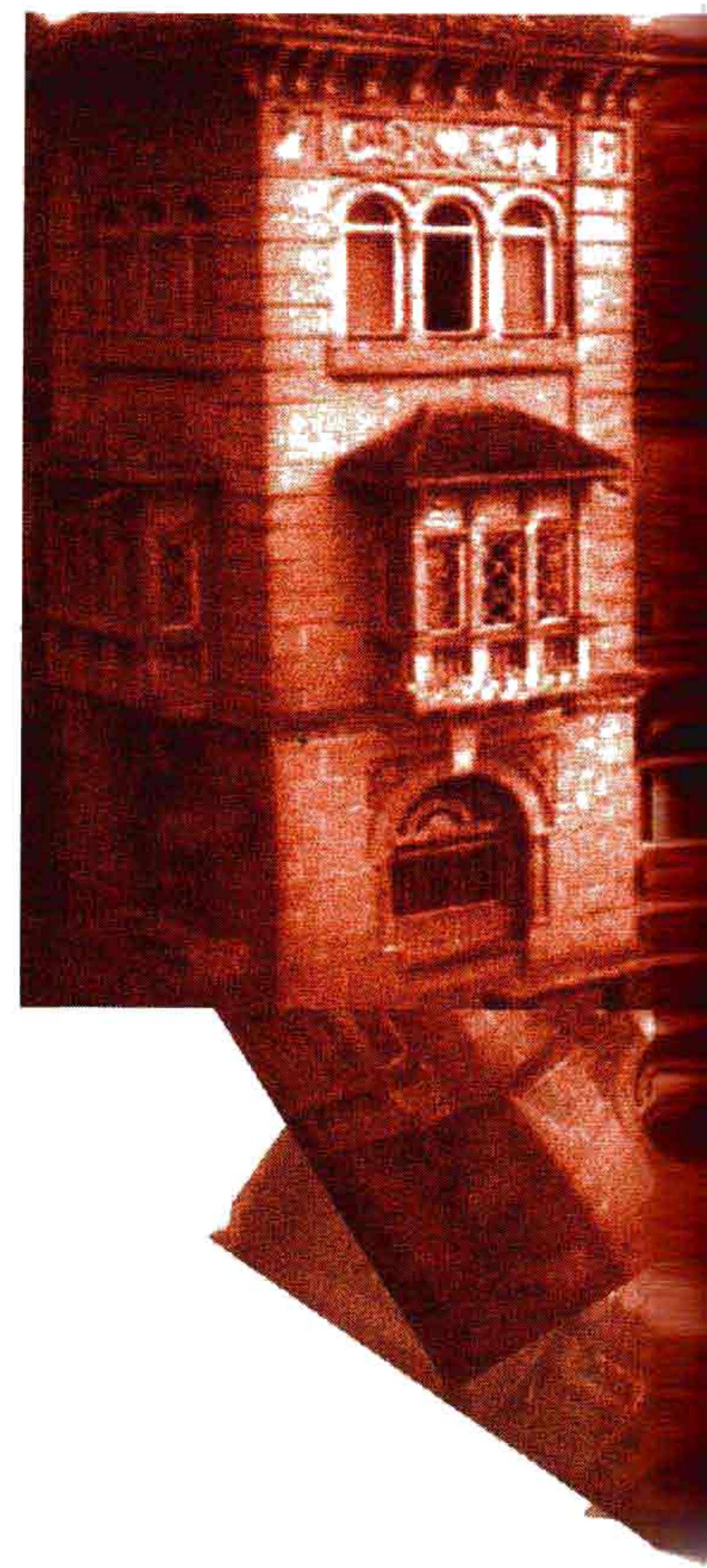
Lo que está en juego allí es mucho más que una sensibilización romántica en torno a la importancia de preservar el medio ambiente. Es necesario conocer la complejidad de esta estructura. Es allí, abordando grandes ejes problemáticos como estos, donde cobran sentido para los estudiantes los temas específicos de la biología, la física, la química y las ciencias sociales.

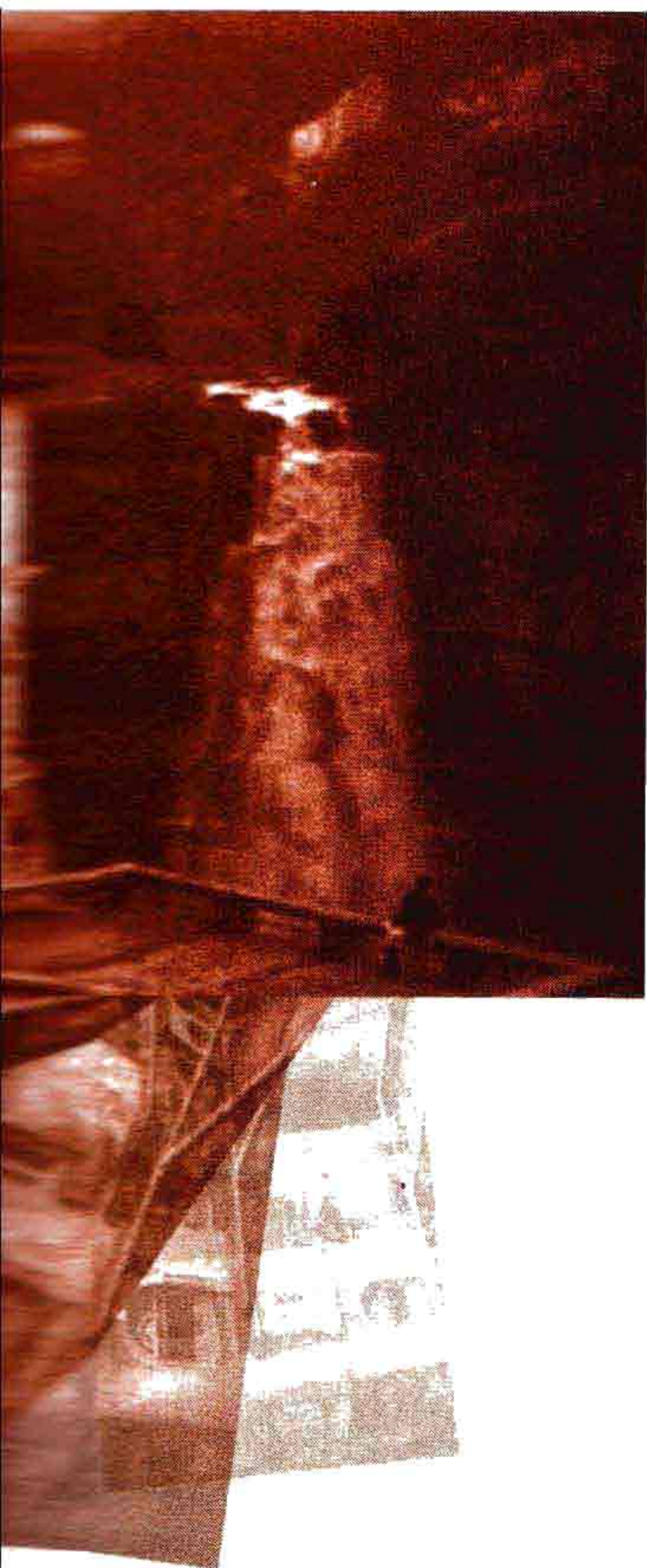
La única posibilidad para que un grupo de estudiantes pueda acercarse a su comprensión, para asumir con responsabilidad sus derechos y deberes ciudadanos frente al medio ambiente, es a través de un proyecto pedagógico en el que un colectivo interdisciplinario de maestros y maestras –a lo largo de un período de tiempo considerable–, les permita entrar en interacción con él, investiguen, miren las diversas formas de explicarlo, el manejo que de él se hace, los problemas que lo aquejan, las alternativas, los factores de poder que están en juego, en fin. Para esto se requiere un nuevo currículo, que piense en la

manera como se va a trabajar el tema, desde preescolar hasta grado once.

En este, como en cualquier otro tema problemático, el texto no es suficiente. Son necesarias las visitas a terreno, entrevistas, videos, mapas digitales, la lectura de documentos, la asesoría de expertos en varias disciplinas. Y esta tarea sólo la puede asumir un grupo de maestros y maestras capaces de apropiarse toda la información, y de planificar el proceso de aprendizaje de tal manera que atienda las particularidades de sus estudiantes, sus saberes previos, y sus posibilidades. Esta labor profesional requiere de un saber que procesará toda esta problemática y la pondrá a disposición de sus estudiantes. Este saber es lo que aquí queremos llamar pedagogía. No bastan las ciencias mismas que se ocupan del asunto, no bastan las horas de clase asignadas a la biología de manera rígida, y mucho menos basta un texto escolar que lo reduce todo a unos párrafos que empobrecen el conocimiento.

Pero tampoco los maestros y maestras podrán lograr el propósito de la enseñanza sin el compromiso de la ciudad en esta empresa. Debe haber un pacto ciudadano para que la escuela pueda cumplir su tarea. El Estado debe garantizar las condiciones polí-





ticas y materiales para que esto suceda, y la sociedad toda debe asumir su corresponsabilidad de abrir sus puertas a la escuela para que acceda al conocimiento, allí donde se produce.

¿Cuántos temas como éste son pertinentes saber hoy? ¿Cuáles son los otros temas prioritarios? ¿Quién decide esto? Allí hay un reto importante para responder desde la pedagogía, no desde las academias científicas, ni desde los estándares. Los maestros son los profesionales que deben ser formados para ello. El Estado y la sociedad deben crear las condiciones para que puedan hacerlo.

La selección de los conocimientos que se incorporan al currículo siempre ha sido un asunto del poder, y aún sigue siéndolo.

La corresponsabilidad frente a la educación Tercera tesis

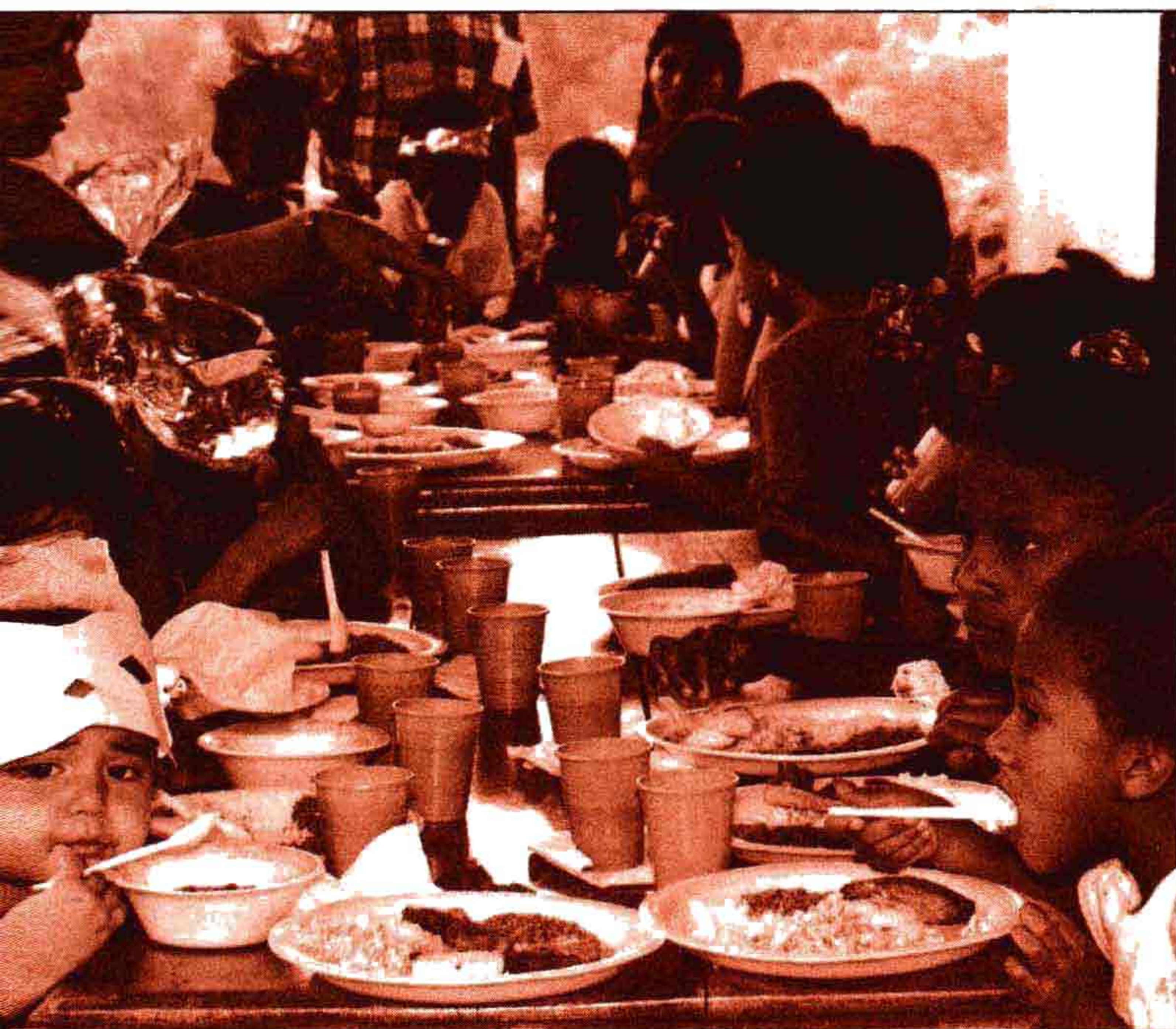
En algunos trabajos recientes² he planteado que estamos viviendo una transición histórica en la que el

² *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?* Universidad Pedagógica Nacional, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2003.

Estado ha perdido vigencia como único responsable de la educación de las nuevas generaciones. Según esta tesis, desde los años cincuenta distintos movimientos sociales y los cambios en la estructura económica capitalista le han quitado el monopolio de la educación al Estado. El Estado docente que existió desde finales del siglo XVIII, hasta mediados del siglo XX, ya no encontraría en la escuela el único medio para educar. La revolución de las tecnologías, jalonada por el desarrollo capitalista y la Guerra Fría, los movimientos sociales y políticos de resistencia y las corrientes neoliberales que debilitan el Estado en beneficio del mercado, habrían confluído históricamente para despojar a la escuela de su potencial educador. Cada uno de estos movimientos tendría su dinámica propia y obedecería a intereses distintos, incluso opuestos, pero en su conjunto actuarían finalmente a favor del debilitamiento del poder del Estado para controlar el aparato educativo.

Lo anterior significa que la escuela de hoy debe ser capaz de responder a esas nuevas dinámicas para cumplir un papel que en todo caso sigue siendo irremplazable: el de la socialización primaria y el del acceso sistemático y riguroso a los códigos básicos con los cuales las nuevas generaciones pueden ingresar en igualdad de condiciones a la vida social y ciudadana.

El programa Escuela-Ciudad-Escuela intenta ser una respuesta a estos retos desde una perspectiva crítica, opuesta a la privatización de la educación pública, pero conectada con las exigencias de la sociedad



contemporánea. Es decir, no propende por un abandono de las responsabilidades del Estado frente al fortalecimiento de la educación pública, por cuanto sería el único capaz de evitar que las desigualdades generadas por el mercado acentúen la pobreza y la marginalidad. Al contrario, desde el Estado quiere crear las condiciones para que la escuela le permita a todos los niños, niñas y jóvenes, acceder de manera equitativa a los bienes de la cultura, la ciencia y la tecnología, de la manera más digna y calificada posible.

Si es cierto que la pedagogía siempre ha propendido por la enseñanza más allá del aula y por fuera de los modelos de la repetición, y el memorismo, si es cierto que el conocimiento ha cambiado hoy sus formas de producirse y circular, entonces se vuel-

ve un imperativo convocar a la sociedad a que participe de la corresponsabilidad de educar, para que de la mano de los maestros y maestras, le permitan el acceso a los espacios físicos, sociales y culturales en donde se producen los valores y el conocimiento que los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a apropiarse. El Estado, ya no estaría en condiciones de garantizar, solo, ese derecho, pues los bienes de la cultura, la ciencia y la tecnología ya no pueden circular por los estrechos canales de la estructura escolar. Se requiere del compromiso de la sociedad toda.

Por lo anterior, es condición *sine qua non*, no solamente que la escuela modifique sus tiempos, sus espacios y sus relaciones, sino que la ciudad y todos sus actores, se dispongan para que el derecho a la educación sea un hecho cierto. Ya no basta con que el Estado decida sobre la oferta de cupos en las escuelas, se necesita que la sociedad –de manera corresponsable– asuma la tarea que le corresponde en la orientación y definición de las políticas educativas.

En ningún caso se podrá prescindir del edificio escolar, mucho menos de los maestros y las maestras, ni del currículo, ni de la evaluación, ni de los espacios de socialización en el tiempo intraescolar. Sin ellos, todas las actividades que se realicen en relación con los otros actores sociales, perderían el rigor pedagógico requerido. Ni la espontaneidad y mucho menos la improvisación, caben en esta propuesta. Debe haber unos tiempos suficientes para que en el aula de clase los maestros con sus estudiantes procesen, sistematicen y amplíen la experiencia



que se vivencia en los escenarios de la ciudad y en los aportes con los que las instituciones llegan a la escuela. Pero el centro de la actividad pedagógica será la experiencia, puesta en escenarios múltiples, hecha proyecto curricular.

Que la sociedad se haga corresponsable de la educación de las nuevas generaciones, significa que los diferentes actores sociales deben entender que lo que hacen, lo que saben, lo que tienen y lo que representan, es patrimonio público, y como tal, hace parte de los bienes a los cuales los niños, niñas y jóvenes tienen derecho.

SEGUNDA PARTE

BOGOTÁ UNA GRAN ESCUELA

El proyecto Escuela-Ciudad-Escuela de nuestro plan sectorial quiere poner en juego un proceso de *transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza*³ que atienda a todos estos retos enunciados atrás. El propósito es que en los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, de nuestros colegios, poco a poco, la comunidad educativa vaya asumiendo esta con-

³ Este es el nombre en el que se enmarca el proyecto. El programa incluye otros proyectos estratégicos como *Derechos Humanos, formación de maestros, medios educativos*.

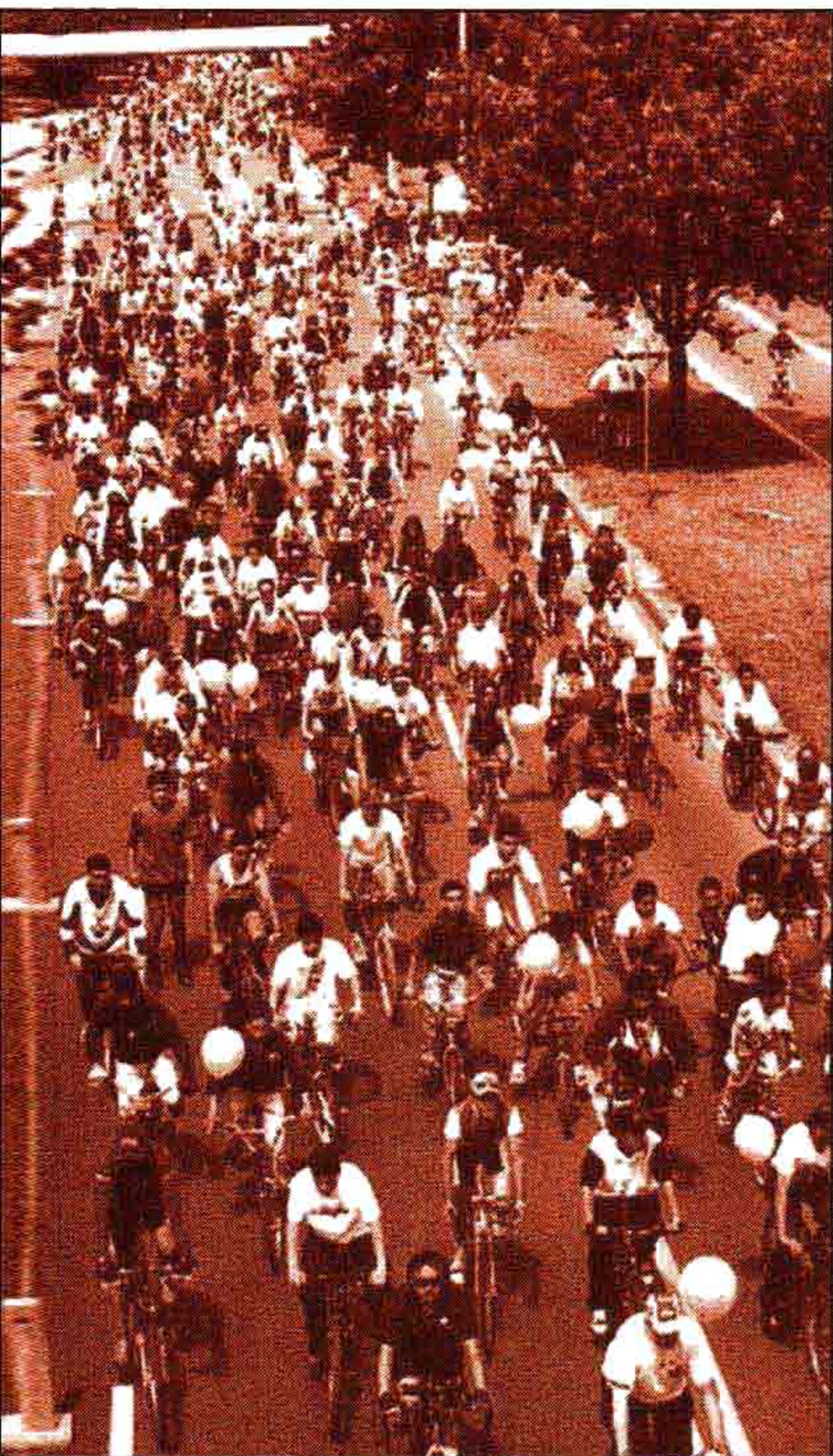
cepción de escuela y transformando sus estructuras, sus espacios, sus currículos, sus tiempos. Aunque sabemos que este planteamiento no es nuevo, ni original, creemos que todavía es marginal en los colegios, y en la ciudadanía aún no hay una conciencia sobre este nuevo modo de entender la educación. Este tipo de cambios son de largo plazo –también lo sabemos–, y no están exentos de múltiples tensiones que seguramente le darán un sentido que se escapa a nuestra comprensión de la educación. Pero como administración ponemos en juego esta propuesta y asumimos con toda responsabilidad lo que ella implica. Veamos en qué consiste y en qué hemos avanzado al respecto.

El proyecto está estructurado en torno a varios sub-proyectos:

1. Expediciones pedagógicas.
2. Tiempo extraescolar.
3. Cátedra de pedagogía.
4. Maestros por su territorio.
5. Navegador pedagógico.
6. Aulas rodantes.
7. Plan Maestro de Equipamiento Escolar.
8. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

Expediciones pedagógicas

Son las actividades que realizan los maestros y maestras cuando hacen las visitas a los diferentes es-



cenarios de la localidad o de la ciudad, y las que hacen también diferentes entidades en los colegios. Las condiciones que deben tener estas actividades son dos: primero, que sean los maestros quienes asuman la orientación de las actividades y no deleguen esta tarea en manos de los guías de las entidades. Las entidades con sus guías son apenas una fuente de conocimiento, pero el maestro debe articular todo eso con su plan de estudios; esa es la segunda condición.

En el segundo semestre de 2004 logramos financiar la participación de doscientos sesenta mil estudiantes, 7.658 docentes y trescientos veinte

colegios. Para los años siguientes esperamos duplicar estas metas. Aquí no contamos las actividades que se realizan con otros recursos, gestionados por el colegio, los maestros o las comunidades.

Si damos una mirada a la larga lista de entidades con las que tenemos convenios y contratos, veremos los esfuerzos que estamos haciendo para poner la ciudad a disposición de la escuela. Es muy significativo ver que en el momento hay sesenta y cinco entidades ya comprometidas; podemos citar algunas:

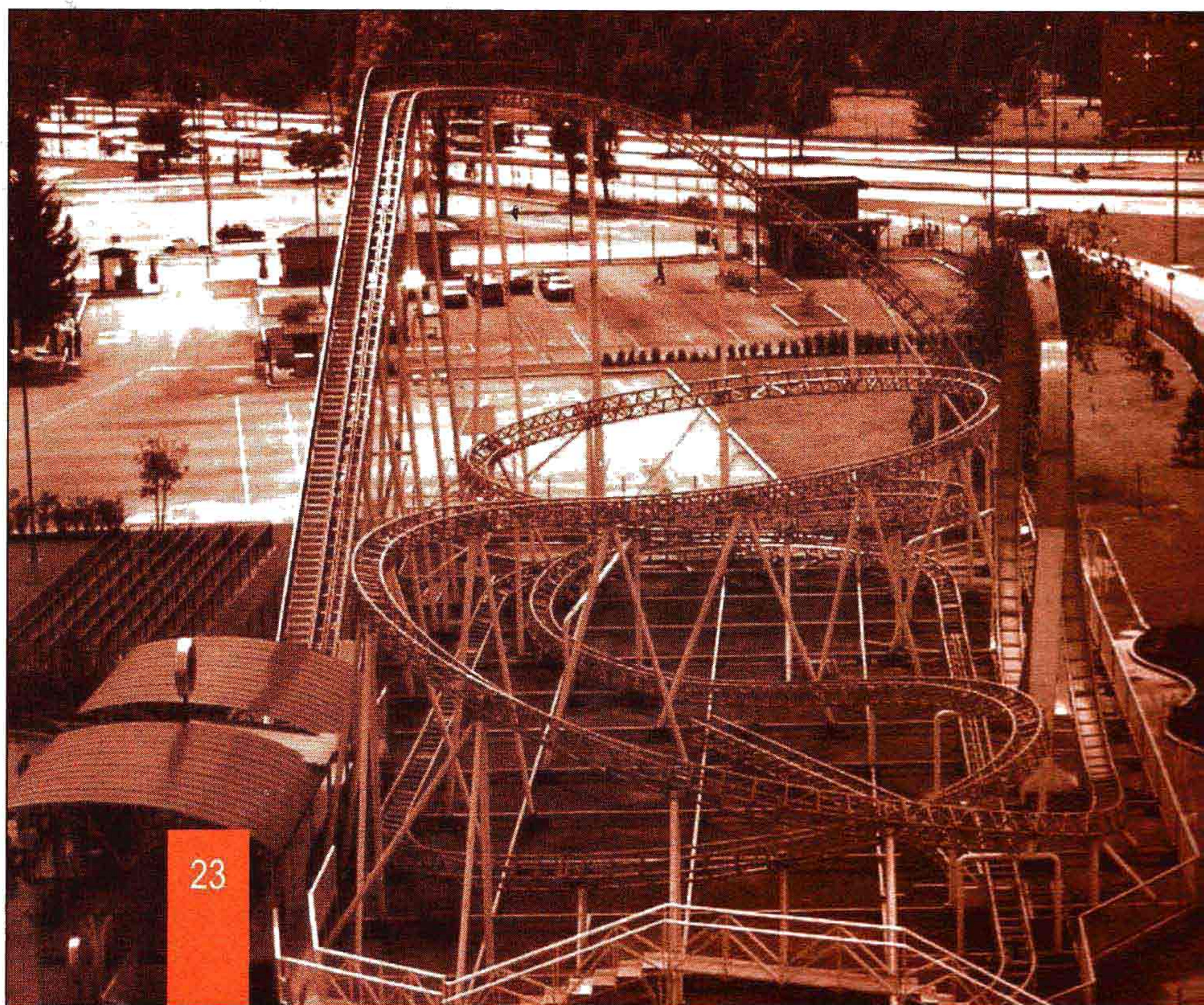
- Arenario de Colombia.
- Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, ACAC.
- Bataklán Teatro.
- Cámara de Comercio de Bogotá.
- Caminantes y Armonía.
- Ciencia Divertida Colombia S. A.
- CODENSA.
- COLSUBSIDIO.
- Corporación Colombiana de Teatro.
- Corporación Jurídica Familiar.
- Corporación Mundo Lírico Escénico.
- Departamento Administrativo del Medio Ambiente, DAMA.
- Dividendo por Colombia.
- Ecoparque Chinauta.
- Ekoplaneta.
- Acueducto de Bogotá.

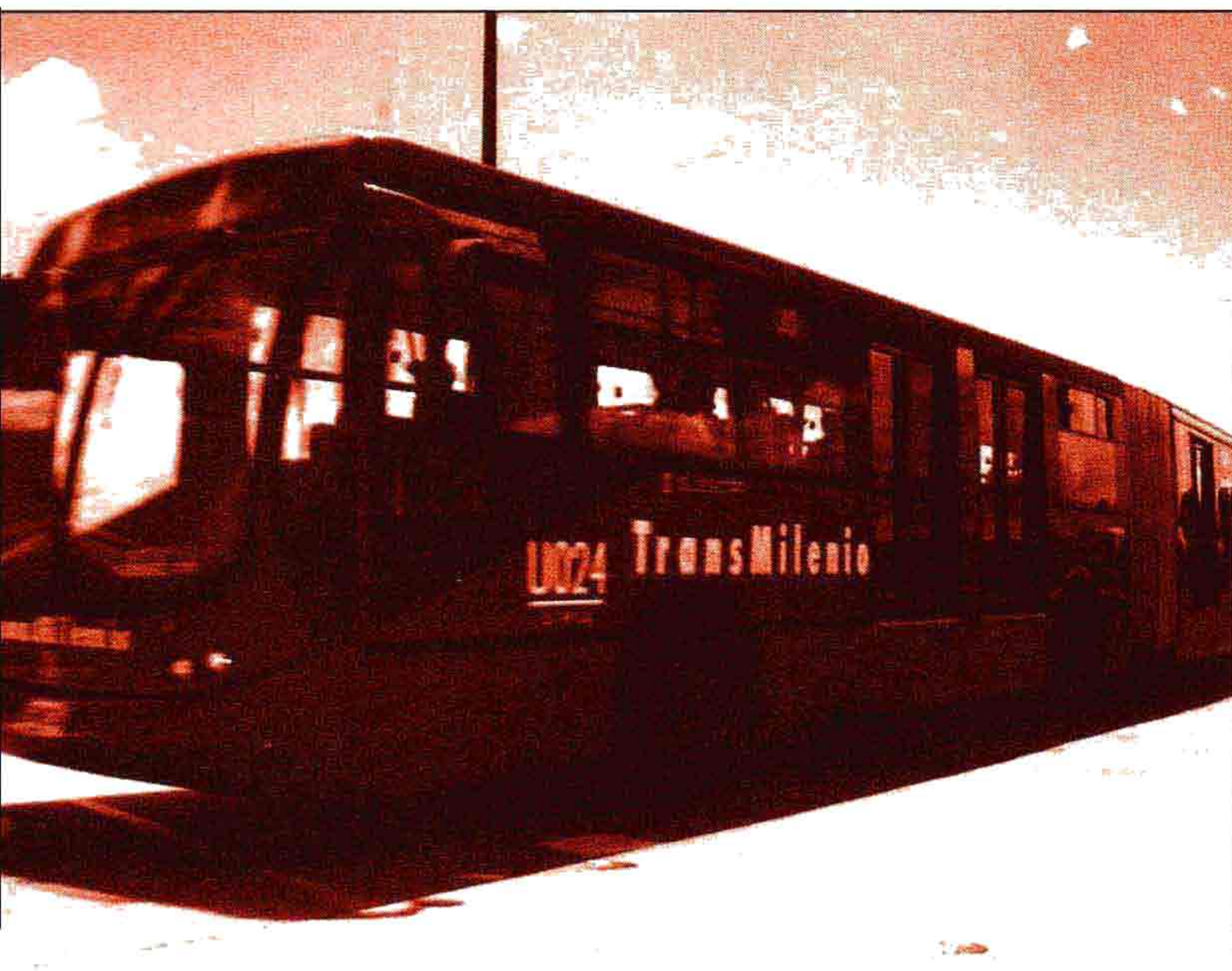


- Empresas Públicas de Medellín, EPM-Bogotá.
- Fundación La Baranda.
- Fundación Ópera Estudio.
- Fundación Vida Silvestre.
- Gas Natural.
- Granja Cafetera La Portada
- Granja el Porvenir-Limbalú.
- Hacienda Pozo Claro.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, IDCT.
- Instituto Distrital para la Recreación y el Deporte, IDR D.
- Jardín Botánico.
- Maloka.
- Mundo Aventura.
- Museo de Historia y Ciencias de la Universidad Nacional.
- Museo de los Niños.
- Salitre Mágico.
- Teatro Títeres Ringlete.
- Transmilenio.
- Universidad Agraria.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Pedagógica Nacional.

Tiempo extraescolar

El propósito de este proyecto es poner a disposición de niños, niñas y jóvenes, alternativas lúdicas y formativas para el mejor aprovechamiento del tiempo extraescolar. El Derecho a la ciudad, del que hemos hablado, también se materializa en este subproyecto. Tiene dos líneas de trabajo: la primera se refiere a actividades puramente lúdicas, para ello propiciamos la participación masiva en eventos recreativos, artísticos y deportivos. La segunda es formativa; vincula a grupos de niños, niñas y jóvenes a cursos, talleres o clubes que tienen una duración y una cierta continuidad.

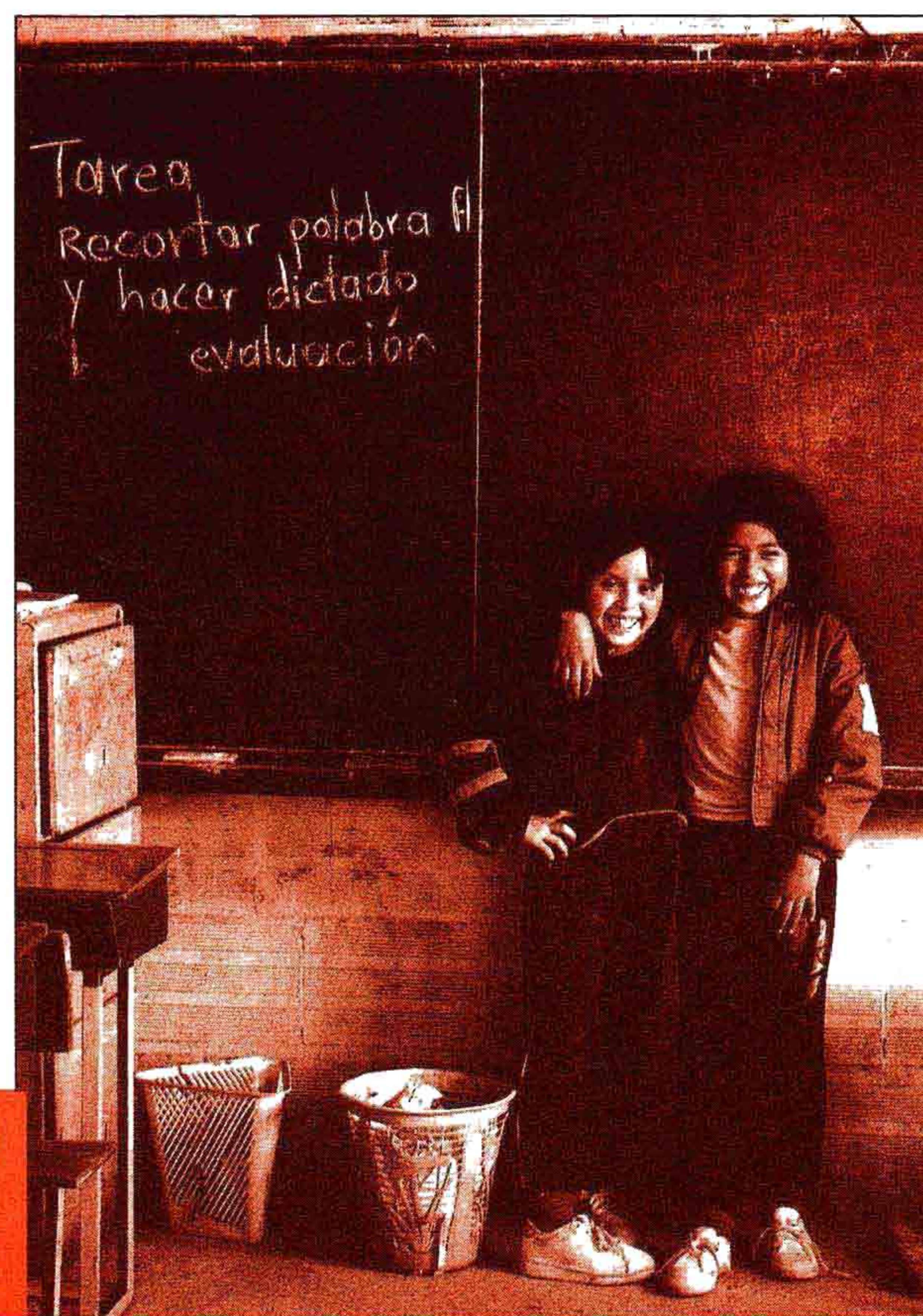


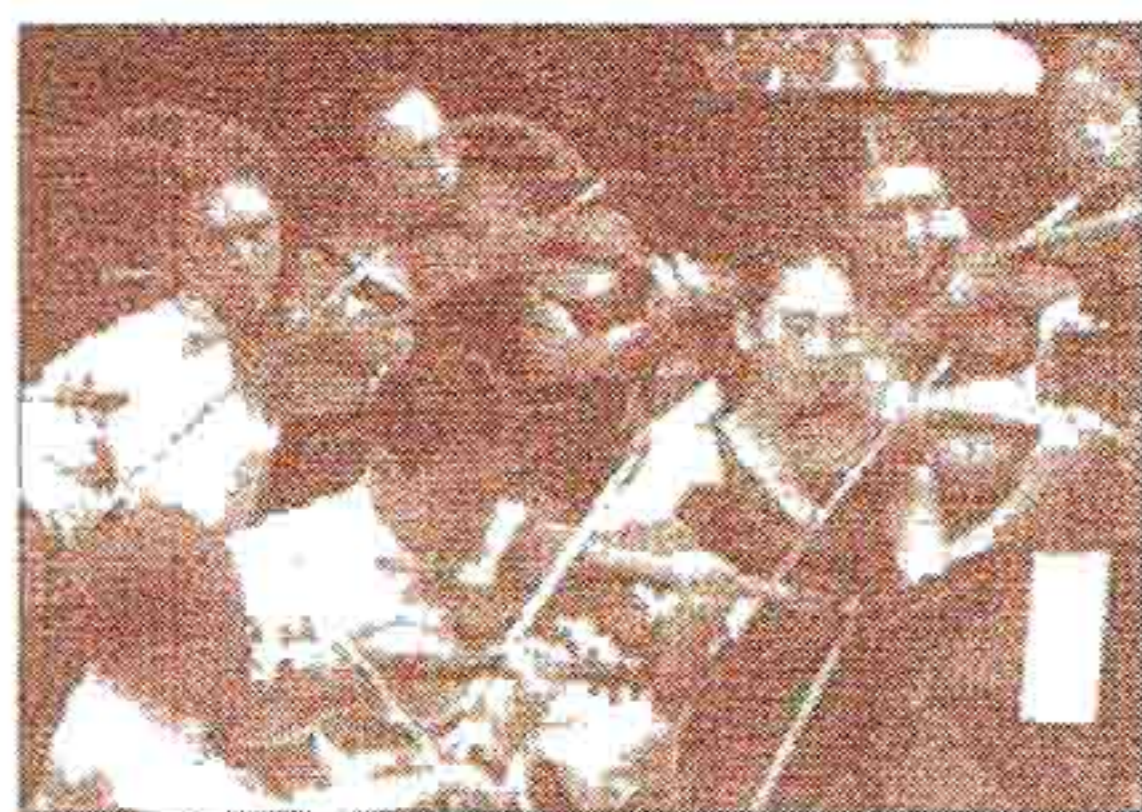


En este proyecto participan más de setenta mil niños, niñas y jóvenes. Hasta el momento hemos programado actividades que se coordinan desde las localidades y los colegios mismos, en los siguientes campos:

- Arte ruso.
- Baloncesto.
- Club de astronomía.
- Club de química.
- Clubes de ciencia y tecnología.
- Clubes de ecología.
- Clubes de robótica.
- Danza.
- Encuadernación.
- Fútbol de salón.
- Gestión comunitaria.
- Inglés.
- Lectoescritura.
- Liderazgo.

- Macramé.
- Manualidades y oficios.
- Matemáticas.
- Música.
- Natación.
- Panadería y repostería.
- Porrismo.
- Pre-ICFES.
- Screen y serigrafía.
- Teatro.
- Textualización de paredes.
- Vigías ambientales.
- Voleibol.





Algunas de las principales entidades vinculadas a este proyecto son:

- Campañas Educativas.
- COLSUBSIDIO.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS.
- Dividendo por Colombia.
- Escuelas Hogar.
- HOLCIM Colombia S.A.
- Instituto Distrital para la Recreación y el Deporte, IDR.D.
- Maloka.
- Planetario Distrital.
- Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, SECAB.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cátedra de pedagogía

El subproyecto tiene el liderazgo de la Secretaría de Educación Distrital, SED, y del IDEP; en el Comité de Coordinación se encuentran apoyándola la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, ACAC, Viva la Ciudadanía, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Santillana, Editorial Magisterio y CODEMA.

Más de mil maestros inscritos en esta cátedra se organizan por grupos de localidades, y bajo la

orientación de un coordinador analizan los planteamientos de los conferencistas, complementan el tema con bibliografía, discuten sobre las posibilidades de desarrollar proyectos pedagógicos en relación con la ciudad, formulan propuestas y escriben sus reflexiones. La producción de saber colectivo que se ha logrado ya en la cátedra 2004, nos muestra que los maestros y maestras están en capacidad de producir el conocimiento pertinente para que el saber enseñado se corresponda con los retos de la pedagogía en el mundo, tal como lo sustentamos atrás.

De allí se han derivado interesantísimos proyectos que los maestros y maestras adelantan por iniciativa propia, algunos de ellos ya tenían una trayectoria y ahora se vinculan a esta estrategia general de *escuela-ciudad*. Los nombres de los trabajos que se produjeron el año pasado nos dan una idea del rumbo de las reflexiones y de las experiencias que la cátedra ha provocado.

Los coordinadores de cada locali-





dad se reúnen periódicamente en un seminario permanente que, con la metodología de seminario alemán, están produciendo reflexiones teóricas que aportarán una conceptualización para sustentar, no sólo el proyecto Escuela-Ciudad- Escuela, sino los desafíos contemporáneos de la pedagogía y la escuela.

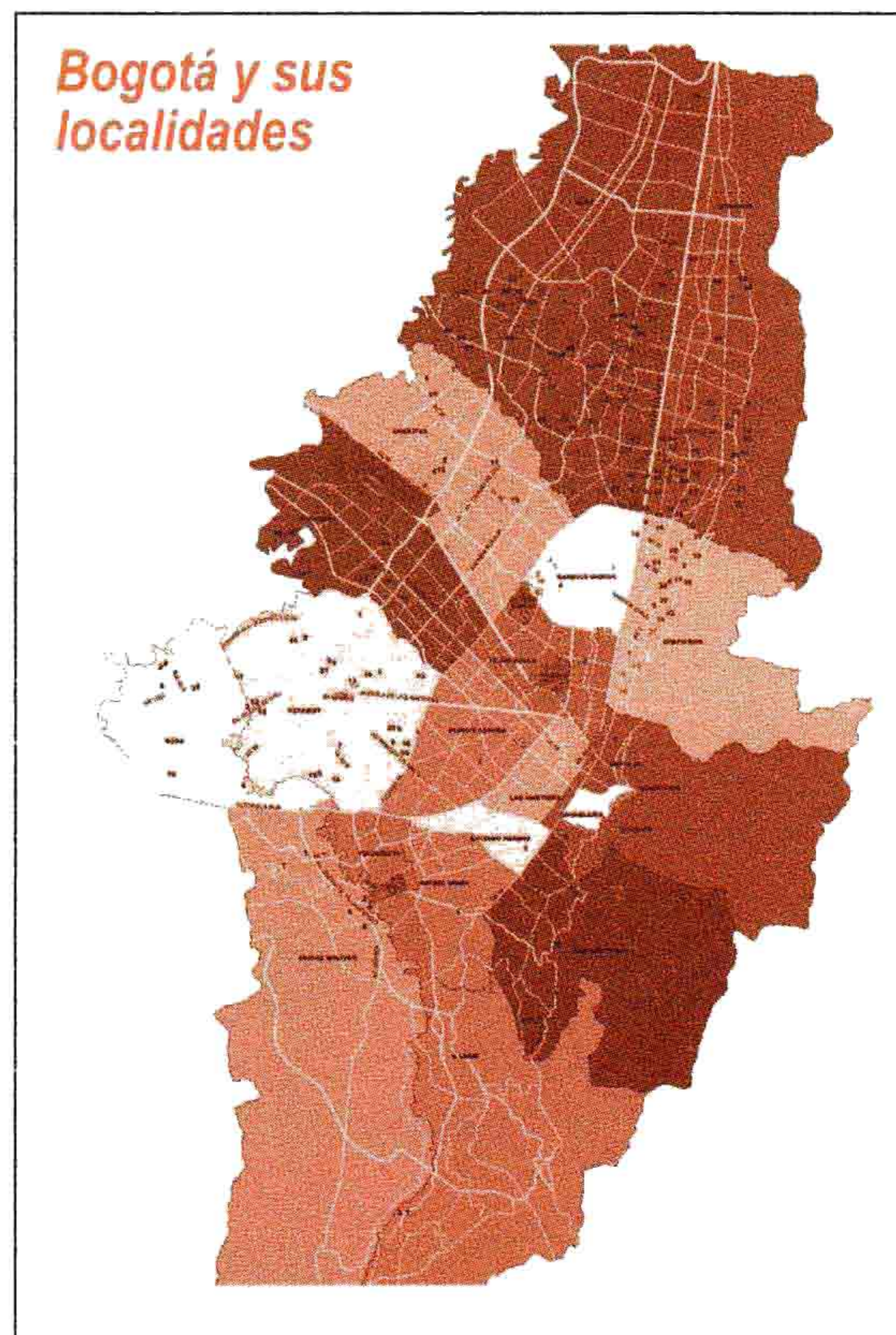
Maestros por su territorio

Este subproyecto está liderado por el IDEP, la Secretaría de Educación Distrital y el grupo de maestros de la Expedición Pedagógica de Bogotá. Se adelanta como experiencia piloto en las localidades de Bosa y Chapinero. Se trata de realizar un recorrido con todos los maestros y maestras de cada localidad por los diferentes escenarios de sus barrios, para elaborar mapas en los que se reconozca el territorio como construcción social, y a partir de allí se generen propuestas pedagógicas que articulen el territorio con la pedagogía y la cultura. Los maestros y maestras sistematizan los viajes, reconociendo sitios de interés y rutas para recorrer con sus estudiantes, para lo cual cuentan con un cuaderno de trabajo donde registran las experiencias. En el proyecto están trabajando cerca de dos mil maestros y directivos docentes y más de ochenta y seis mil estudiantes.

Navegador pedagógico

Este subproyecto consiste en un directorio en el que se presentan múltiples escenarios que pueden

ser visitados por maestros y maestras con sus estudiantes. Se trata de complementar y ampliar *El Navegador* que tiene la Secretaría de Educación, donde se registran cerca de cien escenarios con indicaciones sobre su localización, la manera de contactar y programar la expedición al sitio, recomendaciones temáticas y metodológicas para incorporar la salida al



currículo escolar. *El Navegador* está a disposición en la página Web y se hará una actualización y una reimpresión física para entregarla a todos los colegios de la ciudad.

En esta ocasión *El Navegador* ha incluido los siguientes escenarios de las localidades de Kennedy, Ciudad Bolívar, Teusaquillo, La Candelaria, Santa Fe y Usme:

- Bibliotecas públicas.
- Cementerios.
- Centros comunitarios.
- Centros de salud.
- Comunidades indígenas.
- CORABASTOS.
- Ferias, fiestas y carnavales.
- Granjas.
- Humedales.
- Iglesias coloniales.
- Monumentos, esculturas y estatuas.
- Museos.
- Parques recreativos.
- Personajes escenario.
- Plazas de mercado.
- Plazoletas históricas.
- Rondas de ríos y quebradas.
- Rutas ecológicas.
- Servicios públicos.
- Universidades.

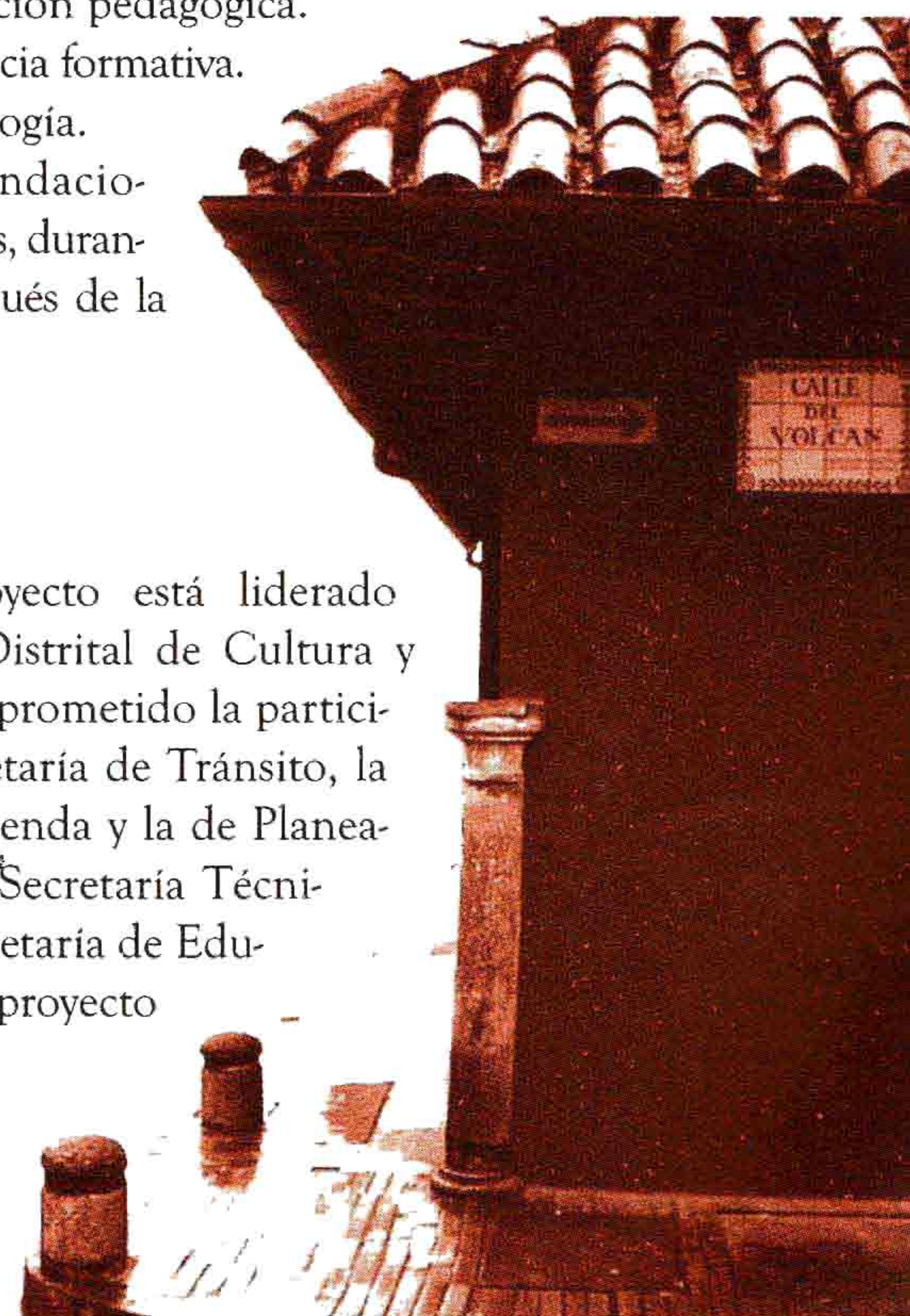
La estructura incluye los siguientes apartes:

- Datos generales: localización, vías de acceso, contactos, etc.
- Información histórica.
- Información pedagógica.
- Experiencia formativa.
- Metodología.
- Recomendaciones: antes, durante y después de la visita.

Aulas rodantes

Este subproyecto está liderado por el Instituto Distrital de Cultura y Turismo y ha comprometido la participación de la Secretaría de Tránsito, la Secretaría de Hacienda y la de Planeación Distrital. La Secretaría Técnica la asume la Secretaría de Educación, desde el proyecto Escuela-ciudad.

Se trata de poner en circulación un bus que realice expediciones pedagógicas por cada una de las veinte localidades de la ciudad, con rutas y paradas previamente seleccionadas y señ-





lizadas. El bus tendrá una gran visibilidad gracias a sus adecuaciones pedagógicas, artísticas y de seguridad⁴. Las rutas por donde transite serán fijas y las vías contarán con una señalización especial. Será el icono que representa el proyecto Escuela-ciudad, y con él se busca generar un impacto en los imaginarios de la ciudadanía, de manera que se reconozca -a través de él-

⁴ Tendrá dotación sanitaria, equipo audiovisual, mesas plegables, luces interiores de neón y decoración exterior con obras de arte.

que los niños y niñas tienen derecho a la ciudad y que ella debe, no sólo abrirles sus puertas, sino garantizarles todas las condiciones de seguridad que sean necesarias. Este subproyecto también se enmarca dentro de la política de niñez y adolescencia, en el componente de *ciudad segura para niños y niñas*.

Cada bus movilizará cerca de cincuenta mil niños, niñas y jóvenes al año, en dos rutas diarias por cada localidad. Además de los maestros y maestras que acompañen la expedición, habrá un monitor es-

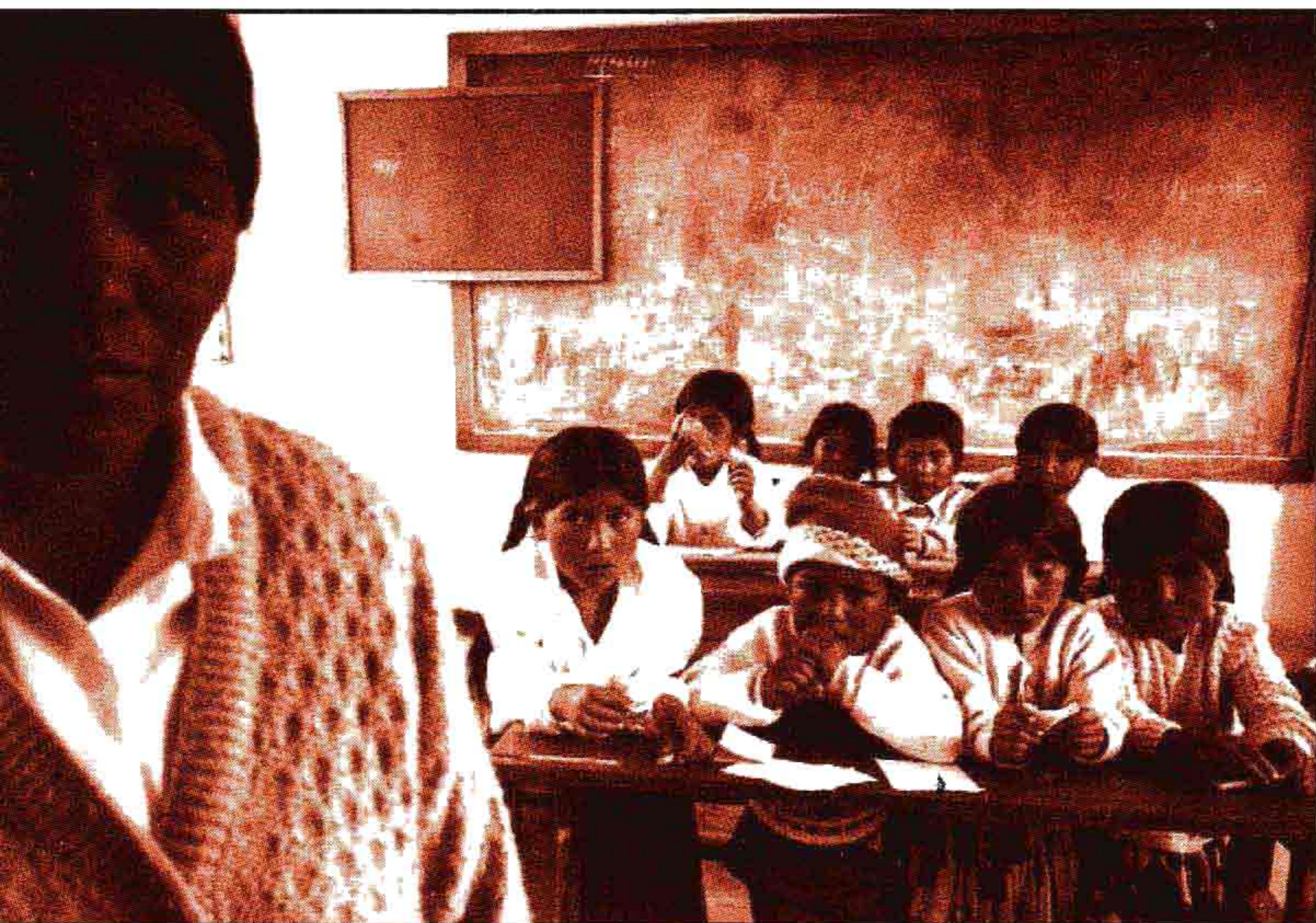
pecialmente formado y una guía didáctica especialmente diseñada para cada parada y cada ruta, resultado de una investigación pedagógica de campo que ya se ha concluido.

Plan maestro de equipamiento escolar

En la perspectiva de proyectar en el largo plazo el programa Escuela-ciudad, hemos previsto incorporar en el Plan Maestro de Equipamientos Escolares todas las previsiones que a futuro deben tomarse para que las nuevas construcciones escolares, y las adecuaciones urbanas que deban hacerse, estén en la perspectiva de la Ciudad Educadora en la que se enmarca todo este propósito. En desarrollo del mandamiento que el POT de la ciudad estableció, Bogotá se encuentra elaborando los diferentes planes maestros que corresponden: de espacio público, de cultos, de parques, de cultura, ambiental, etc. La Secretaría de Educación, de la mano de Planeación Distrital está haciendo un ejercicio de articulación de todos los planes maestros para que correspondan con la idea de Ciudad Educadora. Para el 2006 deben estar aprobados todos los planes maestros, después de una consulta ciudadana que le dé legitimidad a esta proyección a quince años.

El Plan Maestro de Equipamiento Escolar se define como:





“Aquel instrumento de planeamiento que regula la construcción de la infraestructura educativa en su ámbito territorial, y contempla su implantación urbana, sus características espaciales y arquitectónicas, su dimensionamiento, tanto en las condiciones físico-espaciales de los ambientes educativos y en la capacidad de cobertura de cada establecimiento, como en la cantidad y forma de localizarse en el territorio para la consolidación de un sistema de dimensión territorial del servicio educativo acorde con el ordenamiento de la ciudad”.

El esquema general con el que se estructura la complejidad de la oferta educativa tendrá en cuenta varios niveles:

- Núcleos de apoyo pedagógico.
- Núcleos educativos en asociación.
- Nodos básicos -Colegio-parque-.
- Nodos intermedios.
- Nodos integrados.
- Áreas nodales.

- Redes peatonales.
- Circuitos locales de movilidad escolar.
- Circuito metropolitano de movilidad escolar.

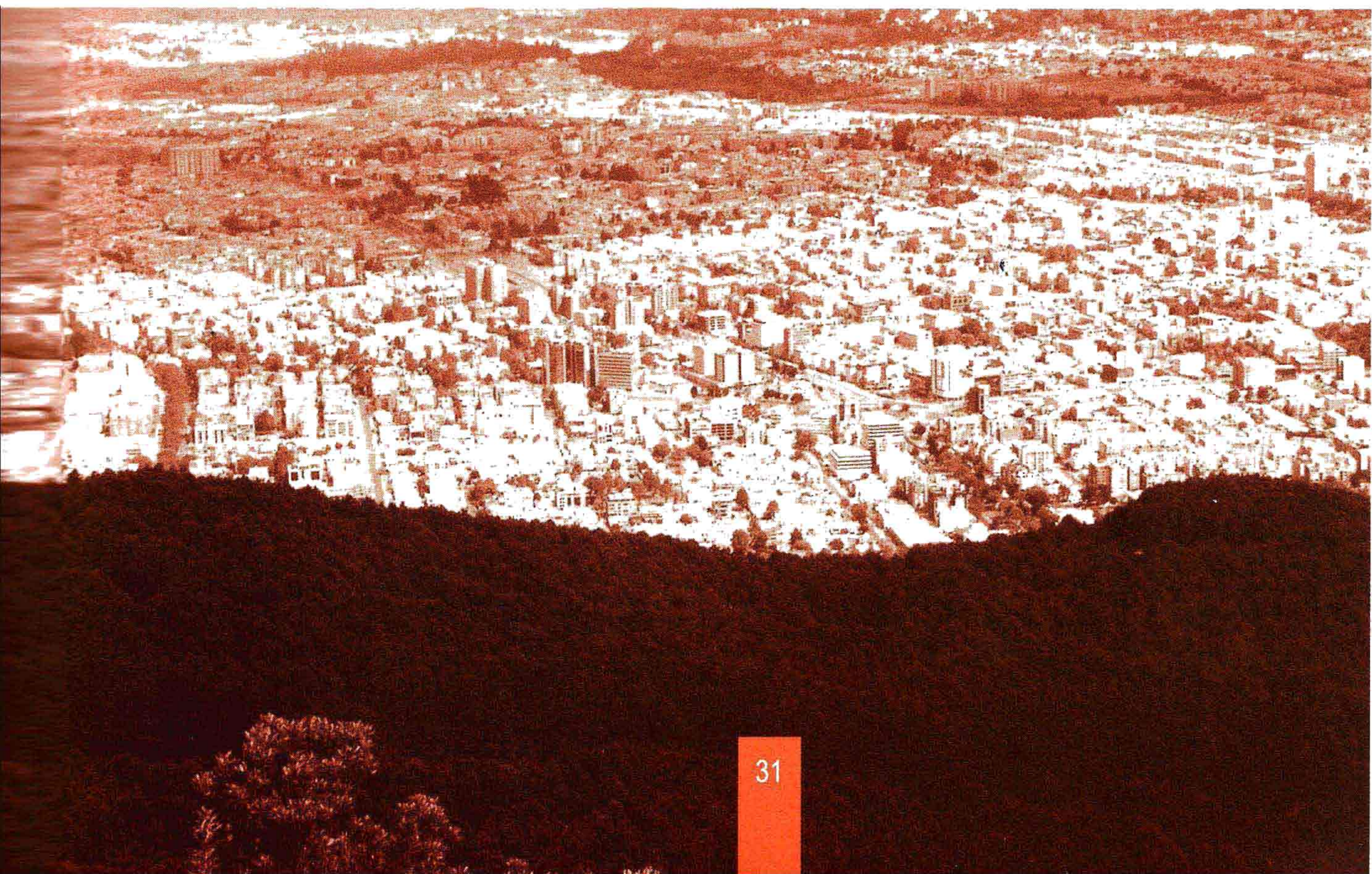
Asociación Internacional de Ciudades Educadoras

En un futuro inmediato Bogotá aspira a afiliarse a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. En su seno se está generando un movimiento pedagógico importante hacia el cual aspiramos orientar nuestro proyecto educativo. Dicho movimiento es multivariado y expresa muchas tendencias en la manera como se entiende el papel de la ciudad en su tarea educadora. Es cierto que allí caben desde los más elementales proyectos de cultura ciudadana, hasta los más sofisticados intentos de digitalizar la información para acercar a los ciudadanos al mundo globalizado. En ese sentido, creemos que la diversidad enriquece. Sin embargo nuestra perspectiva es muy particular. Junto con al-

gunas ciudades de Latinoamérica y de Europa, en Bogotá estamos entendiendo la Ciudad Educadora como parte sustancial del derecho que tienen los niños, niñas y jóvenes a la educación. Si para educarse hoy se requiere tener acceso a los múltiples modos de producción y circulación del conocimiento, entonces el derecho a la educación pasa por el derecho a la ciudad. Como lo ha planteado claramente y de múltiples maneras el Movimiento de Ciudades Educadoras: una ciudad que les permite a niños, niñas y jóvenes habitarla, recorrerla, conocerla y aprender de ella -sin discriminación al-

guna-, en igualdad de condiciones para todos y todas, será una ciudad más segura, más justa y más amable.

Con esto creemos que podremos hacer visible el proyecto educativo de la ciudad y vincularse a un movimiento mundial que está generando cambios importantes, no solamente en las formas de asumir la tarea de la escuela, sino en las maneras de construir las ciudades modernas, que para nosotros significaría avanzar en hacer de Bogotá una ciudad más justa, incluyente y solidaria. *Una Bogotá sin indiferencia.*



Bibliografía

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, “Plan Sectorial de Educación: Bogotá, una gran escuela 2004-2008”. Bogotá, 2004.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, Plan de Ordenamiento Territorial, POT, de Bogotá, 2004.

ÁLVAREZ G., Alejandro, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2003.





CIUDAD, EDUCACIÓN Y ESCUELA

Resumen

El tema de la Ciudad Educadora, la relación escuela y ciudad y experiencias realizadas en la ciudad de Medellín, encuentran identidad con la Cátedra de Pedagogía: "Bogotá: una gran escuela" desarrollada por el IDEP.

Ciudad y educación son conceptos considerados históricamente como inseparables, en donde la cultura se posiciona como "progenitora" de la educación, y así mismo de la cultura ciudadana.

Textualmente "Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras"; de allí la relación que el autor hace entre programas de ciudades educadoras realizados en el mundo, para llegar a la Ciudad Educadora en Colombia, en donde el derecho a la ciudad es un nuevo derecho ciudadano. De igual forma, el texto trabaja sobre la relación escuela-comunidad-entorno y ciudad: "es la escuela que trabaja y se articula con proyectos que elabora con la comunidad y para beneficio de esa comunidad".

Posteriormente son señalados algunos criterios pedagógicos que ayudan a fundamentar la relación escuela y ciudad como el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad, reciprocidad y alteridad, transversalidad curricular y escolar, y la historicidad de los procesos sociales.

La Ley General de Educación de 1994 y sus desarrollos posteriores indican exigencias para que los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, incluyan, en sus propósitos su relación con el contexto como factor de evaluación de las instituciones escolares.

Un anexo está dedicado a reseñar cómo en Medellín el programa de Ciudad Educadora fue incluido (1996-1998) en el Plan Estratégico de Medellín y el Área Metropolitana y de allí sus posteriores evoluciones, previstas hasta el año 2007. Una detallada bibliografía complementa el artículo.

Abstract

The topic about the educative city, the relationship between the school and the city, and the experiences led in Medellín city, meet a relation with the pedagogical subject: "Bogota, a Great Classroom", developed by the IDEP.

City and Education are concepts historically considered as unattachable where the culture has the status of education progenitor and therefore of the citizens culture.

Literally: "Today, more than ever, the city, big or small, has uncountable educational possibilities"; that is why the author relates the programs of educative cities led around the world to look at the educative city in Colombia where the right to a city is a new citizen right. At the same time this text develops the relationship: school-community-environment and city; "It is the school that works and gets movements from projects produced together with the community for its own benefit".

Some pedagogic criteria that help to found the bounding between school and city are pointed out as a dialogue among the knowledge, an interdisciplinary approach, mutualness, unsettlement, scholastic and curricular transverse and the history of the social processes.

The 1994 General Education Legislation and the late developments points out demands so that the Institutional Educative Projects, PEI, include in their proposals the relationship with the context as an assessment fact from the scholastic institutions.

One of the attachments is designed to highlight briefly the Programme of Educative City in Medellín that was included in Medellín and the Metropolitan Area Strategic Plan (1996-1998), and from there, its evolution forecasted until 2007. A detailed bibliography complements the article.

Palabras clave

Ciudad, educación, escuela, Ciudad Educadora, cultura, Pedagogía.

Ramón Moncada Cardona

Educador. Trabaja como Director de programas en la Corporación Región de Medellín, Colombia. Coordinador del proyecto interinstitucional "Conoce tu ciudad". Miembro de Consejos asesores en la Escuela del Maestro en Medellín, del Instituto Paulo Freire de Sao Paulo y del Foro Mundial de Educación. Pertenece al Comité de Coordinación Internacional del Foro Mundial de Educación.

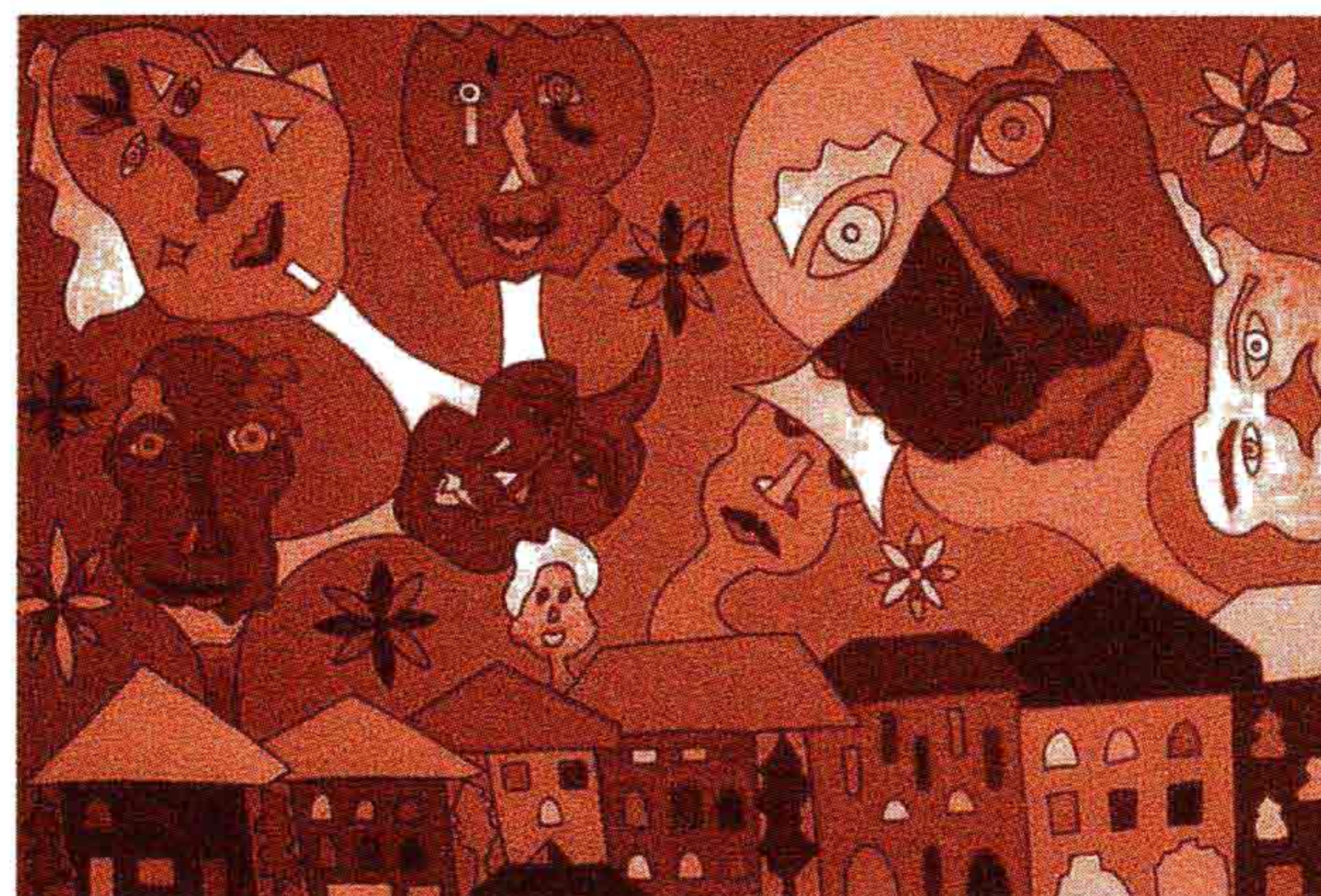


CIUDAD, EDUCACIÓN Y ESCUELA

Relaciones y acciones en la Ciudad Educadora

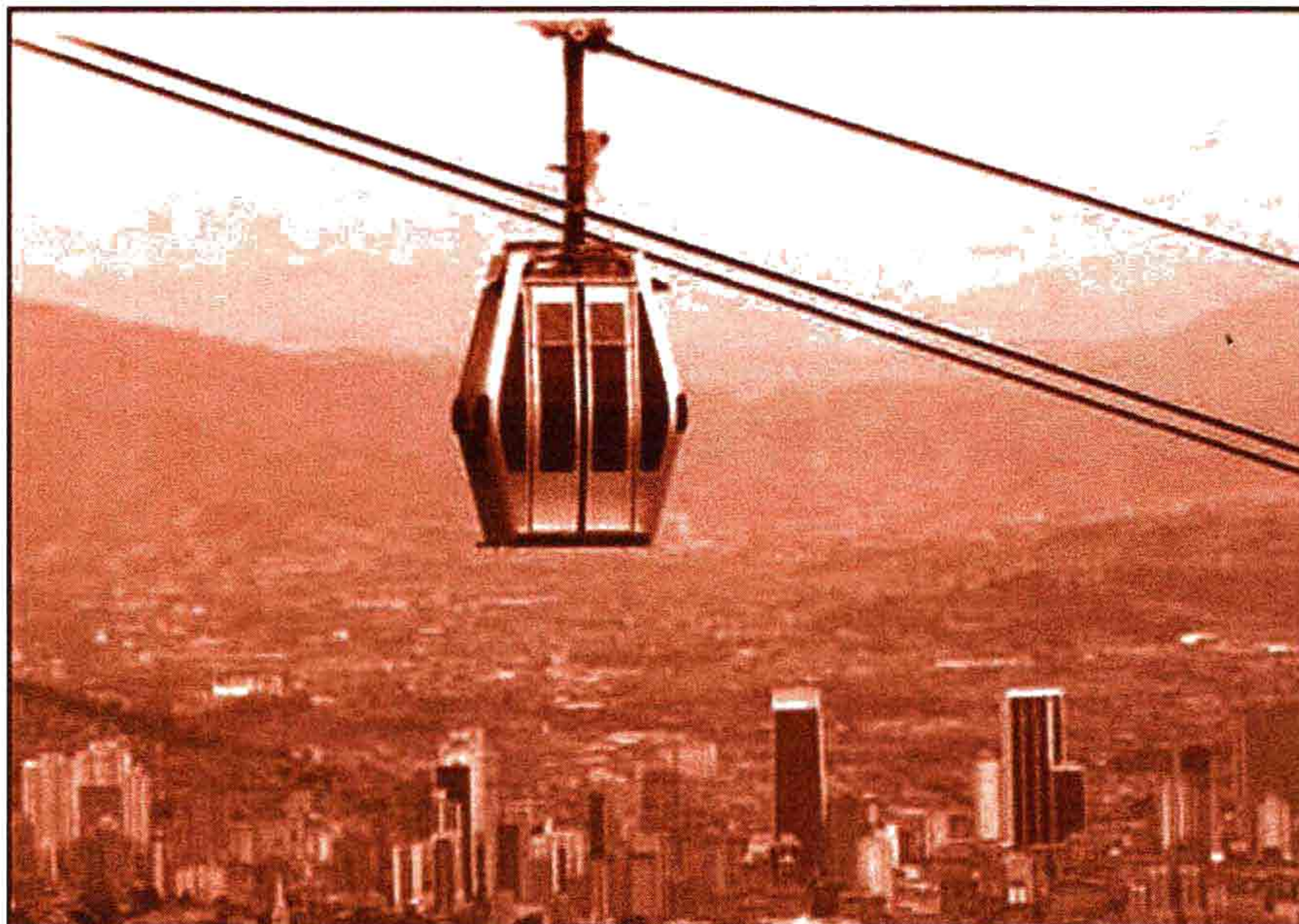
Ramón Moncada Cardona

El presente texto es realizado como compromiso y como homenaje para la Cátedra de Pedagogía “Bogotá, una gran escuela” desarrollada desde el año 2004 por el IDEP y la Secretaría de Educación de Bogotá. Es un compromiso por la gentil invitación que me hicieron para participar en las sesiones de la Cátedra para su período del año 2005, dedicada a una reflexión más detallada de las experiencias nacionales e internacionales de ciudades educadoras; y es homenaje, porque Bogotá ha tenido una trascendental decisión política y educativa cuando pone su nombre y énfasis de “Bogotá, una gran escuela” en el Plan Sectorial de Educación 2004-2008, y este a su vez releva para sus programas la relación Escuela-Ciudad-Escuela, en donde se sitúa la Cátedra de Pedagogía y la po-



tente propuesta y acción educativa de las expediciones escolares por la ciudad.

Más que una creación, el presente texto aprovecha anteriores documentos escritos por el autor sobre Ciudad Educadora, sobre la relación escuela y ciudad y sobre experiencias concretas desarrolladas en Medellín, para volverles a dar un lugar articulado pertinente, haciendo las necesarias reactualizaciones y nuevos desarrollos. Pero hay un reto importante en este documento y es profundizar en el lugar de la pedagogía, de la escuela y de maestras y maestros en esta acción educativa con la ciudad como proyecto cultural, social y político, como objeto de estudio y de investigación y como un ambiente global de educación y de aprendizaje. Por eso propongo también en el texto la siguiente expedición educativa: iniciar recorriendo la gran avenida de la ancestral y permanente relación entre las ciudades y la educación. Después iremos al gran mirador desde donde debemos contemplar el vasto horizonte del vínculo entre cultura y educación –¡la gran diada indisoluble!–; para llegar luego a la gran plaza de la estrella desde donde salen también múltiples avenidas con la propuesta y la experiencia de Ciudades Educadoras, culminando esa parte del recorrido en



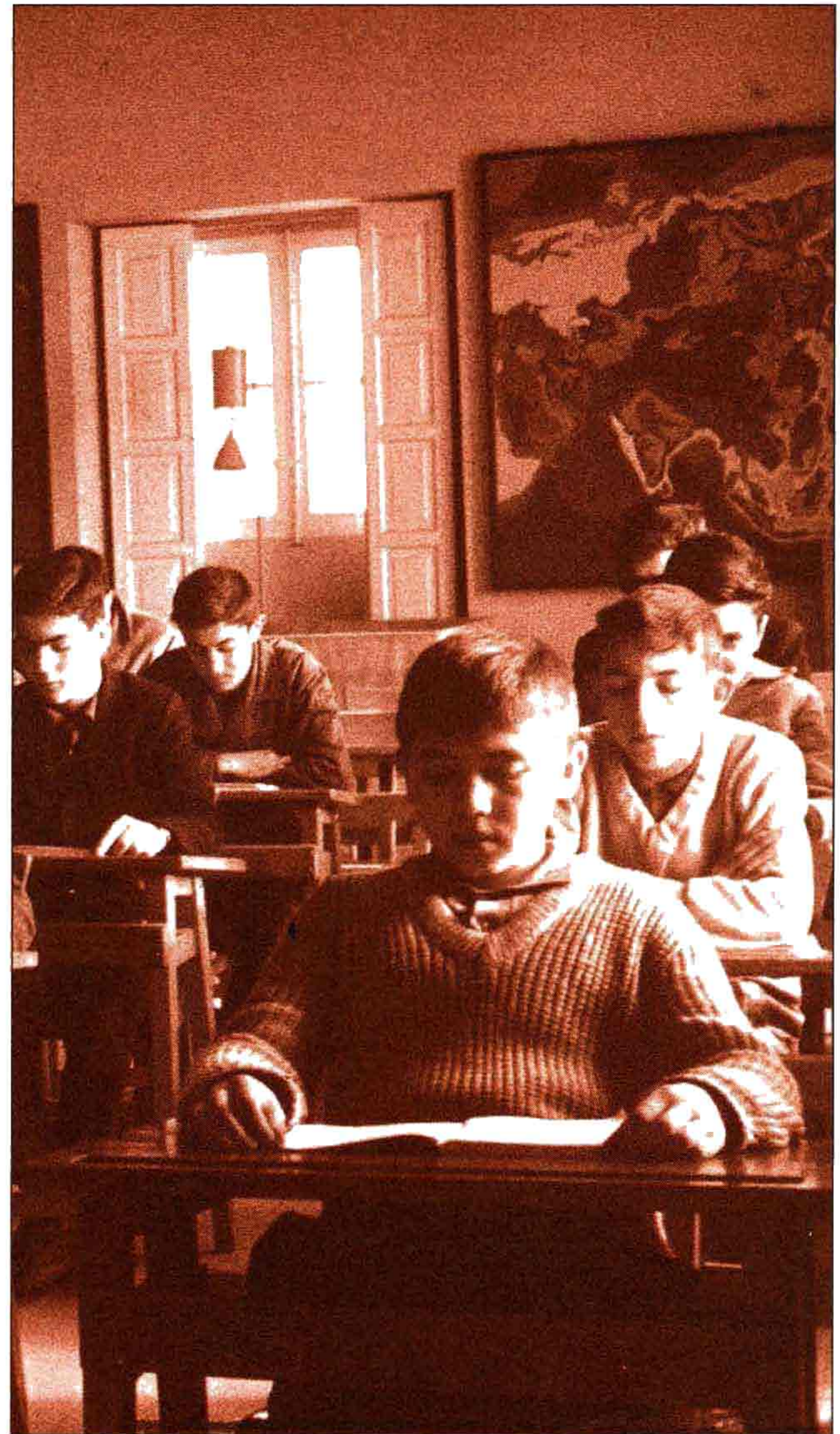
la esquina de la democracia donde se habla y se reclama siempre del derecho a la ciudad. Luego visitaremos el mágico entramado de la red escolar de la ciudad para preguntarnos por sus finalidades sociales y culturales y visitaremos después a voluntad extendida –con pausa de café o de refresco local– el gran parque interactivo de la pedagogía en donde nos espera a todas y todos una invitación para degustar y combinar los pródigos platos de la pedagogía, la ciudad y la escuela. Al final, para quien quiera adentrarse en uno de los sitios donde se lleva una valiosa trayectoria y experiencia, y en donde se relata también la no fácil peripecia, podrán escuchar algunos relatos de Medellín como Ciudad Educadora. Y para concluir la expedición los espera la gran fiesta y la gran ágora de la ciudad.

CIUDADES Y EDUCACIÓN

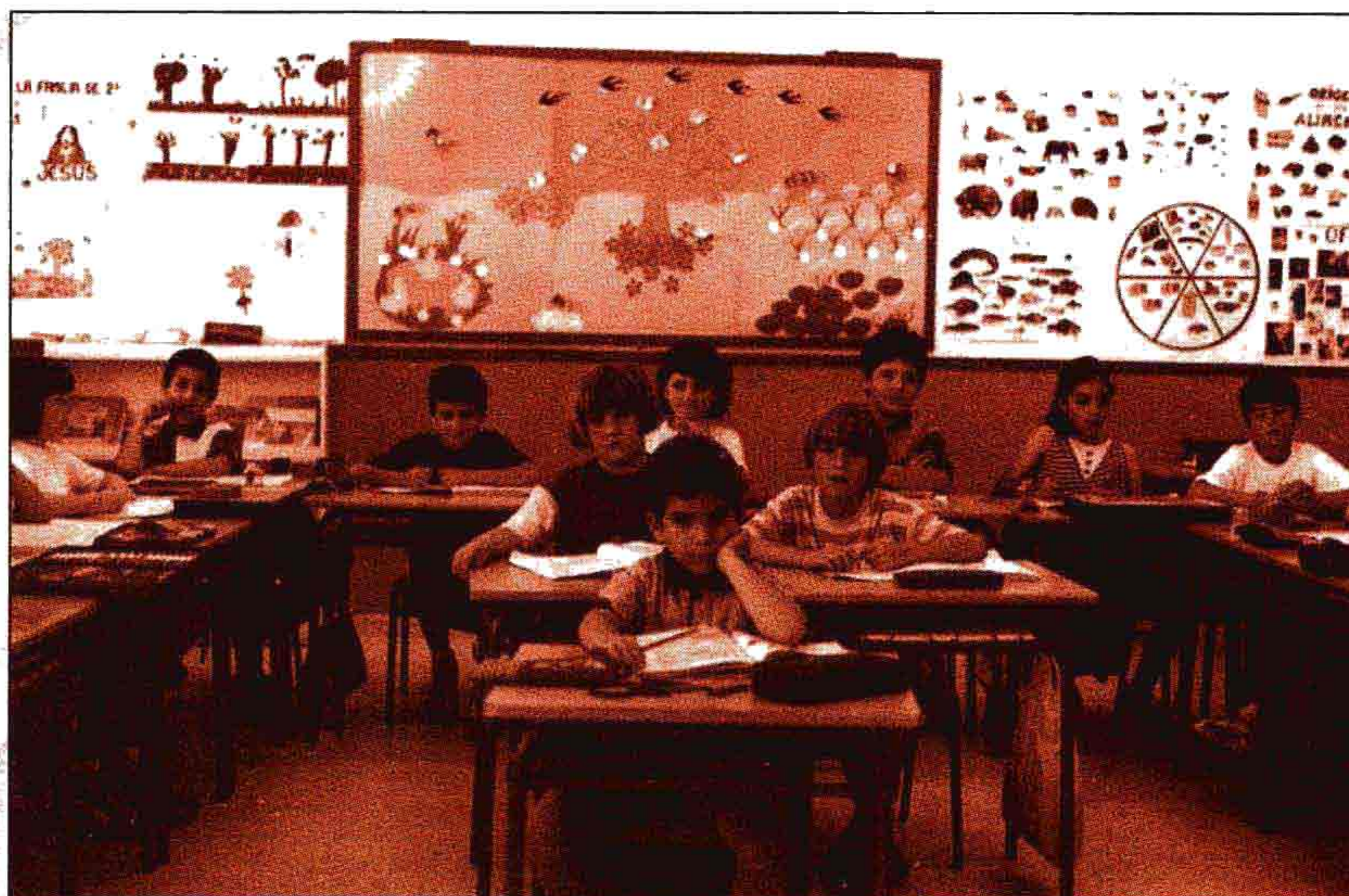
La ciudad es una creación del ser humano, ella se ha venido configurando a través de la historia de las sociedades y las culturas, determinada por condiciones geográficas, físicas, territoriales, temporales, espaciales y también por proyectos culturales que son los que aportan la marca de la ciudad, dotándola de unas características socioculturales particulares.

Estas concepciones o proyectos culturales se han expresado a través de modelos o de proyectos educativos, de tal manera, que podemos decir que a cada modelo o proyecto de ciudad ha correspondido un modelo o proyecto educativo, que aparece explícito o implícito y que puede leerse por la organización de su espacio, en el tipo de instituciones y organizaciones que la conforman y las relaciones entre ellas, por la dinámica que la caracteriza y por los contenidos educativos y valores que socializa.

La *polis* griega, la *civitas* romana, la ciudad medieval, las ciudades indígenas, la ciudad renacentista, la villa colonial, la ciudad moderna y las metrópolis se han configurado como enclaves en donde converge un grupo humano interactuando permanentemente en un territorio donde se relaciona con una infraestructura física -vivienda, vías, plazas y zonas públicas, edificaciones etc.-, y unos servicios -agua, alumbrado y energía, provisión de alimentos, educación, salud, tratamiento de desechos, etcétera-. Territorio, ambiente, gente, infraestructura y servicios y todas sus relacio-



nes e interacciones podrían resumir el gran entramado de la ciudad. Las relaciones entre personas y de éstas con la infraestructura urbana y los servicios, han exigido en toda la historia de las ciudades, la configuración de normas o acuerdos sociales para la regulación de estas interacciones, de allí han nacido muchos de los valores y de las normas adoptadas explícita o implícitamente por cada ciudad, algunas de estas normas se ubican en el plano de la moralidad, como la de no matar al congénere o la de respetar y no hurtar



sus propiedades; y otras son de carácter funcional, como toda la regulación vial, por ejemplo. Para la socialización de estas normas morales y funcionales, las culturas y como parte de ellas las ciudades, se han valido de la educación, que al fin y al cabo cumple un papel de mediación para el ingreso de las personas en la cultura.

Ciudad y educación han sido dos conceptos históricamente inseparables. En la ciudad se viven aprendizajes culturales, sociales, tecnológicos, académicos y funcionales, ella es un gran ambiente y un gran sistema en donde interactúan diferentes instituciones, espacios y procesos educativos. En la ciudad se construye y se desarrolla el sujeto individual desde su singularidad, desde su particular proyecto

de vida y también se construye y desarrolla el sujeto colectivo, como grupo y comunidades humanas que comparten territorios y proyectos comunes. Lo privado y lo público son dos dimensiones permanentemente interactuantes en la ciudad. La ciudad no es exclusivamente para lo privado y tampoco lo es exclusivamente para lo público, es para la complementariedad y la sinergia de estas dos dimensiones de lo humano y lo social. Esta es justamente la vía de construcción de la ciudadanía, como ámbito de constitución de sujetos individuales y colectivos y como entorno regulador de sus relaciones.

La educación permite también la comprensión y la aprehensión de la ciudad, promueve un acercamiento a ella como objeto de aprendizaje y de investigación, y facilita el aprovechamiento de todo su potencial educativo a través de todas las instituciones, espacios y procesos que desarrollan tareas educativas explícitas o que cumplen con una función educadora implícita.

Cultura y educación: un vínculo necesario

Justamente en ese orden, es que debe entenderse esta relación, la cultura como progenitora de la educación; aquí no cabe, a mi juicio, el dilema del huevo y la gallina; comprenderlo así, significa reconocer que toda sociedad un modelo o proyecto cultural y que ellos originan y determinan las finalidades, los contenidos y las formas de la educación que para ellos se requiere. Es decir, es la cultura la que

dota de sentido y de contenido a la educación. Y estamos entonces comprendiendo a la cultura y a la educación en su más amplio concepto, para alejarnos de las maneras simplistas de entenderlas, especialmente en el mundo escolar, en donde se ha reducido la cultura al campo de lo artístico, y la educación solamente a la escolarización. La educación es especialmente, un dispositivo de la cultura para reproducirse y transmitirse pero también para recrearse y transformarse.

Aquí se observan claramente, dos rasgos de la educación en relación con la cultura: la *tradición* y la *innovación*, rasgos éstos que han sido equivocadamen-



te comprendidos como polos opuestos, como contradicción innecesaria, connotando inclusive a la tradición como mala e indeseable y a la innovación como único camino. No es útil oponer tradición a innovación, porque ellos son sentidos y conceptos interdependientes, ya que una cultura requiere de transmisión y reproducción -es decir de tradición- y simultáneamente, ella misma genera y requiere también de recreación y transformación -es decir innovación-.

Y es aquí donde la educación juega también su papel en esta permanente relación entre tradición e innovación, como rasgos interconectados y dinámicamente presentes en todos sus procesos, por lo que es innecesario y contraproducente, mantener la oposición en el concepto y el deseo entre estos dos rasgos de la cultura; no es conveniente, por lo tanto, observar solamente con el espejo retrovisor o mirar únicamente con el vidrio panorámico que se tiene enfrente; es precisamente esta mágica y dinámica combinación entre tradición e innovación, la que hace trasegar a la cultura y a la educación.

La relación entre cultura y educación define y orienta las políticas educativas, puesto que éstas no son únicamente un acto de definición organizativa o administrativa; son ante todo, la propuesta para desarrollar y consolidar proyectos culturales y políticos de las sociedades en donde se originan y se realizan. Las políticas educativas son el cordón de enlace entre los proyectos culturales y los proyectos educativos. En el



contexto latinoamericano, esta es una observación relevante por cuanto necesitamos partir del reconocimiento de nuestros proyectos culturales para construir y adoptar políticas y planes educativos. De lo contrario, continuaremos adoptando o diseñando estos últimos sin tener en cuenta nuestras particularidades y rasgos culturales, desarrollando muchas veces, con ellos, proyectos o modelos culturales de otros.

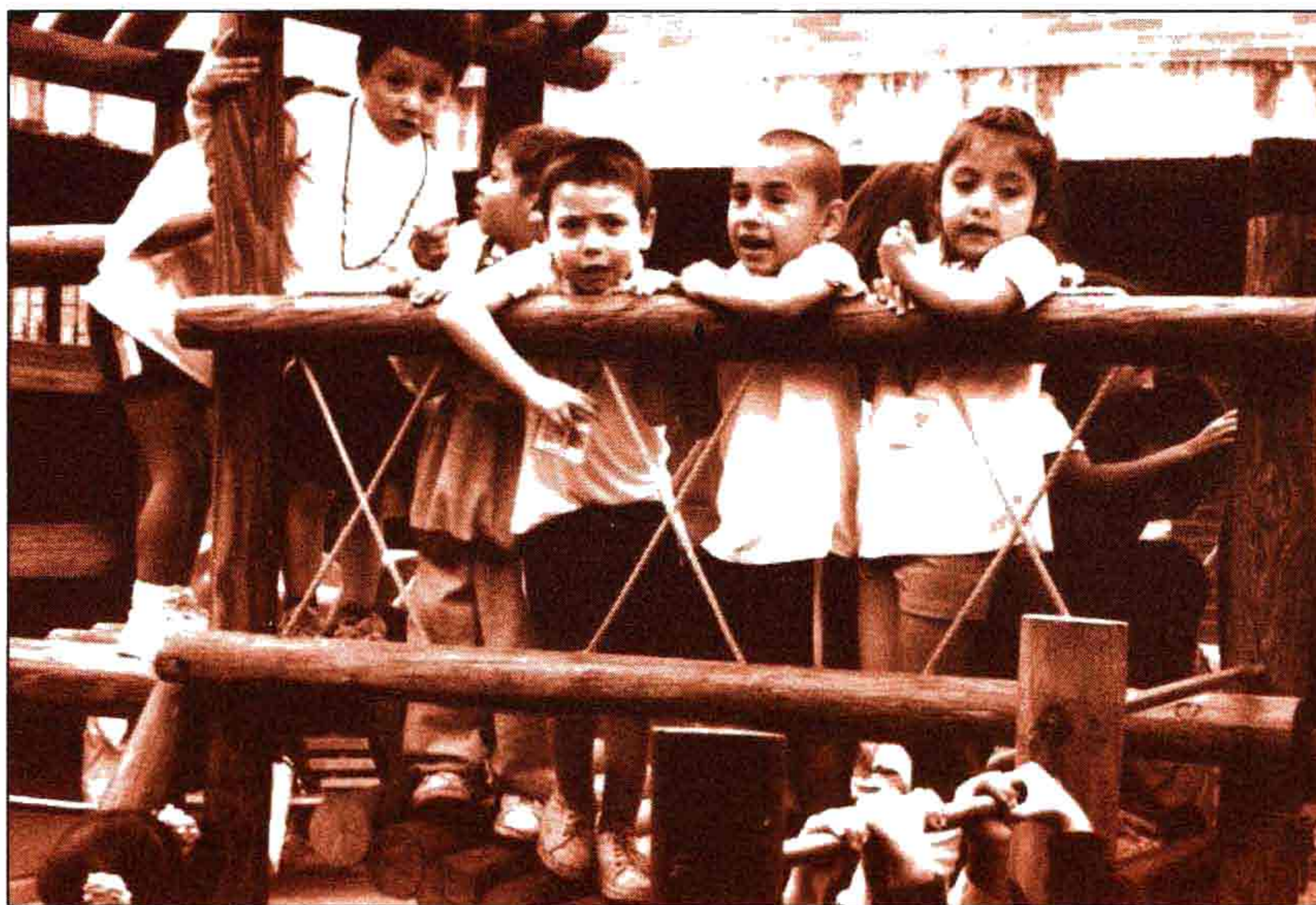
De otro lado, el abordaje de temas como la convivencia escolar y la convivencia ciudadana, deben ser reconocidos, comprendidos e intervenidos desde la relación entre cultura y educación, puesto que es necesario una entrada comprensiva, analítica y explicativa a partir del reconocimiento de la historicidad de las dinámicas socioculturales, puesto que es insuficiente y poco recomendable, reaccionar a hechos o problemas del presente –como la violencia en las escuelas y ciudades–, sin una lectura histórica que nos permita comprender desde los procesos sociales, culturales y educativos que permitan una explicación e intervención cultural en este sentido.

Al participar en el año 2004 en un Comité Intersecretarías e Interinstitucional de Medellín sobre Educación Ciudadana y como interlocutor en el “Estudio sobre lineamientos conceptuales y estratégicos para una política de Cultura

Ciudadana”, encargado por la Secretaría de Cultura Ciudadana a la Escuela del Hábitat de la Universidad Nacional de Medellín, vimos la necesidad de puntualizar algunas definiciones y por eso me propuse también contribuir con las siguientes:

La *cultura* como concepto genérico se refiere a todas las dimensiones de las sociedades, manifiestas de forma material e inmaterial, constituidas en referentes colectivos y a los cuales se da un sentido y significado en razón de las elecciones que cada sociedad o cultura construye y reconstruye de manera permanente.

Como resultado de los procesos de concentración de habitantes en ciudades –aproximadamente



el 75 por ciento de la población mundial vive hoy en cascos urbanos- y de las formas de vida, de relaciones y de regulación, se ha hablado de la *cultura urbana*, para referirse fundamentalmente a los modos de vida en el ámbito de la ciudad, aunque el concepto de lo urbano trasciende a la misma ciudad -la ciudad se acaba en la ciudad, pero lo urbano va más allá de sus fronteras-. A pesar de esta necesaria distinción entre la ciudad y lo urbano, *cultura urbana* se ha referido principalmente a las formas de vida que se dan en el ámbito de la ciudad o generadas por ella.

La *cultura ciudadana* tiene dos vertientes o dimensiones para su comprensión: la primera, relacionada con la *ciudadanía* entendida como el proyecto desarrollado por la modernidad especialmente basada en los derechos humanos y más recientemente con el concepto de responsabilidades, compromisos, comportamientos y autorregulación; en este sentido

la cultura ciudadana promueve la consolidación de la ciudadanía articulado profundamente con la *democracia* como horizonte político, a lo que se debe la fuerte relación que se da entre cultura ciudadana y *participación ciudadana*.

La segunda vertiente o dimensión de la cultura ciudadana, tiene que ver como se ha mencionado antes con la *cultura de la ciudad* -muy cercana al concepto de cultura urbana-, es decir, a los modos de vida, de relaciones, de valores, comportamientos, actitudes, usos y sentidos del espacio urbano, la relación entre lo público y lo privado, lo individual y lo colectivo, lo singular y lo diverso en el ámbito de la ciudad. Uno de los temas o campos relacionados con esta acepción es el de la convivencia ciudadana, es decir, las relaciones y regulaciones que se dan entre sujetos que comparten un mismo territorio físico y sociocultural.



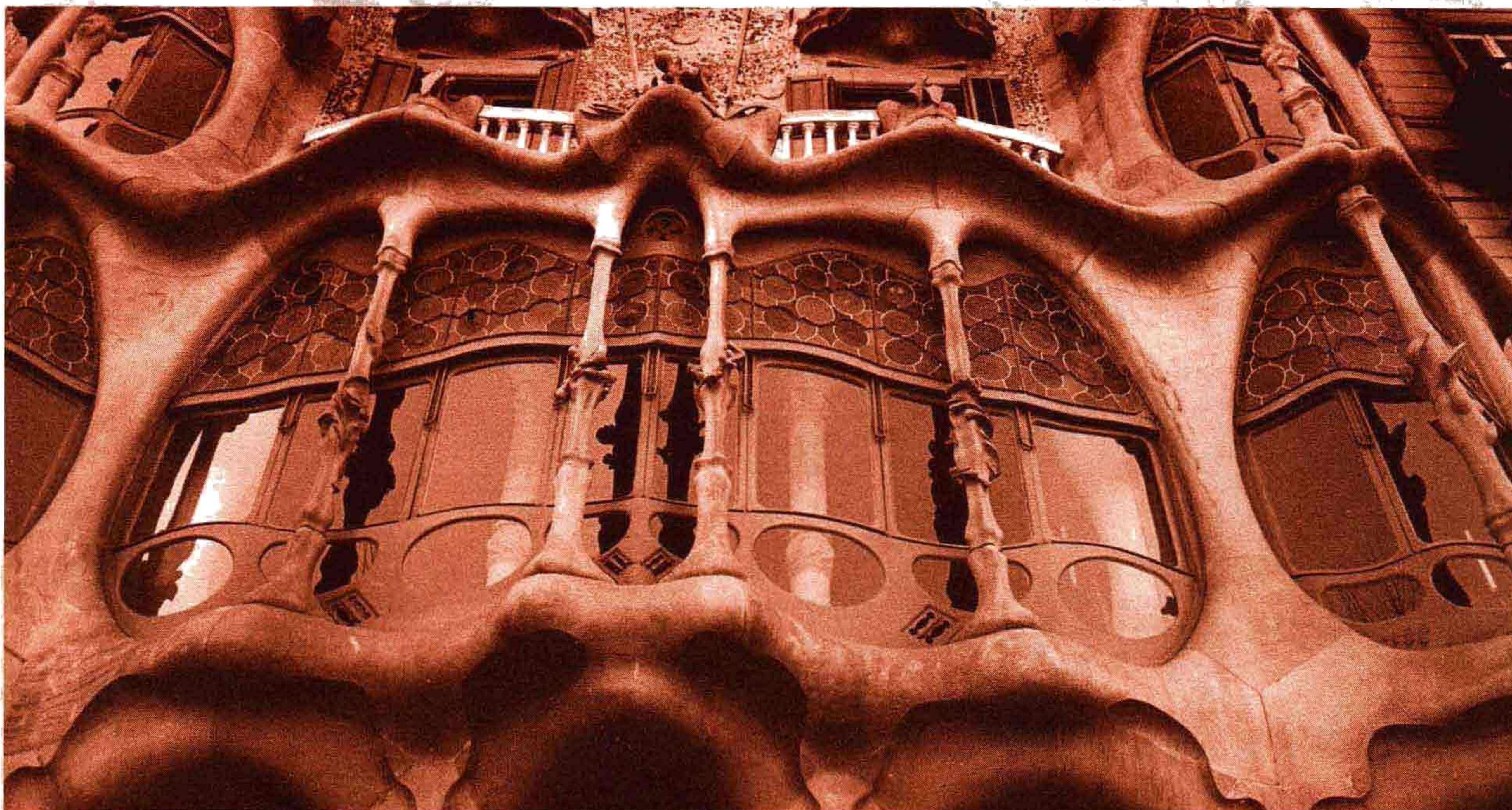


La *educación ciudadana* tiene como propósito la promoción y construcción de la cultura ciudadana mediante *procesos formativos o educativos* que se dan no solamente a través del sistema escolar, sino también en ámbitos educativos no formales e informales; en este sentido la educación ciudadana tiene una determinante *intencionalidad pedagógica* en relación con las dos vertientes o dimensiones de la cultura ciudadana, en relación con los modos de vida en la ciudad y con la ciudadanía como campo de derechos y de responsabilidades. La educación ciudadana es una de las formas de comprender y de llevar a la práctica el concepto de *Ciudad Educadora*, si bien, esta propuesta es mucho más amplia y abarca otras dimensiones.

CIUDAD EDUCADORA EN EL MUNDO

El concepto específico de Ciudad Educadora, es posible rastrearlo a partir del documento “Aprender a ser, la educación del futuro”, difundido por la UNESCO en 1973, en donde se conecta con los conceptos de educación permanente y de ampliación del horizonte educativo más allá de la escolarización.

A partir de este documento, varias ciudades y municipios en el mundo, comenzaron a desarrollar programas denominados explícitamente de esta manera. Estas ideas y experiencias motivaron la realización del Primer Congreso Mundial sobre este tema, realizado en Barcelona en 1990. En este evento, se construyó –y se adoptó posteriormente– la Carta de las Ciudades Educadoras, que consta de veinte principios en donde se precisa la comprensión y las finalida-



des de una Ciudad Educadora, como puede apreciarse en uno de estos principios más difundidos:

“Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una manera u otra, contiene en sí misma elementos importantes para la formación integral... La ciudad será educadora, cuando reconozca, ejercite y desarrolle además de sus funciones tradicionales -económica, social, política y de prestación de servicios- una función educadora. Cuando asuma con intencionalidad y responsabilidad su papel educativo y cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. La ciudad será

educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si les enseña a hacerlo”.

A partir de 1990, se han seguido realizando congresos bianuales internacionales, que desarrollan el concepto de Ciudad Educadora y realizan intercambios de experiencias de municipios y ciudades en todos los continentes. Para ayudar a la reflexión e intercambio mundial sobre el tema, existe la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, AICE, que tiene su sede principal en Barcelona y que cuenta con una oficina para América Latina en Rosario, Argentina.



Dentro del concepto de Ciudad Educadora, la ciudad es comprendida como un ambiente global de educación y aprendizaje y como sinergia de diferentes espacios, ambientes, proyectos y procesos educativos.

Si bien cada ciudad pone sus énfasis específicos de acuerdo con su contexto y sus propósitos particulares, Ciudad Educadora, ha estado asociado a los de ciudad incluyente, ambientalmente sostenible, dinámica con identidad local e interacción global, democrática en su gobierno y en su vida municipal, reconocedora de la diversidad cultural, acogedora y formadora de sus ciudadanos, propiciadora del espacio público y de la convivencia y la participación ciudadana, responsable de la educación integral de los ciudadanos.

Ciudad Educadora en Colombia

Desde los años ochenta, se iniciaron las primeras experiencias de Ciudad Educadora en Colombia, para lo cual se ha reconocido al municipio de Tabio, en Cundinamarca, como pionero en este tipo de proyectos, conjuntamente con el municipio de Piedecuesta, en Santander. Más adelante, entre los años 1994 y 1997,



apoyados por la Organización Iberoamericana para la Ciencia, la Educación y la Cultura, OEI, varias ciudades y municipios del país desarrollaron proyectos experimentales de Ciudad Educadora e iniciaron comunicación e intercambio entre ellos. Estas experiencias estuvieron asociadas especialmente a los temas de formación ciudadana, educación ambiental, historia e identidad municipal, promoción cultural y artística, fortalecimiento y uso de los espacios públicos, convivencia y participación ciudadana.





En 1997, fue creada la Organización Colombiana de Ciudades Educadoras, OCE, para aprovechar y fortalecer la red de ciudades iniciadas con el programa de “Estrategias educativas de la ciudad”, que había tenido apoyo de la OEI. Esta organización, que funciona de manera independiente pero en intercambio con la AICE, ha favorecido el intercambio entre los municipios y ciudades asociados –logrando en su momento más fértil, más de un centenar de municipios vinculados en todo el país–.

En la década corriente de 2000, la articulación más orgánica se ha continuado realizando con la AICE, de la cual hacen parte algunas ciudades colombianas –no muchas por cierto–, puesto que ésta es fundamentalmente una organización de carácter intergubernamental, debido a que son los gobiernos locales, por decisión de sus Concejos municipales y en representación de los alcaldes, quienes se asocian de manera formal y orgánica a la AICE y aprovechan sus redes temáticas, eventos regionales y congresos bi-

anuales para mantener la reflexión teórica, la experimentación local y el intercambio con otras ciudades.

El derecho a la ciudad: nuevo derecho de ciudadanía

El contexto colombiano ha puesto y exigido una singularidad y unos énfasis particulares a muchos de los proyectos de Ciudad Educadora, que se proponen abordar y transformar problemas relacionados con el conflicto armado y la violencia, la exclusión y la discriminación social, los problemas de convivencia y de participación ciudadana y política, entre otros. En el cruce de siglos XX y XXI, las experiencias de Ciudad Educadora, se ha visto demandadas para abordar e incidir en la transformación del déficit acumulado de derechos económicos, sociales y culturales que tiene la sociedad y en particular las ciudades colombianas, y para que se levante también el derecho a la ciudad como una condición de vida digna para sus habitantes y para los nuevos vecinos que han llegado a los cascos urbanos producto del desplazamiento forzoso que ha provocado el conflicto armado del país, que se ha



venido manifestando también en los mismos contextos urbanos, generando un desplazamiento interno de los habitantes de las mismas ciudades, que deben dejar sus barrios y vínculos sociales y familiares inmediatos y habitar otros espacios de la ciudad.

Ciudad Educadora no puede reducir entonces a un eslogan o a unas acciones específicas al nivel educativo, sino que implica también una intencionalidad social y política, que tiene relación con la construcción de ciudadanía, la consolidación de la



democracia y la búsqueda de la justicia social. No es educadora una ciudad que es excluyente, o que al menos no es conciente de las exclusiones que genera o puede generar y que se propone intencionalmente disminuir este efecto social.

En este sentido, emerge también una relación necesaria en las propuestas de Ciudad Educadora y la dinámica mundial –con una significativa singularidad latinoamericana– sobre el derecho a la ciudad, que se ha venido construyendo a partir del Foro Social Mundial y del Foro Mundial de Educación. Como resultado de esta reflexión, se ha construido también la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad, adoptada en el Foro Social de las Américas, Quito, julio 2004, y en el Foro Mundial Urbano, Barcelona, 2004, en donde se pone énfasis a la función cultural y social de la ciudad en relación con la inclusión y la justicia social en las urbes y donde se abordan los diferentes ámbitos de las ciudades. La Carta Mundial de Ciudades Educadoras fue revisada y actualizada en el Congreso Mundial de Génova, 2004, y en su nueva redacción hay un vínculo con el derecho a la ciudad, aunque siguen siendo dos textos orientadores complementarios para emprender estos proyectos colectivos de ciudad.

ESCUELA Y CIUDAD

¿Para qué forma la escuela?

Aceptar que *la escuela forma para actuar socialmente fuera de ella*, y no para actuar solamente en las horas de permanencia en ella, nos obliga a mantener las relaciones escuela-entorno, escuela-ciudad y escuela-cultura, mucho más claras. La afirmación frecuentemente escuchada que “la escuela debe formar para la vida” es bastante contundente y sugestiva y debe ser justamente reconocida en toda la magnitud que define; formar para la vida significa formar para el desarrollo afectivo, cognitivo, biológico, creativo y estético de cada persona, para que la vida sea reconocida como valor supremo, y también implica formar para el desarrollo y consolidación de proyectos sociales, culturales y políticos porque en ellos hay también una manera



de expresar la vida, ya que son los sueños y las metas colectivos de comunidades sociales específicas.

Las sociedades se han inventado la escuela como una, entre otras estrategias de educación y formación. Siempre ha habido en la historia de la escuela una relación de su sentido y sus contenidos con proyectos políticos y culturales que la determinan y esto debe ser así, pero para que lo sea, debe mantener coherencia en las relaciones dinámicas y sinérgicas entre cultura y educación, entre tradición e innovación y sobre todo, que el proyecto cultural y político que la determina sea producto de la participación, el acuerdo y consenso de las sociedades que lo eligen.

Más allá de la formación e información en el conocimiento académico, la escuela debe reconocer y formar para la finalidad social del conocimiento. Lo

importante no es la información o formación sobre el concepto de democracia y sobre la organización del Estado, sino fundamentalmente para la consolidación de la democracia, como modelo cultural y político; no se trata de saber de democracia, sino de ser democrático, de actuar con base en sus finalidades y principios. La finalidad social de la biología, fundamentalmente, es la valoración y el respeto de la vida, la preservación de la vida planetaria, es allí donde la escuela juega su papel trascendental y sus indicadores de impacto, más allá de

la información recibida y los exámenes escolares aprobados sobre biología.

Indicadores sociales del impacto del sistema escolar

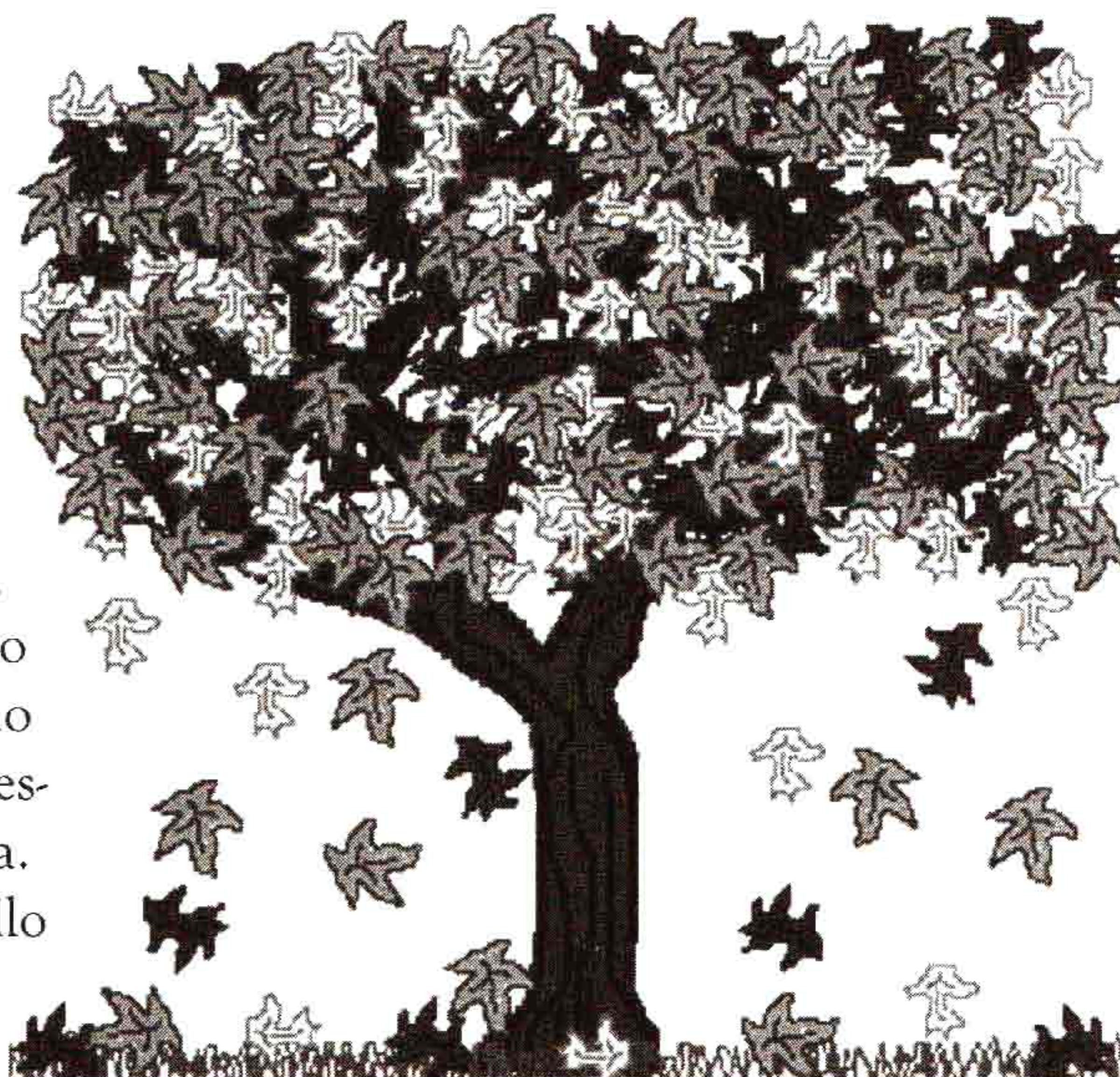
En el título de este apartado, podemos distinguir con claridad dos componentes semánticos que nos mantienen en la reflexión que venimos tejiendo; el primer componente, nos pone en el reto de la visibilización de unos indicadores que nos muestren y nos demuestren valores, actitudes, comportamientos, conocimientos de personas, de grupos sociales, de organizaciones y de ambientes; y el segundo componente, nos regresa a la pregunta por la finalidad

social de la educación y particularmente del sistema escolar, es decir que nos pregunta por su impacto social, aspecto éste que se distancia de la medición habitual del sistema escolar en relación con su eficiencia interna; aquí, al contrario, se está recordando que no basta el buen funcionamiento interno de la institución o del sistema escolar, sino que éstos tienen una finalidad, un sentido y una responsabilidad sociales y culturales de su existencia.

La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1993-1994) –lamentablemente olvidada como tantos otros ejercicios de análisis y proyección nacional–, nos sugirió una importante ruta para entender estos indicadores sociales del impacto del sistema escolar, veamos su afirmación y su reclamo en detalle:

“Sólo podemos decir verdaderamente que hemos cumplido con nuestra tarea educadora, cuando mostremos con indicadores reales que hemos educado a los colombianos y colombianas:

- 1- Para vivir en paz.
- 2- Para trabajar creativamente.
- 3- Para respetar su dignidad personal.
- 4- Para convivir armónicamente con su entorno.
- 5- Para recrearse sanamente.
- 6- Para respetar su historia y proyectarse sobre ella dinámicamente hacia el futuro”.



Como puede verse claramente, estos indicadores nos exigen ir más allá de las mediciones sobre eficiencia en gestión administrativa –número de maestros profesionalizados, índices de cobertura, permanencia y retención escolar–; pero también nos ponen más allá de las mediciones de conocimientos y habilidades escolares de los estudiantes. Estos indicadores se nos muestran, precisamente, para recordarnos que la escuela forma, esencialmente, para actuar socialmente fuera de ella, es decir, para la vida.

Relación escuela-comunidad-entorno y ciudad

Varios de los textos leídos sobre escuela y comunidad –algunos de ellos mencionados al final de este documento–, optan por delimitar el concepto de comunidad, etimológica y semánticamente asociado a “común”, comunicación comunión, comu-

nitario. Otros optan la denominación como sustantivo colectivo, con el cual el concepto de comunidad en sí mismo, hace referencia a conjunto, es decir a la sumatoria, combinación e interacción de varios elementos, pudiendo concluir aquí algo que puede ser de sentido común, pero que a su vez es determinante: *la comunidad es la expresión del todo o del universo que resulta de la interdependencia de sus partes.*

Es importante advertir la relación del término de comunidad con el concepto de “comunitarismo” desarrollado por la filosofía política y con una de sus aplicaciones ideológicas como lo es el comunismo. Allí se ha puesto una importante crítica y alerta por el poco lugar de autonomía del sujeto, por ser modelos o proyectos

donde hay muy poco margen para la subjetividad, los proyectos de vida individuales y por lo tanto para la emancipación. Ubicamos aquí una permanente tensión que subyace entre los proyectos colectivos, comunitarios, institucionales y de ciudad, y su capacidad para el desarrollo de proyectos singulares de grupos específicos o individuales. Cabe aquí también recordar



la tensión y relación de lo público –lo colectivo– y lo privado –lo singular, lo particular– en la ciudad.

Si bien ha sido ya bastante expresado, es necesario insistir que la Ley General de Educación de Colombia (1994), restringió el concepto de comunidad a las personas directamente vinculadas a las instituciones escolares –padres de familia, profesores y estudiantes–; aunque debe reconocérsele a esta misma ley, que establece una importante relación de los Proyectos Educativos Institucionales con el contexto.

Es necesario asociar y trascender el concepto de comunidad, con los de entorno y contexto y particularmente con la ciudad, puesto que nos pone en un panorama mucho más dinámico y exigente. Por lo tanto, si nos pasamos de la relación entre escuela y comunidad –referido exclusivamente a lo escolar– a la relación entre *escuela y entorno* y de manera más amplia entre *escuela y ciudad*, nos pondremos en un horizonte más vasto y sabremos que se trata de comprender a la comunidad, al entorno y a la ciudad, a través de múltiples variables, como lo físico, lo político y lo sociocultural, por ejemplo.

Una relación recíproca, dinámica y sinérgica

El entorno influye y determina la escuela y así mismo, la escuela influye y llega también muchas veces a determinar el entorno, éste es el soporte de la reciprocidad de esta relación, que le exige a la escuela sobrepasar la práctica de las actividades de proyec-

ción comunitaria, en donde la comunidad o el entorno son entendidos como objetos pasivos sobre los que se hacen cosas, pero no hay una relación dinámica en donde se reconozca la influencia y los aportes del entorno y de la ciudad sobre la escuela.

La intencionalidad de esta relación recíproca, podemos verla en la caracterización que hizo el valioso documento “La escuela como proyecto cultural”, difundido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, siendo ministro Antonio Yepes Parra, en 1988, en el que define así este proyecto de escuela:

“Es la escuela viva que indaga la realidad para transformarla.

Es la escuela que fluye dinámica, compartida y sentida por el pueblo.

Es la escuela de aulas abiertas, aquella que recobra su función histórica y que se entiende sujeto de nuestro devenir.

Es la escuela que asume papel protagónico en la identidad cultural de la comunidad por la cual y para la cual existe, y a través de la cual la cultura se convierte en el medio más eficaz para la comunicación y la participación.

Es la escuela que trabaja y se articula con proyectos que elabora con la comunidad y para beneficio de esa comunidad”.

Así mismo, el Instituto Paulo Freire, IPF, con sede en la ciudad de Sao Paulo, en Brasil, ha continuado y dado nuevos desarrollos al proyecto y al movimiento de “Escuela Ciudadana”, iniciado por Pau-



lo Freire en los años ochenta cuando fue secretario de Educación Municipal de Sao Paulo. Esta es una propuesta dirigida a fortalecer las relaciones y la construcción de ciudadanía y democracia al interior de la escuela pero que a su vez es bastante exigente en su relación con las comunidades, municipios y ciudades donde se ubica la escuela; al fin y al cabo, fue una insistencia de Freire y lo sigue siendo para el IPF, comprender la escuela como proyecto político-pedagógico.

Ampliación del horizonte pedagógico

La relación escuela y ciudad nos ubica obligatoriamente en un contexto interdisciplinario; educación y pedagogía cohabitan en la ciudad con otros campos del saber y disciplinas, por esta razón no bastan sólo maestros o la educación en la ciudad, de la misma manera que no bastan los políticos o la economía. La ciudad y la realidad son plurales y diversas y por eso requieren de la concurrencia y convergencia de diferentes campos del conocimiento. La ciudad requiere entonces de una mirada y una acción interdisciplinarias.

La escuela ha tenido a la pedagogía como su disciplina principal de referencia, así advierta fronteras con otras disciplinas. La relación escuela y ciudad, mantiene las preguntas clásicas de la pedagogía, pero amplía su horizonte, veamos una a una estas preguntas y el espectro que de ellas se abre.

¿Para qué se enseña y se aprende en la ciudad?
¿Qué se enseña y qué se aprende en la ciudad?
¿Quién enseña y quién aprende en la ciudad?
¿Dónde se enseña y dónde se aprende en la ciudad?
¿Cómo y con qué se enseña y se aprende en la ciudad?

Respondiendo a estas preguntas, nos dotamos de un mapa conceptual de la pedagogía en relación con sus principales interrogantes. Con las ideas expuestas en las dos primeras partes de este texto, podemos responder las preguntas sobre las finalidades y propósitos de la educación y sobre el sentido y contenido de ella, aceptando que todo esto se realiza a través de mediaciones pedagógicas como las que suceden en el ámbito escolar, pero que se amplía su campo de comprensión y de acción cuando lo pensamos en relación con la ciudad.

Las preguntas por quién enseña, quién aprende, dónde se enseña y dónde se aprende, nos ponen en otro lugar importante que podemos abordar desde esta relación entre la escuela y ciudad, puesto que en la ciudad son muchos los agentes educativos que tienen incidencia en la construcción de aprendizajes y de conocimientos; la ciudad misma es también un agente educativo, ella también enseña, de ella también se aprende, tesis que ha sido una de las bases del desarrollo de las pedagogías críticas.

Vemos entonces, no solamente una ampliación del horizonte de los sujetos *enseñantes*, sino también del espacio donde esto ocurre, en el que los maestros siguen cumpliendo un papel de especialistas en el espacio escolar y en el ámbito disciplinar de la pedagogía, pero en la relación de la escuela con el entorno, entendemos que el maestro cohabita con otros agentes educativos en el barrio, la vereda, el municipio y la ciudad a través de los cuales, se realizan también mediaciones pedagógicas; así mismo, la escuela cohabita con otros espacios e instituciones en donde también se enseña y se aprende, otros ámbitos educativos; como lo expresa el pedagogo catalán Jaume Trilla Berret, “*la Ciudad Educadora es presencia y acción sinérgicas de ambientes, contextos y procesos educativos*”.

En cuanto a la pregunta por las estrategias, las herramientas y los materiales para enseñar y aprender, la escuela ha utilizado habitualmente el texto escolar y muy recientemente lo ha combinado con otros materiales y dispositivos metodológicos y didácticos asociados a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC. En la relación de la escuela con la ciudad, las estrategias y los materiales de aprendizaje también se diversifican y se multiplican, puesto que en los barrios, veredas, municipios y ciudades, podemos encontrar múltiples posibilidades y materiales que acompañan los procesos de aprendizaje, por ejemplo: los álbumes fotográficos familiares, los objetos personales y familiares, los archivos municipales, los mapas, los museos, los testimonios de los habitantes, las instituciones y los espa-

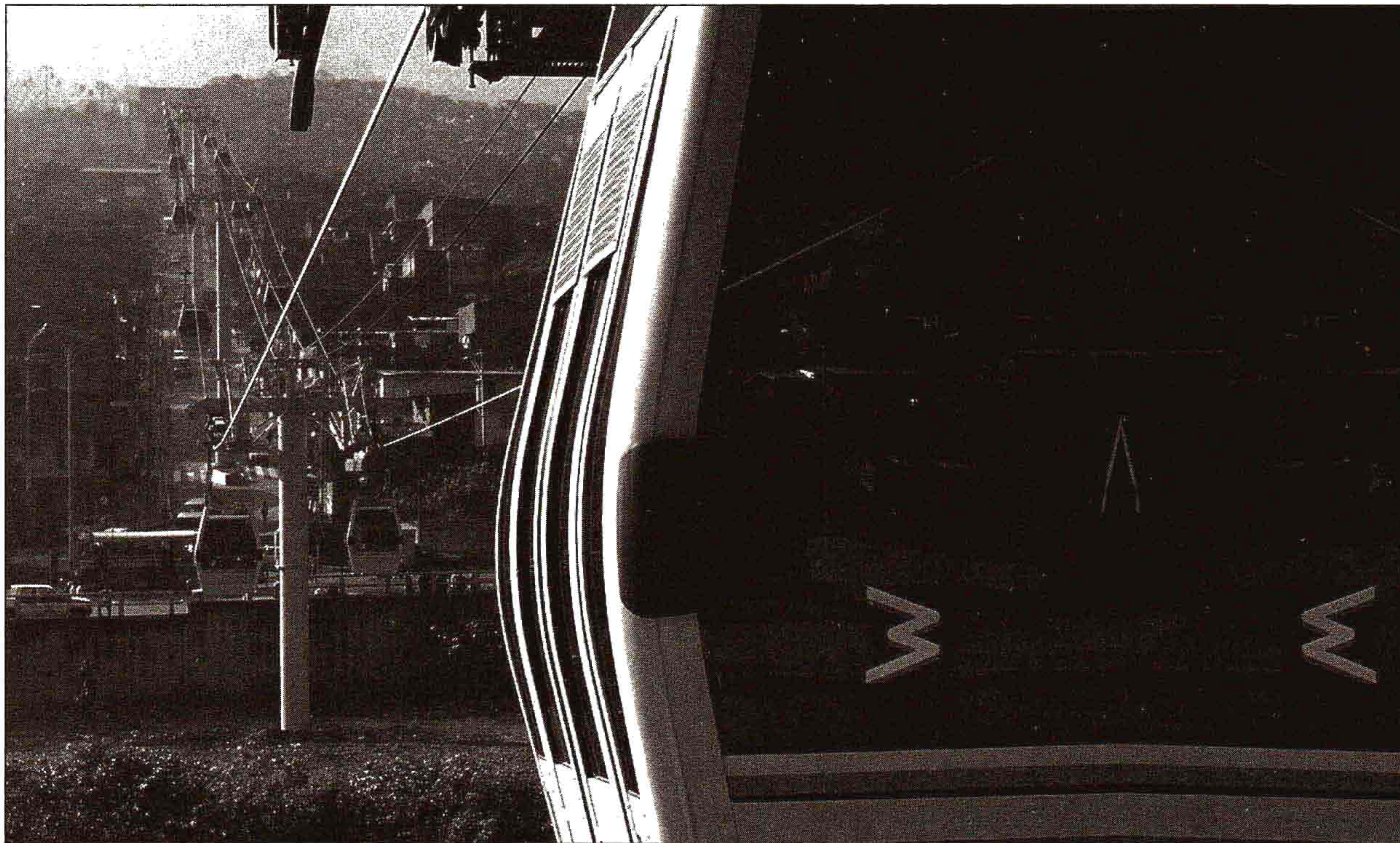
cios del municipio y la ciudad. Aracelly de Tezanos, en una investigación y un documento acerca de los problemas de sentido de la relación escuela-comunidad, elaborado para el Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Nacional de Colombia, en 1990, enfatizaba su carácter etnográfico, en donde se aprende a través de la observación y el intercambio con personas y contextos barriales y veredales, donde cuenta mucho, como lo expresé anteriormente, la variable y la dimensión sociocultural en la comprensión de la comunidad, el entorno y la ciudad. La etnografía ha aportado bastante a la educación y la pedagogía, no solamente para los procesos y proyectos al interior de la escuela, sino también para las acciones en comunidades y ciudades.

Criterios pedagógicos y metodológicos

Para esta parte del texto, quiero reconocer y agradecer los aportes del “Círculo creativo sobre escuela y comunidad” de la ciudad de Envigado, en Antioquia, un grupo de treinta profesoras y profesores con quienes compartí durante dos meses hace algunos años, donde realizamos enriquecedores talleres explorando la relación de la escuela con el entorno y la ciudad.

Algunos *criterios pedagógicos* que podrían ayudarnos a fundamentar esta relación entre escuela y ciudad:

DIÁLOGO DE SABERES, donde partimos de la premisa fundamental que dice que nadie sabe todo, que



nadie sabe nada y que todos sabemos algo. Este criterio es bastante pertinente en el trabajo de la escuela con la comunidad y la ciudad, porque habitualmente la escuela y los maestros se han asumido como portadores de la verdad frente a la comunidad, desconociendo a ésta, a sus organizaciones y personas, como portadoras también de conocimiento, de experiencia y de pertinencia. Pero esto no es algo funcional que suma las opiniones de uno y otro, es un criterio que reconoce al otro como sujeto en procesos educativos e interactivos y es en el sentido de la pedagogía contemporánea, la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje podría expresarse así: *la escuela cuenta con el saber de la ciudad y ésta cuenta con el saber de la escuela.*

Marco Raúl Mejía ha propuesto otra dimensión del diálogo de saberes en relación con la negociación cultural, entendida como campo de interacción y también de disputa de formas de comprender la vida y para nuestro caso, diversas maneras de concebir, explicar y habitar la ciudad.

La interdisciplinariedad es otra dimensión del diálogo de saberes, pero por su especificidad y potencia, a continuación la trataremos como un nuevo criterio pedagógico:

INTERDISCIPLINARIEDAD, que supone la adopción de enfoques pedagógicos que reconozcan la participación de las diferentes áreas académicas escolares, así como diferentes disciplinas del conocimiento, para orientar y colaborar en el desarrollo de proyec-

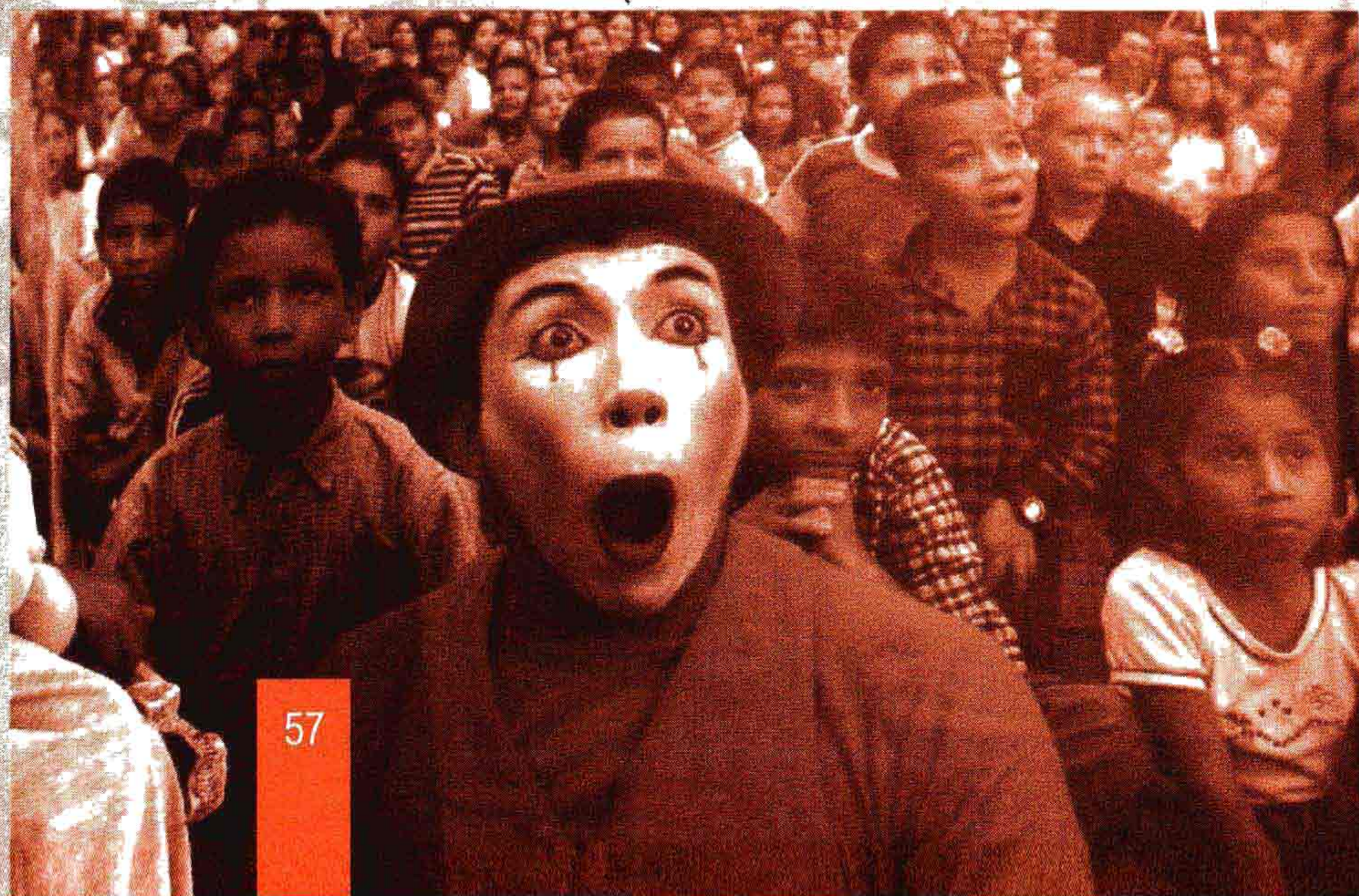
tos educativos sobre la relación entre la escuela y ciudad. La interdisciplinariedad no requiere necesariamente que los proyectos sean desarrollados por un grupo de profesores, aunque esto aportaría mayor riqueza, diversidad y complementariedad; un solo profesor puede promover un proyecto de este tipo teniendo en cuenta este criterio. Los proyectos pedagógicos escolares que experimenten esta relación de la escuela con la ciudad, para el caso de instituciones escolares con varios o muchos profesores, pueden servir precisamente para el trabajo pedagógico colectivo de los profesores, quienes no solamente se apoyan en la operación logística y desarrollo del proyecto, sino en sus áreas de enseñanza y sus disciplinas de formación y de referencia. Esta también puede ser una oportunidad aprovechada para constituir y consolidar comunidades pedagógicas escolares e interescolares.

RECIPROCIDAD Y ALTERIDAD, que ya intenté definir en el apartado sobre relación recíproca, dinámica y sinérgica; pero quisiera enfatizar en la alteridad, como criterio y posibilidad de enriquecimiento de los procesos escolares, porque pone a la escuela enfrente de un otro, que en este caso es la ciudad, es decir, la escuela se descentra, deja de auto-referenciarse. Alteridad es la relación y la interdependencia con otros, pero también desde el punto de vista del conocimiento se refiere

a la interacción con otras maneras de comprender y de explicar la realidad y el mundo, con otras maneras de conocer y de aprender.

La alteridad está relacionada con el lugar coprotagonico que debe jugar la comunidad y la ciudad en el trabajo con la escuela. En este sentido, cobra fuerza la participación como criterio pedagógico e igualmente, como criterio político. La participación nos pone en un escenario de mutuo aprendizaje y nos pone también el reto político del acuerdo.

TRANSVERSALIDAD CURRICULAR Y ESCOLAR, que nos hace comprender que el entorno y la ciudad son conceptos que deben atravesar toda la dinámica escolar y las diferentes áreas o asignaturas académicas escolares; o sea, que los Planes Educativos Institucionales y los Planes de Área, deben incorporarse al entorno y a la ciudad, tanto en su estructura conceptual, como en las actividades que realicen para desarrollarlos. La transversalidad es un concepto curricular bastante reciente en Colombia, especialmen-



te promovido a partir de 1994, con la Ley General de la Educación y que conjuntamente con el concepto de interdisciplinariedad exige sobrepasar la comprensión de áreas académicas escolares independientes, desconectadas unas de otras y cumpliendo un propósito académico solamente relacionado con su objeto o con temas específicos, sin entender el carácter sistémico de la escuela y de la educación y su relación y articulación con dinámicas sociales y culturales. Los proyectos de investigación escolar sobre problemas y temas urbanos son un escenario fértil para favorecer el trabajo interpersonal e interdisciplinario de maestras y maestros, y su vez pueden generar pródigos encuentros con profesionales de otras disciplinas por fuera de la escuela.

HISTORICIDAD DE LOS PROCESOS SOCIALES, que supone tener en cuenta, abordar y comprender las dinámicas sociales desde una dimensión histórica, hecho importante en la relación con las comunidades y con el entorno. Este criterio pedagógico es expresado en su detalle por el historiador y colega Javier Toro, de la Corporación Región de Medellín, así:

“Si el presente nos plantea problemas, inquietudes, temas, los podemos asumir desde una perspectiva histórica, como una investigación que nos haga ir y volver del pasado al presente y del presente al futuro. Sabemos ya, o por lo menos intuimos, que cada momento de nues-



tra existencia se debe al pasado y que lo que somos ayudará a determinar el futuro”.

Algunos criterios metodológicos

INTERINSTITUCIONALIDAD E INTERSECTORIALIDAD, que suponen, la relación de la escuela con otras instituciones escolares y educativas del barrio, la vereda, el municipio y la ciudad; pero también una relación intersectorial con instituciones y organizaciones que no hacen parte de manera directa del sector educativo, como las acciones comunales, las cajas de compensación familiar, las secretarías de gobierno, de salud, de participación ciudadana, los museos; una multiplicidad y diversidad de instituciones con las que puede emprenderse de manera conjunta, proyectos sobre la relación de la escuela con la ciudad. En la concepción de Ciudad Educadora, se recomienda la utilización y la interacción de los diferentes enfoques y servicios de las instituciones y organizaciones con las que cuenta el municipio y la ciudad. Un proyecto, bastante ejemplarizante de este enfoque, puede observarlo en su funcionamiento efectivo, en la ciudad de Barcelona mediante el pro-

grama denominado “Barcelona en la escuela y Plan de actividades escolares”, que se realiza a través de un Consejo de Coordinación Pedagógica Municipal. Este proyecto dinamiza la utilización de ofertas y servicios de cerca de un centenar de instituciones municipales oficiales y privadas, por las instituciones escolares de la ciudad. En años recientes, hay experiencias bastante cercanas y significativas en ciudades colombianas, para lo cual se han emprendido proyectos e instrumentos como el Navegador Pedagógico Urbano en Bogotá y las acciones emprendidas por el proyecto interinstitucional “Conoce tu ciudad” en Medellín.

ARTICULACIÓN DE LOS PEI, que permite en primer lugar, entender la relación con la comunidad y la ciudad como un asunto transversal a los Proyectos Educativos Institucionales, pero también como la vía para articular o agrupar los PEI de varias instituciones escolares de un mismo sector -barrio, vereda, zona, localidad-, de manera que se orienten hacia contextos particulares y hacia propósitos, estrategias y acciones comunes. Estoy de acuerdo con el reclamo que la Ley General de la Educación de Colombia (1994), en la búsqueda del desarrollo y aplicación del enfoque de la descentralización, puso el énfasis en el fortalecimiento del proyecto específico de cada una de las instituciones escolares a través de su PEI, pero este hecho ha generado desarticulación y a veces distancias considerables entre los Proyectos Educativos Institucionales de escuelas y colegios de un mismo barrio, vereda, zona, localidad, municipio o ciudad.

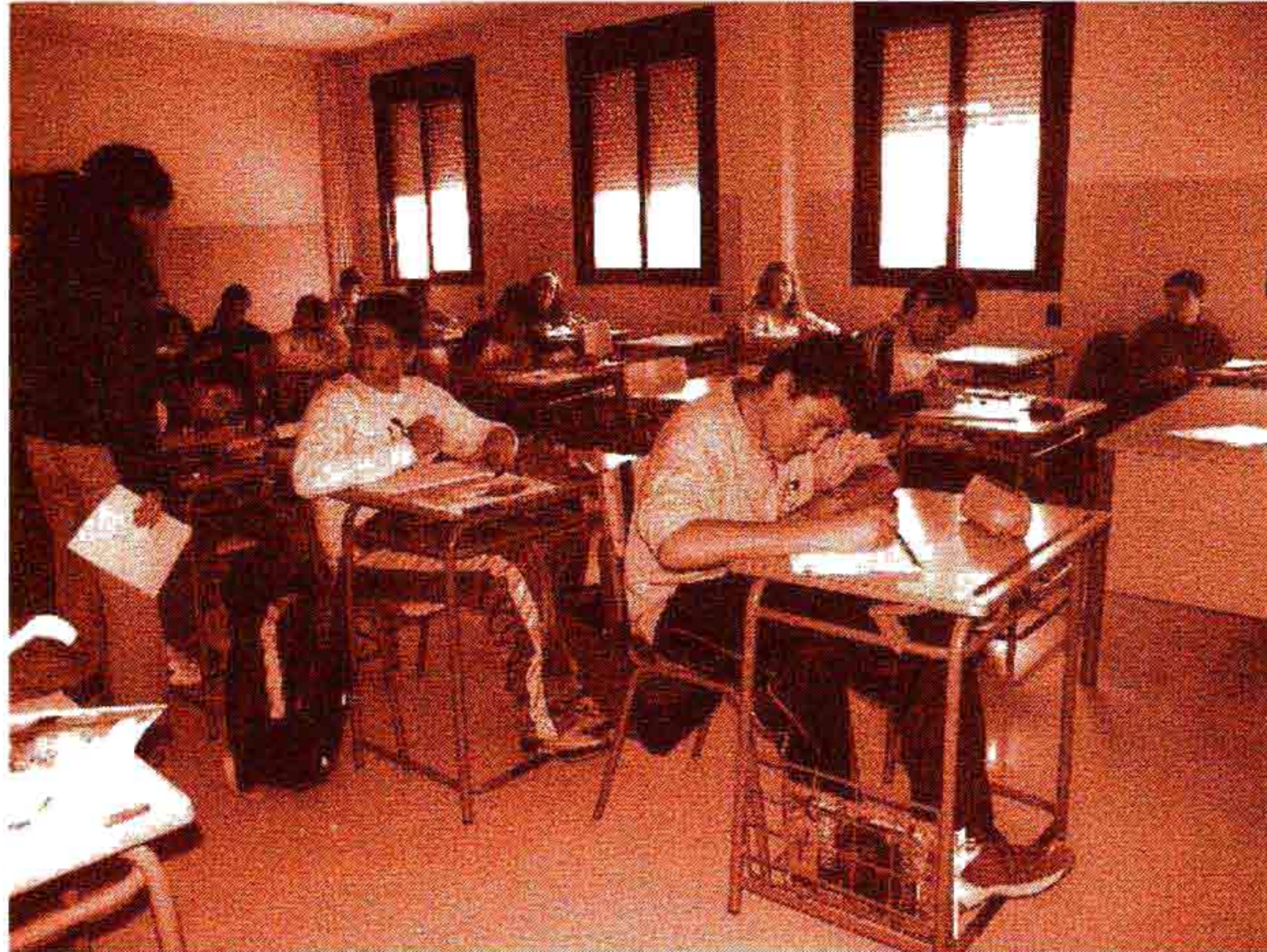


CONVOCAR Y VINCULARSE. Las instituciones escolares han tenido la costumbre de moverse solamente en el campo de la convocatoria: son ellas las que organizan y convocan a personas y organizaciones de la comunidad o de su entorno barrial y municipal. Aquí se trata, no solamente de continuar con estos procesos de convocatoria, sino también de articularse a proyectos y procesos impulsados o desarrollados por otras organizaciones y personas de sus barrios, veredas, zonas, localidades y ciudad, asociando este criterio al de reciprocidad, mencionado antes. Existen algunos espacios formales de movilización y de participación ciudadana en los que es muy importante la vinculación de las instituciones educativas, por ejemplo, los procesos de construcción y adopción de los planes de desarrollo zonal, local y municipal y los Consejos Territoriales de Planeación, como organismos que promueven la participación en estos planes. Se trata que la escuela dinamice sus propios proyectos de relación con el entorno, pero que también reconozca y se vincule a procesos impulsados por otros y en particular, que la escuela se preocupe también por la agenda pública de su ciudad.

La relación con el entorno como indicador de la calidad de las instituciones escolares

En la primera parte de este tercer capítulo hice referencia a la relación entre indicadores sociales y el impacto del sistema escolar; ahora voy a ubicarme en la institución escolar





específicamente y en la relación con el entorno que ella incorpore, tenga y demuestre en su dinámica organizacional, entendida también como factor de evaluación de su calidad educativa institucional. La Ley General de Educación y los decretos reglamentarios posteriores que la desarrollan, han llamado la atención y ponen la exigencia en incluir y demostrar la relación del PEI con el contexto y esto, cada vez más, se convierte en un factor de evaluación de instituciones escolares. Podríamos servirnos de algunas preguntas que nos permitan percibir y evaluar la relación de la escuela con su entorno; veamos, a manera de ejemplo, algunas de ellas:

- ¿Con cuántas y con cuáles instituciones del barrio -vereda, zona o localidad-, y de la ciudad tiene relación la institución escolar?
- ¿En el PEI, puede leerse y reconocerse que la institución escolar tiene en cuenta su entorno barrial, zonal y municipal?

- ¿Existen proyectos pedagógicos y escolares que abordan la relación de la escuela con el entorno?
- ¿En las áreas académicas o asignaturas escolares se han desarrollado algunos proyectos o actividades en relación con el entorno barrial, veredal, zonal o municipal?
- ¿En el barrio, la vereda o la zona tienen en cuenta a la institución escolar en sus actividades o participa en las que ella convoca?
- ¿Los niños y jóvenes estudiantes participan de las actividades sociales y programas impulsados en su barrio, vereda o municipio?

También a manera de ejemplo, aunque debemos tener en cuenta que los valores, las actitudes y comportamientos individuales, colectivos o institucionales, obedecen a muchos factores, que dependen únicamente⁴ de la formación escolar, imaginémonos también estos indicadores que podrían resultar del impacto social de las instituciones escolares de un entorno determinado:



- En los últimos dos años, ha disminuido la violencia en las instituciones escolares y en el barrio o la vereda.
- En los últimos dos años, ha disminuido el consumo de psicoactivos en el barrio, la vereda o la zona.
- En los últimos dos años, ha disminuido el número de embarazos en jóvenes menores de dieciocho años.
- En los dos últimos años, han disminuido los índices de repitencia y deserción de los estudiantes en las instituciones escolares del barrio o la zona.
- Ha aumentado la participación de personas en las actividades y fiestas del barrio o la vereda.
- Existe mayor cantidad de grupos y organizaciones del barrio, la vereda o la zona, que cooperan en actividades conjuntas.
- Los padres y las madres de familia están satisfechos de la formación que reciben sus hijos en la institución escolar.

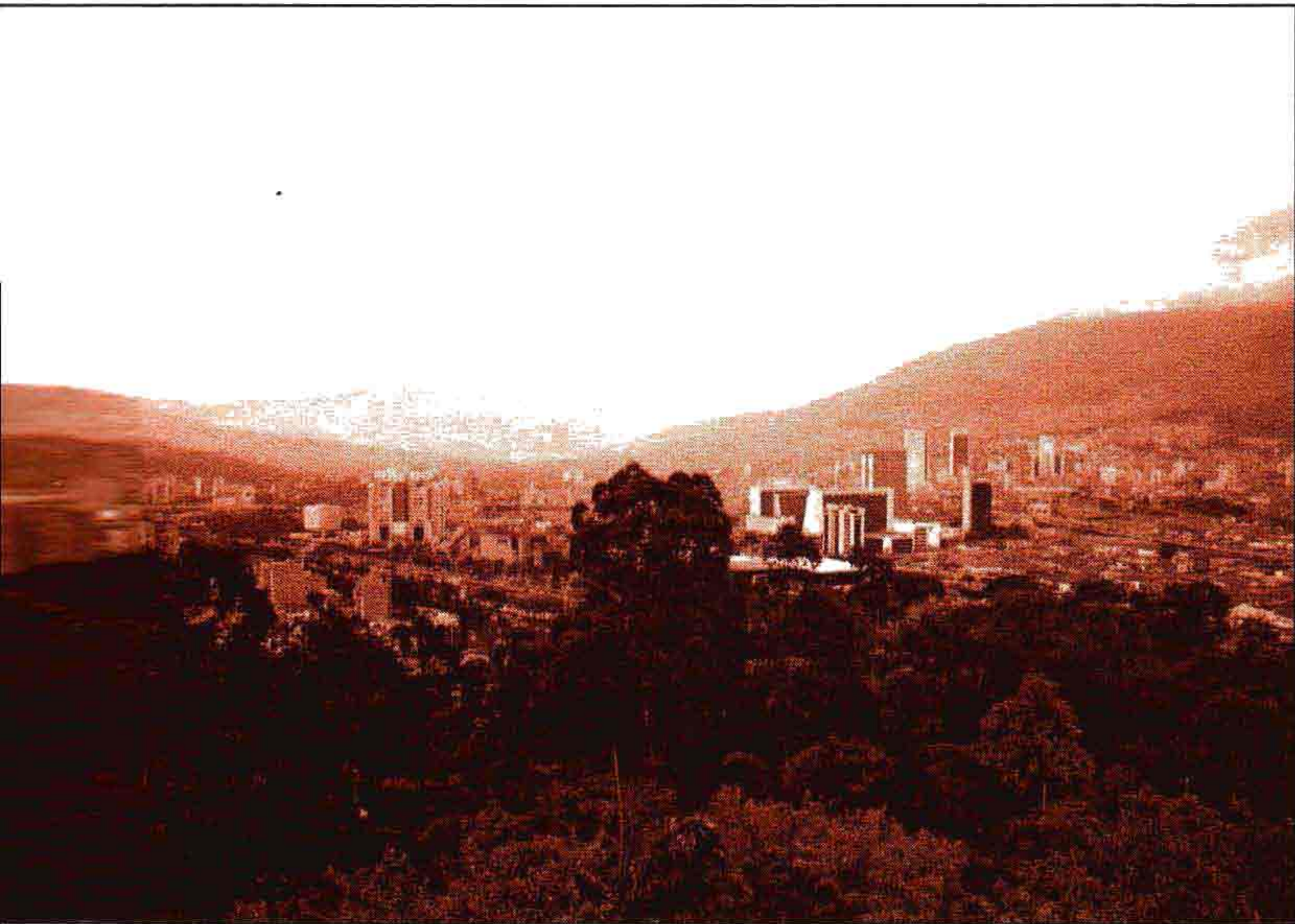
Debemos reconocer que estos resultados, aunque no son controlados ni dependen exclusivamente de la escuela, ésta puede, si así se lo propone, influir sobre ellos.

Una de las entradas posibles para hacer evidente la relación con la ciudad, puede originarse en el 20 por ciento del que disponen las instituciones escolares, en la utilización de su tiempo, para énfasis

específicos. Los proyectos pedagógicos son también un importante dispositivo metodológico que puede aprovecharse para impulsar proyectos escolares de relación con el entorno. Los foros educativos zonales y municipales pueden también proponerse la articulación de instituciones escolares en torno a proyectos específicos que las agrupen, con actividades de relación con el entorno. Los proyectos escolares de investigación, pueden ser diseñados para que los estudiantes y maestros aprendan y practiquen enfoques y herramientas de investigación etnográfica para indagar sobre problemas o asuntos de su entorno barrial, veredal o municipal.

Una objeción bastante frecuente entre directivos docentes y maestros, acerca de la relación de la escuela con el entorno, se debe al tiempo laboral de éstos y a entender que el trabajo en este sentido, exige tiempo extraescolar y asigna responsabilidades que no son de la competencia de la escuela y de los





maestros. En cuanto a la objeción por competencia o responsabilidad de la escuela, he justificado ya suficientemente a lo largo de este documento, la pertinencia y finalidad social y cultural de la escuela en su relación con el entorno; sin embargo, debemos reconocer también que a la escuela no debe pedírsele ni responsabilizársela de todas las necesidades o problemas sociales; ella juega un papel importante y estratégico, pero sabemos bien que además de todas sus responsabilidades y posibilidades, tiene unos límites que son característicos también de su especificidad y su papel en todo el engranaje de lo social. En cuanto al reclamo por las demandas y el efecto en el tiempo extraescolar, no se trata necesariamente de tiempo extra, sino de una mejor y eficiente utilización de las horas escolares; una nueva y dinámica comprensión de la organización y la gestión de las instituciones educativas.

Para concluir, se trata de entender que esta relación con el entorno, fortalece a las escuelas:

- Otorgándoles sentido social, sentido comunitario, “*esa escuela es importante para mi barrio, para mi vereda, para el municipio*”.
- Dándoles legitimidad, entendida como respaldo, apoyo, soporte. Las experiencias de proyectos experimentales de *escuela-entorno* y *escuela-ciudad* han demostrado mayor respaldo comunitario, tienen más apoyo y hay una implicación de las comunidades en su dinámica escolar.
- Crece el sentido de pertenencia de los padres y los estudiantes a esa institución que se preocupa por donde ellos viven. Y se mejora también el sentido de pertenencia barrial, veredal, zonal y municipal.

ANEXO: Ciudad Educadora en Medellín

En 1994, durante la alcaldía de Alfredo Ramos, la Secretaría de Educación del municipio, realizó un seminario y publicó un folleto sobre este tema, pero no se concretó un programa específico que lo desarrollara.

Entre 1996 y 1998, por reflexiones y propuestas originadas en la Mesa Permanente de Educación de Medellín, la idea y finalmente el programa de Ciudad Educadora, fue incluido en el Plan Estratégico de Medellín y el Área Metropolitana, para lo cual se creó el Grupo de Impulso y Seguimiento, compuesto por organismos gubernamentales y no gubernamentales de la ciudad, responsable de la

promoción y coordinación de acciones del programa “Medellín Ciudad Educadora”, diseñado a partir de seis componentes: Conocimiento de la ciudad -escuela y ciudad-, Universidad y ciudad, Espacios públicos educadores, Servidores públicos educadores, Familia y ciudad, Empresa y ciudad.

El estado de incertidumbre política, financiera y operativa del Plan Estratégico de Medellín y el Área Metropolitana, no permitió el desarrollo de los seis programas definidos para Ciudad Educadora mencionados anteriormente, y en su momento, la Secretaría de Educación no dispuso de suficientes recursos ni de una actitud integradora de proyectos en torno a los propósitos y propuestas del programa Ciudad Educadora.

En el 2001, bajo la insistencia del Grupo Interinstitucional de Impulso y Seguimiento, el programa tuvo una redefinición para la inclusión de proyectos de diversas instituciones u organizaciones de la ciudad, que en sus objetivos buscan contribuir a los propósitos de Ciudad Educadora, de manera que fuera un programa dinámico, que promoviera la vinculación de muchos de los proyectos que realizan otras instituciones de la ciudad y que contribuyeran al logro de objetivos y de los indicadores de impacto social que se propone. Así mismo, se definió un proyecto experimental para la promoción del conocimiento de la ciudad, que se desarrolló con apoyo del Ayuntamiento de Barcelona entre los años 2001 y 2004.





En febrero de 2001, Medellín se inscribe formalmente ante la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, comprometiéndose de esta manera con la Carta Internacional de Ciudades Educadoras y proponiéndose ser una ciudad democrática que se construye permanentemente como un ambiente global de educación y aprendizaje.

El “Plan de Desarrollo del gobierno municipal de Luis Pérez (2001-2003)” incorpora la denominación de Ciudad Educadora para reunir con este nombre a varios de sus programas y proyectos, pero

se distancia del acumulado y las reflexiones que se han venido construyendo en el mundo y en Colombia en torno de este concepto y la Secretaría de Educación se desvincula del Grupo Interinstitucional de Impulso y Seguimiento en donde se proponía una coordinación de la acción de la ciudad en torno a un programa articulador de Ciudad Educadora basado sobre el principio de democratización de la vida municipal.

Desde 2001 y ante la dificultad de precisar una alianza efectiva con el gobierno municipal para el de-

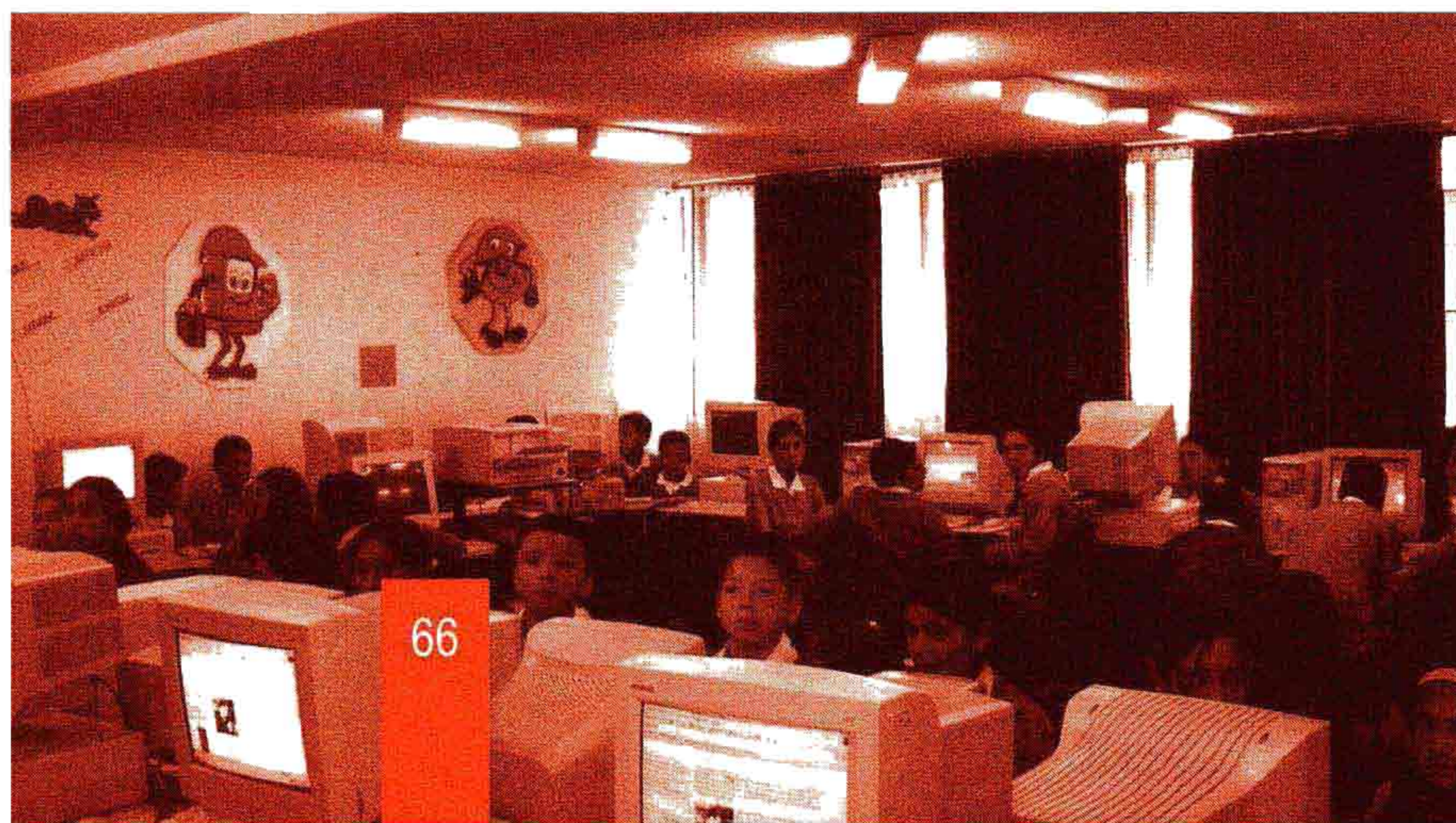
sarrollo del programa general de Ciudad Educadora, el Grupo Interinstitucional de Impulso y Seguimiento -integrado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la Facultad de Arquitectura de la Universidad Pontificia Bolivariana, la Caja de Compensación Familiar COMFENALCO-Antioquia, la Organización de Educación y Comunicación Utopía Urbana y la Corporación Región- decide poner en ejecución experimental el proyecto “Conoce tu ciudad”, destinado a la promoción del conocimiento y aprovechamiento pedagógico de la ciudad, a través de tres estrategias: La ciudad en la escuela, Conocer y recorrer la ciudad y Comunicación y coordinación interinstitucional para el conocimiento de la ciudad.

Este proyecto ha permitido la realización de varios cursos para guías urbanos y profesores; ha consolidado la experiencia de los recorridos urbanos con diferentes grupos de la ciudad y otros municipios, además de elaborar y participar en coediciones de varias cartillas destinadas a la reflexión y promoción del conocimiento de la ciudad.

En los últimos años, y con mayor énfasis desde el 2001, varias instituciones y organizaciones, gubernamentales y no gubernamentales, vienen proponiendo y experimentando diversas posibilidades de promoción del conocimiento de la ciudad y del aprovechamiento educativo de las ofertas; así mismo, se

ha promovido la formación y promoción de los guías urbanos -o guías de ciudad- y se ha incrementado el uso de la estrategia de los recorridos urbanos. Esta emergencia de propuestas y acciones, demuestra la relevancia y pertinencia del tema y sugiere a la vez una necesaria conversación sobre enfoques conceptuales, pedagógicos y metodológicos de estas experiencias y propone también la búsqueda de articulación y coordinación, para lo cual el proyecto interinstitucional “Conoce tu ciudad”, ha propuesto el programa municipal “Medellín Ciudad Educadora” como punto de diálogo y convergencia.

Entre las experiencias significativas de la ciudad en los últimos años encontramos el proyecto “El Medellín que yo enseño y aprendo” impulsado por la directora y un grupo de profesoras de la escuela La Rosa -noroeste de Medellín-, hoy vinculada por fusión a otra institución educativa de la zona. El programa “Aventura por mi ciudad” impulsado por la Fundación Empresas públicas de Medellín desde el período de alcaldía de Luis Pérez (2001-2003). El Plan de Desarrollo de la alcaldía de Sergio Fajardo (2004-2007) contempla varios programas y proyectos en relación con la promoción del conocimiento, aprovechamiento y disfrute de



la ciudad, destacándose varias acciones de la Secretaría de Cultura Ciudadana. La Secretaría de Educación como parte de su programa “Medellín también educa” ha realizado desde 2004 un convenio con la Fundación TERPEL y con la participación de la Corporación Región en la asesoría temática y pedagógica. La Secretaría de Gobierno ha venido desarrollando también el proyecto de los “Guías ciudadanos” destinado a la promoción de jóvenes para la orientación de habitantes y transeúntes en los comportamientos y el respeto a las normas de funcionamiento y de convivencia en la ciudad. Vale la pena mencionar también la iniciativa interinstitucional de emprender la cátedra “Ciudad de Medellín” a partir de 2005, para lo cual ha contado favorablemente la experiencia iniciada con la Cátedra de Pedagogía “Bogotá: una gran aula” iniciada en el Distrito Capital en el 2004.

ANEXO 2:

Principios para el Programa Municipal “Medellín Ciudad Educadora”, MECE.

El ejercicio realizado por el grupo interinstitucional para la definición de un Programa de Ciudad Educadora en Medellín, permitió elegir y priorizar cinco principios de la Carta Internacional de las Ciudades Educadoras, de acuerdo con unos énfasis que se recomienda poner en el contexto particular de esta ciudad. Veamos a continuación el marco de referencia y de acción que nos proponen estos cinco principios seleccionados:

1°. La ciudad: un ambiente global de educación y aprendizaje

Para Medellín, la principal comprensión del concepto de Ciudad Educadora, ha sido asociada a entender y proponerse la ciudad como ambiente global de educación y aprendizaje, que supone entender la ciudad como sistema donde participan y convergen muchos contextos, procesos, ambientes y dispositivos educativos formales, no formales e informales. Esto supone, diferenciar educación y escolarización, puesto que en la ciudad, además del sistema escolar, existen muchas otras dinámicas sociales educativas que posibilita y debe promover la ciudad.

No es posible desconocer el papel protagónico que cumple la escuela en la formación de ciudadanos. Las instituciones educativas de Medellín pueden y deben cualificar su acción para garantizar que los niños y jóvenes comprendan el entorno cultural, social, económico, político e histórico del contexto en el que viven, y desarrollen capacidad crítica y propositiva frente a él. Es necesario que la escuela promueva una participación activa de los alumnos en los acontecimientos de la ciudad en la cual transcurre su vida cotidiana; para ello debe mantener una actitud investigativa y reflexiva del acontecer de la ciudad convirtiendo la vida urbana en objeto y entorno pedagógico.

No obstante, es preciso señalar la importancia de fortalecer la presencia pedagógica y educativa de múltiples instancias y entidades, que aunque reali-

zan actividades por fuera del sistema escolar desarrollan tareas de carácter claramente formativo, con una intencionalidad orientada al conocimiento y apropiación de los valores ciudadanos. Para lograr el desarrollo educativo de la ciudad es fundamental entonces que los ciudadanos, las organizaciones, las instituciones nos dispongamos a hacer de la educación un reto colectivo, rescatando la potencialidad formativa de cada espacio de socialización en el que actuamos, a través del mejoramiento y la renovación permanente de lo que hacemos.

Y le compete principalmente al gobierno municipal el favorecimiento del derecho a la educación como bien público y como indicador importante de la equidad y la inclusión de la ciudad. Si bien no se puede resumir la Ciudad Educadora en la que ofrece cobertura en educación formal, tampoco es posible concebir a una Ciudad Educadora que no tenga garantizado el derecho de educación para todos.

2º. Ciudad dinámica e innovadora, que valora su identidad y se relaciona con el mundo

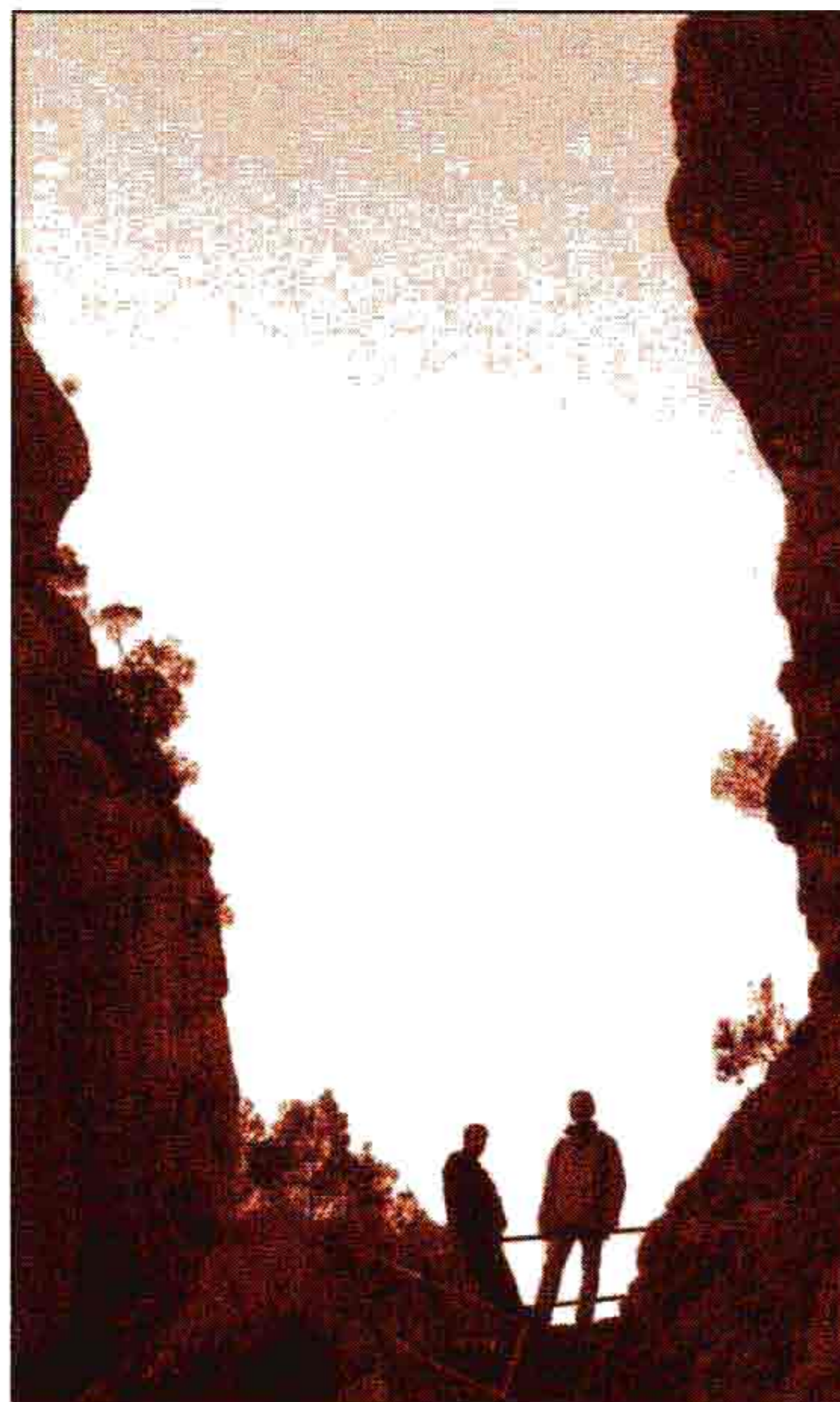
Medellín es como toda ciudad, compleja, que no encontrará respuestas simples ni soluciones únicas a sus problemas; Medellín es una ciudad

que requiere transformaciones intencionadas. Su capacidad de renovación en todos los campos, partirá de la capacidad para combinar de manera original lo propio y lo universal, lo cual requiere que los ciudadanos comprendamos mejor nuestra historia, nuestras raíces y a la vez ganemos en capacidad para interpretar, desde allí, la realidad actual como base para emprender acciones de cambio.

Para que fortalezcamos nuestra identidad colectiva debemos construir nuevos imaginarios que incorporen la ciudad urbana, que es actualmente Medellín, con su proceso histórico, con su acumulado social y físico, con su tradición y también con sus contradicciones, con su entorno natural y arquitectónico, con sus avances y sus potencialidades. La identidad de

una ciudad moderna -desde el punto de vista político- solamente es posible desde un profundo reconocimiento de la diversidad.

En la medida en que tengamos clara nuestra identidad y singularidad, podremos potenciar eso especial, particular, que Medellín tiene para ofrecer, facilitando relaciones de diálogo, cooperación, intercambio y comercio con otras ciudades del país y del mundo. Conocer otras culturas y entornos urbanos, nos permitirá comparar nuestra experiencia de construcción de ciudad con otras y aprender de ellas.





3°. La ciudad: espacio incluyente abierto a la diversidad

Nuestra ciudad es escenario vital de múltiples relaciones, vivencias, expresiones individuales y colectivas de personas de diferente origen y condición social. Sin embargo la ciudad no puede ser vivida plenamente por todos sus habitantes, porque las posibilidades y oportunidades no son las mismas para todos. Medellín debe avanzar hacia el cumplimiento de los derechos constitucionales de los ciudadanos en el campo educativo, ofreciéndoles equidad en el acceso a servicios culturales, recreativos y educativos de acuerdo con sus intereses y potencialidades particulares como base del desarrollo social. Una Ciudad Educadora es ante todo una ciudad incluyente.

Identidad y diversidad son las dos grandes tensiones de las ciudades, pero es justamente en esta correlación en donde se encuentra uno de los principios de la Carta de las Ciudades Educadoras. Por lo tanto, Medellín, que no escapa a esta tensión, debe pensarse como proyecto colectivo con identidad, pero reconocer e incorporar en su proyecto de ciudad, la complejidad y la diversidad, características de toda ciudad.

4°. Ciudad democrática y participativa

El ambiente creado por las transformaciones políticas de los últimos años ha reconocido como fundamental, la presencia y participación de los ciudadanos en la toma de decisiones sobre asuntos que afectan sus vidas. Esto significa no sólo la presencia ciudadana en los procesos electorales, sino su participación consciente y creativa, su interés permanente por los problemas de la ciudad asumidos con un criterio de apropiación y pertenencia; esto con el interés de fortalecer el *sentido de lo público* para que la ciudad pueda trascender de una búsqueda de intereses particulares, hacia la construcción colectiva de aquello que conviene a todos.

La generación de estos procesos exige por un lado cualificar y fortalecer procesos de formación política para los ciudadanos, que comienzan en el hogar y la escuela, de manera que se desarrolle su capacidad reflexiva y propositiva; por otro lado, exige de los funcionarios públicos, en su calidad de orientadores y decisores de la vida de las comunidades, un manejo ético y responsable de su rol social.

Además, la ciudad debe procurar escenarios, espacios, procesos y mecanismos permanentes de participación equitativa y eficaz para sus ciudadanos, con incidencia en la planificación y proyección del desarrollo en la municipalidad.

Una Ciudad Educadora requiere de un gobierno municipal fuerte, de una sociedad civil fuerte y de una relación fuerte entre estos dos sectores; la ciudad como proyecto colectivo promueve y facilita la corresponsabilidad social y política entre gobierno y sociedad.

El gobernante y el servidor público cumplen un determinante rol educativo en la construcción de la Ciudad Educadora. Una Ciudad Educadora, tiene un gobernante educador, que hace de toda su gestión un proceso de inclusión ciudadana. No es de-

mocrático un gobierno únicamente porque fue elegido por voto popular, sino porque todo su periodo de gobierno es democrático.

5°. Una ciudad ambientalmente sostenible, preventiva y saludable

La existencia armónica entre la sociedad humana y su entorno natural parte de valorar y cuidar las riquezas naturales y culturales que posee como lo son en el primer caso el río Medellín, los cerros tutelares, el clima, la flora y la fauna; y en el segundo su patrimonio arquitectónico, sus museos, esculturas, bibliotecas, y parques. Medellín debe partir de esos elementos naturales y culturales que la hacen única para construir su propio concepto de desarrollo sostenible.

Paralelamente la ciudad debe promover la inclusión de la dimensión ambiental en su vida educativa, social y cultural, permitiendo que los ciudadanos conozcamos el territorio, y participemos responsablemente en la prevención y solución de los problemas ambientales que nos aquejan, y en la gestión de la calidad del medio ambiente, como garantía de calidad de vida para todos los habitantes.

Las ciudades, como grandes conglomerados de consumo de servicios públicos, requieren de un importante esfuerzo para la gestión de la energía, del agua y de las basuras, entre otras necesidades y servicios indispensables, que exigen la participación y la formación de los habitantes para la comprensión de los esfuerzos que estos servicios demandan a toda ciudad.



LA COMPRENSIÓN DE LA CIUDAD

“La ciudad es un espacio de relaciones y de contraste; es dinámica, con historia que proviene de sus raíces, se construye en el presente y se proyecta hacia el futuro; es una ciudad en permanente cambio y movimiento, una ciudad viva. Ella incorpora tradición e innovación como dos dimensiones culturales complementarias; es un espacio de la diversidad y la pluralidad. Desde el punto de vista administrativo, la ciudad es gobernable, pero desde el punto de vista cultural ella es, por su naturaleza, incontrolable; la ciudad es a la vez territorio físico y sociocultural; es objetiva -material- y subjetiva -inmaterial-; constituye en sí misma un eco-socio-sistema y requiere comprenderse también como medio ambiente urbano; la ciudad hace parte de los nuevos derechos de ciudadanía, a ella tiene derecho el habitante, el inmigrante y el visitante; la Ciudad Educadora requiere de institucionalidad pública fortalecida, sociedad civil también fortalecida y de una fuerte relación entre las dos”.

Ramón Moncada, 2003



Bibliografía

ALDEROQUI, Silvia y PENCHANSKY, Pompei, (compiladores), *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 2002.

BARBERO, Jesús Martín, “Comunicación y ciudad”, en: *Pensar la ciudad*, Fabio Giraldo y Fernando Viviescas, (compiladores), Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1996, pp. 45-79.

BORJA, Jordi, Ciudadanía y espacio público, en: *Revista Foro* N° 40, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá, enero de 2001, pp. 67-80.

AUTORES VARIOS, “Ciudad educativa y pedagogías urbanas”, en: *Revista Aportes* N° 45, Dimensión Educativa, Bogotá, abril de 1996.

CORPORACIÓN REGIÓN, *Recorridos urbanos. Una propuesta pedagógica para conocer la ciudad*, Medellín, 2000.

FUNDACIÓN EMPRESAS PÚBLICAS DE MEDELLÍN, proyecto interinstitucional “Conoce tu ciudad” y Secretaría de Cultura Ciudadana, “Medellín para enseñar y aprender”, Medellín, 2005.

GARCÍA CANCLINI, Néstor y otros, *La ciudad de los viajeros. Travesías e imaginarios urbanos*, México, Grijalbo, 1996.

GIRALDO, Martha Lía, *Aprender la ciudad*, Viva la Ciudadanía y Corporación Región, Medellín, 2002.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen y Vila, Ignacio, (compiladores), *La ciudad como proyecto educativo*, Ediciones Octaedro, Barcelona, 2001.

MONCADA, Ramón, “La relación escuela-entorno como entrada a la Ciudad Educadora”, en: *Revista Alegría de Enseñar* N° 44, Ministerio de Educación Nacional y Fundación FES, Bogotá, marzo de 2001.

MONCADA, Ramón y DE LOS RÍOS, Ángela, (compiladores), *Cuatro escuelas sociales. Familia, escuela, ciudad y medios de comunicación*, Secretaría de Educación y Cultura de Medellín y Corporación Región, Medellín, 1997.

MONCADA, Ramón y FERNÁNDEZ, Rubén, (compiladores), *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*, Plan Estratégico de Medellín y Corporación Región, Medellín, 1997.

MONCADA, Ramón y TORO, Javier, "Ciudad y escuela", en: "La ciudad como escuela", *Revista Educación y Ciudad* N° 2, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Bogotá, 1997.

MONCADA, Ramón, "Convivência escolar e convivência cidadã", en: *Utopia e democracia na educação cidadã*, Prefeitura de Porto Alegre, Porto Alegre, Brasil, 2000.

PRIETO CASTILLO, Daniel, *La comunicación en la educación*, Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Comunicación Social, Medellín, 2000.

COMFENALCO, proyecto interinstitucional "Conoce tu ciudad", Antioquia y Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín, "Recorrer para desentrañar la ciudad", Medellín, 2004.

RODRÍGUEZ, Jahir, *El palimpsesto de la ciudad*, FUDESCO y Espiral, Armenia Colombia, 1999.

TORRES, Carlos Alberto y otros, (compiladores), *La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes, segunda edición, Bogotá, 2002.

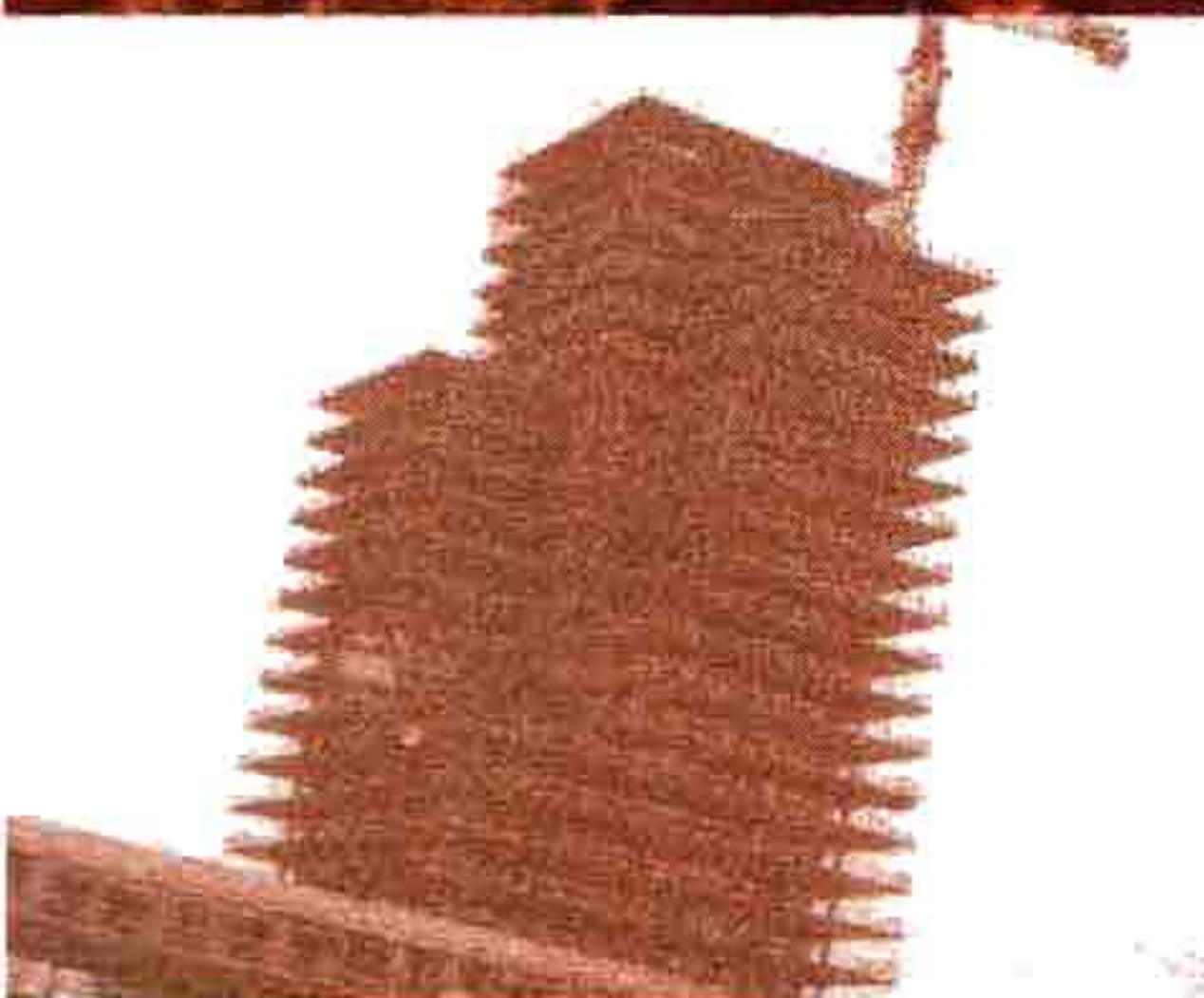
TRILLA, Jaume, "La educación y la ciudad", en: *Otras educaciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Barcelona, España, 1993.

VILLA, Marta Inés y MONCADA, Ramón, *Ciudad Educadora en Colombia*, Corporación Región y La Educación un Propósito Nacional, Bogotá, 1998.

ZARONE, Giuseppe, *Metafísica de la ciudad. Encanto y desencanto metropolitano*, Pretextos, España, 1998.

ZORNOSA, Ricardo, "Colombia educadora", en: *Educación para el Desarrollo*, Misión Ciencia Educación y Desarrollo, Tomo II, Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el desarrollo Institucional, Bogotá, 1995.





Resumen

La utopía de La Ciudad del Sol sirve al autor para conducirnos a la idea de la Ciudad Educadora, antigua, desde los tiempos de la Grecia clásica. Aunque la educación y el pensamiento pedagógico no han sido propicios al medio urbano, a partir del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona 1990, la idea comienza a afianzarse y a encontrar eco en muchos entornos urbanos. La ciudad es un contexto en el que suceden acontecimientos educativos; de allí pasamos a encontrar en ella una serie de características en las que definitivamente es posible aprender la ciudad, o de la ciudad, espacio en el que existe una "diversidad de estímulos que pueden ser generadores de educación".

Se aprende de la ciudad en la calle pues es un agente informal de educación y aunque rico en imágenes es, a juicio del autor, ambivalente.

Es tarea de los ciudadanos descubrir la imagen de su ciudad y así comenzar a plantearse al medio urbano como contenido educativo. Dentro de este contexto aparece la escuela que a pesar de haber sido considerada como una isla encuentra una pedagogía que diluye los límites que la separan del exterior; es la escuela abierta, selectivamente permeable; "la escuela, en definitiva, tiene la obligación de ser mejor que su entorno".

Abstract

The utopia of La ciudad del sol helps the author leading us to the idea of the educative, ancient city coming from the classical Greece. Although the education and pedagogical thought have not been appropriate to the urban environment, in 1990 the idea got stronger and found answer in many urban environments due to the First International Congress of Educative Cities in Barcelona. The city is a context in which many educative events take place; as a consequence, we come to find in it a series of characteristics where definitely it is possible to learn the city or about it. A variety of stimuli that might generate education are present in its own space.

Since the street is an informal agent of education, we learn from it and in spite of its ambivalence, according to the author's opinion, it is a space full of images.

It is a citizens' duty to discover the image of their city and so to state the urban environment as an educational content. In this context, even the school that has been considered an island, finds a pedagogy which dilutes the limits that separate it from the external world. It is an opened school, selectively permeable. "Definitely, the school must be obliged to be better than its environment".

Palabras clave

Ciudad del Sol, Ciudad de los inmortales, Ciudad Educadora, Educación, Escuela, Pedagogía.

Jaume Trilla Bernet

Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, y autor de importantes libros como Ensayos sobre la Escuela. El espacio social y material de la escuela (1985), Pedagogía del Ocio, en colaboración con J.M^a. Puig (1985), El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación (1992), Otras Educaciones (1993), Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos (1997), Aprender, lo que se dice aprender (1999). Más recientemente ha actuado como coordinador de un libro, próximo a aparecer, en editorial Graó, sobre la vida y obra de algunos de los principales pedagogos del siglo XX.

LA IDEA DE CIUDAD EDUCADORA Y ESCUELA

Jaume Trilla Bernet

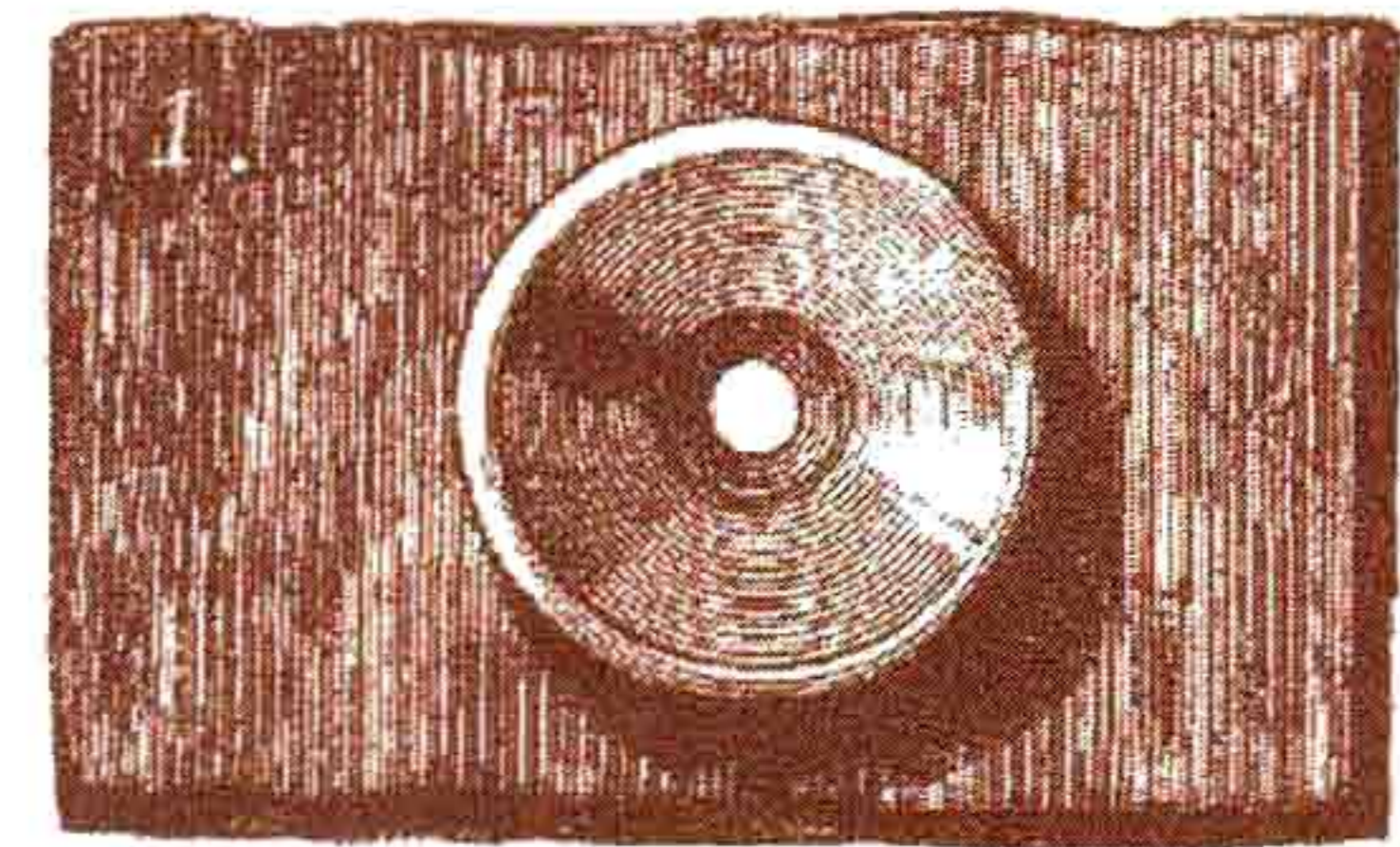
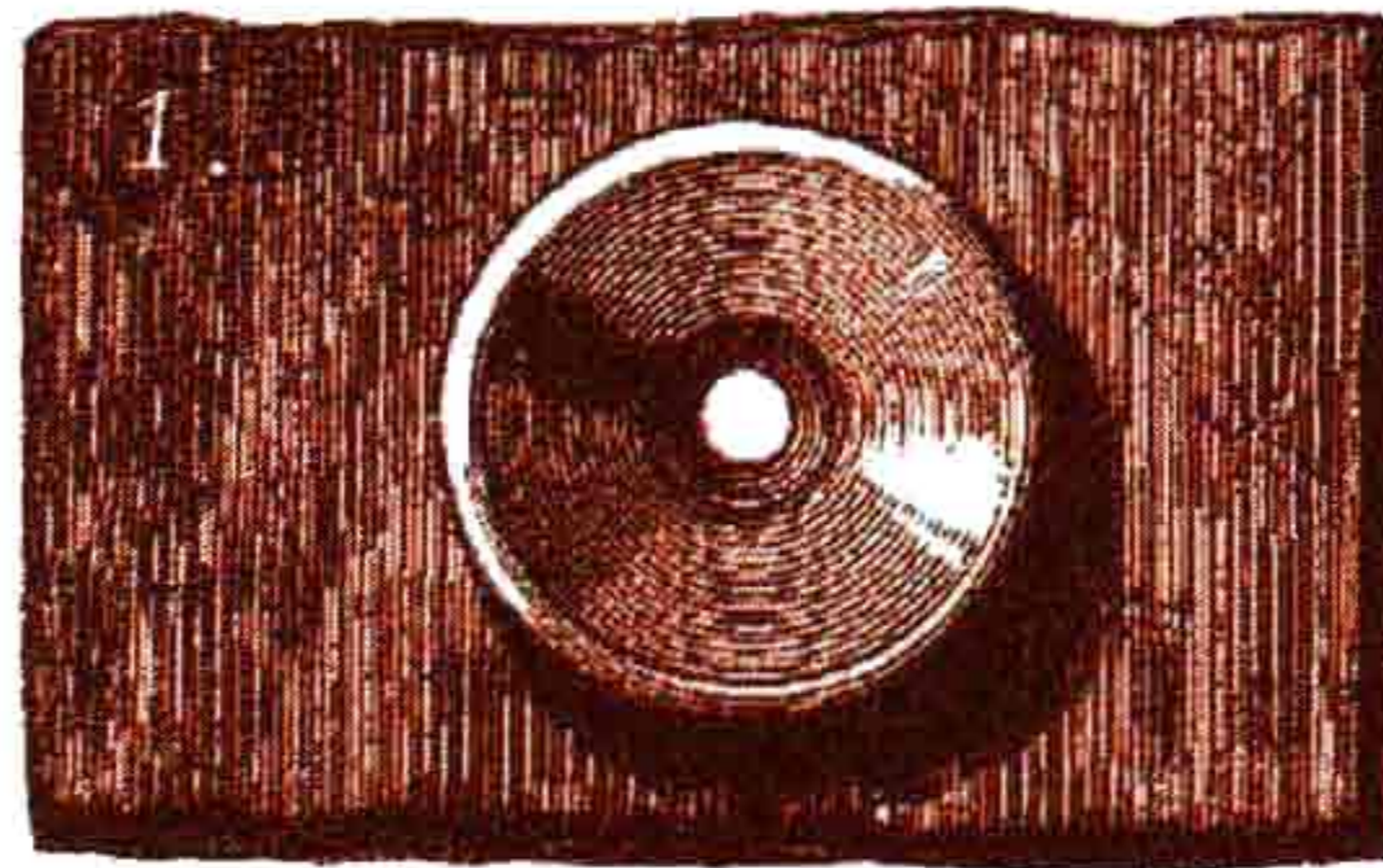
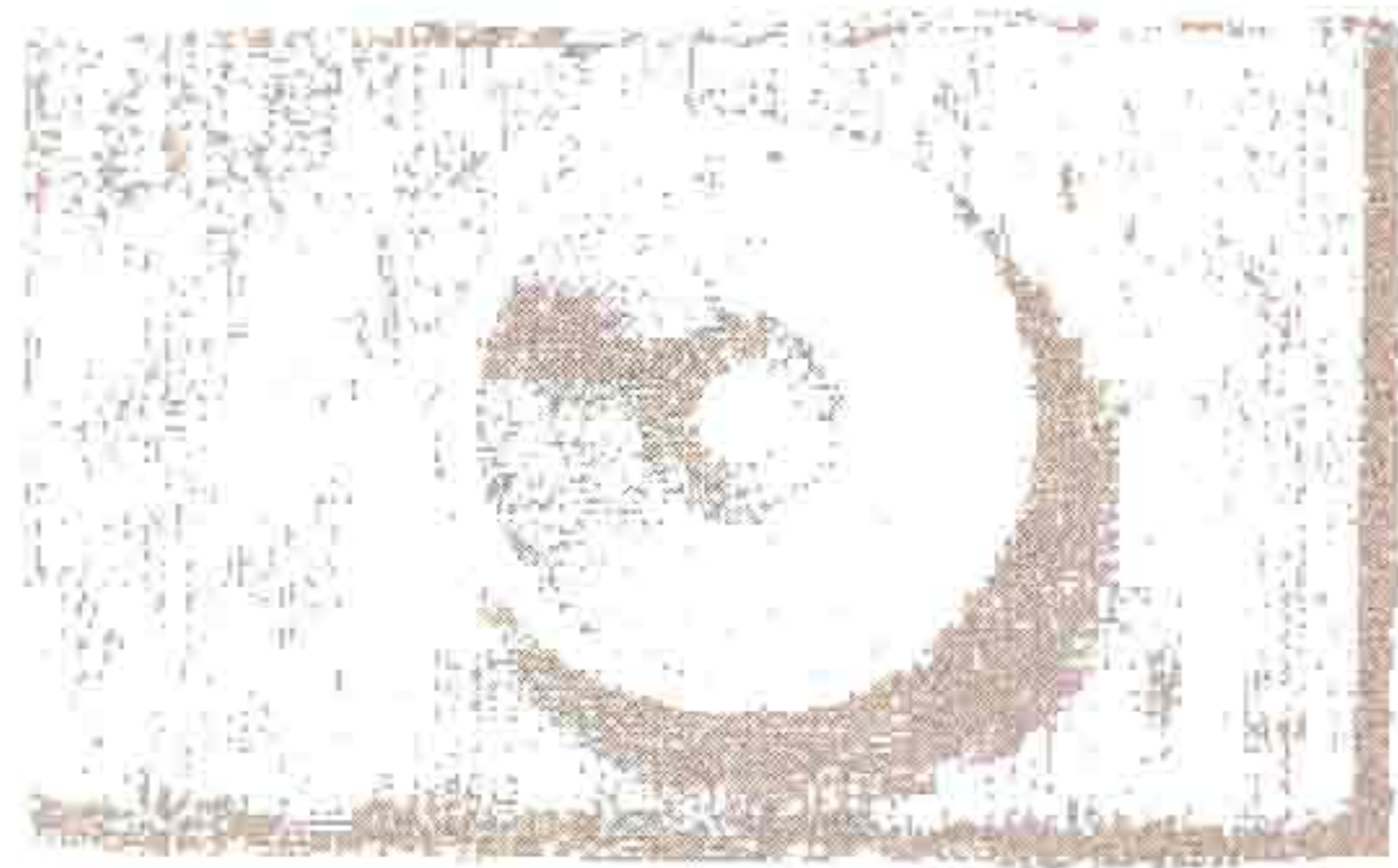
Introducción

Este texto tiene dos partes precedidas por esta introducción y seguidas de un breve epílogo. La primera parte estará dedicada a presentar la idea de Ciudad Educadora mediante un modelo que intenta dar cuenta de sus diferentes dimensiones y contenidos. En la segunda parte contrastaremos dos concepciones de escuela que se presentan como antagónicas en lo que se refiere a la relación que se establece entre tal institución y el medio del cual forma parte. Pero antes de entrar sistemáticamente en el objeto del artículo, comentaremos tres imágenes que servirían para ilustrar algunas ideas que serán como el *leit motiv* de todo lo que sigue.

La primera imagen habría que imaginarla, pues se trata de una utopía renacentista descrita sólo con palabras: *La ciudad del Sol*. Según cuenta quien la imaginó, Tommaso Campanella esta ciudad esta-



Tomasso Campanella



ria formada por siete calles circulares y concéntricas en cuyos muros habrían representado todo el conocimiento acumulado hasta entonces. Así,

“... en la parte interna del muro del primer círculo se hallan representadas todas las figuras matemáticas... En el interior del segundo círculo... están pintadas todas las clases de piedras preciosas y vulgares, de minerales y de metales, incluyendo también algunos trozos de metales auténticos... En el exterior del mismo círculo están dibujados todos los mares, ríos, lagos y fuentes que hay en el mundo, así como también los vinos, aceites y todos los licores, con indicación de su procedencia, cualidades y propiedades... En la parte interna del tercer círculo se hallan representadas todas las especies de árboles y hierbas... En la parte externa se ven todas las especies de peces, así de río, como de lago o de mar, sus costumbres, modos de reproducirse... En la parte interna del sexto círculo están representadas todas las artes mecánicas, sus instrumentos y el diferente uso que de ellas se hace en las diversas naciones...¹”



... y así sucesivamente. Campanella cuenta que los niños de la ciudad, paseando por sus calles acompañados por los maestros que les explicaban las figuras, de esta manera, “sin esfuerzo y como jugando²”, aprendían todas las ciencias. O sea, una ciudad proyectada cual gigantesco libro de texto mural³; una ciudad enteramente pensada para educar, o quizá, más precisamente, para instruir. Para instruir de forma intuitiva, empezando por la imagen de lo que hay que aprender, como pediría Comenio más o menos medio siglo después de la publicación de la utopía de Campanella. La idea que queríamos asociar a la imagen de *La ciudad del Sol* es la de que, si bien todas las ciudades, bien o mal, poco o mucho, educan, algunas de ellas incluso pueden concebirse de una forma tan expresa y perentoria para la función de educar como en la utopía pergeñada por el filósofo renacentista.

La segunda imagen nos la introducirá Borges. El escritor argentino, describiendo en uno de sus cuentos un extraño lugar llamado “La ciudad

¹ Campanella, T., *La ciudad del Sol*, Madrid, Editorial ZYX, 1971, pp. 16-17.

² *Ibidem*, p. 18. En un trabajo anterior nos extendimos un poco más en el comentario de esta concepción de la ciudad como “inmenso libro escolar ilustrado: Trilla, J., *Llibres escolars fantàstics, metafòrics i succedanis*”, Barcelona, Editorial Barcanova, 1986.

³ Y como buen libro escolar, conteniendo pues también sus dosis de arbitrariedad “cultural y violencia simbólica” —que diría Bourdieu—, ya que, como contaba Campanella, “... incluso tienen dibujado a Mahoma, pero le consideran como legislador falaz y vil. En lugar prominente vi la imagen de Jesucristo y las de los doce Apóstoles, a los que consideran dignos de toda veneración, estimándoles superiores a los hombres”. *Ibidem*, p. 17.



Jorge Luis Borges

de los inmortales”, decía de uno de sus monumentos lo siguiente: “Este palacio es fábrica de los dioses”. -Pensé primeramente. Exploré los inhabitados recintos y corregí-: “Los dioses que lo edificaron han muerto”. -Noté sus peculiaridades y dije-: “Los dioses que lo edificaron estaban locos⁵”.

Quizás el párrafo de Borges sirvió de inspiración -inspiración invertida, como veremos- a los autores de un montaje audiovisual que podía contemplarse en una de las exposiciones del Forum Universal de las Culturas celebrado el año 2004 en Barcelona. Se trataba concretamente de una exposición de carácter ecologista titulada *Habitar el mundo*. El montaje audiovisual al que nos referi-

mos, proyectado en una estructura envolvente, mostraba, en tres tiempos, un cruce de calles del centro de Barcelona⁶. En el primer momento aparecía la calle atestada de coches aparcados y circulando, haciendo un ruido infernal de bocinas y tubos de escape contaminando el aire, con peatones con dificultades ciertas para cruzar la calzada, etc., etc. Es decir, lo que puede verse, oírse y olerse en tantos y tantos enclaves de todas las grandes ciudades -y también ya de las no tan grandes-: como si estuvieran diseñadas por unos dioses que se hubieran vuelto locos. En un segundo momento, habían desaparecido del todo los automóviles y la calle

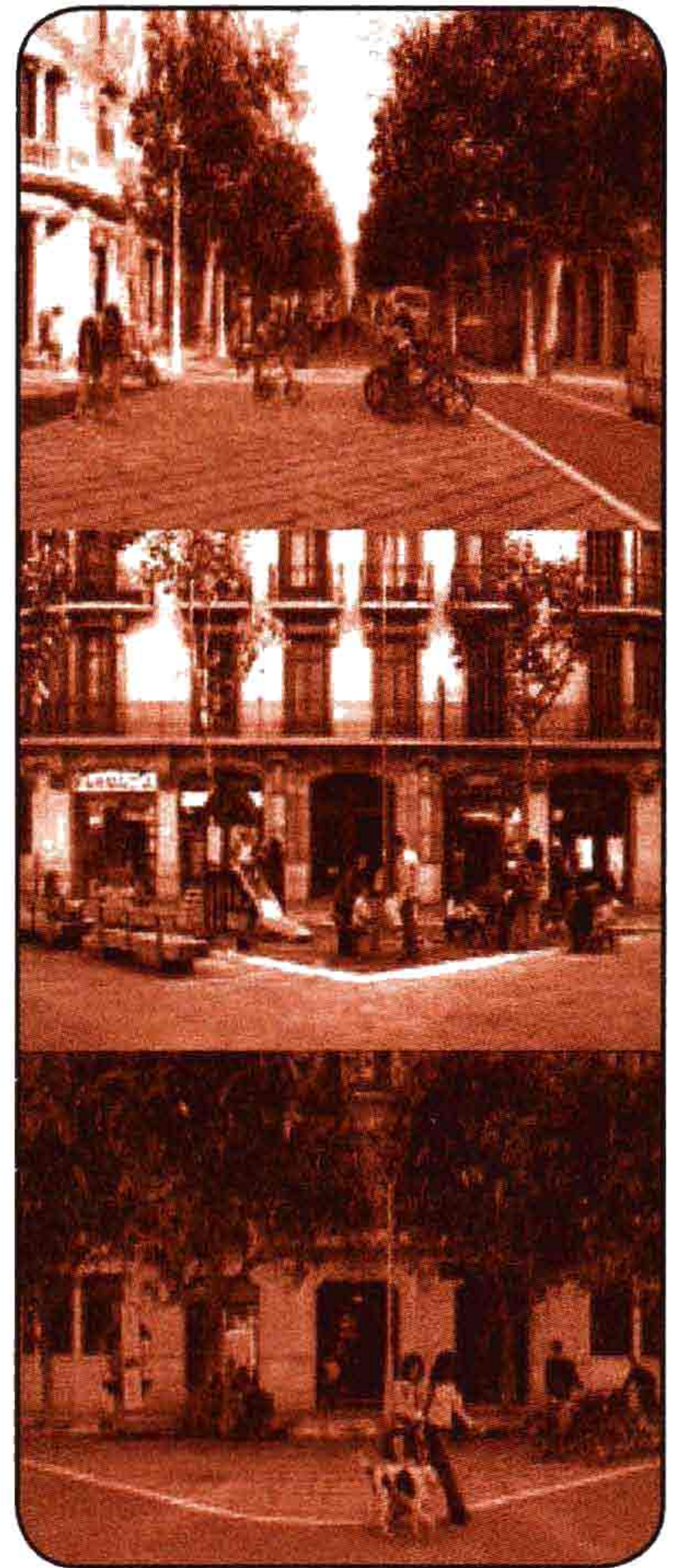
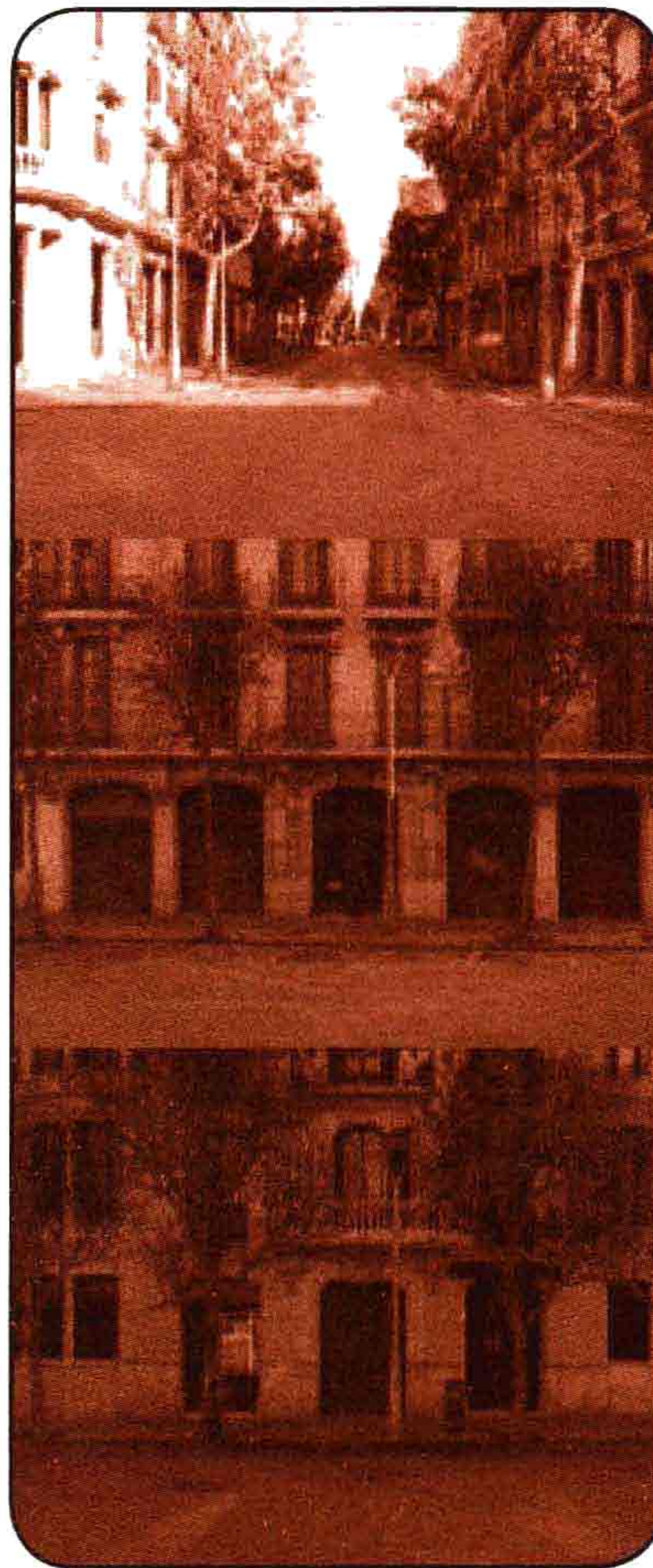


⁴ Borges, J. L., “El inmortal”, *El Aleph*, Madrid, Alianza/Emecé, 1974, p. 15. Un ensayo muy interesante sobre la arquitectura y las ciudades en la obra de Borges es el de Cristina Grau, *Borges y la arquitectura*, Madrid, Cátedra, 1999.

⁵ Ver el catálogo de la exposición, *Habitar el mundo*. (Inhabiting the World), Barcelona, Lunweg Editores, 2004, pp. 180-181. New York, Harry N. Abrams, Inc., 1997.

quedaba vacía, desierta, sin vida. Si antes el lugar lo percibíamos agobiante, ahora resultaba inhóspito; como si los dioses hubieran muerto. En el tercer y último momento del video aparecía el mismo chaflán, pero ahora semipeatonal, con bancos y mesas al aire libre, niños jugando y personas mayores y de todas la edades paseando tranquilamen-

te... O sea un espacio público compartido, relajante y en el que a cualquiera le gustaría poder vivir, incluidos los dioses cuerdos. Un espacio en el que se percibía directamente una mayor calidad de vida y un contexto en el que fácilmente tendríamos que los pequeños pueden desarrollarse mejor y todos los ciudadanos vivir más satisfacto-





Froebel

riamente. El video mostraba que la ciudad puede cambiar a mejor; que las propuestas y los medios técnicos para hacerlo son conocidos; que incluso algunas ciudades –aunque en general muy despacio, con demasiada timidez y flagrantes contradicciones– los están aplicando; y que, en definitiva, también otras ciudades son posibles.

Habitar el mundo. Forum Universal de las Culturas, Barcelona, 2004

La tercera imagen –o grupo de imágenes– con las que queremos introducir la conferencia proceden de un precioso libro ilustrado sobre la pedagogía de Froebel –*Inventing Kindergarten*–, escrito por el arquitecto Norman Brosterman⁶. En él, después de recorrer la vida y la obra del genial pedagogo alemán, localiza, muestra y analiza la influencia froebeliana en las vanguardias artísticas del siglo XX. En ocasiones, tal influencia fue por lo visto directísima y reconocida explícitamente por los propios artistas; tal es el caso de la Bauhaus y de su creador Walter Gropius, o el del también arquitecto Frank Lloyd Wright. Otras veces son tan notorias y asombrosas las coincidencias o las reminiscencias formales de trabajos infantiles de instituciones froebelianas en las obras de pintores y arquitectos

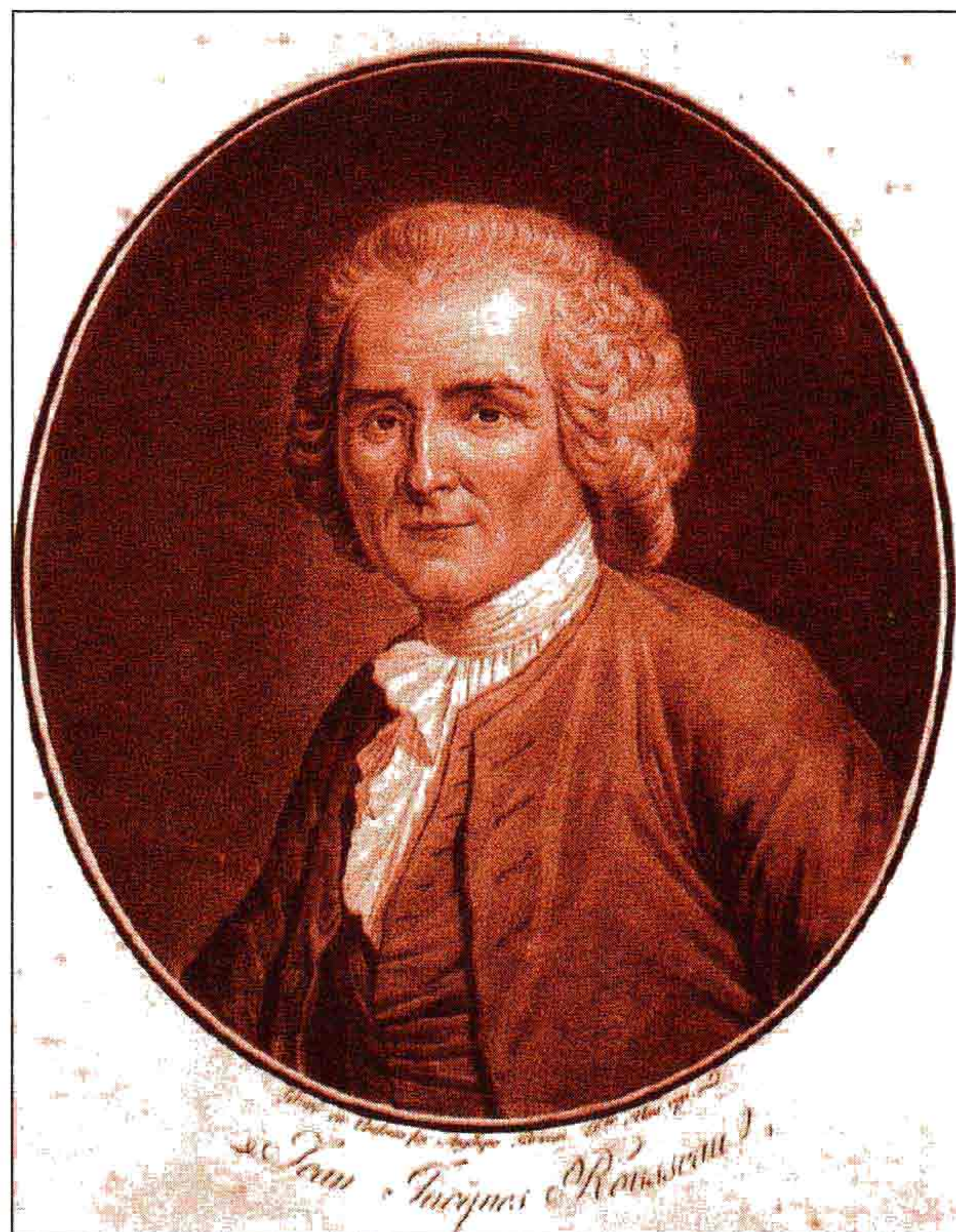
consagrados –Georges Braque, Piet Mondrian, Paul Klee, Wassily Kandinsky, Miës van der Rohe, Le Corbusier...–, que no cabe dudar del marchamo froebeliano en una porción del arte y la arquitectura contemporáneos. La idea que con ello queremos, no demostrar, pero sí mostrar o ilustrar, es que si antes afirmábamos que la ciudad directamente puede generar efectos educativos, ahora diremos que la recíproca es igualmente cierta: la educación puede también influir en la configuración de la ciudad y en la forma de vivir en ella. El ejemplo froebeliano se refiere a la formación de la sensibilidad estética de los creadores de ciudad y de los ciudadanos en general; otros ejemplos podrían referirse también a la formación cívica de sus moradores.

⁶ Lo que sigue procede en buena parte de trabajos previos del autor, por ejemplo: la “Introducción” al libro *La Ciudad Educadora*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1990; *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Barcelona, Anthropos, 1993; –con J. Sureda–, “Education in Urban Settings: the Educating City”, *Bulletin of the International Bureau of Education*, 266-267, 1993; “La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar”, en AA. VV., *Volver a pensar la educación*, Madrid, Editorial Morata, 1995, pp. 217-231; “El concepto de Ciudad Educadora. De las retóricas a los proyectos.”, *Cuadernos de pedagogía*, N.º 278, 1999, pp. 44-50; “La Ciudad Educadora: génesis, usos, significados y propuestas” en AA. VV., *As cidades e os rostos da exclusão*, Porto, Universidade Portucalense, 1999, pp. 85-120; “La cultura y sus mediaciones pedagógicas” en García Garrido, J. L. (Editor.), *La sociedad educadora*, Madrid, Fundación Independiente, 2000, pp. 125-144; “Educación y participación social de la infancia”, *Revista Iberoamericana de Educación*,

En resumen, las ciudades educan; las ciudades pueden configurarse para educar mejor; y tal que un mecanismo retroalimentado, la propia educación servirá para que las ciudades sean mejores. Estas son, como decíamos, las ideas que van a ser como el estribillo machacón de lo que sigue⁸.

La idea de Ciudad Educadora

La idea de Ciudad Educadora es antigua. Puede ya rastrearse en la Grecia clásica o en utopías renacentistas como la de *La ciudad del Sol*, de la que ya hemos hablado⁹. Pero también es cierto que la historia de la educación y del pensamiento pedagógico no siempre han sido propicios al medio urbano. De hecho, como ya sugeríamos en otra parte¹⁰, se podrían trazar dos líneas históricas contrapuestas en el pensamiento sobre la educación y la ciudad. Por un lado, la que llamaríamos *urbanofobia pedagógica*. Es decir, la tendencia que ha considerado a la ciudad como un medio particularmente inapropiado para



la educación, y que ha contado con representantes tan notorios como Rousseau:

“Los hombres no están hechos para ser amontonados en hormigueros, sino esparcidos sobre la tierra que ellos deben cultivar. Cuanto más se reúnen más se corrompen. (...) Las ciudades son el sumidero de la especie humana. (...); ... yo quiero educar a Emilio en el campo, lejos de las disolutas costumbres de las ciudades... Apartadlos de las ciudades, donde el atrevido traje de las mujeres acelera y adelanta las lecciones de la naturaleza...¹¹”.

⁸ J. Ortega Esteban: “La idea de Ciudad Educadora a través de la historia”, en AA. VV., *La Ciudad Educadora. Educating city*. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, 1990, pp. 91-102. Sobre la relación educación/ciudad desde la perspectiva histórica, véase también Gennari, M., *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*, Barcelona, Editorial Herder, 1998, pág. 13 y ss.

⁹ *La Ciudad Educadora: génesis, usos, significados y propuestas*, op. cit., pp. 86 y ss.

¹⁰ J. J. Rousseau: *Emilio o la educación*. Barcelona, Editorial Bruguera, 1971, pp. 50, 145, 331.

¹¹ Platón, *Fedro o de la belleza*, en: *Obras completas*. Madrid, Editorial Aguilar, 1979.

Pero, por otro lado, habría también una corriente de *urbanofilia pedagógica* que valora a la ciudad como un ámbito especialmente privilegiado para la educación. Una tendencia que desembocará en la idea actual de Ciudad Educadora, pero que se remonta, por ejemplo, a la vieja hermandad que los griegos establecieron entre *polis* y *paideia*; o a aquellas palabras que Platón ponía en boca de Sócrates y que decían que a él no le gustaba ausentarse de Atenas porque los campos y los árboles nada querían enseñarle y sí lo hacían, en cambio, los hombres de la ciudad¹².

Pero si la idea es antigua, la expresión concreta lo es mucho menos. Sin menoscabar la posibilidad de que se hubiera podido utilizar antes, la expresión “Ciudad educativa” la encontramos en el, en su día, tan famoso informe de la UNESCO titulado “Aprender a ser”, dirigido por E. Faure y publicado en 1972¹³. La tercera parte del libro llevaba por nombre precisamente “Hacia una ciudad educativa”; sin embargo, poco se hablaba en ella en concreto de las ciudades. En realidad, “ciudad educativa” funcionaba en el libro sólo a modo de metáfora, mediante la cual se pretendían connotar una serie de directrices prospectivas para orientar el desarrollo macroeducativo.

¹² En español publicado en Madrid, Alianza Universidad, 1973.

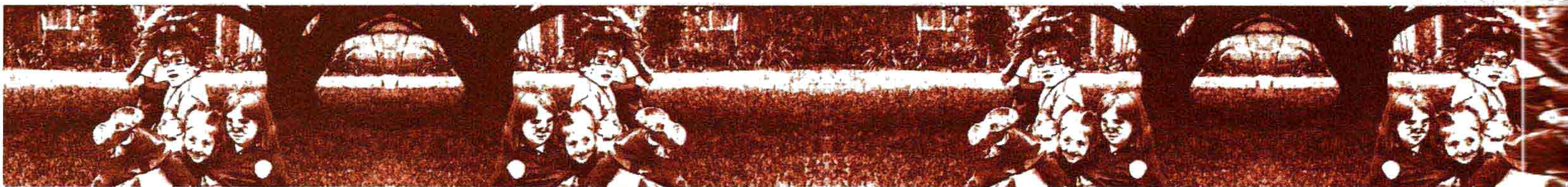
¹³ A veces se pretende marcar una cierta diferencia semántica entre “educativa” y “educadora”. Parece que el primer término connota –más restringidamente– la consideración de la ciudad como un mero factor de educación, mientras que la palabra “educadora” haría mayor énfasis en el carácter intencionalmente educador de la ciudad que como tal desea ejercer.

¹⁴ Véase la página Web de la Asociación: <http://www.edcities.bcn.es/>

Habrá que esperar casi un par de décadas para que la expresión “Ciudad educadora¹⁴” y refiriéndose directamente a los entornos urbanos, se instale con fuerza en la nomenclatura y en los discursos pedagógicos. En este sentido fue relevante el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras que tuvo lugar en Barcelona en 1990. En él se aprobó la Carta de las Ciudades Educadoras –recientemente actualizada– y se inició la serie de congresos bianuales que continúa hasta ahora: Göteborg (1992), Bologna (1994, ahí se formalizó la creación de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras¹⁵–, Chicago (1996), Jerusalén (1999), Lisboa (2000), Tampere (2002) y Génova (2004).



¹⁵ Este libro, coordinado por el autor de este texto, fue publicado en 1990 por el Ayuntamiento de Barcelona en catalán, español, francés e inglés.



Fue con relación al Congreso de Barcelona de 1990 que se produce seguramente la primera reflexión específica, amplia y pluridisciplinar sobre la idea de Ciudad Educadora. La organización decidió pedir a diversos especialistas sus aproximaciones a esta idea para con ellas editar un libro que sirviera como material de trabajo para el Congreso¹⁶. La idea de la Ciudad Educadora fue abordada desde diferentes perspectivas disciplinares -la filosófica, la sociológica, la política, la económica, la de la ecología, la de la psicología ambiental, la histórica y la específicamente pedagógica-, y atendiendo a los diferentes ámbitos y medios implicados -la familia, la escuela, el ocio, las instituciones culturales, las nuevas tecnologías...-.

Con posterioridad al Congreso de Barcelona proseguimos con la elaboración teórica de la idea de Ciudad Educadora. Y seguramente en lo que mayor empeño pusimos fue en elaborar una suerte de modelo comprensivo de las diferentes dimensiones y niveles de esta idea, con el objeto de reconocer y sistematizar los muy amplios y difusos contenidos que se estaban atribuyendo a la expresión "Ciudad Educadora". Las tres dimensiones eran: la ciudad como entorno o contenedor de recursos educativos -*aprender en la ciudad*-; la ciudad como agente educativo -*aprender de la ciudad*-; y la ciudad como contenido u objetivo educativo -*aprender la ciudad*-. Para cada una de las di-

mensiones el modelo distinguía dos niveles. El primero era el *descriptivo*: qué recursos educativos hay en la ciudad; qué conocimientos y, sobre todo, actitudes y valores se enseñan en la ciudad; y cómo se aprende espontáneamente la ciudad. El segundo nivel era el *proyectivo* en relación al cual proponíamos para cada dimensión una serie de criterios pedagógicos para optimizarla, ilustrándolos con ejemplos concretos.

	NIVEL DESCRIPTIVO	NIVEL PROYECTIVO	APRENDER EN LA CIUDAD (La ciudad como contenedor de recursos educativos)
APRENDER DE LA CIUDAD (La ciudad como agente de educación)			
APRENDER LA CIUDAD (La ciudad como contenido educativo)			

a) La ciudad como contenedor de educación. *Aprender en la ciudad*

Una vertiente de la reflexión pedagógica sobre la ciudad ha de ser necesariamente la que considera al medio urbano como un contexto de acontecimientos educativos. La ciudad es un contenedor de una educación múltiple y diversa, positiva y negativa, que se desparrama por muchos de sus espacios. Podemos imaginar a esta trama de

¹⁶ Sobre tales conceptos, J. Trilla: *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Editorial Ariel, 1996, segunda edición; *La educación informal*, Barcelona, P. P. U., 1986.

Figura No. 3

	NIVEL DESCRIPTIVO	NIVEL PROYECTIVO	
	<i>Las ciudades contienen:</i>	<i>Criterios</i>	<i>Ejemplos</i>
APRENDER EN LA CIUDAD (La ciudad como contenedor de recursos educativos)	1. Una estructura pedagógica estable formada por instituciones específicamente educativas –formales y no formales–	MUPLICACIÓN	Creación de nuevas instituciones, recursos, medios, eventos... –vertidos–
	2. Una malla de equipamiento y recursos, medios e instituciones ciudadanas también estables pero no específicamente educativas.	REUTILIZACIÓN	- Voluntariado de profesionales no especializados. Educativos. - Uso comunitario de equipamientos escolares. - Aprovechamiento educativo de empresas y servicios.
	3. Un conjunto de acontecimientos educativos efímeros u ocasionales.	ORGANIZACIÓN	- Plataformas de coordinación en el territorio. - Planes integrales, compactación de servicios.
	4. Una masa difusa pero continua y permanente de espacios, encuentros y vivencias educativas no planeadas pedagógicamente.	EVOLUCIÓN	- Formación continua profesionales de la educación. - Incentivar la innovación educ., experiencias piloto. - Importar y exportar experiencias. - Mecanismos de detección de nuevas necesidades.
	Elaborar el MAPA EDUCATIVO de la ciudad: - Inventario de recursos. - Distribución en el territorio. - Uso de los recursos por parte de los ciudadanos.	COMPENSACIÓN	- Acciones preferenciales. - Atención a sectores marginados. - Programas de integración. - Programas de desarrollo comunitario.

la Ciudad Educadora como compuesta por cuatro órdenes de medios, instituciones o situaciones con proyección formativa:

1. *Una estructura pedagógica estable* formada por instituciones específicamente educativas que aseguran la continuidad y dan consistencia y forma a la trama educativa global. La red escolar –infantil, primaria, secundaria, universidad– naturalmente forma parte de esta estructura estable, pero también se incluyen en ella los establecimientos de la educación no formal como instituciones de educación en el tiempo libre, instituciones educativas para adultos y tercera edad, centros y servicios educativos para personas con necesidades educativas especiales...
2. *Una malla de equipamientos, recursos e instituciones ciudadanas también estables pero no es-*

pecíficamente educativos; es decir, recursos que generan intencionalmente educación aun cuando no sea ésta su función primaria y principal. Centros cívicos, museos, zoológicos, bibliotecas, asociaciones culturales y vecinales, etc., son también agentes de educación que contribuyen a configurar la Ciudad Educadora.

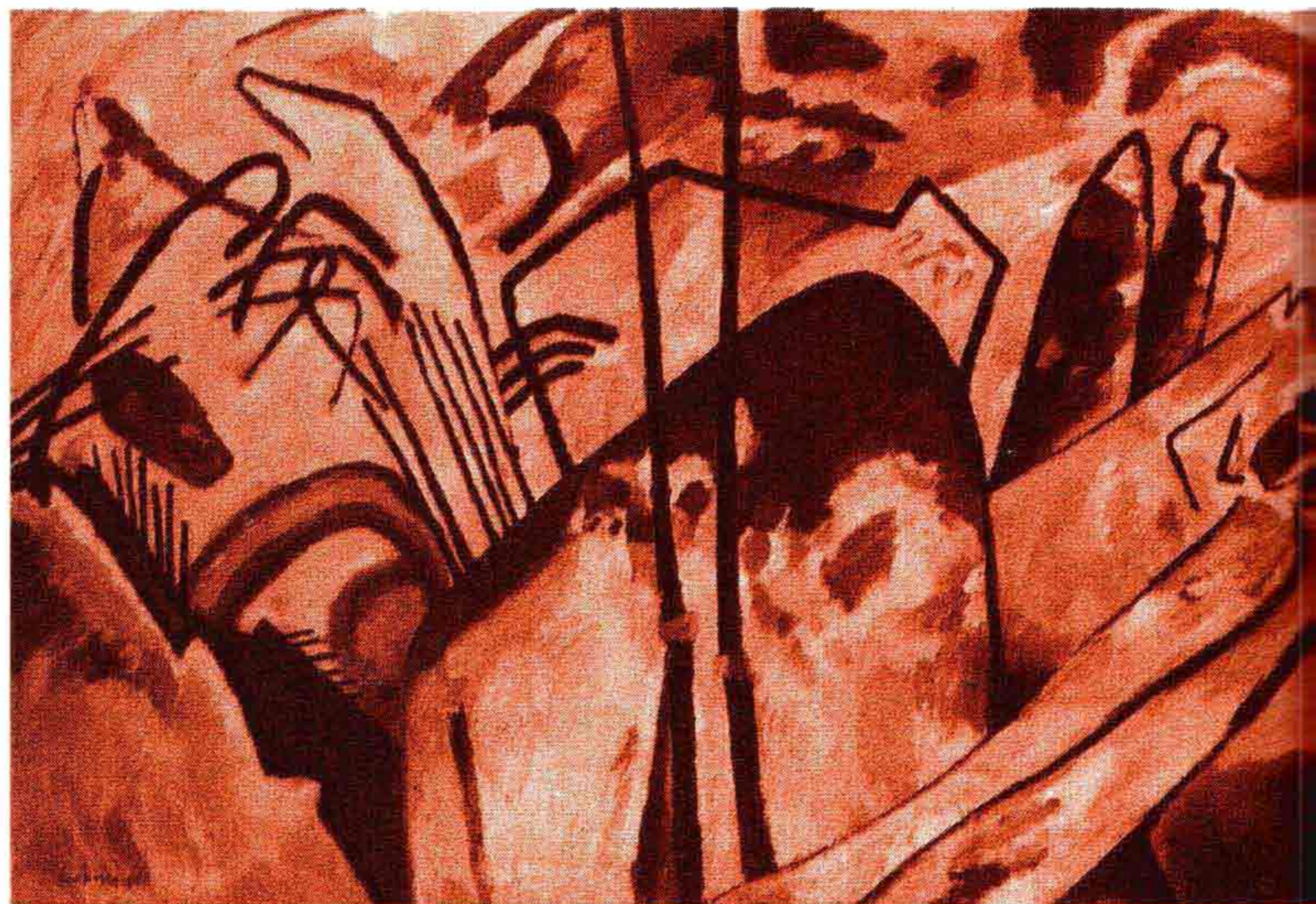


Van der Rohe

3. *Un conjunto de acontecimientos educativos planeados pero efímeros u ocasionales.* Una Ciudad Educadora precisa poder generar procesos educativos eventuales que den satisfacción a necesidades o demandas puntuales o pasajeras. Los ejemplos de lo que puede incluir este apartado son muy variados: ferias, congresos, jornadas, campañas, eventos, celebraciones, programas puntuales de intervención...
4. Finalmente, la ciudad educativa se compone también *de una masa difusa pero continua y permanente de espacios, encuentros y vivencias educativas no planeadas pedagógicamente.* Es la educación informal a través de la vida cotidiana y también de los acontecimientos extraordinarios que se producen en el entorno urbano.

La Ciudad Educadora real, pues, acoge y revuelve entre sí a las denominadas educación formal, no formal e informal¹⁷, y es el resultado de la dialéctica entre

¹⁷ La propuesta de elaborar el mapa educativo de una ciudad la llevamos a cabo en un municipio colindante con Barcelona, Santa Coloma de Gramenet, de unos ciento veinte mil habitantes. Inventariamos y documentamos más de quinientas entidades de la ciudad con proyección formativa. Un inventario de entidades que, localizadas en el territorio y mediante un potente sistema digital de información geográfica, nos permitían generar un número indefinido de mapas significativos. A partir de estos mapas, que también permitían incorporar datos demográficos, podíamos detectar y analizar carencias y desequilibrios, así como elaborar propuestas concretas de desarrollo y optimización de los servicios educativos. El grupo de trabajo, coordinado por el autor, lo componíamos cuatro profesores de la Facultad de de Pedagogía de la Universidad de Barcelona –Jaume Trilla, Joan Carles Hernando, Miquel Gómez, Núria Obiols–, cinco profesores de primaria y secundaria –Isabel Muñoz, Joan Doménech, Joan Lluís Monteys, Josep Miquel Lacasta, Susana Cubero–, y dos profesores del Departamento de Geografía Humana de la Universidad de Barcelona –Carles Carreras y Sergi Martínez–. La exposición completa de este trabajo puede verse en *Una ciutat i la seva educació. Santa Coloma de Gramenet*, Barcelona, 2001.



Kandinsky

lo pedagógicamente ordenado y el inevitable azar de encuentros y vivencias educativas que se producen por la hipercomplejidad del medio urbano.

Una buena forma de constatar y valorar la realidad educativa de una ciudad determinada –o de un barrio o sector de misma– sería la elaboración del mapa educativo –no exclusivamente escolar– de la misma. Para ello –y simplificando mucho el proceso– se debería:

1. Inventariar y ordenar mediante una taxonomía apropiada los recursos, medios e instituciones educativas existentes. Habría que incluir aquellos recursos que, aun cuando en la actualidad no son usados educativamente, podrían adquirir alguna funcionalidad pedagógica.
2. Analizar la distribución en territorio de los recursos inventariados para ver los desequilibrios y las carencias existentes.

¹⁸ *Apología de los ociosos y otras ociosidades*. Barcelona, Editorial Laertes, 1979, p. 26.

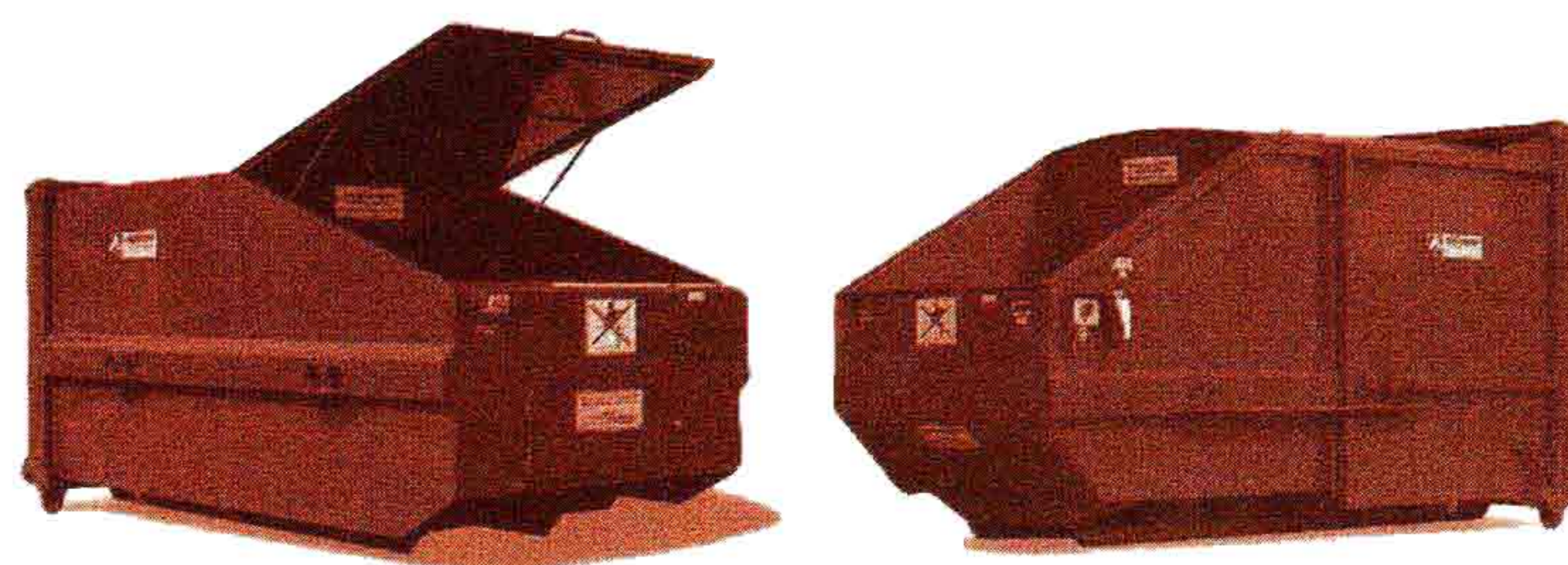
3. Estudiar el uso real que se hace de los recursos existentes, así como detectar las necesidades y las expectativas de los ciudadanos con relación a ellos¹⁸.

Pasando del nivel descriptivo al proyectivo, veamos a continuación como puede optimizarse la dimensión de la ciudad como contenedor de educación. Me referiré en concreto a cinco criterios o tipos de actuaciones generales.

Multiplicación

Este sería el tipo de actuación más obvio, primario y elemental. Es decir, abocar sobre la ciudad la mayor cantidad posible de recursos educativos y culturales. Es evidente que, en principio, cuando más densa sea la trama de recursos formativos y de aprendizaje que se ofrecen, tanto más educa-

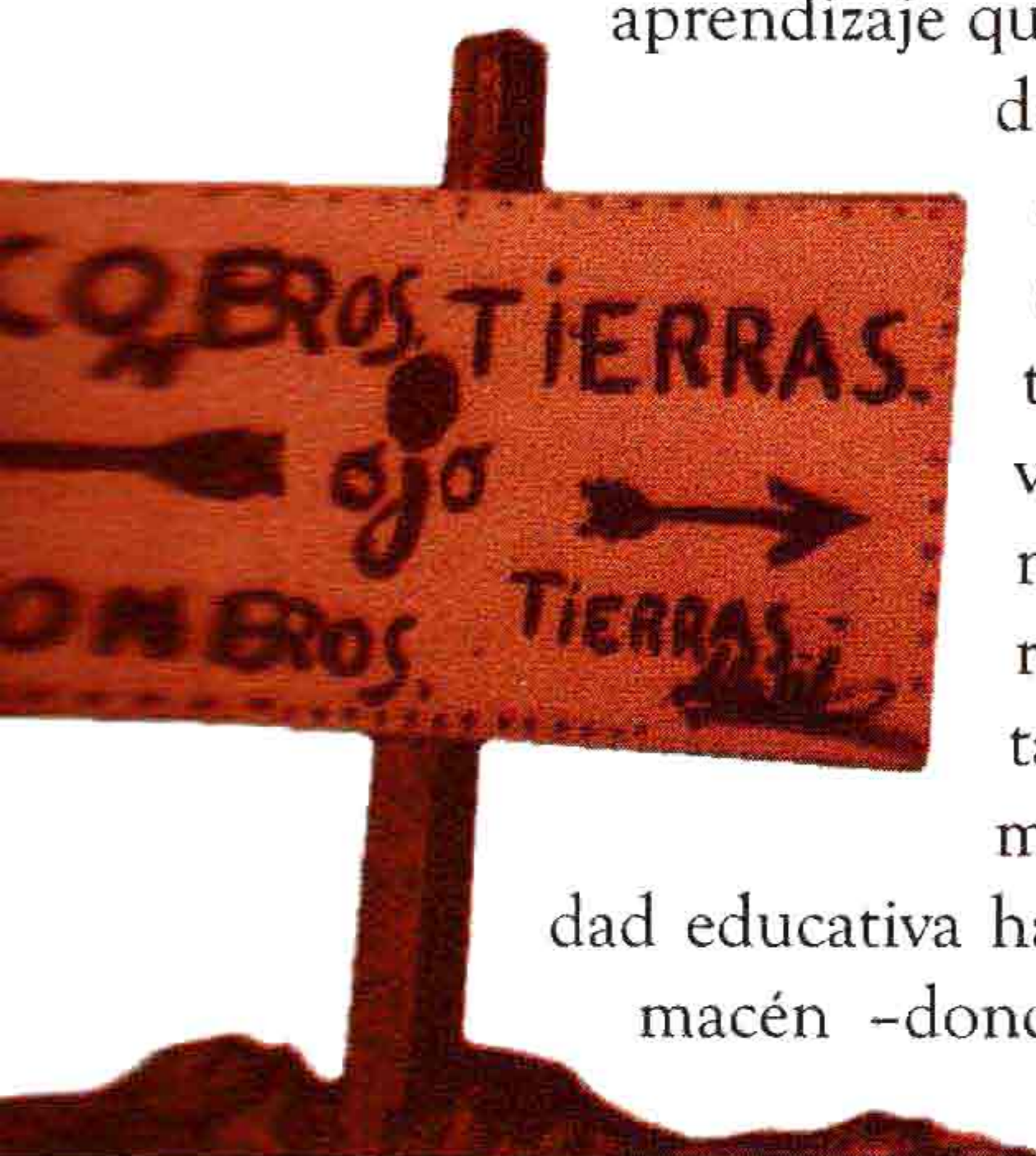
dora será la ciudad. Este es un criterio de cantidad que debe ser matizado mediante un criterio de diversidad: la educatividad de una ciudad no sólo se mide atendiendo al número de recursos con que cuenta, sino también a la diversidad de los mismos. En este sentido, la ciudad educativa ha de parecerse menos a un almacén -donde hay mucho de lo mismo- que a un museo -en el que



también hay mucho pero todo distinto-. Aunque después ya veremos que tampoco el símil del museo resulta del todo apropiado. Sea como sea, la diversidad de recursos ha de facilitar que cada individuo pueda trazarse su propio itinerario formativo en función de sus particulares necesidades e intereses.

Reutilización

Lo que con esta palabra quiere sugerirse es que para densificar la trama educativa de la ciudad no siempre es menester crear nuevos recursos o instituciones educativas. Se trata también de aprovechar recursos ya existentes añadiéndoles o potenciando en ellos una funcionalidad educativa expresa. Y eso se refiere tanto al capital humano como a equipamientos y recursos materiales. Los ejemplos pueden ser numerosos y variados. Por lo que refiere al capital humano, desde la promoción del voluntariado para tareas educativas y culturales, hasta la posibilidad de procurar la sensibilización y formación de ciertos profesionales no específicamente educativos para que incorporen al desarrollo de su tarea una dimensión pedagógica: funcionarios y servidores públicos, agentes de la autoridad, etc. Y por lo que se refiere a recursos materiales, los ejemplos también podrían ser diversos: utilización comunitaria de las instalaciones escolares fuera del horario y calendario lectivos; o incentivar que empresas, industrias, servicios... se abran a un aprovechamiento educativo, en forma, pongamos por caso, de visitas escolares planeadas, o de ofrecerse a los estudiantes de las universidades y



centros de capacitación profesional como lugares para la formación en prácticas.

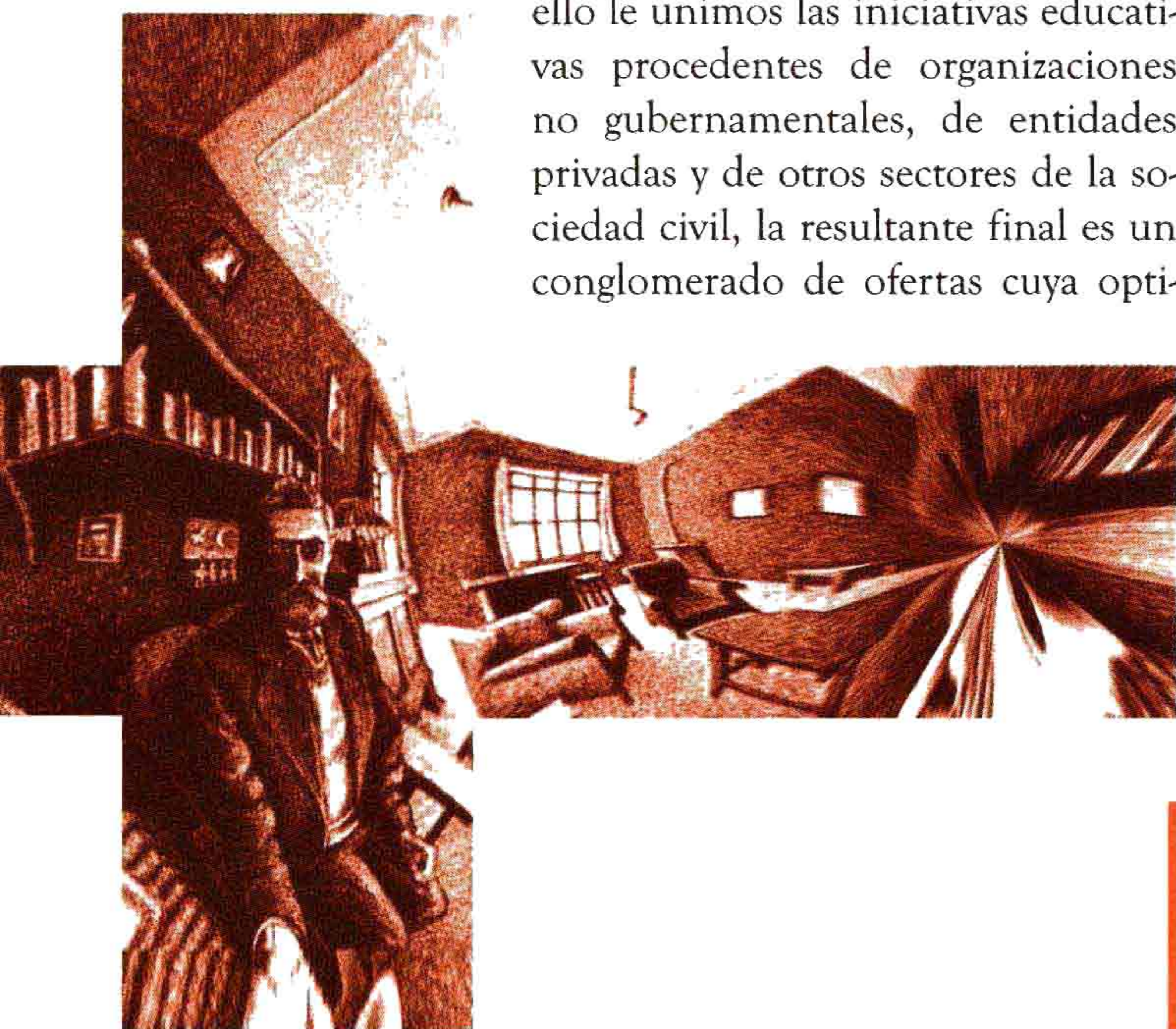
Organización, coordinación...

La ciudad no puede consistir en un simple amontonamiento de instituciones, programas e intervenciones educativas sectoriales, desconectadas entre sí y, como suele ocurrir demasiadas veces, cada una de ellas con vocación de autosuficiencia. Para referirnos a las intervenciones generadas desde las distintas administraciones públicas, hay que resaltar cómo en un mismo territorio urbano suelen coincidir responsabilidades de las administraciones locales, autonómicas y centrales; y, en el seno de cada una de ellas, cómo se generan acciones directa o indirectamente educativas procedentes de diversas áreas: enseñanza, servicios sociales, justicia, juventud, trabajo, sanidad, cultura, etc. Si a ello le unimos las iniciativas educativas procedentes de organizaciones no gubernamentales, de entidades privadas y de otros sectores de la sociedad civil, la resultante final es un conglomerado de ofertas cuya opti-

mización pasa necesariamente por la armonización de las mismas.

No se trataría, obviamente, de unificar –ya que esto casi siempre significa empobrecer– pero sí de coordinar. De coordinar desde arriba el diseño de políticas educativas urbanas integradas y, sobre todo, de facilitar en cada territorio concreto, en cada barrio, la complementariedad y la cooperación entre las distintas instituciones, recursos y programas de intervención. En este sentido, sin duda sería positivo estimular la formación de plataformas de coordinación en los barrios en las que participaran las entidades y los sectores involucrados.

Como hemos dicho, uno de los factores que hacen de la ciudad un medio educativo privilegiado es la cantidad y diversidad de estímulos que pueden ser generadores de educación. La densidad de ofertas educativas del medio urbano es, sin duda, un factor de educatividad, pero también lo es la organización y complementariedad de los servicios y las ofertas. En este sentido, el símil adecuado de la ciudad como contexto educativo tampoco sería el orden extremo de un museo, pero aun lo sería menos el amontonamiento totalmente aleatorio del cajón de sastre. El vertido indiscriminado y puramente cuantitativo de recursos educativos y socioculturales, que a menudo dispersa y duplica los esfuerzos, no es precisamente el modelo ideal de una política educativa urbana.



Evolución, adaptabilidad, dinamismo

Una ciudad será tanto más educadora cuanto más capacidad tenga de adaptarse al cambio y de generar cambio ella misma. Precisamente porque la educación es un proceso evolutivo, el medio en el que se produce debe ser igualmente capaz de evolucionar. Una ciudad siempre igual a sí misma es una ciudad educativamente obsoleta.

La traducción práctica de este principio puede ser también muy versátil. Por ejemplo, el necesario estímulo a innovaciones educativas y a la experimentación pedagógica: una ciudad dinámicamente educativa es una ciudad que es capaz de importar y exportar experiencias educativas, que promueve el intercambio con otras ciudades. La promoción de experiencias piloto, la formación continuada de los educadores, el facilitar becas para que maestros y otros profesionales de la educación viajen para conocer otras realidades pedagógicas ...constituyen ejemplos concretos de programas que, sin duda, a medio plazo han de contribuir a optimizar y dinamizar la Ciudad Educadora.

Otra vertiente de este principio de adaptabilidad es la rapidez y eficacia con las que la ciudad es capaz de detectar nuevas necesidades y dar respuesta educativa a nuevas realidades sociales y culturales; léase, por ejemplo, cómo una ciudad es capaz de afrontar educativamente inmigraciones desde el mundo rural, situaciones sobrevenidas de multiculturalidad y tantas otras situaciones emergentes que pueden darse en una ciudad.

Compensación

El número de recursos educativos que contiene la ciudad es un indicador cuantitativo de su nivel global de educatividad. Sin embargo, lo que podríamos llamar “renta educativa *per cápita*”, igual que la económica, es un indicador que puede esconder situaciones tremendas de desigualdad. No todo el mundo tiene el mismo acceso a la oferta educativa de la ciudad. El nivel económico, la herencia cultural, factores de género, de residencia, de pertenencia a minorías étnicas o culturales, situaciones de discapacidad física, sensorial o psíquica, etc., operan discriminatoriamente en relación a la posibilidad de disfrutar de la Ciudad Educadora.

Como hemos dicho, todas las ciudades son educadoras pero, sino se remedia, todas lo son más para unos que para otros. Dicho de otra manera, a unos se les educa para gozar de los beneficios de la ciudad, mientras que a otros se les condena a padecer sus miserias. Es por eso que las políticas educativas, sociales y culturales debieran plantearse descaradamente en términos de redistribución y compensación. Es decir, de discriminación positiva para aquellos ciudadanos, colectivos y territorios económica, social, cultural y educativamente más desfavorecidos. En este sentido, el nivel educativo real alcanzado por una ciudad ha de medirse mucho más, por ejemplo, en función de la cantidad y calidad de las escuelas públicas ubicadas en las zonas suburbanas, que por la excelencia de la escola-

rización de élite en las zonas residenciales. Mucho más por la atención que se presta a los sectores marginados, por los programas de integración y de desarrollo comunitario, y por los mecanismos de igualación de las oportunidades, que por las simples operaciones de prestigio cultural o por la cultura de escaparate que ofrece la ciudad.

En resumen, una ciudad dual que excluye más que integra y que discrimina más que compensa, no es por cierto una Ciudad Educadora.

b) La ciudad como agente de educación. *Aprender de la ciudad*

La ciudad es un contenedor de educación, pero también es una fuente que directamente genera procesos de formación y socialización. Esta segunda dimensión de la Ciudad Educadora es la que básicamente contempla al medio urbano como un agente informal de educación.

La ciudad y concretamente la calle -por referirnos a uno de sus elementos más emblemáticos-, como tantas veces se ha dicho y sobre todo desde

NIVEL DESCRIPTIVO		NIVEL PROYECTIVO	
		Criterios	Ejemplos
APRENDER DE LA CIUDAD (La Ciudad como agente de educación)	Elucidar el "CURRÍCULO OCULTO" de la ciudad Las ciudades enseñan directamente: <ul style="list-style-type: none"> - Elementos de cultura. - Formas de vida, normas y actitudes sociales - Valores y contravalores. - Tradiciones, costumbres, expectativas. 	SELECCIÓN PROMOCIÓN	-Programas de formación cívica para las instituciones educativas.
	Proponer un "CURRÍCULO DESEABLE" de "mínimos"		-Campañas de sensibilización a través de los medios de comunicación.
			-Actuaciones sobre el entorno.

la literatura, una *escuela de la vida*. Veamos una ilustración literaria del autor de *La isla del tesoro*, Robert L. Stevenson (1850-1894). En un ensayo de contenido autobiográfico el novelista escocés hablaba de su infancia en estos términos:

“Por mi parte puedo decir que no fueron pocas las clases a las que asistí en mi época. Aún puedo recordar que el girar de la peonza es un caso de estabilidad cinética. También recuerdo que la enfiteusis no es una enfermedad ni el estili-
cio un crimen. Pero aunque no renuncio a estas rebañaduras científicas, tampoco las sitúo al

mismo nivel que las cosas sueltas que aprendí en plena calle mientras retozaba. No es este momento de extenderse sobre este potente centro educativo, que fue la escuela favorita de Dickens y Balzac, y que cada año otorga títulos a tantos desconocidos maestros en la ciencia de la vida. Bastará con decir esto: el niño que no aprende en la calle es porque en absoluto tiene capacidad de aprender¹⁹”.



R. L. Stevenson

La ciudad, la calle, es un ingente canal repleto de significantes que, como escribieron los arquitectos Denise Scott Brown y Robert Venturi en su libro elocuentemente titulado *Aprendiendo de todas las cosas*, puede

¹⁹ D. Scott Brown, R. Venturi: *Aprendiendo de todas las cosas*. Barcelona, Editorial Tusquets, 1979, p. 55.

²⁰ A. Moles: *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1978, p. 31.

²¹ Cuando elaboramos el mapa educativo de aquella ciudad a la que nos hemos referido antes, lo completamos con una encuesta dirigida a niños y adolescentes. Con ella, entre otras cosas, queríamos conocer en sentido de pertenencia de estos ciudadanos respecto de su ciudad. Hay que advertir que esta ciudad no es ciertamente una ciudad que aparezca en las guías turísticas. Es una ciudad que, como muchas otras, creció de forma extraordinaria y caótica en los años del desarrollismo franquista, sin equipamientos, servicios, ni ninguna clase de planeamiento urbanístico razonable. Algunos de estos desmanes, poco a poco, se fueron remediando con la democracia, pero el entuerto general es muy difícil de corregir totalmente. A pesar de ello, los encuestados se mostraban satisfechos de vivir en su ciudad. En la encuesta les preguntábamos si les gustaba vivir en ella. Pues bien, una gran mayoría –casi el 80 por ciento– respondía que *mucho* o *bastante*. Los motivos que aducían eran, por lo general, motivos afectivos: allí tienen sus familiares y amigos, allí está su presente y su pasado... Incluso aquellos que vivían en los peores barrios, los más deficitarios en todos los sentidos, los más conflictivos, afirmaban en su mayoría que les gustaba vivir donde vivían. No dejó de sorprendernos ese elevado nivel de enraizamiento, de sentido de pertenencia, de vínculo afectivo con su ciudad. Los muchachos aman su ciudad, por que es la suya, aunque no aparezca en las listas de ciudades agraciadas y con mayor calidad de vida. Seguramente no sabemos apreciar el inmenso potencial que podría suponer saber aprovechar para la ciudad –mediante formas adecuadas de participación– este considerable sentimiento de pertenencia de los ciudadanos.

vehicular mensajes tan prosaicos como las señales de tráfico o tan profundos como el misterio de la Asunción de la Virgen en el pórtico de una catedral²⁰. La ciudad, informalmente, enseña lo que Abraham Moles denominó la “cultura en mosaico”, una cultura compuesta de contenidos dispersos, sin orden ni jerarquía epistemológica, de aspecto aleatorio²¹.

Seguramente, la triste prioridad que las ciudades han adjudicado al tráfico motorizado, junto con el crecimiento salvaje, la especulación del suelo, la contaminación, la inseguridad, la violencia, la marginación, la anomia social, etc., en muchas partes del mundo han convertido a las calles en sitios peligrosos para los niños y, en general, a muchos de los espacios abiertos de la ciudad en zonas particularmente no aptas para el paseo, la tertulia y la relación cordial y relajada entre el vecindario.



Así pues, la ciudad es un educador informal riquísimo pero, a la vez, ambivalente. La educación informal no es selectiva y, en la ciudad, desde un punto de vista formativo, puede haber de todo -de lo bueno y de lo malo-. Se puede aprender espontáneamente cultura, civilidad y buen gusto, pero también puede ser generadora de agresividad, marginación, insensibilidad, consumismo desaforado, indiferencia, etc. Porque la ciudad, cada ciudad, como agente educativo tiene también, en cierto modo, su currículo, su plan de estudios. Diríamos que tiene su propio “*curriculum oculto*”, aunque en muchos casos suele resultar bien visible. Este currículo implícito de la ciudad es todo aquello que aprendemos directamente a través de los modelos de comportamiento presentes en la ciudad y de las relaciones sociales que ella moldea.

Una ciudad que se quiera asumir como verdadera y positivamente educadora debe, en primer lugar, tratar de elucidar este currículo implícito. Debe identificar los contenidos del mismo: qué valores y contravalores impregnan el tejido urbano, qué actitudes genera en los ciudadanos. Y, en segundo lugar, debe intentar transformar este currículo implícito en un currículo deseable. Por supuesto que cuando hablamos aquí de “currículo” lo hacemos en un sentido figurado: no se trata -sino es sólo metafóricamente- de convertir a la ciudad en una escuela. Pero, no por ello, la Ciudad Educadora deja de consistir en un proyecto educativo, en un proyecto de formación de la ciudadanía. Y, por tanto, como si de un proyecto curricular se tratase, después de eluci-

dar los contenidos que efectivamente transmite la ciudad, ha de someterlos a un proceso de *selección*; ha de cribar aquellos que resultan indeseables y *promover* los que son coherentes con la formación de una ciudadanía democrática, pacífica, tolerante, igualitaria, justa y solidaria.

Los ejemplos de posibles actuaciones en esta línea pueden ser muy diversos. Desde programas y materiales específicos para la formación cívica para ser aplicados en contextos educativos institucionales, hasta -¿por qué no?- campañas de sensibilización masiva a través de los medios de comunicación: si la publicidad comercial es tan eficiente para generar valores y actitudes consumistas, ¿por qué no puede ser igualmente eficaz algún cierto tipo de propaganda que despierte valores cívicos?

Y, como ejemplo de lo que decíamos antes sobre el hecho de que actuaciones no específicamente educativas pueden tener consecuencias formativas o deformativas, digamos que determinadas acciones urbanísti-

cas y materiales sobre el entorno también pueden incrementar la civilidad de la ciudadanía. Sabemos que el hacinamiento favorece conductas agresivas, que la masificación nos convierte en seres gregarios, o que la virtud de la armonía puede contagiarse en un entorno urbano bien ordenado, o que cuando nos encontramos en un lugar limpio y aseado tendemos a ensuciar menos, o que en la calle las personas son amables si la ciudad permite pasear relajadamente, sin demasiados ruidos y contaminaciones de todo tipo y sin la prepotencia del tráfico rodado.

c) La ciudad como contenido educativo. *Aprender la ciudad*

El conocimiento informal que genera el medio urbano es también conocimiento sobre el propio medio. Se aprende de la ciudad y, simultáneamente, se aprende *la* ciudad. Informalmente aprendemos muchas cosas de la ciudad en que vivi-



Figura No. 5

	NIVEL DESCRIPTIVO	NIVEL PROYECTIVO	
		Criterios	Ejemplos
APRENDER DE LA CIUDAD (La Ciudad como agente de educación)	La ciudad se enseña así misma de forma: <ul style="list-style-type: none"> - Superficial - Parcial - Desordenada. - Estática 	PROFUNDIDAD	- Elaboración de materiales para el conocimiento de la ciudad.
		GLOBALIDAD	- Centros y servicios de información.
		ESTRUCTURACIÓN	- Exposiciones, museos de la ciudad.
		GÉNESIS	- Medidas para incrementar la experiencia directa de la ciudad y la elaboración de esta experiencia.
		CRÍTICA	- Plataformas de participación, consejos municipales.
		PARTICIPACIÓN	- Acciones para desarrollar el sentido de pertenencia.

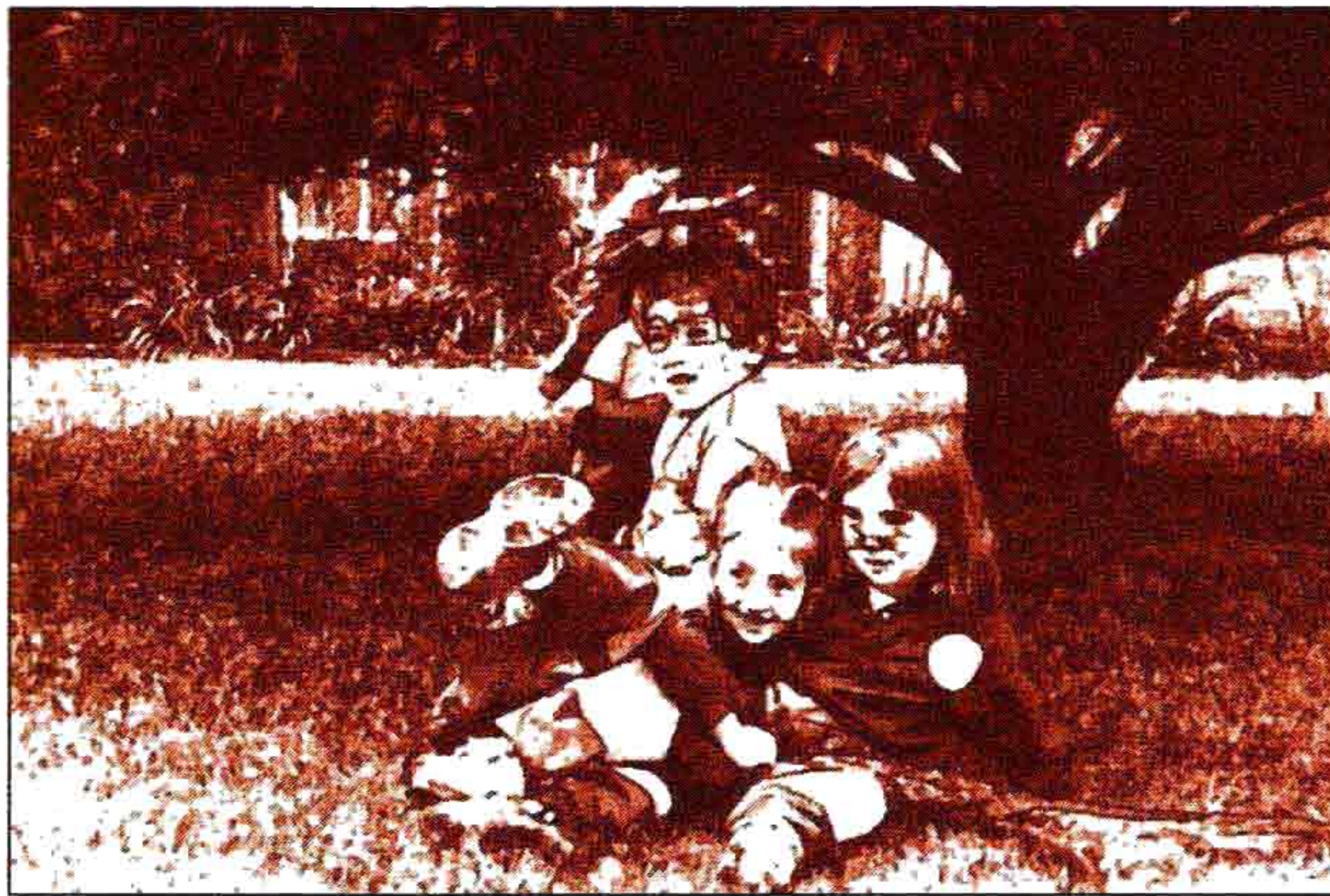
Descubrir la imagen que los ciudadanos tienen de su ciudad

mos que nos resultan útiles, necesarias y valiosas: aprendemos a desplazarnos, a utilizar los transportes públicos, a localizar los establecimientos que nos abastecen, a usar los recursos urbanos que llenan nuestro ocio, etc., etc., en buena medida sin necesidad de educadores profesionales, de instituciones pedagógicas o de someternos a procesos formalizados de adiestramiento.

Pero aun cuando este aprendizaje informal es necesario y valioso, suele presentar también algunas limitaciones importantes. Señalaremos algunas de ellas. La primera es la de un cierto grado de *superficialidad*. Informalmente aprendemos a usar cotidianamente la ciudad, pero aprendemos mucho menos a entenderla y a descodificarla más allá de la obviedad. Informalmente descubrimos la apariencia de la

ciudad pero no detectamos su estructura; conocemos su actualidad, pero desconocemos su génesis y su prospectiva.

Otro límite del aprendizaje informal que se realiza del medio urbano es su *parcialidad*. Factores como la clase social, el lugar de residencia, el grupo generacional, el oficio, el rol familiar o los hábitos de ocio de cada cual determinan que cada individuo no conozca más que una parcela o una dimensión muy limitada de su ciudad. Esto es así porque, en realidad, una ciudad está compuesta de muchas ciudades objetiva y subjetivamente diferenciadas: la ciudad de los jóvenes y la ciudad de los mayores; la de los ricos y la de los pobres; la del noctámbulo y la del que madruga, la ciudad de la marginación y la ciudad que muestran las postales; la que enseña el alcalde a los visitantes ilustres y la que patea el guar-



dia municipal; la del turista y la de la persona que se encuentra en el paro. En la ciudad, pues, coexisten y se yuxtaponen ambientes y recorridos tan diversos como también discriminatorios y selectivos. Y es por eso que informalmente sólo se llega a la percepción y conocimiento de los itinerarios habituales que cada uno recorre y de la parcela del medio urbano que a cada cual corresponde en función de los roles que elige o que le vienen impuestos.

En este sentido, descubrir la imagen que los ciudadanos tienen de su ciudad es una buena manera de empezar a plantearse intervenciones que tomen al propio medio urbano como contenido educativo. O sea, descubrir cómo perciben su ciudad, como la viven y la sienten, cual es su sentimiento de pertenencia: su senti-

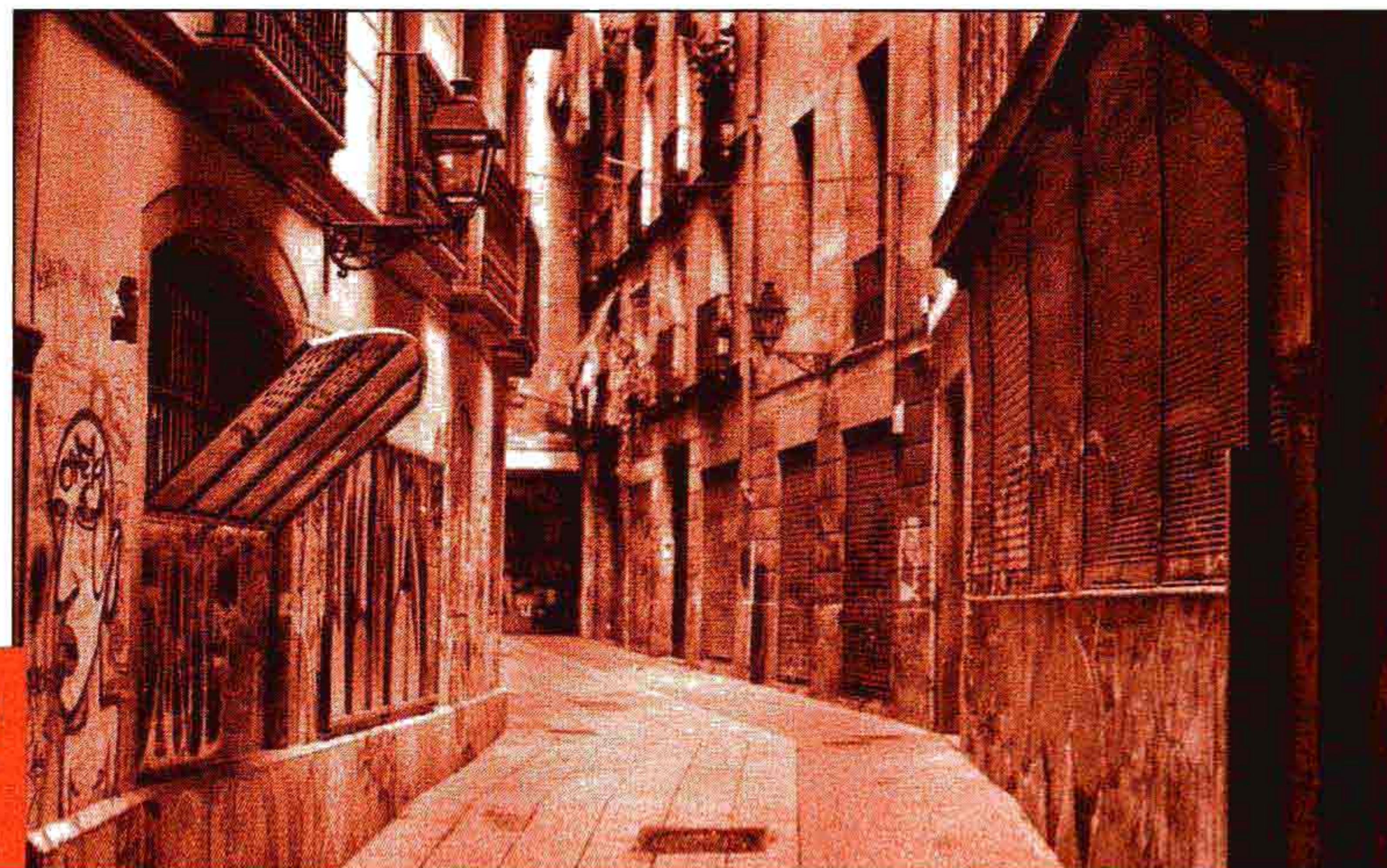
miento de pertenecer a la ciudad y de que ella, en alguna medida, también les pertenece²².

Aquí no podemos extendernos en la exposición de metodologías y recursos didácticos para el conocimiento de la ciudad y para desarrollar y aprovechar determinadas actitudes con relación a ella. Pero lo que sí podemos hacer es mencionar algunos de los aspectos generales que a nuestro entender deberían caracterizar el proceso de aprendizaje de la ciudad.

En primer lugar, creemos que debiera ampliarse la posibilidad de experiencia directa que los niños pueden hacer de su ciudad²³. Por experiencia directa nos referimos aquí al contacto real, inmediato, con el medio; a una relación no mediatizada sino efectivamente vivida. Curiosamente, en este aspecto se da cada vez más una situación en cierto modo paradójica. Quienes más directa e intensamente viven la ciudad –aunque sólo sea el trozo de ciudad que tienen asignada– son los sectores populares, e incluso todavía más los colectivos de la marginación y la exclusión. Los retoños de las clases medias y altas, en cambio, en cierto sentido, experimentan mucho menos directamente la ciudad en que viven. Es decir, la paradoja consiste en que quienes más facilidades tienen para elaborar educativamente sus experiencias directas de la ciudad, son quienes menos experiencias directas tienen de ella; por contra, quienes se encuentran abocados a experimentar directamente la ciudad, quienes se encuentran abocados a vivir en la calle, son los que menos oportunidades tienen de elaborar educativamente su experiencia ciudadana. Por decirlo de otra manera, a quienes les sobra calle les fal-

²² F. Alfieri ha desarrollado un modelo muy clarificador sobre la modulación entre las experiencias directas –en el territorio– y las experiencias escolares: “Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles”, en AA. VV., *Volver a pensar la educación, op. cit.*, pp. 172-187; ver también del mismo autor, “El papel de las instituciones locales en el sistema formativo integrado”, en AA. VV., *La Ciudad Educadora*. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, 1990, pp. 157 y ss.

²³ Tonucci, F., *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Madrid. Fundación Sánchez Ruipérez, 1997; Tonucci, F., *Cuando los niños dicen basta*. Madrid. Fundación Sánchez Ruipérez, 2002.

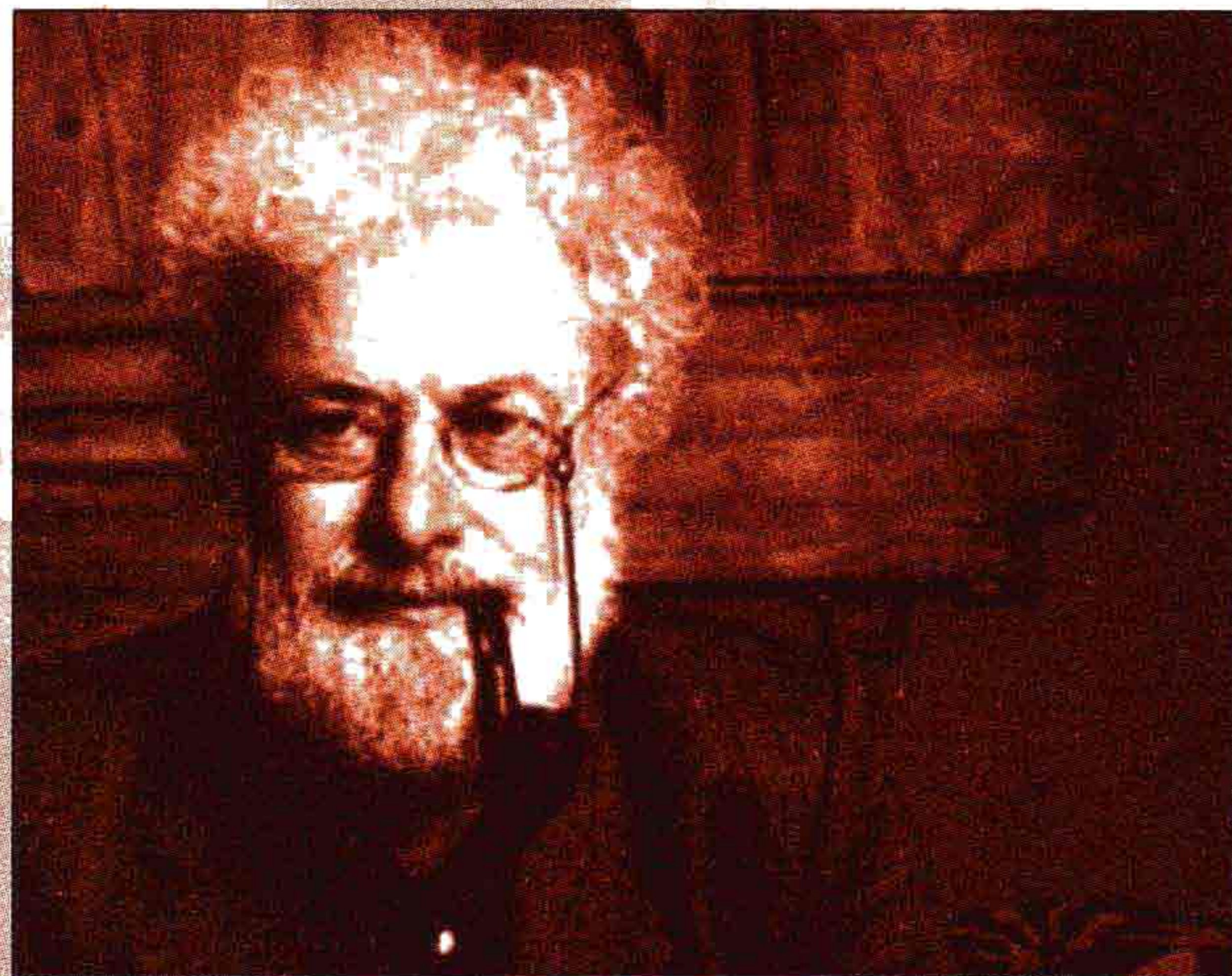


tan instituciones educativas y recursos de mediación cultural; y a quienes les sobra escuela les falta calle.

Es por eso que facilitar el aprendizaje de la ciudad debería consistir en ampliar la experiencia directa del medio y, a la vez, en posibilitar la elaboración educativa de esta experiencia.

Aprender la ciudad también quiere decir aprender que ésta no es un objeto estático, sino un sistema dinámico, evolutivo. Esto implicará descubrir su génesis a partir de los signos y elementos que evocan su preterito y que ayudan a comprender cómo y por qué ha llegado a ser lo que es.

Aprender la ciudad es aprender a utilizarla. En la línea del *aprender a aprender* del que hoy tanto se habla, las intervenciones educativas deberían facilitar el conocimiento y el acceso a todos aquellos medios, recursos, fuentes de información, centros de creación y de difusión cultural... que el individuo pueda utilizar después para su propia autoformación.



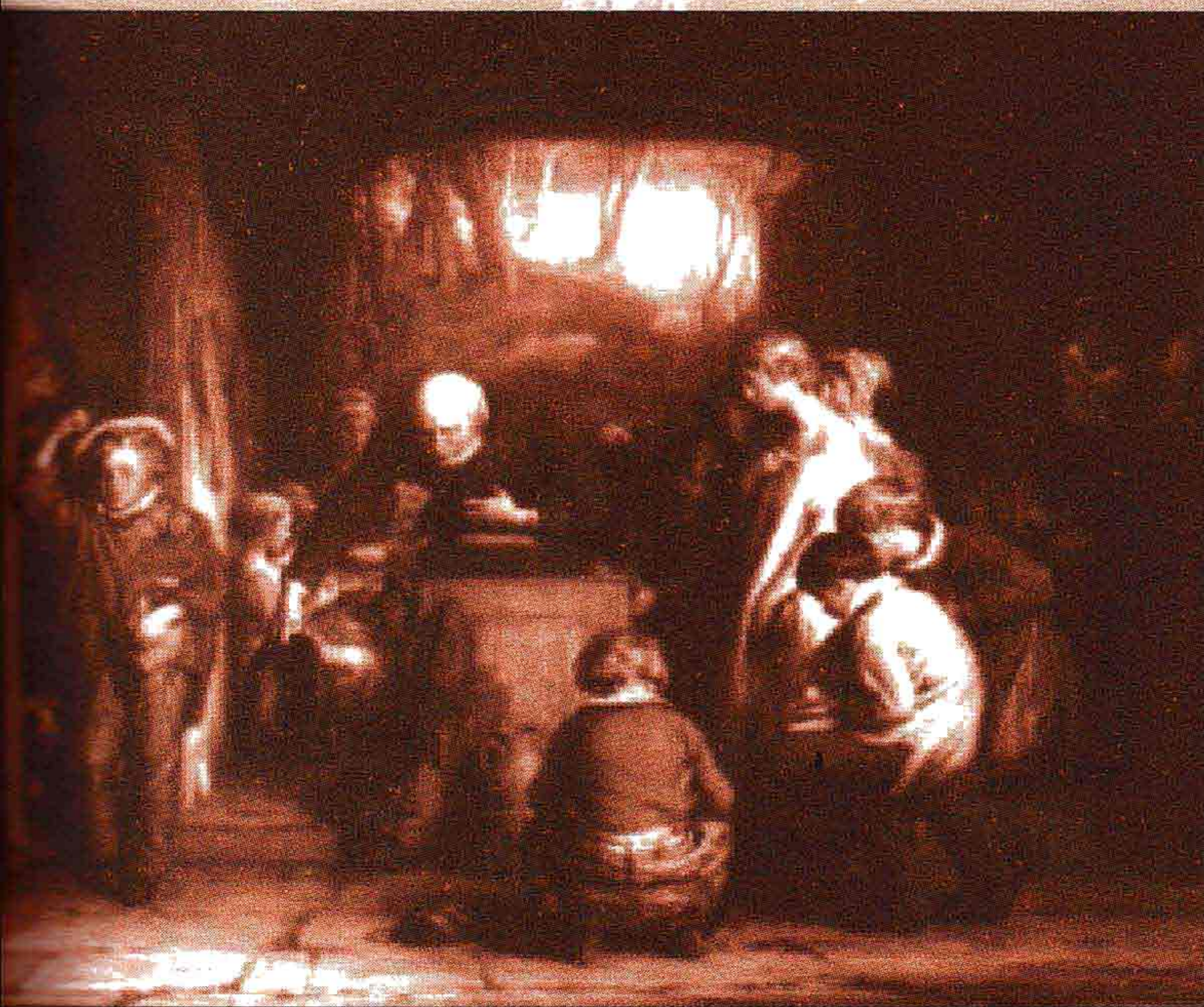
Francesco Tonucci

Aprender la ciudad significará también sobrepasar la parcela de ciudad que constituye el hábitat concreto de cada cual; ampliar el horizonte de las vivencias inmediatas y cotidianas del propio entorno urbano. Descubrir las sub-ciudades y los espacios de marginación y miseria de nuestra sociedad dual. Aprender, en definitiva, que aunque es muy fácil mirar hacia otro lado, esto no es lo que debe hacer un ciudadano responsable.

Aprender la ciudad, por tanto, también deberá significar aprender a leerla críticamente; ser consciente de sus déficits y de sus excesos, de las disfuncionalidades y las desigualdades, de los propósitos y despropósitos de sus gestores. Y, desde la actitud crítica, hay que promover también una actitud participativa, ya que la ciudad no es un objeto de conocimiento externo al aprendiz ciudadano, sino un objeto con el que se encuentra directa y vivencialmente implicado. Y de ahí deriva la última consideración general que queremos hacer. Aprender la ciudad es, finalmente, aprender a participar en su construcción. Y en este sentido, seguramente una de las propuestas y realizaciones más sugerentes, ricas, creativas y hermosas con que podemos contar es la de *La ciudad de los niños*, de Francesco Tonucci²⁴.

²⁴ Tonucci, F., *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Madrid. Fundación Sánchez Ruipérez, 1997; Tonucci, F., *Cuando los niños dicen basta*. Madrid. Fundación Sánchez Ruipérez, 2002.

²⁵ Thomas, J. (2000) *Victorian Narrative Paintings*, London, Tate Gallery Pub.



William Mulready, The Last Inn, 1834-35

La escuela en la ciudad educadora

Introduciremos la segunda parte de la conferencia también con una imagen. Es un cuadro de un pintor inglés, William Mulready, que se halla en la Tate Gallery de Londres. Una pintura, artísticamente estimable pero pedagógicamente aun más interesante, que tiene como motivo principal algo muy relacionado con lo que trataremos de reflexionar ahora. La obra se titula *The last in* (1834-1835) y forma parte de una corriente pictórica de la Inglaterra victoriana que una crítica de arte ha denominado “pintura narrativa²⁴”.

La historia que narra este cuadro es la “bienvenida” que recibe por parte del maestro un niño que llega tarde a la escuela. Vemos al chico entrando atemorizado en el aula, mirando sólo de reojo al profesor como si no se atreviese a encararlo directamente. El maestro, desde el centro de la pintura, le dedica

una ostensible reverencia mientras parece que le esté diciendo algo así como: “*Por fin el señor (...) se ha dignado a venir a clase*” –Si los cuadros pudieran realmente hablar o incluir estos globos verbales propios de los cómics seguro que de la boca del maestro saldría uno con una frase, recriminatoria y sarcástica, como aquella o como esta otra: “*Bienvenido señor (...) estábamos todos muy impacientes y preocupados aguardando su llegada*” –.

El aula –si así se la puede llamar– es un local pobre y destartado, como en muchas de las escuelas del siglo XIX– y anteriores y posteriores. La clase es también un espacio bastante sombrío; su oscuridad sólo queda atenuada por la figura del chico que llega tarde y que es como si su cuerpo y su ropa todavía conservaran algo de la claridad exterior, y por la luz que irradia el misterioso personaje juvenil, medio andrógino y angelicalmente vestido de blanco, que parecería directamente surgido del paisaje –luminoso, idílico y como de cuento de hadas– que se nos muestra a través del ventanal del fondo de la tela. Es posible que esta gran ventana no esté en el cuadro sólo, como recurso pictórico, para introducir una potente fuente de luz, ni tampoco para significar la interrelación que pudiera existir entre lo dentro y lo de fuera –que desde el interior pueda verse el exterior, y viceversa–. Probablemente, lo que quiere expresar el artista es justamente lo contrario de esto último; es decir, el contraste que existe entre el interior y el exterior; entre el recinto escolar, pequeño y oscuro, y la naturaleza espléndida y luminosa;

entre las paredes adustas que alojan una tarea escolar cautiva, previsible y rutinaria, y el territorio de aventura del niño que llega tarde porque se habrá entretenido por el camino jugando con los amigos.

El cuadro de Mulready es una buena ilustración del primero de los dos modelos antagónicos de escuela que, por la relación que ésta establece con su entorno, podemos definir.

La escuela clausurada

El primer modelo –que llamaré el de “la escuela clausurada o centrípeta”– es el que goza de una tradición más antigua. El que se suele identificar con la “escuela tradicional”, aunque como veremos tampoco es exclusivo de ésta. Se trata, en cualquier caso, del tipo de escuela que tiende a aislarse del exterior y que separa a los alumnos de su entorno propio.

Por poner un ejemplo radical, E. Myers, en su libro *La educación en la perspectiva de la historia*²⁶ habla de que en una de las antiguas civilizaciones sinicas, las escuelas siempre estaban situadas fuera de las comunidades urbanas y además se las rodeaba de un foso circular para señalar aun más acusadamente su separación del mundo profano.

Pero más que hacer la historia de esta vocación aislacionista de la escuela, nos interesa aquí analizar sus razones. Porque, desde luego, no se trata de una

²⁶ M. Foucault, *Vigilar y castigar*, Madrid, Editorial Siglo XXI, 1978.

decisión gratuita o de una mera arbitrariedad pedagógica. Por el contrario, el aislamiento constituye una estrategia muy coherente con ciertas formas de entender la educación. A nuestro modo de ver existen dos explicaciones complementarias de esta vocación centrípeta de la escuela.

a. El medio educativo total

La primera explicación tiene que ver con la voluntad pedagoga de construir un medio educativo total. Es decir, un medio en el que puedan ser controladas fácilmente todas las influencias educativas. Del mismo modo que es mucho más fácil domesticar a un animal salvaje en el circo que en la selva, facilita también la *doma* del niño el separarle de su medio social de origen y contruirle un microcosmos que permita, por un lado, someter a los usuarios de este microcosmos a un sistema normativo que les discipline –la “microfísica del poder” de la que hablaba Foucault²⁷– y, por otro lado, filtrar las influencias externas –“Un buen portero es un tesoro para una casa de educación”, decía San Juan Bosco²⁸–.

²⁷ *Sistema preventivo nella educazione della gioventu*, 1877. Versión castellana en: *Normas pedagógicas en uso en los colegios salesianos*. Barcelona, Escuelas Profesionales Salesianas, 1943, p. 13.

²⁸ Hesse, H. *Bajo las ruedas*, Córdoba, Argentina, La Docta, 1975, pp. 41-42.

Más adelante retomaremos esta idea del medio educativo total. Por ahora, como inmejorable ilustración de la funcionalidad del aislamiento y la clausura, basta esta cita de H. Hesse, tomada su novela *Bajo las ruedas*, en la que describe el seminario de Maulbronn:

“Con amorosa solicitud había dispuesto el gobierno que aquellos edificios medio ocultos tras colinas y bosques, alejados del mundo y sumidos en una paradisíaca quietud, sirvieran de acomodo a los alumnos del seminario teológico protestante, a fin de que la belleza y la paz rodearan a las almas juveniles. Al mismo tiempo, la distancia y la clausura tenían el doble objetivo de mantener a toda aquella muchachada alejada de las influencias de la ciudad y de la vida familiar, y predisponerlos a la sequedad casi ascética de su nueva existencia. Por este medio se hacía posible que los casi adolescentes pobladores de la institución pusieran todo su empeño y afán en estudiar durante largos años el griego y el hebreo y que toda el ansia inquieta de sus almas se transformara en el goce plácido y la alegría serena del estudio²⁹”.

b. El desprecio del presente

Otra explicación complementaria de la tendencia pedagógica que querrá instituir el aislamiento de la escuela nos la sugiere B. Suchodolski cuando habla de la “concepción tradicionalista de la educación³⁰”. Según esta concepción, el proceso educativo consistiría en “una actividad tendente a inculcar en la juventud el patrimonio cultural del pasado”. La “Verdad”, la “Belleza”, la “Gran Cultura”, los grandes modelos que merecen ser imitados pertenecen siempre al pasado y no son aprehensibles directamente desde la propia realidad. Lo coetáneo y lo próximo, las circunstancias de de espacio y tiempo en las que suelen vivir los sujetos ofrecen, más bien, una imagen de vulgaridad, de caos, de fealdad. Uno no suele tener por vecino a Sócrates o a Arquímedes, ni por paisaje urbano al Partenón o al Foro Romano. Para poner en contacto al educando con los grandes valores del pasado hay que distanciarle de su realidad circunstancial y configurar para su educación un lugar aparte en el que, de alguna forma, pueda materializarse la “Gran Cultura” que le debe ser inculcada.

Pero, curiosamente -o no tan curiosamente, como ya veremos-, también existe una pedagogía moderna y progresista que de la escuela hace también una isla. Comparte con la pedagogía tradicionalista el rechazo de lo coetáneo, pero en lugar de mirar hacia la “Gran Cultura” del pasado, propone otro horizonte; un horizonte no sólo distinto sino opuesto. El presente es igualmente negado con la ex-

²⁹ B. Suchodolski, *Tratado de pedagogía*, Barcelona, Editorial Península, 1971, pp. 170-186.

³⁰ A. S. Neill, *Summerhill*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1978, p. 35.

pectativa de un pasado aun más remoto –cuando las idílicas relaciones del hombre con la naturaleza aún no viciadas por la cultura– o de un futuro utópico que debe construirse haciendo tabla rasa de lo presente. La escuela, pues, también se aleja de la ciudad, se hace internado, y se quiere configurar de acuerdo con un modelo de sociedad futura.

Una de las más famosas escuelas de este siglo, Summerhill, está entre las que la que mayor vocación aislacionista asumió. Explica Neill que una de las críticas más corrientes que se le hacían consistía en achacarle que su escuela era una isla:

“... una isla, que no encaja en ninguna comunidad y que no forma parte de una unidad social más amplia. Mi contestación –dice Neill– es la siguiente: si yo fundase una escuela en una población pequeña, procurando hacer de ella una parte de la comunidad, ¿qué ocurriría? De un centenar de padres, ¿cuántos aprobarían la asistencia libre a las clases? ¿Cuántos aprobarían el derecho del niño a masturbarse? Desde el primer momento tendría que andar en componendas con lo que yo creo que es la verdad. Summerhill es una isla. Tiene que ser una isla³¹”.

O sea, el paradigma aislacionista o centrípeto aparece casi siempre vinculado a una negación radical de la realidad presente, sea cual sea el modelo so-

cial que se proponga como alternativo: se crea un mundo aparte bien para reproducir algo que pertenece al pasado, o bien para producir una realidad en miniatura que anticipe el futuro.

La escuela permeable

Pero existe también una pedagogía escolar con una vocación opuesta a la anterior; una pedagogía que construye una escuela que quiere diluir los límites que la separan del exterior; una escuela que se ha propuesto establecer puentes –cuantos más mejor– con su entorno y que no se ha querido encerrar en su territorio propio.

Ya hemos dicho que el movimiento de Escuela Nueva, en esta antinomia que hemos planteado entre la vocación centrípeta y la vocación centrífuga, ha jugado un papel ambivalente. La Escuela Nueva quiere configurarse como internado en un medio separado –el medio natural–, pero a la vez querrá tender con fuerza los puentes antedichos. La escuela debe abrirse, salir de su marco, buscar los referentes de los aprendizajes allá donde se encuentren. Excursiones, paseos, visitas a lugares, colonias escolares, etc., actividades todas ellas muy comunes ya en las escuelas de hoy, sino inventadas por la Escuela Nueva, fueron por ella impulsadas con potencia. Actividades cuyo propósito era extender los límites de la institución, llevarla más allá de su reducto. Se abren las puertas de la escuela para ir en busca de la “realidad” y también para que

³¹ Freinet, C. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI, 1978, p. 14.

ésta se introduzca en su interior. La escuela se hace permeable a su entorno en una doble dirección: de dentro a fuera y de fuera a dentro.

Celestín Freinet y sus seguidores persistirán en esta permeabilidad y la incrementarán: intercambios, correspondencia escolar, etc. Y luego, las llamadas escuelas comunitarias y las escuelas “sin paredes”, así como un gran número de experiencias más o menos puntuales seguirán en la línea de este mismo paradigma aperturista y centrífugo.

Pero en este momento, más que reseguir la historia de este paradigma, nos conviene, como hacíamos antes con el otro, fijarnos en sus justificaciones; plantearnos cuales son las razones que sustentan esta voluntad de perseguir la permeabilidad de la escuela. Plantearemos dos tipos de razones. Unas que se refieren a las relaciones sociales que se establecen en la escuela y entre la escuela y el medio. Las otras, más específicamente didácticas, son las que avalarían la apertura de la escuela por motivos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

a. La escuela y la “vida”

Empezaremos por un aspecto menor, pero significativo, de lo que según algunos, hace deseable que la escuela se expanda más allá de sus paredes.

Freinet, hablando de una actividad tan simple como las clases-paseo, dirá lo siguiente:

“La clase-paseo fue para mí el medio de salvación. En vez de dormirar frente a un texto de lectura, después de la clase de mediodía salíamos al campo que bordeaba la aldea. Nos deteníamos, al atravesar las calles, para admirar al herrero, al carpintero o al tejedor cuyos gestos metódicos y seguros nos daban deseos de imitarlos. Observábamos el campo en las diversas estaciones, cuando en invierno se extendían las grandes mantas bajo los olivos para recibir las aceitunas de diversos tipos, o cuando las flores del naranjo, abiertas en primavera, parecían ofrecerse para ser recogidas. No examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor o el insecto, la piedra o el río. Lo sentíamos con todo nuestro ser, no sólo objetivamente sino con toda nuestra natural sensibilidad. Y recogíamos nuestras riquezas: fósiles, flores de nogal, arcilla o un pájaro muerto. Era normal que en esta nueva atmósfera, en este clima no escolar, accediéramos espontáneamente a formas de relaciones que ya no eran las demasiado convencionales de la escuela. Nos hablábamos, nos comunicábamos en un tono familiar los elementos de la cultura que nos eran naturales y de los que todos, maestros y alumnos, extraíamos un provecho evidente³²”.

Y bastante antes que Freinet, León Tolstoi, explicando su escuelita de Yasnaia Poliana había llegado a conclusiones similares:

³² Woolf, V., *Las olas*, Barcelona, Editorial Lumen, 1980, pp. 48-49.



Summerhill

“Fuera de la escuela, en plena libertad, al aire libre, se establecen entre los alumnos y el maestro relaciones nuevas, en las que reinan la mayor franqueza de conducta, la confianza más grande, las mismas relaciones que nos parece deben ser como el ideal al que debe tender la escuela”.

Es decir, ambos autores intuyeron algo que hoy día constituye ya un lugar común de las ciencias que estudian las relaciones sociales. Esto es, que los contextos condicionan las relaciones. Intuyeron que, si se deseaban establecer unas relaciones más “naturales” y menos “escolásticas” –según el uso que Freinet hacía de estos términos–, la escuela no podía cerrarse sobre sí misma. En realidad, este ejemplo trivial de las clases-paseo puede servir como metonimia de un principio que, de una forma u otra, está presente en la mayor parte de la pedagogía escolar “progresista” de este siglo y sobre el que nos extendemos después: la idea de que la escuela, en todos sus aspectos –metodológico-didácticos, organizacio-

nales, relacionales...–, debiera configurarse de la forma más “natural” posible.

Por otro lado, pero conectado también con esto último, la institución escolar deberá abrirse para evitar que constituya una especie de interrupción del *continuum* vital del niño. Aquí entraría el largo y reincidente discurso de la Escuela Nueva y continuadores en contra de la separación entre la escuela y lo que llaman la “vida”; o sea, la vida de fuera porque lo de dentro de la escuela “tradicional”, a la que quieren oponerse, no merecería ser llamado así. La escuela, dirán los renovadores, no debe ser un paréntesis en la “vida” del niño, en el transcurrir cotidiano de su existencia. Entrar y salir de la escuela debería ser como entrar y salir de casa; sin demasiados rituales que señalen el antes y el después y, sobre todo, sin que, quienes al entrar se convertirán en escolares, deban dejar colgado a la puerta de la institución sus intereses, su alegría, su espontaneidad, su autonomía...: palabras carismáticas de la pedagogía progresista del siglo XX.

En realidad, en el paradigma de la escuela abierta y centrífuga se da una inversión valorativa respecto al de la escuela clausurada. En la pedagogía de esta última la institución debe aislarse porque lo de fuera se valora como feo, caótico, vulgar; los valores en los que deben ser educados los escolares, la “verdadera existencia”, la vida realmente deseable, es lo que debe materializarse dentro de una escuela que se autoexcluya del medio originario de sus usuarios. En la pedagogía de la escuela abierta, en cam-

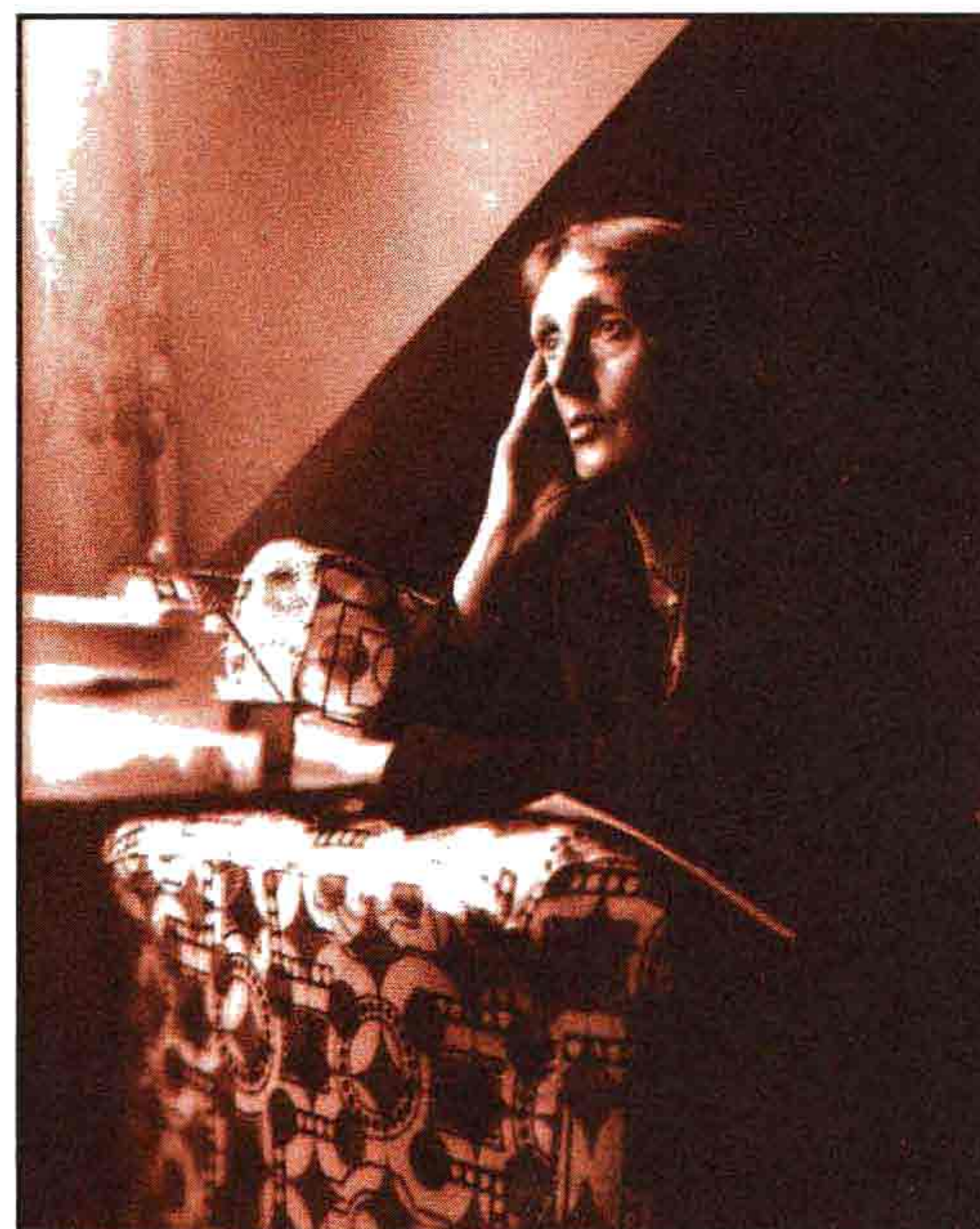
bio, la “realidad” se valora al revés; la belleza, la vida, el goce y la libertad están fuera y, por tanto, la escuela debe abrirse para empaparse de todo ello.

En cierto modo, el ideal de la escuela abierta es el mismo que el de la escuela clausurada: construir un medio educativo total. La diferencia está en que la primera es más ambiciosa –o más confiada– que la segunda. La pedagogía de la escuela clausurada sólo se atreve a construir este medio educativo total mediante el aislamiento. La de la escuela abierta confía en la bondad educativa del medio o se atreve a incidir en él para configurarlo también como medio educativo total. La idea de la “ciudad educativa”, en la que la escuela permeable es uno de sus elementos, es una extrapolación ambiciosa de la misma voluntad de diseñar un territorio orgánica y armónicamente educativo.

b. Recontextualizar los contenidos y renaturalizar los procesos

“Este es el primer día de vacaciones de verano’, dijo Susan. ‘Pero el día está todavía enrollado. No lo examinaré hasta que pise el andén al atardecer. No me permitiré ni siquiera olerlo hasta que a mi olfato llegue el frío aire verde de los campos. Pero estos campos ya no son campos de escuela. Y estos no son setos de escuela. En estos campos los hombres hacen cosas de veras.

³³ Trilla, J., *Ensayos sobre la escuela*, Barcelona, Editorial Laertes, 1985.



Virginia Woolf

Cargan carros con heno de veras. Y estas son vacas de veras, y no vacas de escuela. Sin embargo, el olor a fenol de los corredores y el olor a yeso de las aulas están aún en mi olfato. Y el brillo de las pizarras está aún en mis ojos. He de esperar hasta que los campos y los setos, los bosques y los campos, y la tierra, con algún que otro matojo, de los desfiladeros por los que el tren pasa, y los túneles y los huertos de los suburbios, coñ mujeres colgando ropa a secar, y más campos, y niños recorriendo semicírculos montados en las puertas de las verjas, cubran y entierren esta escuela que he odiado³³”.

Virginia Woolf

Las razones más específicamente didácticas de la escuela abierta parten del mismo supuesto anterior: la realidad, la vida, las cosas y las vacas de verdad están fuera; en la escuela “tradicional”, clausurada, sólo hay artificios y simulaciones. La escuela, por

tanto, debe abrirse para que entren las cosas de verdad o para que los escolares vayan a buscarlas donde se encuentren.

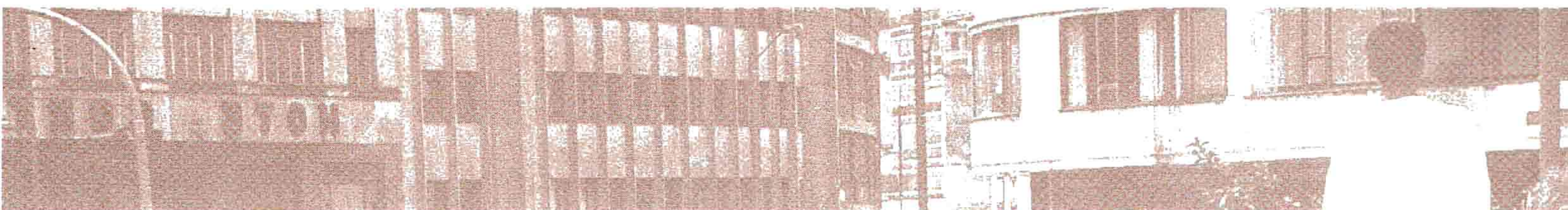
La escuela abierta funciona, a este nivel, bajo dos principios complementarios que llamaremos respectivamente el de la *recontextualización de los contenidos* y el de la *renaturalización de los procesos*.

Tal como hemos explicado en otra parte³⁴ utilizando algunas ideas tomadas de Bruner, la escuela constituye de por sí una forma de aprendizaje descontextualizado. La escuela es una instancia mediadora de la cultura, un lugar de tráfico del conocimiento, pero un lugar en el cual no se produce ni se

aplica realmente el saber que se transmite. Esta descontextualización del aprendizaje está en la misma razón de ser de la institución escolar: separar el conocimiento de su ámbito pertinente para transmitirlo de forma metódica y acelerada. Sin embargo, ello genera no pocos problemas didácticos y de aprendizaje: problemas de motivación –¿para qué aprender lo que la escuela quiere enseñar?–, problemas de transferencia –¿percibe el aprendiz la aplicabilidad de lo que aprende?, ¿y será capaz de aplicarlo en los contextos reales donde sea pertinente?–, problemas de significatividad –¿cual es el sentido y la funcionalidad del aprendizaje?, ¿cómo se vincula con la experiencia?–, problemas derivados de la escisión entre el “saber qué” y el “saber cómo”.

Para hacer frente a este tipo de problemas, la escuela ha ensayado diversos expedientes con el objetivo de tratar de recontextualizar en lo posible el aprendizaje. En cierto modo, las metodologías intuitivas ya estarían en esta línea: recuperar la relación del signo con su referente o, al menos, con otras mediaciones referenciales más directas –imágenes, representaciones, etc.–. La escuela se llena de cosas, se transforma en un museo –colecciones de minerales, reproducciones, maquetas...– que contenga cuantos más referentes mejor de los contenidos del currículo. Pero con esto no es suficiente pues las vacas de escuela siguen no siendo vacas de verdad. Entonces habrá que ir a ver las cosas en sus contextos naturales –excursiones, visitas a fábricas, granjas, etc.–. Y aun esto no es suficiente, puesto





que para aprender no basta con ver las cosas. Entonces, las metodologías activas, el *learning by doing* y todos sus derivados –aprendizaje por descubrimiento, pedagogía operatoria, constructivismo, etc.–, darán un paso más: el aprendizaje exige hacer, experimentar, manipular, aplicar: la escuela, además de museo, se llenará de huertos y de animales, y se deberá convertir en taller –para simular la aplicación del conocimiento–, y en laboratorio –para simular la producción del mismo–.

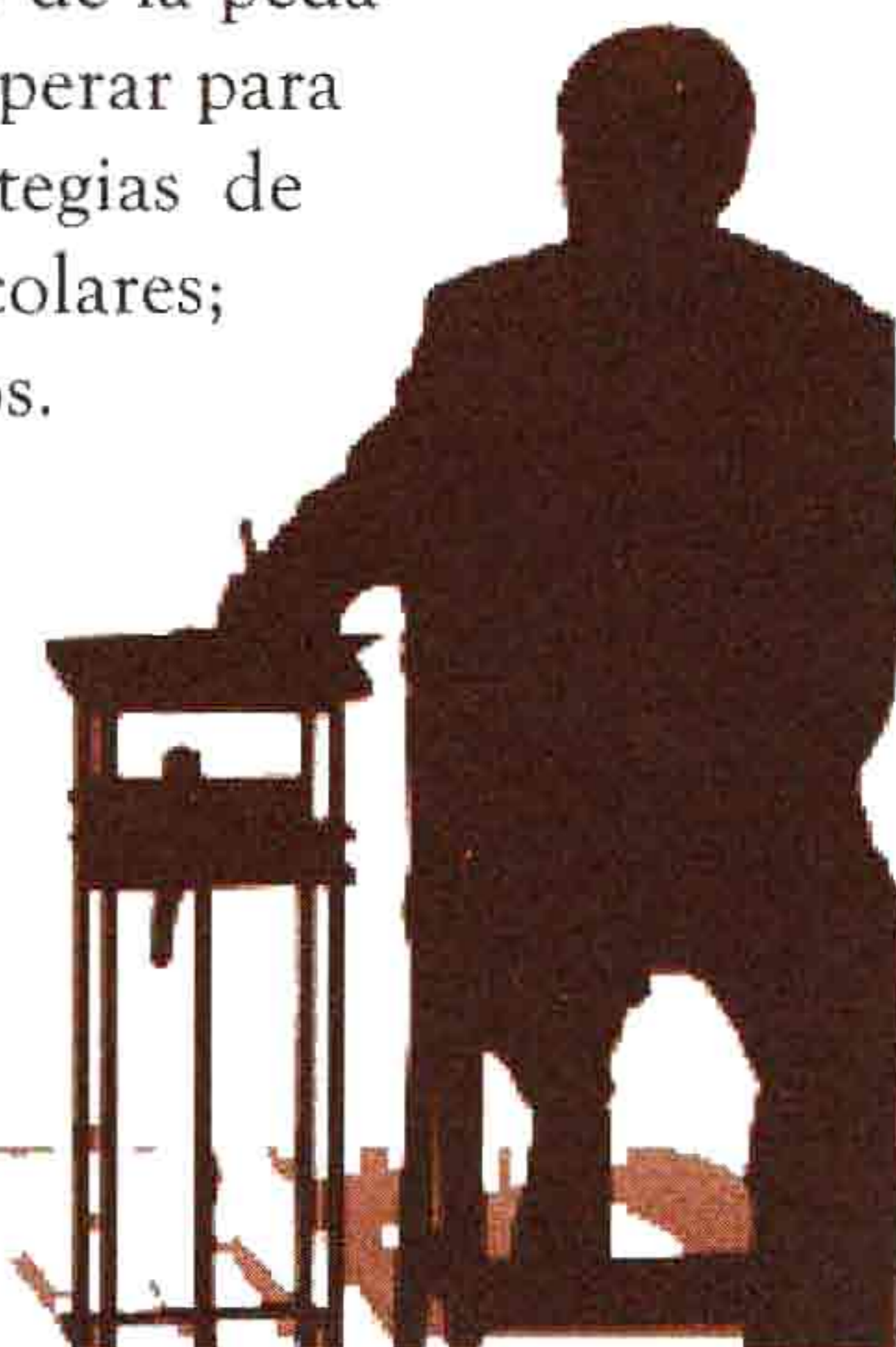
El otro principio que está en la base de la razón didáctica de la escuela que trata de abrirse es el que denominábamos *renaturalización de los procesos*. La propia génesis metodológica de la institución escolar ilustra un proceso interesante. La escuela, como hemos dicho antes, empieza por configurarse como un lugar aparte especializado en la transmisión metódica y acelerada del conocimiento. Y como tal se constituye como una alternativa pedagógica a los procesos informales de aprendizaje y a

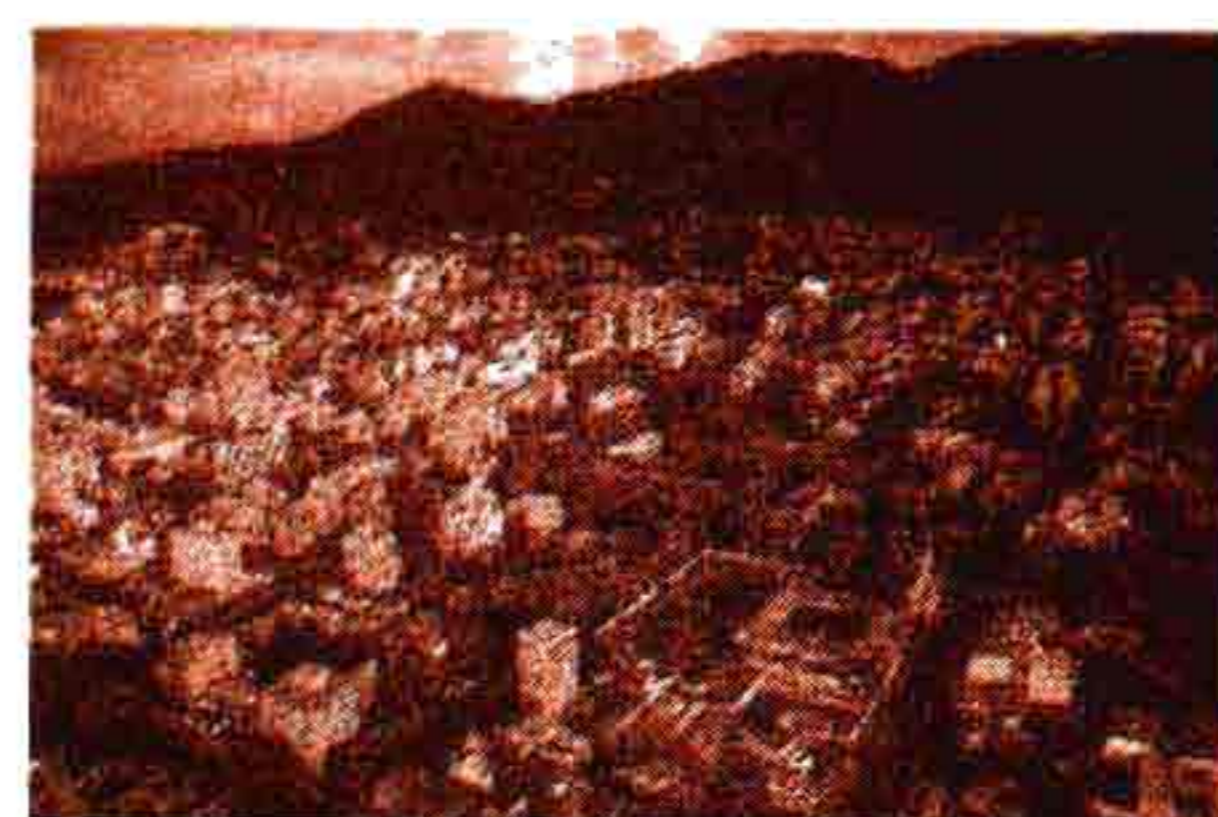
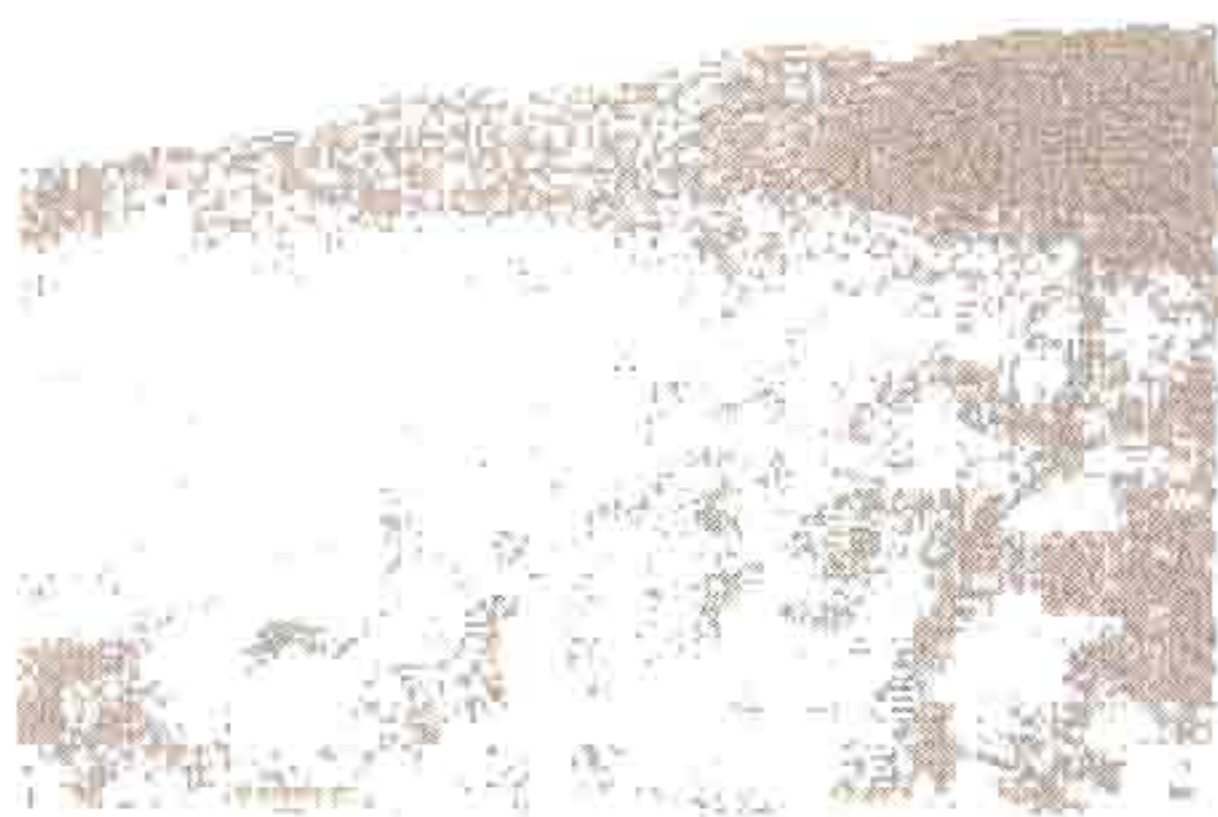


las formas del aprendizaje artesanal. Sin embargo, ya bien pronto lo mejor de la pedagogía escolar va a intentar recuperar para sí los procedimientos o estrategias de aquellos procesos *pre* y *extraescolares*; o, al menos, aprender de ellos.

El propio título de la obra capital de Pestalozzi, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, ya indicó el camino a seguir: que los maestros aprendan a enseñar a partir de cómo enseñan las madres. Lema éste que también le gustaba repetir a Freinet, el de los “métodos naturales”, del aprendizaje por “ensayo y error”, del “tanteo experimental”, etc.: nombres bien expresivos de la voluntad de recuperar para la escuela las formas de aprendizaje de fuera de la misma. También Dewey hacía hincapié en la necesidad de que los procedimientos escolares aprendieran de la educación que llamaba “incidental”. Y habría que referirse igualmente a los numerosos trabajos que tratan de extraer consecuencias pedagógico-escolares de los estudios sobre educación informal.

En definitiva, una pedagogía que empezó por querer desvincular a la escuela de su medio ha tratado después por todos los medios de volver a integrarla a él: sacándola de sus paredes, abriéndola para





que la realidad de fuera penetre en ella, y tratando de recontextualizar y renaturalizar los aprendizajes y los procesos.

EPÍLOGO

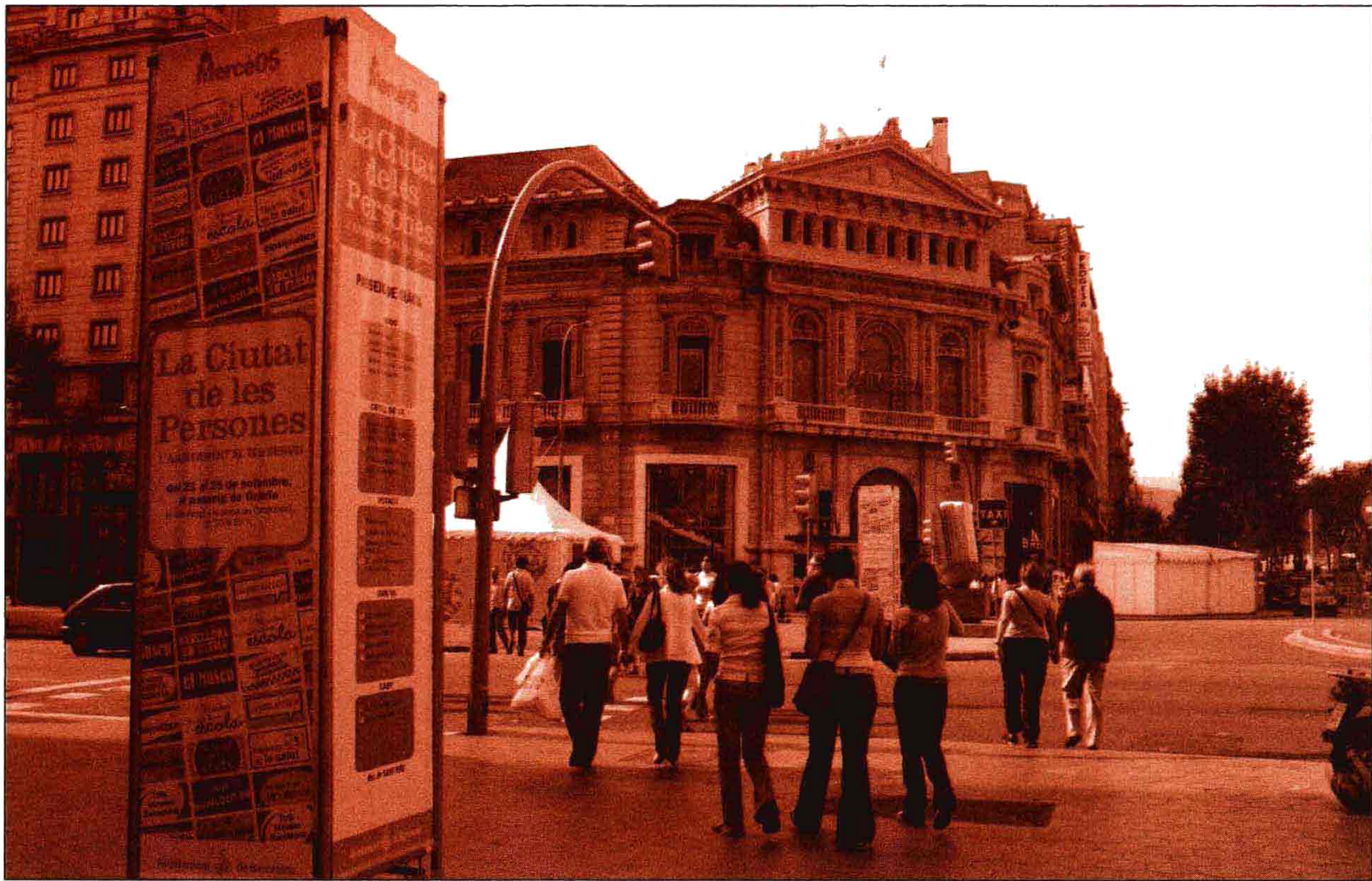
Por una escuela selectivamente permeable

Parece bastante claro que si tuviéramos que optar excluyentemente por uno de los dos modelos presentados, la elección sería fácil. Formar ciudadanos democráticos, participativos, críticos y comprometidos con su comunidad supone, entre otras cosas, una escuela permeable y abierta a su medio social. Pero esta afirmación seguramente debe matizarse: la escuela sin duda ha de ser permeable, pero *selectivamente permeable*.

Se dice que la escuela es un reflejo fiel de la sociedad de la que forma parte; que los valores que transmite la escuela son los valores –o los contravalores– dominantes en el entorno social; que si la sociedad es clasista, la escuela será también irremediabilmente discriminatoria; que las relaciones de poder que existen en el entorno político y social se transfieren miméticamente a las relaciones que aparecen en el interior de las escuelas. Diríase que cada sociedad tiene la escuela que se merece. Y, en fin, que la escuela no sólo refleja a su sociedad, sino que además en tanto que la refleja contribuye a su reproducción. Esto sería una versión –hipersimplificada, por supuesto– del paradigma sociologista de la reproducción, al menos en sus versiones más mecanicistas.

Y no resulta fácil oponer a este discurso una imagen distinta de la escuela sin caer en una suerte de ingenuo voluntarismo pedagógico. Es cierto que la escuela no puede ser muy distinta de la sociedad; simplemente porque la escuela y la sociedad no constituyen entidades separadas o heterogéneas: la primera es parte de la segunda y, por tanto, se construye básicamente con los mismos materiales. Sin embargo, también es cierto que la sociedad –cualquier sociedad– nunca es un todo absolutamente homogéneo. En la sociedad hay contradicciones, fisuras... diversidad cultural, ideológica, política... Y, además, las instituciones que constituyen a la sociedad gozan de una cierta autonomía, de una *autonomía relativa*. Es esta autonomía relativa lo que permite al sistema escolar en general, y mucho más a cada escuela en particular, desmarcarse –también sólo relativamente, por supuesto– de ciertos valores o contravalores sociales dominantes; seguir siendo un reflejo de la sociedad pero quizá un reflejo menos fiel, un reflejo mejorado; no limitarse a perpetuar o reproducir lo que hay, sino contribuir a su transformación.

Es precisamente en esta posibilidad de desmarcarse parcialmente de los valores o contravalores dominantes en el medio donde reside la educatividad ética y cívica de la escuela. Si afirmamos que la escuela puede y debe desarrollar un papel –compartido pero remarcable– en la educación de la ciudadanía, estamos afirmando a la vez la capacidad que tiene la escuela de hacer una cierta criba de valores, de posicionarse frente a ciertos contravalores de su entorno social. Para limitarse transmitir los valores que, para bien o para mal, imperan en el medio la escuela estaría de más. Lo que está



bien presente y arraigado en el medio, por así decirlo, se reproduce solo, se transmite informalmente, por contagio y sin necesidad de escuelas. La escuela está para enseñar lo que no puede aprenderse directamente. Es por eso que una escuela que fuese un reflejo exacto y fidedigno de su medio sería una escuela perfectamente inútil: la escuela, en definitiva, tiene la obligación de ser mejor que su entorno.

Bibliografía

AJUNTAMENT DE BARCELONA, *La Ciudad Educadora*, Barcelona, España, 1990.


AYUNTAMIENTO DE BARCELONA, *La Ciudad Educadora*. Educating city. Barcelona, España.

BORGES, J. L., "Él inmortal", en: *El Aleph*, Madrid, Alianza/Emecé, Buenos Aires, Argentina, 1974.

CAMPANELLA, T., *La ciudad del Sol*, Editorial ZYX, Madrid, España, 1971.

ESCUELAS PROFESIONALES SALESIANAS, Sistema preventivo nella educazione della gioventu, 1877. Versión castellana en: *Normas pedagógicas en uso en los colegios salesianos*. Barcelona, España, 1943.

- FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar*, Editorial Siglo XXI, Madrid, España, 1978.
- FREINET, C. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, Editorial Siglo XXI, Ciudad de México, México, 1978.
- GARCÍA GARRIDO, J. L., (Editor.), “La cultura y sus mediaciones pedagógicas”, en *La sociedad educadora*, Fundación Independiente, Madrid, España, 2000.
- GENNARI, M., *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*, Editorial Herder, Barcelona, España, 1998.
- GRAU, Cristina, *Borges y la arquitectura*, Editorial Cátedra, Madrid, España, 1999.
- HABITAR EL MUNDO, Catálogo de la exposición (Inhabiting the World), Barcelona, Lunweg Editores, 2004, New York, Harry N. Abrams, Inc., 1997.
- HESSE, H., *Bajo las ruedas*, Editorial La Docta, Córdoba, Argentina, 1975.
- MOLES, A., *Sociodinámica de la cultura*, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1978.
- NEILL, A. S., *Summerhill*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, España, 1978.
- PLATÓN, Fedro o de la belleza, en: *Obras completas*, Editorial Aguilar, Madrid, España, 1979.
- ROUSSEAU, J. J., *Emilio o la educación*, Editorial Bruguera, Barcelona, España, 1971.
- SCOTT BROWN, D., R. *Venturi: aprendiendo de todas las cosas*, Editorial Tusquets, Barcelona, España, 1979.
- SUCHODOLSKI, B., *Tratado de pedagogía*, Editorial Península, Barcelona, España, 1971.
- SUREDA, J., *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Anthropos, Barcelona, España, 1993.
- THOMAS, J., *Victorian Narrative Paintings*, Tate Gallery Pub, London, England, 2000.
- TONUCCI, F., *Cuando los niños dicen basta*, Fundación Sánchez Ruipérez, Madrid, España, 2002.
- TONUCCI, F., *La ciudad de los niños, Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Fundación Sánchez Ruipérez, Madrid, España, 1997.
- TRILLA, J., *Ensayos sobre la escuela*, Editorial Laertes, Barcelona, España, 1985.
- TRILLA, J., *La educación fuera de la escuela*, Editorial Ariel, Barcelona, España, 1996.
- TRILLA, J., *Llibres escolars fantàstics, metafòrics i succedanis*”, Editorial Barcanova, Barcelona, España, 1986.
- WOOLF, V., *Las olas*, Editorial Lumen, Barcelona, España, 1980.

An aerial night photograph of a city, showing a dense grid of buildings and streets. A large, brightly lit structure, possibly a stadium or arena, is visible in the upper right quadrant. The overall scene is dark, with the city lights providing the primary illumination.

**RUMBO A UNA CIUDAD EDUCADORA
LA EDUCACIÓN
Y LA CONSTRUCCIÓN
DE UNA POLÍTICA DE COMBATE
CONTRA LA EXCLUSIÓN**

Resumen

“Analizar la exclusión es, antes que nada, diseñar el sueño de la inclusión”. Comienza planteando el texto de María Aparecida Pérez, que desde un recuento de las realizaciones de la Alcaldía de Sao Paulo partiendo del Movimiento de Alfabetización de Adultos iniciado por el pedagogo Paulo Freire en 1988, señala los logros alcanzados hasta la fecha por una política de educación dirigida a desarrollar la construcción de Cultura Ciudadana.

Resulta indudable que una importante destinación de recursos oficiales para el fomento de planes educativos es un ejemplo a seguir por otras administraciones ciudadanas latinoamericanas, en donde la ciudad y la educación deben ser entendidas integralmente como una práctica que conduce a la formación de mejores ciudadanos, más solidarios y comprometidos con su comunidad.

El Centro Educativo Unificado constituye el modelo diseñado por la municipalidad de Sao Paulo para llevar a la práctica un proyecto de educación ciudadana que aporta a la construcción de identidad sin alejarse de los retos que plantea una sociedad que de alguna manera resulta agresiva y no incluyente.

Abstract

“Analysing the exclusion is, before anything, to design the inclusion dream”. It begins dealing with the text written by Maria Aparecida Pérez who points out the achievements made up to now by an educational policy proposed to develop the construction of a citizen culture. Such a text shows what has been done by the Movimiento de alfabetizacion de adultos with the mayor's office help in Sao Paulo.

Undoubtedly, an important destination of official resources to promote educational plans is an example to be followed by some other Latin-American cities administrations where city and education should be wholly understood as a practice that leads to make better citizens who are more solidary and compromised with their community.

The Unified Educative Center (Centro Educativo Unificado) constitutes a model designed by the Sao Paulo municipality in order to apply an educational city project that provides tools to the identity building up, not leaving challenges laid out by a society that somehow turns out to be aggressive and no-including.

Palabras clave

Exclusión-inclusión educativa, Alfabetización de adultos, Política de educación, Ciudad Educadora.

María Aparecida Pérez

Ex Secretaria de Educación del municipio de Sao Pablo. Graduación en Ciencias Sociales (Bachillerato y licenciatura).



RUMBO A UNA CIUDAD EDUCADORA LA EDUCACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA DE COMBATE CONTRA LA EXCLUSIÓN

El espacio del ciudadano
MILTON SANTOS
San Paulo, 1987

La pobreza no sólo se manifiesta como insuficiencia de renta sino que es esencialmente fruto de la falta de ciudadanía y de acceso a servicios públicos de calidad. Entender la forma

de ocupación y distribución desigual de los espacios urbanos de la ciudad es un primer paso para romper el ciclo de pobreza y exclusión.

No hay cómo modificar una ciudad, transformarla en un mejor lugar para vivir si no comprendemos que esa transformación debe incluir a todos, en especial a los que viven excluidos, en situación de vulnerabilidad y que han sido dejados de lado por años enteros.

María Aparecida Pérez¹

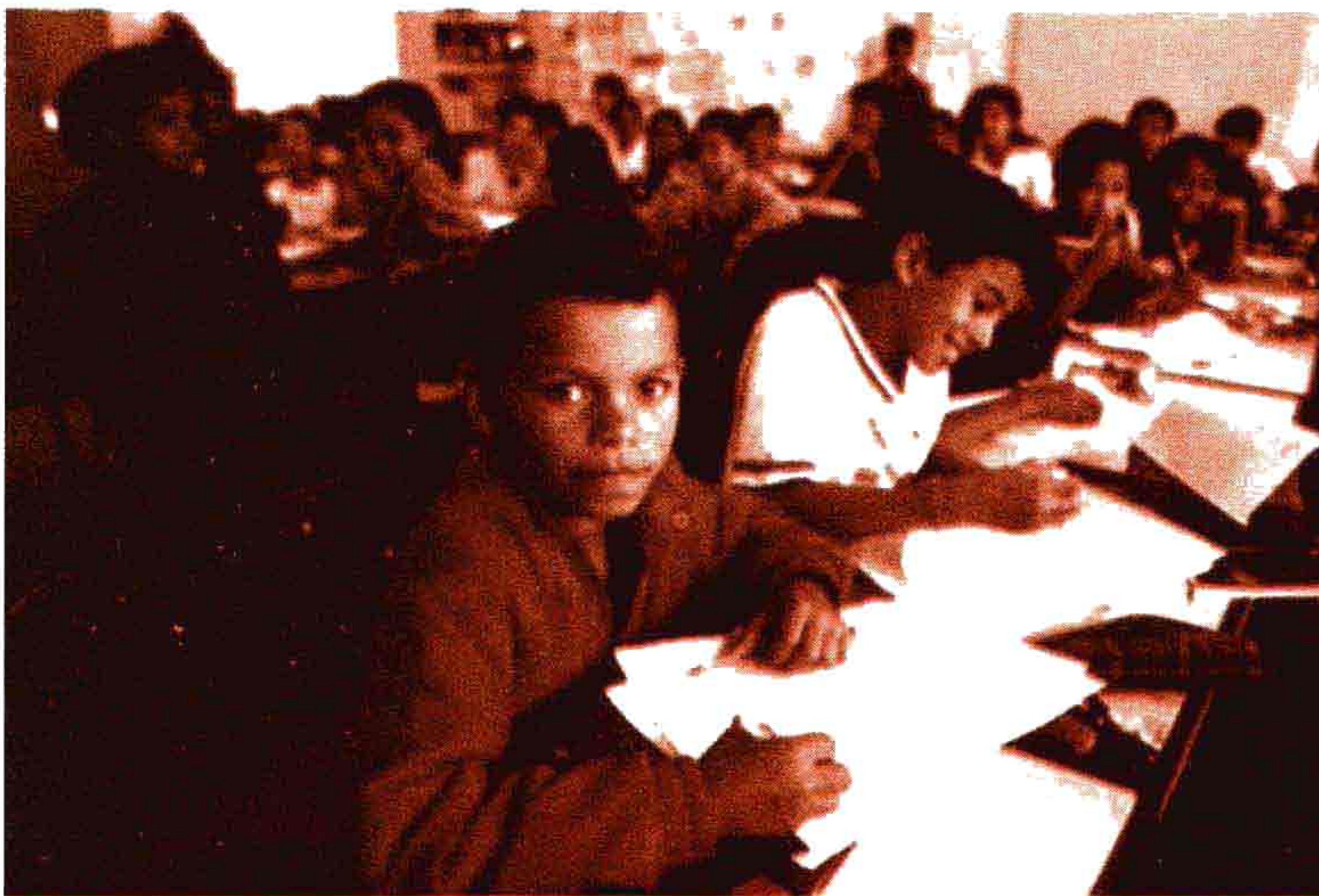
“La posibilidad de ser ciudadano depende de cómo se da nuestra inserción en el espacio habitado, en el territorio de la ciudad, depende de la forma de apropiación de este territorio, de las relaciones de poder establecidas entre las personas y ese lugar”.

¹ Traducción del portugués al castellano de Laura Quiñones.

Analizar la exclusión es, antes que nada, diseñar el sueño de la inclusión. Una educación promotora de la inclusión social implica establecer un patrón de dignidad en el sistema educacional involucrando a los alumnos, los profesores y a la comunidad.

La adopción de programas de transferencia de renta sumados a las iniciativas de universalización de las políticas sociales públicas, como las educativas, contribuyen a combatir:

- 1- La deserción escolar.
- 2- La repitencia.
- 3- La degradación de las condiciones de enseñanza y falta de perspectiva de quien se encuentra en la red pública municipal.



Educación inclusiva y ciudadana

Una enseñanza pública y gratuita, que ofrezca cupos a todos los que los requieren en las escuelas y que garantice las condiciones adecuadas para que el estudiante la frecuente, es el desafío permanente para los gestores educacionales y las administraciones municipales.

No siempre la escuela pública es gratuita. El alumno necesita desplazarse para poder asistir a clases, comprar materiales de uso diario, consultar libros, investigar y tener condiciones dignas, esto es, no ser discriminado por su apariencia, color, origen.

La educación debe ser entendida como un proceso amplio que implica el desarrollo del individuo en diferentes áreas de conocimiento. Cubre los aspectos cognitivo, emocional, social, valorati-





vo, la formación de la identidad personal y colectiva, proceso que se da a lo largo de la vida.

El gran desafío de una política educativa es garantizar todos los mecanismos significativos de aprendizaje, acceso y permanencia en la escuela, respetando la diversidad humana existente en la sociedad. Esto va más allá de la oferta de cupos, y así fue asumido en la ciudad de Sao Paulo durante la administración de Marta Suplicy.

La educación desempeña una función social relevante en la medida que garantiza a los ciudadanos, por medio de la apropiación de conocimientos, valores y actitudes, la inserción crítica en la sociedad; o sea, el ejercicio pleno de los derechos a la ciudadanía. Es necesario que la educación se guíe por

principios de diálogo, de solidaridad, de convivencia comunitaria, de cooperación y de justicia social.

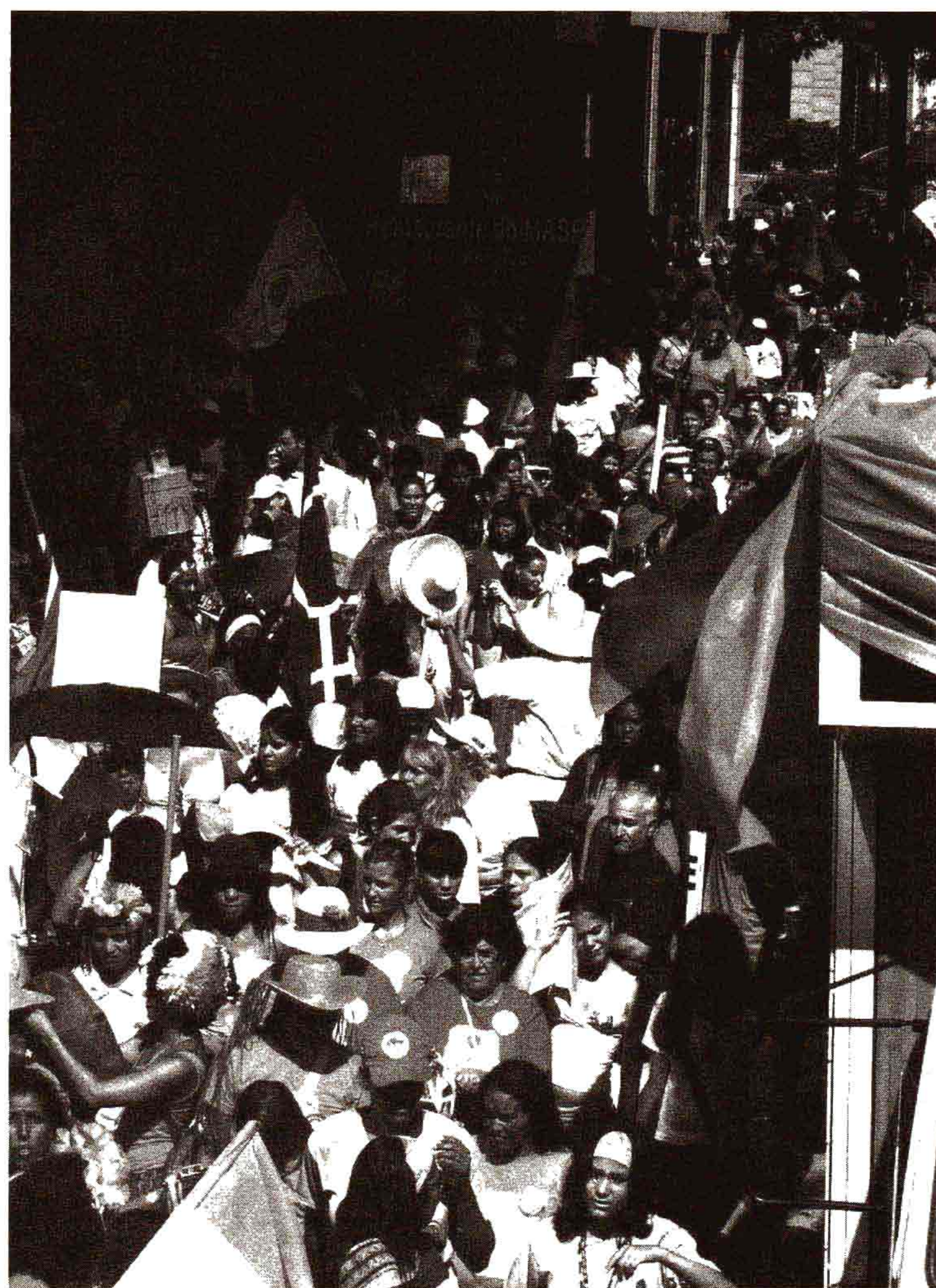
Este es el presupuesto de una educación inclusiva: la aceptación y el respeto a las diferencias individuales y el esfuerzo colectivo para un equilibrio en las oportunidades de desarrollo, haciendo menos desiguales las relaciones sociales. Para que esto sea una realidad, debe considerarse que es un proceso gradual y continuo, que depende de la planeación y de la cobertura del sistema educativo en las diferentes instancias: de la escuela a la comunidad. El objetivo es garantizar enseñanza de calidad para todos, incluyendo aquellas necesidades educativas que deban ser atendidas en sus dificultades físicas, financieras, culturales, intelectuales, y de acceso, entre otras.



El éxito de esa política depende de la participación de los diferentes actores de la escuela -profesores, padres, alumnos, supervisores, coordinadores, directores, funcionarios y comunidad-, mediante la movilización, discusión y análisis de los diversos asuntos presentes en el medio escolar. A partir del diálogo es posible tejer con el *otro* una red de conocimiento que atienda a la realidad del alumno y, consecuentemente, a la comunidad en que está inserto. El incentivo a la creación de los *gremios* -asociaciones de estudiantes- y a los consejos escolares, asociaciones de padres, profesores y alumnos, por ejemplo, demuestra esta preocupación.

La adopción de un lineamiento de inclusión presupone que los profesores consideren nuevas posibilidades de acción en su práctica y, para ello, es de suma importancia que sean capaces de adaptar el currículo, hecho que implica el compromiso de toda la escuela. Por lo tanto, resulta primordial tener en consideración el *qué*, *cómo* y *cuándo* enseñar y evaluar. Los saberes escolares deben tener sentido tanto para los estudiantes como para la comunidad, promoviendo la calidad social de la educación.

La educación inclusiva, tanto como la educación ciudadana, se caracteriza en tanto formadora de ciudadanía. La escuela es ciudadana cuando ejerce la construcción de la ciudadanía de quien la frecuenta, ya sea la comunidad escolar o la comunidad de su entorno. Ella -la escuela- es centro de derechos y deberes.





Poniendo en práctica

La escuela propuesta como pública y gratuita, muchas veces oculta exigencias que impiden al sector de población más desposeída continuidad en sus estudios, incluso en los años de escolaridad obligatoria. Esas exigencias se manifiestan desde la solicitud de determinados materiales al alumno, hasta las observaciones sobre el modo de presentarse, que al final resultan siendo una forma de presión, no siempre sutil, para comprar los uniformes en la propia escuela.

La alcaldía de Sao Paulo enfrentó el desafío de interferir directamente en la transformación de la realidad de millares de estudiantes, adoptando una serie de acciones orientadas a facilitar el acceso, la frecuencia y la permanencia de los alumnos en los salones de clase. Son ejemplos de ello, la distribución de uniformes, mochilas y un *kit* de material escolar a los alumnos de preescolar y de educación básica, el ofrecimiento de transporte escolar gratuito para estudiantes con dificultades de desplazamiento y/o residentes lejos de la escuela, dentro del programa “Ve y regresa”, además del ofrecimiento de me-

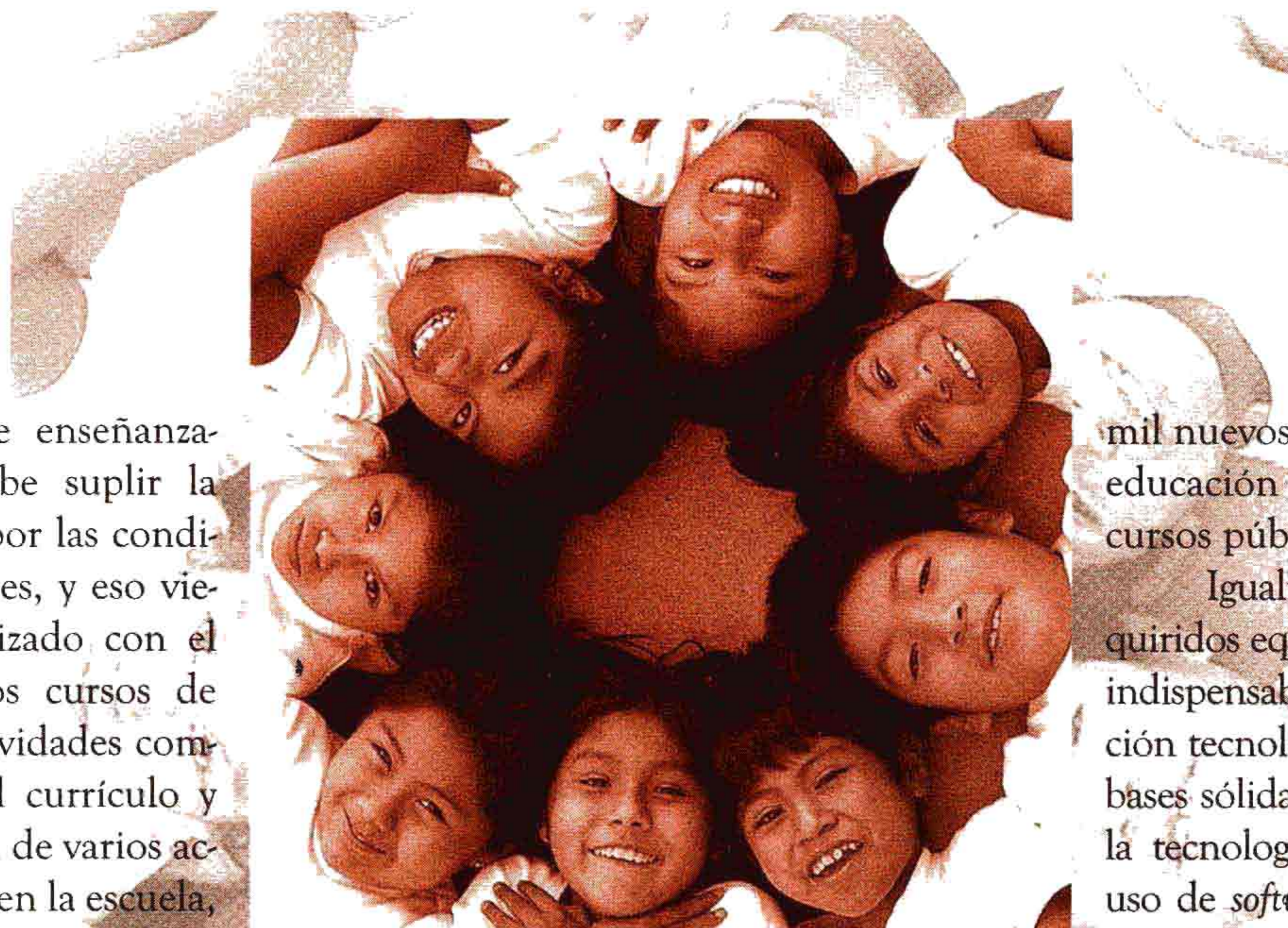
rienda con calidad. Son acciones que facilitan el acceso, la frecuencia y la permanencia de los alumnos en las salas de aula. No es por otro motivo que padres y alumnos reaccionaron de forma positiva a estas iniciativas.

Con la reactivación del Movimiento de Alfabetización de Adultos, MOVA, concebido por Paulo Freire cuando ejerció el cargo de secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo (1988-1991), con inversiones en los cursos de Suplencia I y II, para jóvenes y adultos que no pudieron asistir a la escuela en la edad correcta, y en la formación profesionalizante, la administración municipal Sao Paulo durante el período 2001-2004, demostró su interés por crear condiciones para la alfabetización de jóvenes y adultos y posibilitar el ejercicio efectivo de la ciudadanía. Reafirmó además, su disposición para garantizar al habitante de la ciudad de Sao Paulo instrumentos para influir, decisivamente, por medio de la verbalización de sus ideas, en los rumbos de la sociedad.

Simultáneamente las acciones que integran la política educativa adoptada durante la administración de Marta Suplicy, con programas sociales como “Renta mínima²” y la “Beca trabajo³” son incentivos para el acceso, frecuencia y permanencia en las escuelas, ya sean de enseñanza regular o no. La calidad

² Programa Renta Mínima: atiende familias con renta familiar inferior a R\$50,00 desde que el niño o el joven asista a la escuela.

³ Beca trabajo: beca dada a los jóvenes mayores de catorce años para que no abandonen la escuela en los últimos años de educación básica. Los jóvenes reciben R\$130,00 (medio salario mínimo) durante un año y pasan por programas de capacitación.



del proceso de enseñanza-aprendizaje debe suplir la preocupación por las condiciones materiales, y eso viene siendo realizado con el fomento de los cursos de formación, actividades complementarias al currículo y la participación de varios actores presentes en la escuela, como los gremios, asociaciones de padres y de maestros y los consejos escolares.

Consolidando la directriz educativa de garantizar el acceso y permanencia a todos los niños, jóvenes y adultos, el gobierno de Marta Suplicy amplió en doscientos mil cupos la oferta educacional, construyó ciento ochenta y nueve Unidades Educativas, y redujo a 1.3 por ciento el índice de deserción escolar⁴, con una diferencia de 44 por ciento con respecto al inicio de la administración. La reprobación escolar también se redujo en un 35 por ciento.

Para viabilizar la política de mejoramiento de la calidad de la educación, fueron ofrecidos tres mil quinientos cupos a los profesores con el objeto de que completaran la educación superior, y tres mil seiscientos cupos para profesores al Curso de magisterio, innumerables programas de formación continuada, además de la contratación de veinticuatro

mil nuevos profesionales de educación mediante concursos públicos.

Igualmente fueron adquiridos equipos y materiales indispensables para actualización tecnológica, creando así bases sólidas para el acceso a la tecnología digital, con el uso de *software* libre, instalación de quince mil nuevos computadores en laboratorios

de informática equipados con escáner, impresora, acceso a Internet y *webcam*. Profesores y alumnos recibieron cursos de formación específicos para trabajar con esas nuevas tecnologías. Fueron adquiridos diversos libros para actualizar el acervo de las salas de lectura de cada unidad escolar para el apoyo al alumno, y bibliografías especiales para los educadores como la afro-brasilera, la de género y la de Ciudad Educadora.

Trabajamos por una Ciudad Educadora, es decir, una ciudad que además de sus funciones tradicionales, haga posible la formación de los ciudadanos para y por la ciudadanía. La ciudad requiere promover y desarrollar el protagonismo de todos y todas en busca de nuevos derechos, es decir, las mismas oportunidades de desarrollo personal, cultural, deportivo y de placer saludable.

Y educar por la ciudadanía significa conocer sus derechos y deberes para ejercer la democracia. Derechos civiles como seguridad y movilidad; dere-

⁴ El número de alumnos de enseñanza básica está cerca de quinientos setenta mil.

chos sociales como trabajo, salario justo, salud, educación, vivienda. Derechos políticos como libertad de expresión, voto, participación en partidos políticos y sindicatos, etc. Derechos que se expresan en las manifestaciones, en las movilizaciones para nuevas conquistas, para el ejercicio del control social sobre las políticas públicas⁵.

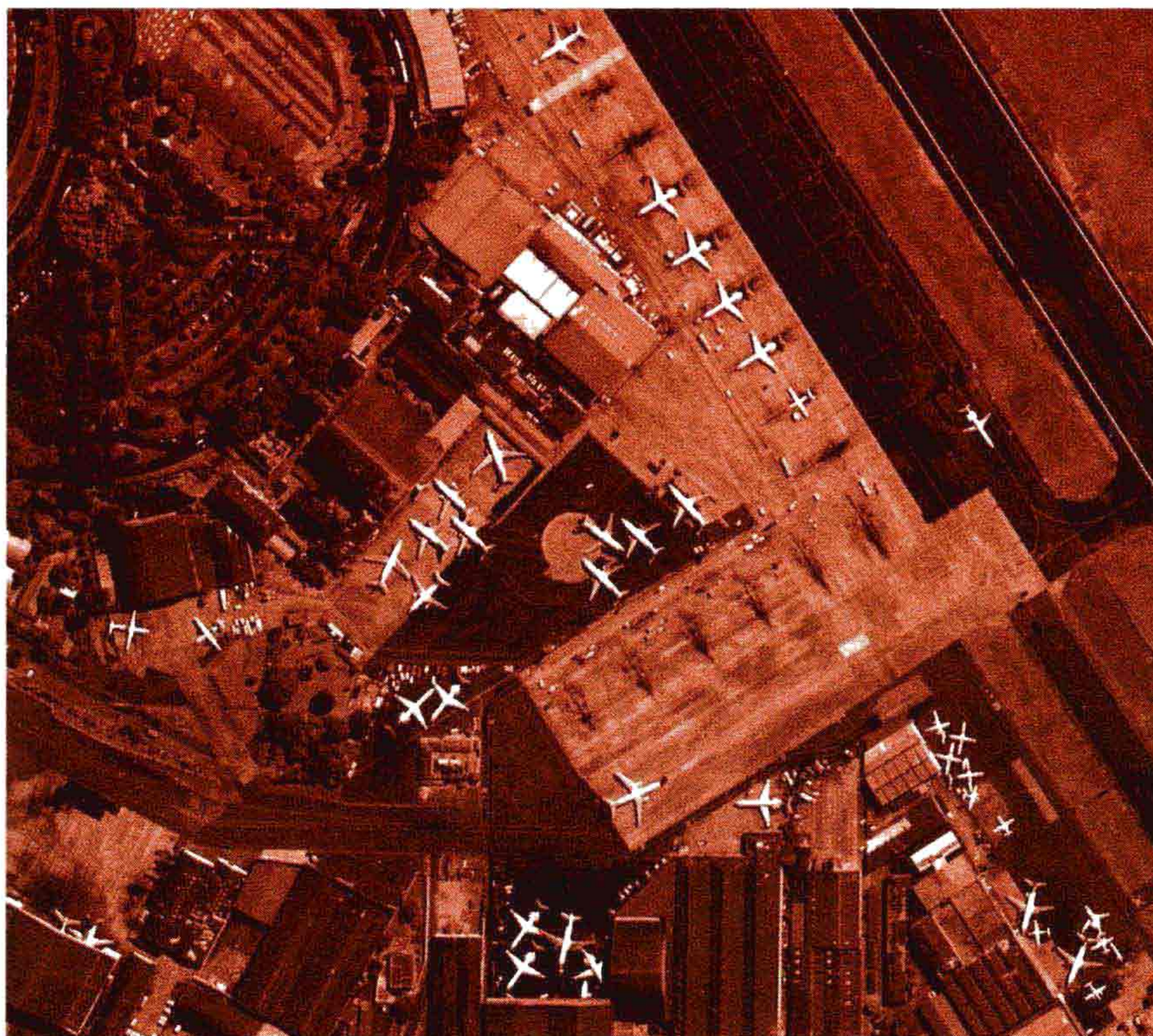
CEU's. Educación, cultura, deporte y placer en la construcción de ciudadanía⁶

Los Centros Educativos Unificados, CEU's, son un ejemplo más de la puesta en práctica de esa política. Con la construcción de veintiún CEU's, la alcaldía de Sao Paulo hizo realidad uno de los mayores proyectos de inclusión social del Brasil.

El objetivo de este proyecto pionero es contribuir al combate del ciclo de pobreza y exclusión social, respetando e incorporando la identidad social de la ciudad y cultural de los estudiantes.

La iniciativa prioriza el acceso y fortalecimiento de la escuela pública de calidad, articulado al desarrollo comunitario y a la integración de políticas públicas intersectoriales.

Toda la política educativa trazada se orientó al fortalecimiento de la escuela pública, asociándola al desarrollo comunitario. La implantación de los Centros Educativos Unificados y de los Centros de Educación y Cultura Indígena, CECIs, re-



⁵ Para entender mejor este concepto leer GADOTTI, Moacir, *La escuela en la ciudad que educa*, 2005.

⁶ El Centro Educativo Unificado, CEU, se inspiró en el proyecto "Escuela parque" del educador Anísio Teixeira (Bahía, 1950), en los Parques infantiles, del poeta Mário de Andrade y en los Centros Integrados de Educación Pública, CIEP, del educador Darci Ribeiro (Rio de Janeiro, 1983) y de la Escuela Modelo, gestión de Fernando Moraes, gobierno del Estado de Sao Paulo (1992). En español, cielo.

presenta este nuevo modelo. Como herramientas de integración y articulación de las acciones y programas desarrollados, esos equipamientos traducen los principios de ciudad democrática y educadora que deseamos construir.

Los CEUs integran la Red Municipal de Educación, RME, y sirven como referencia para prácticas educativas innovadoras, para ser compartidas con las demás escuelas, facilitando el ejercicio de la ciudadanía y el protagonismo de niños y jóvenes. Permitiendo la reflexión y el “mapeamiento” de la realidad local, en un espacio de integración comunitaria, de participación popular, de desarrollo local, transforman las relaciones y favorecen la organización de nuevos actores sociales.

Cada una de las veintiún unidades de CEUs tiene un área superior a 13.000 m², que incluye un Centro de Educación Infantil, CEI, para trescientos niños de cero a tres años y once meses; una Escuela

de Educación Infantil, EMEI, para ochocientos cuarenta niños de cuatro a seis años de edad; una Escuela de Educación Fundamental, EMEF, para niños y jóvenes de siete a catorce años y una Escuela para Jóvenes y Adultos, EJA, en la jornada nocturna para mil doscientos cuarenta jóvenes y adultos, proyectada para atender los dos mil cuatrocientos alumnos, así como a sus familias y a toda la comunidad. Consistentes con la política de desarrollo integral, los CEUs también cuentan con áreas verdes, una biblioteca con más de diez mil volúmenes, sala de música y danza, estudios y talleres, un teatro-cine con cuatrocientos cincuenta lugares, tres piscinas de agua caliente, pista de *skate*, gimnasio cubierto, canchas polideportivas y campos de *football*.

Cada unidad educativa constituye su identidad a partir de las contradicciones existentes entre el sistema y la pobla-



ción que la frecuenta, de los saberes y de los conocimientos individuales y de la cultura local, lo que la hace única.

EL proyecto CEU como polo de integración local de diferentes secretarías, concretando la perspectiva de la intersectorialidad, pretende romper con situaciones antagónicas vividas simultáneamente en la ciudad de Sao Paulo. Ese proyecto nos desafía a pensar en la concretización de la interacción de los espacios de deporte, recreación y producción cultural en el sentido de la construcción curricular, potencializando así, el pensar y hacer de todas las Unidades Educativas para que transformen los ambientes internos y externos en espacios pedagógicos. Se concreta así, el “atendimento integral e integrado” prescrito en el cuerpo de la legislación construida: Constitución Federal, Estatuto del Niño y del Adolescente, Ley de Directrices y Bases de la Educación, Ley Orgánica de Asistencia Social y Ley Orgánica del Municipio.

¿Por qué el CEU?

“Las ciudades fueron pensadas, proyectadas y construidas tomando como parámetro un ciudadano promedio con las características de adulto, masculino, saludable y trabajador. De esta manera, las ciudades no están preparadas para recibir a los que no sean hombres, adultos,



saludables y trabajadores que por eso son considerados ciudadanos de segunda categoría, con menos derechos o sin derechos...”.

La città dei bambini

F. TONUCCI

Roma, 1996

La ciudad, en el contexto del mundo capitalista contemporáneo, ha sido pensada y vivida como resultado de antagonismos y desigualdades: de un lado la extrema pobreza de las periferias y de otro los barrios privilegiados con infraestructura urbana de servicios públicos y toda suerte de facilidades. En el caso de la ciudad de Sao Paulo, el proceso de construcción-reconstrucción no es diferente.

Las periferias de Sao Paulo –conglomerados distantes de los centros, clandestinos o no y carentes de infraestructura urbana de servicios públicos– nacieron y crecieron como resultado del proceso de industrialización, principalmente a partir de la década de 1950, y contrastan con otra ciudad: la de la gran capital, que se desarrolló temporal y espacialmente, y de acuerdo a este camino, las inversiones y acciones del poder público.

Hoy Sao Paulo vive una situación antagónica, heredada de un modelo económico excluyente: abriga equipamientos residenciales, de comunicación y de movilización financiera capaces de competir con el mundo globalizado, al tiempo que convive con una situación de pobreza de la población de las periferias, caracterizada por la falta de una vivienda digna, de servicios de salud, de recreación y entretenimiento, así como por el gran número de desempleados o subempleados. Existe en el centro de la ciudad de Sao Paulo una concentración de espacios culturales con teatros, cines, eventos de artes plásticas y música, mientras que en los barrios de la periferia no existen esas ofertas.

La degradación urbana es motivada por innumerables causas económicas, políticas y sociales, que dan como resultado luchas sociales en las que de un lado se encuentran los legitimados por el poder y del otro están los excluidos. La ciudad legal y la ilegal donde vemos la ocupación desordenada y desigual de los espacios públicos y del suelo urbano, multiplicando tugurios, habitantes de la calle, etcétera.

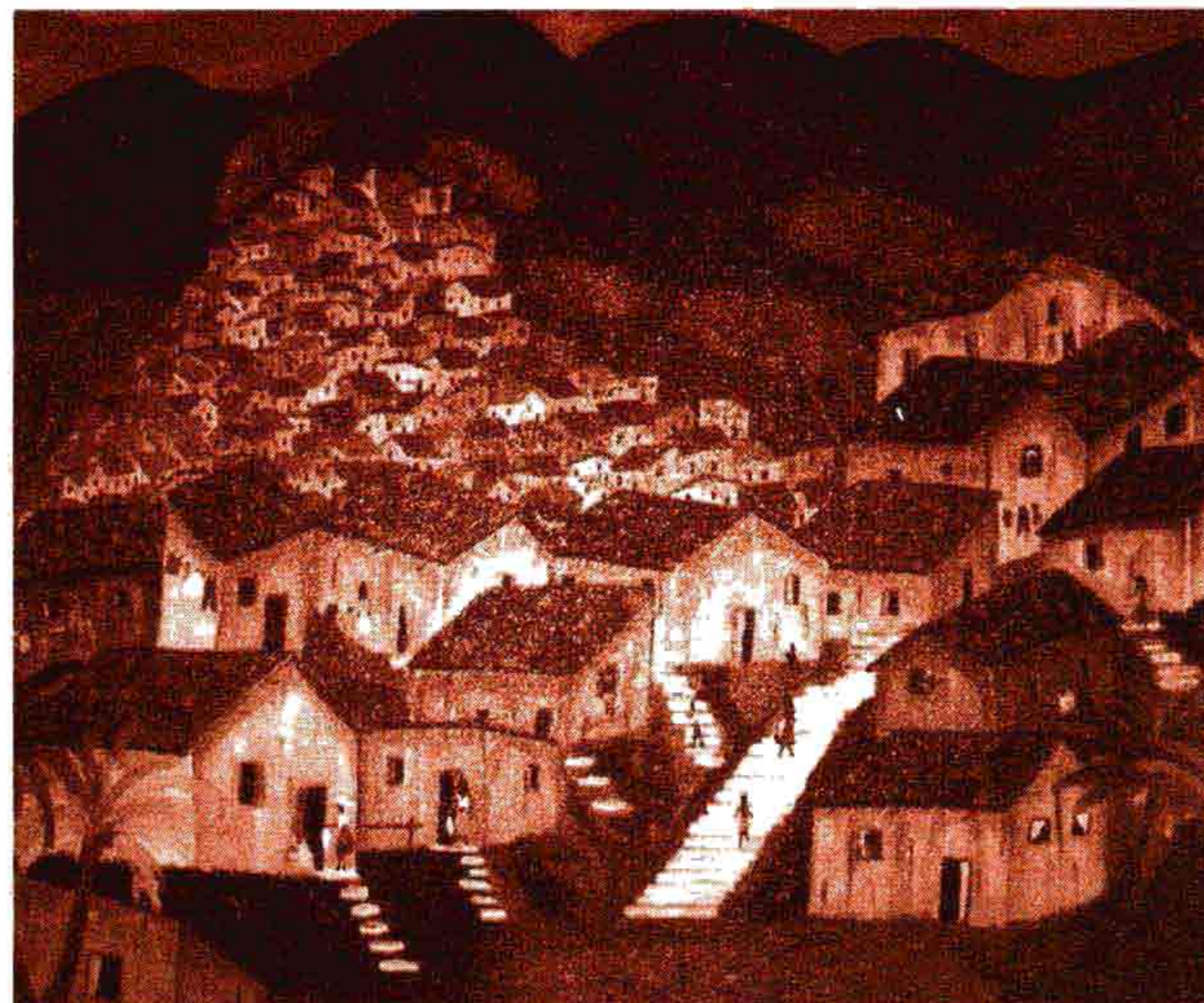


Invertir el proceso de segmentación y de especificidad de los espacios públicos fue uno de los desafíos a la política educativa, así como la expansión de la atención en vivienda con la construcción de nuevos edificios y de la inserción y comprensión de la comunidad local.

Otro desafío fue el de identificar los *deseos* –valores y utopías de inclusión– de los habitantes de la periferia, principalmente los jóvenes, y no sólo sus necesidades y carencias⁷. Calidad de vida para ellos, además del acceso a servicios sociales, vivienda, empleo, educación, significa reconocimiento y dignidad.

Los *deseos* están orientados a una mejoría de las condiciones de existencia, lo que implica educación, cultura, deporte y recreación. Significan conquistar lugares de convivencia social –amigos y comunidad–.

Para determinar los lugares de edificación de los CEUs se tomó como base el Mapa de exclusión-inclusión social de la ciudad de Sao Paulo (2000), realizado por la Pontificia Universidad Católica, PUC-SP, bajo la coordinación de la Ph. D. Aldáisa Sposati⁸; el mapa de distribución espacial de niños y adolescentes castigados con *internados*, realizado por la Fundación del Bienestar del Menor, FEBEM; el Índice de Desarrollo Humano, IDH, y el levantamiento de equipamientos públicos existentes por distritos para la elaboración del Plan Director de la ciudad de Sao Paulo, delimitándose terrenos en áreas de exclusión social, gran densidad poblacional y demanda escolar por equipamientos de deporte y cultura.



Se destaca que la exclusión social no se refiere apenas a marginalización económica, sino a un proceso de segregación que va desde la renta hasta la participación política, la cultura, el género, la opción sexual, el acceso a las más variadas formas de conocimiento.

Este diagnóstico de la ciudad se constituyó en un referente de aplicación de políticas públicas, afinadas con una visión de currículo que desafía a las Unidades Educativas a la construcción del Proyecto Político Pedagógico, a partir de la lectura del entorno y de la apropiación de sus espacios públicos.

Era necesario construir un proyecto que viabilizara espacios y equipamientos públicos de calidad; mecanismos de gestión y de participación que am-

⁷ El Centro de Estudios e Investigaciones en Educación, Cultura y Acción Comunitaria, CENPEC, realizó en el año 2000 una investigación con jóvenes del distrito de Brasilândia que identificó los deseos de los jóvenes para la elaboración de proyectos orientados a la juventud.

⁸ El Mapa de exclusión-inclusión social de Sao Paulo trabaja la idea de inclusión basada en cuatro nociones: equidad, desarrollo humano, calidad de vida y autonomía.

pliaran el ejercicio de los derechos políticos, constituyéndose también en polos de desarrollo de las comunidades locales y de difusión de experiencias educativas para la Red de Enseñanza Municipal.

El Centro Educativo Unificado, como todas las Unidades Educativas de la Red de Enseñanza Municipal, es un espacio de educación inclusiva, de formación permanente y de humanización de las relaciones sociales. La elaboración de su Proyecto Político Pedagógico implica una construcción que permita la actualización de sus propias experiencias y contextos, de modo que se reconozca, considere y trabaje con las diferencias.

Su concepción integra en el mismo espacio físico equipamientos de diversos órganos de la administración municipal: Secretarías de Educación, de Cultura y de Deporte, además de la presencia efectiva de las Secretarías de Asistencia Social, Salud y Seguridad Urbana en la construcción del concepto de intersectorialidad, demos-

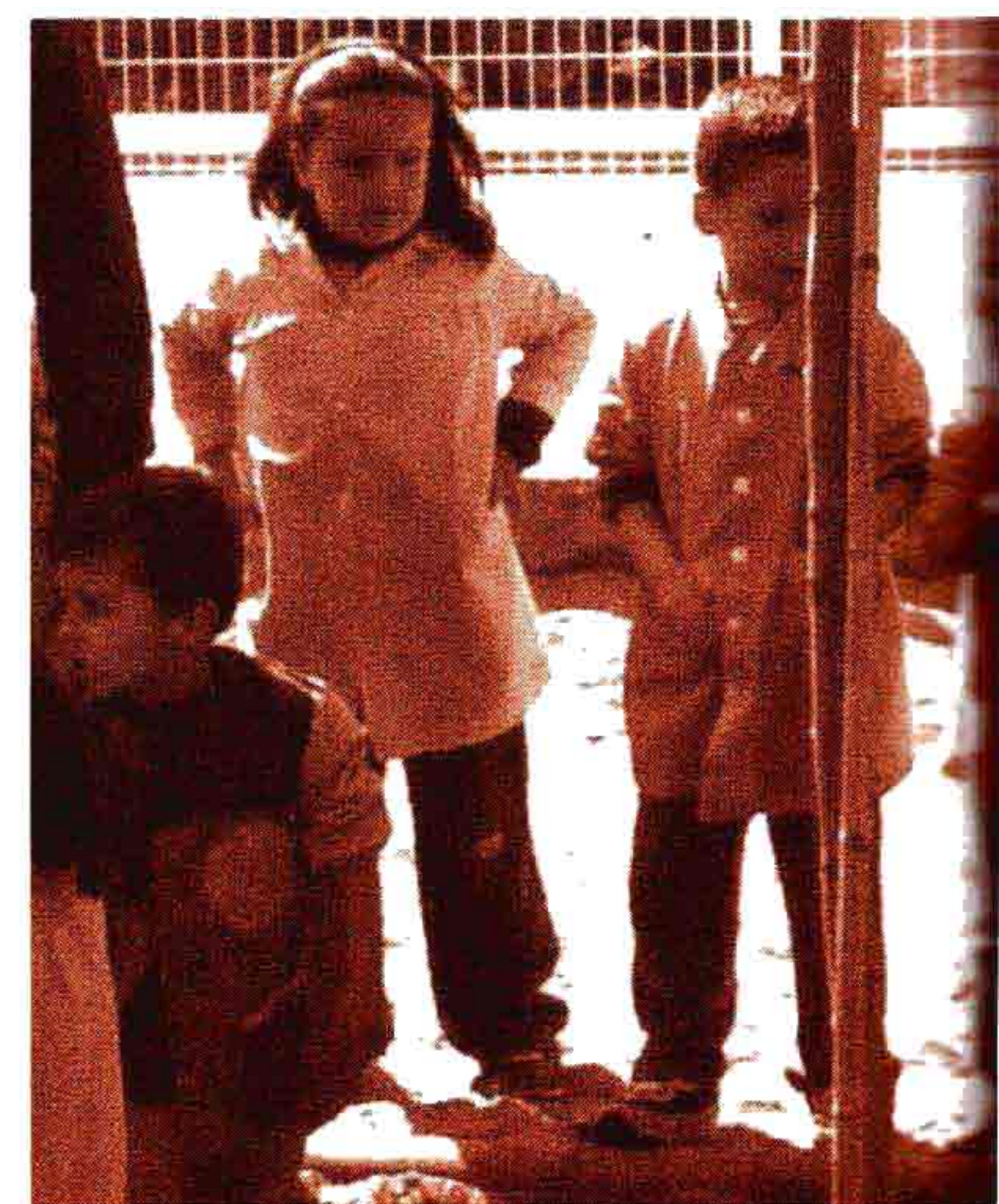
trando cómo el poder local de las sub-alcaldías, de forma integrada, puede actuar más cercanamente a las comunidades locales y más sintonizado con las reales condiciones del ciudadano.

Sao Paulo rumbo a Ciudad Educadora

“... hay un modo espontáneo, casi como si las ciudades gesticulasen o anduviesen o se moviesen o hablasen de sí, casi como si las ciudades proclamasen hechos y datos vividos en ellas por mujeres y hombres que por ellas pasaron, pero que se quedaron, un modo espontáneo, diría yo, de educar de las ciudades”.

Política y educación
PAULO FREIRE

En nuestra concepción de educación para la ciudad, el Centro Educativo Unificado propone la articulación de una red de relaciones, que promueve el diálogo entre los diferentes equipamientos que lo componen: las Unidades Educativas, las Unidades de Cultura y de Deporte y el Telecentro, concretando en su proyecto el currículo propuesto para la Red Municipal de Enseñanza.





La intersectorialidad presente en el proyecto garantiza la actuación conjunta de las áreas de medio ambiente, educación, empleo y generación de renta, participación popular, salud, cultura, desarrollo local, deporte y recreación, lo que permite al CEU ser un equipamiento integrador de la comunidad.

La organización y el funcionamiento de cada Centro Educativo Unificado refleja un nuevo concepto en la gestión de espacio público al proponer la articulación de las fuerzas actuantes en las comunidades locales y, de modo especial, en la composición del Consejo Gestor y por la constitución de instancias de participación que contemplen las necesidades y los intereses de los diversos segmentos allí representados.

El Consejo Gestor en el Centro Educativo Unificado constituye una instancia, al mismo tiempo, de ampliación de la participación política y del ejercicio de la ciudadanía activa, como también de control social sobre la educación, el arte y la cultura, el deporte y todos los demás servicios públicos que pueden ser ofrecidos.

Cada Centro Educativo Unificado construirá su identidad a partir del contexto sociocultural

en que está inserto, pero garantiza la unidad del proyecto con relación a los fundamentos y principios que orientan su funcionamiento:

- 1- Garantía de los derechos constitucionales de acceso a los bienes y servicios socialmente producidos: educación, recreación, cultura y deporte.
- 2- Fortalecimiento de una política pública local, en el contexto de la descentralización de la gestión municipal articulada en los varios sectores de la administración pública y de la sociedad civil, en la atención a las necesidades de los niños, jóvenes, adultos y ancianos de la localidad.
- 3- Constitución de una Red de Protección Social y de educación permanente, articulando el poder público y las organizaciones de la sociedad civil en su área de cobertura.
- 4- Oferta de educación con calidad social, que presupone la conjugación de diferentes espacios de aprendizaje y de gestión democrática.
- 5- Constitución de un polo de desarrollo humano y social de la comunidad, en la cual está inserto como proyecto de edu-





cación popular inclusiva y, por lo tanto, para una Ciudad Educadora.

En esa perspectiva, la Secretaría Municipal de Educación, SME, dio un importante paso en la construcción de la Red de Protección Social para la ciudad, paso fundamental para constituir a Sao Paulo como una Ciudad Educadora, fortaleciendo las subalcaldías, en el contexto de la descentralización de la gestión municipal.

La participación y la organización de la comunidad del entorno son esenciales para garantizar los objetivos educativos, socioculturales y deportivos de ese equipamiento público en sus dimensiones ética, estética y cognitiva; bien en el sentido de favorecer la apropiación de diferentes lenguajes por parte de la población, o como forma de ampliar sus posibilidades de manifestación y de producción cultural, volviéndose, al final, un polo movilizador y reorganizador de las relaciones sociales del barrio que estimule el desarrollo de una identidad local. El sentimiento de pertenencia es fundamental para garantizar la participación de la población.

La gestión del Centro Educativo Unificado y de las Unidades Educativas, la construcción del Proyecto Político-Pedagógico, la apropiación de los espacios y equipamientos públicos por parte de la población organizada, la integración intersecretarial y la integración con equipamientos públicos del entorno local, ciertamente harán posible el florecimiento de nuevas relaciones sociales y humanas, nuevos po-

sibilidades de aprendizaje y nuevas formas de prácticas políticas locales, configurándose así como un escenario de formación.

El Centro Educativo Unificado fue concebido como un lugar de reflexión, estudios y construcción conjunta de conocimiento, aliado al espacio para recibir y considerar la cultura de la comunidad e irradiar otras formas de manifestación cultural; un espacio que permite la construcción individual y colectiva de la acción pedagógica y que, al mismo tiempo, acoga la participación y organización de los diferentes segmentos y movimientos sociales. Se constituye así en escenario de afirmación de derechos y de promoción de la ciudadanía.

Las políticas sociales planeadas para la ciudad de Sao Paulo tienen en el Centro Educativo Unificado un lugar para el entrelazamiento de actividades de formación que amplía el intercambio de saberes referentes al mundo del trabajo y de la cultura, así como posibilidades para realizar actividades que valoren sus experiencias anteriores y propicien nuevos conocimientos, inclusive del mundo de la tecnología.

Lo anterior significa promover actividades que contemplen las varias dimensiones de lo humano, en los aspectos ético, estético y cognitivo, así como la apropiación de diferentes lenguajes por parte de la población como forma de ampliar sus alternativas de manifestación y producción cultural local, consolidando un polo de desarrollo integral para los niños y los jóvenes.



Pretenden también promover la organización y la articulación en lo que se refiere a los proyectos sociales y a las acciones de interés local, contribuyendo a integrar las políticas públicas y los movimientos sociales organizados –en el ámbito de las sub-alcaldías–, a favor de los intereses surgidos de la comunidad. En esa perspectiva se presenta como un polo movilizador y reorganizador de las relaciones sociales del barrio, que fomenta el desarrollo de la identidad local y promueve efectivamente el desarrollo de la comunidad.

Las experiencias educativas innovadoras en los diferentes niveles y modalidades de enseñanza permiten que el CEU actúe como centro de referencia, extendiendo el conocimiento adquirido hacia las demás Unidades Educativas de la región, además de agregar lo que en ellas ya se produce; de esta forma actúa como punto de referencia para la innovación de experiencias educativas.

Uno de los objetivos más importantes del Centro Educativo Unificado es que, al ser un espacio de formación para y por la ciudadanía, se preocupa con la condición contemporánea de los niños, de los adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos, implementando programas educativos desde y con esos actores.

El Centro Educativo Unificado se constituye en una nueva referencia para los barrios; es un nuevo epicentro urbano, y por lo tanto, centro de creación de sociabilidad e identidad cultural. Por ser un equipamiento nunca antes ofrecido a la población local, promueve el establecimiento de nuevas relaciones entre esos equipamientos y la comunidad, contribuyendo en su “más allá de los muros”, modificando el diseño del barrio, y cualificando el espacio urbano de regiones de la ciudad de Sao Paulo donde vive la mayor parte de sus trabajadores.

Desafíos

“... transformaciones en el uso y en la gestión del territorio se imponen, si queremos crear un nuevo tipo de ciudadanía, una ciudadanía que se nos ofrezca como respeto a la cultura y como búsqueda de libertad”.

El espacio del ciudadano
MILTON SANTOS

Obstáculos y conflictos son inherentes a los procesos de cambio; ya sean individuales o colectivos, representan el debate de ideas, posturas, enfrentamiento de los preconceptos que hacen parte de nuestra educación e inserción en la sociedad.

Es a través del diario vivir que construimos nuestros valores y nos confrontamos con el discurso y la práctica. Creo que para nosotros los educadores ese embate es “doloroso”, porque al mismo tiempo en que nos transformamos,⁹ cambiamos posiciones, estamos promoviendo la construcción de valores en niños y jóvenes con quienes tenemos contacto diariamente. También somos ciudadanos y hacemos parte de la sociedad que queremos más *humanizadora*.

Somos nosotros, los educadores, principalmente, quienes iremos a traducir las políticas, interpretaremos las informaciones y presentaremos el mundo y la noción de futuro a los niños y jóvenes.

La mediación educativa es una realidad concreta que ofrece consistencia y objetividad a la relación de convivencia en la cotidianidad, donde los sentimientos y actitudes son aspectos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Significa vivenciar el conflicto, el miedo, las angustias, los deseos, preguntas y respuestas para la construcción de nuevos compromisos que admitan la diversidad.

Se trata de dar a la pedagogía un carácter territorial y comunitario, alfabetizar para la ciudad, para la lectura de texto urbano; aterrizar la temática de la ciudad en la pedagogía para una estrategia de conquista del territorio y creación de la identidad local.

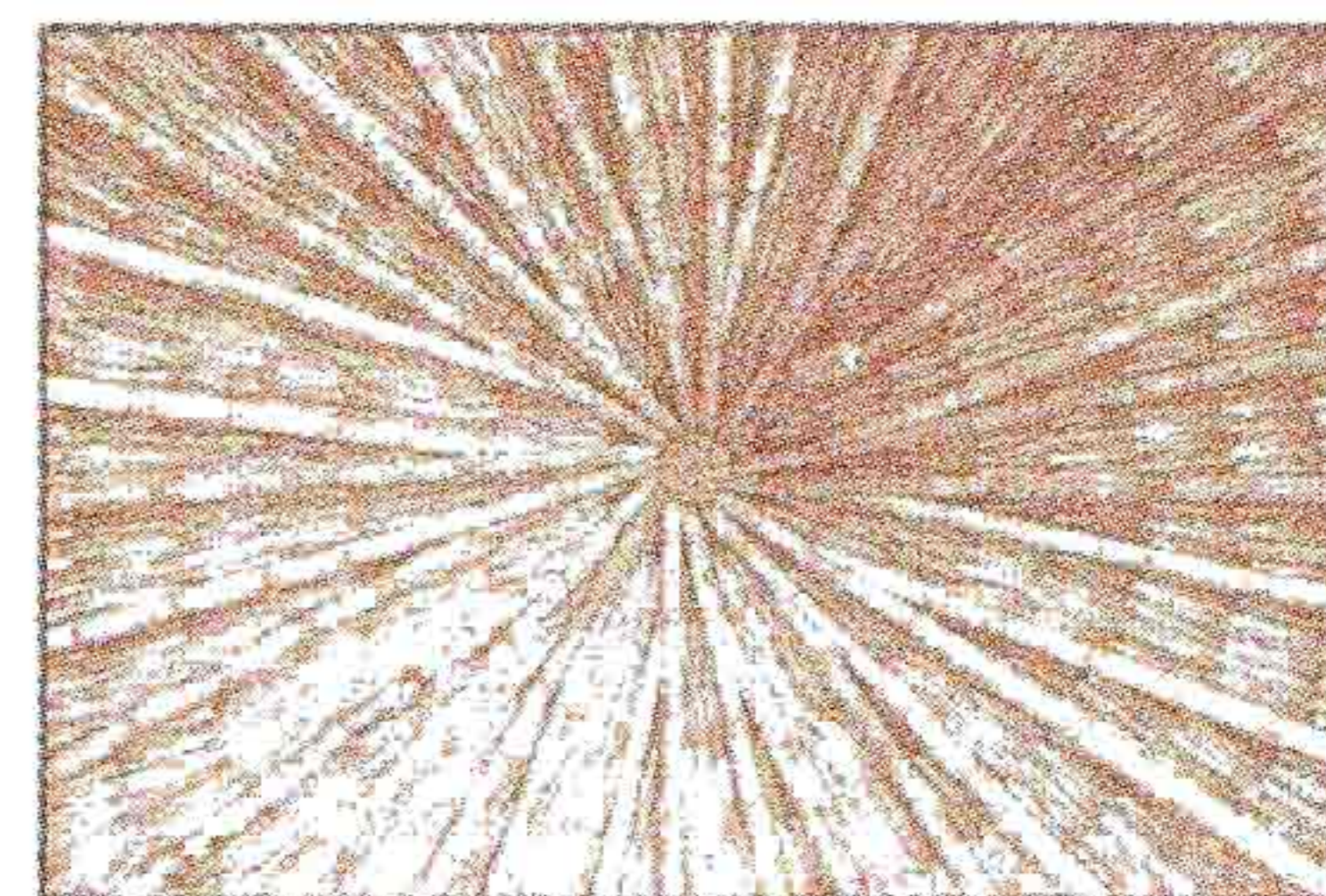
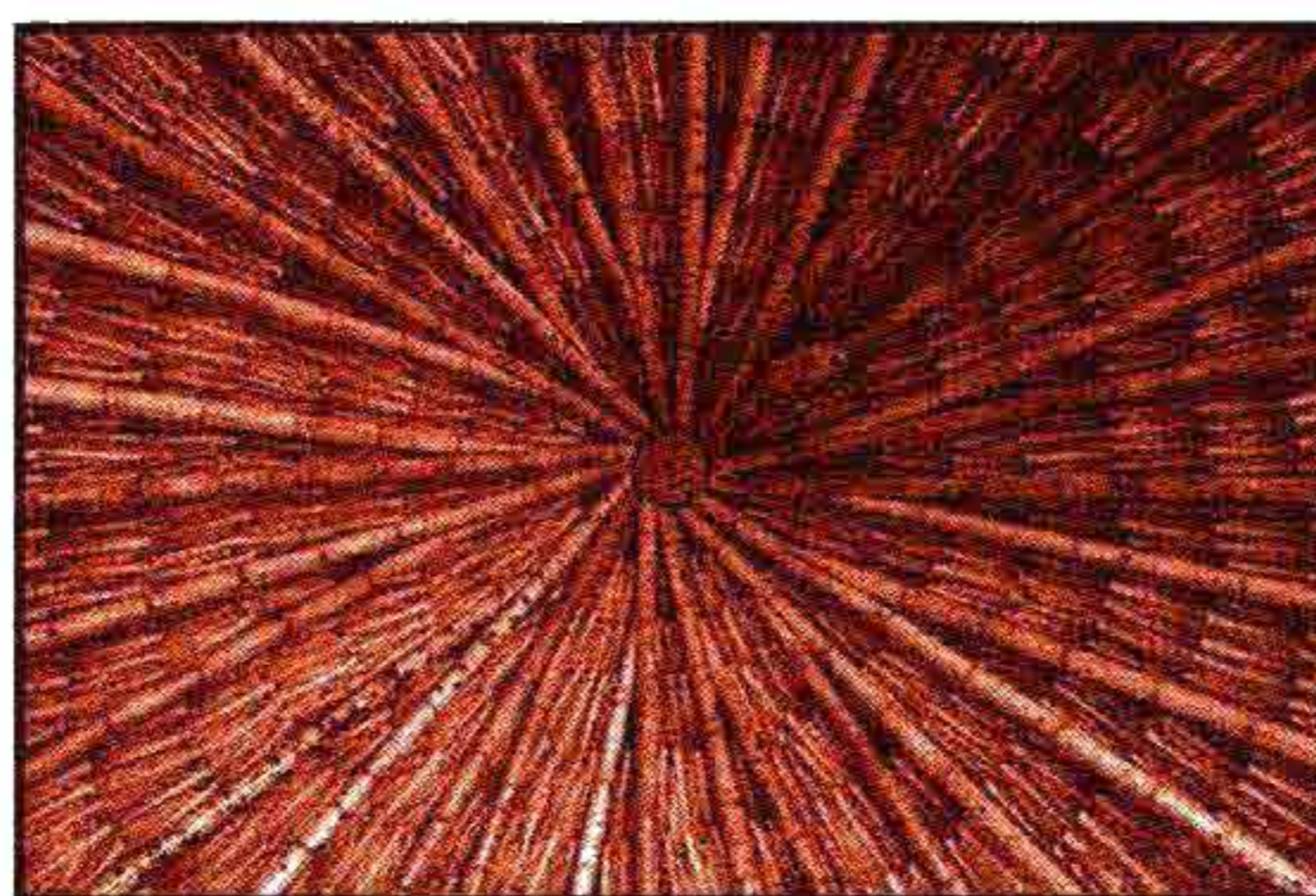
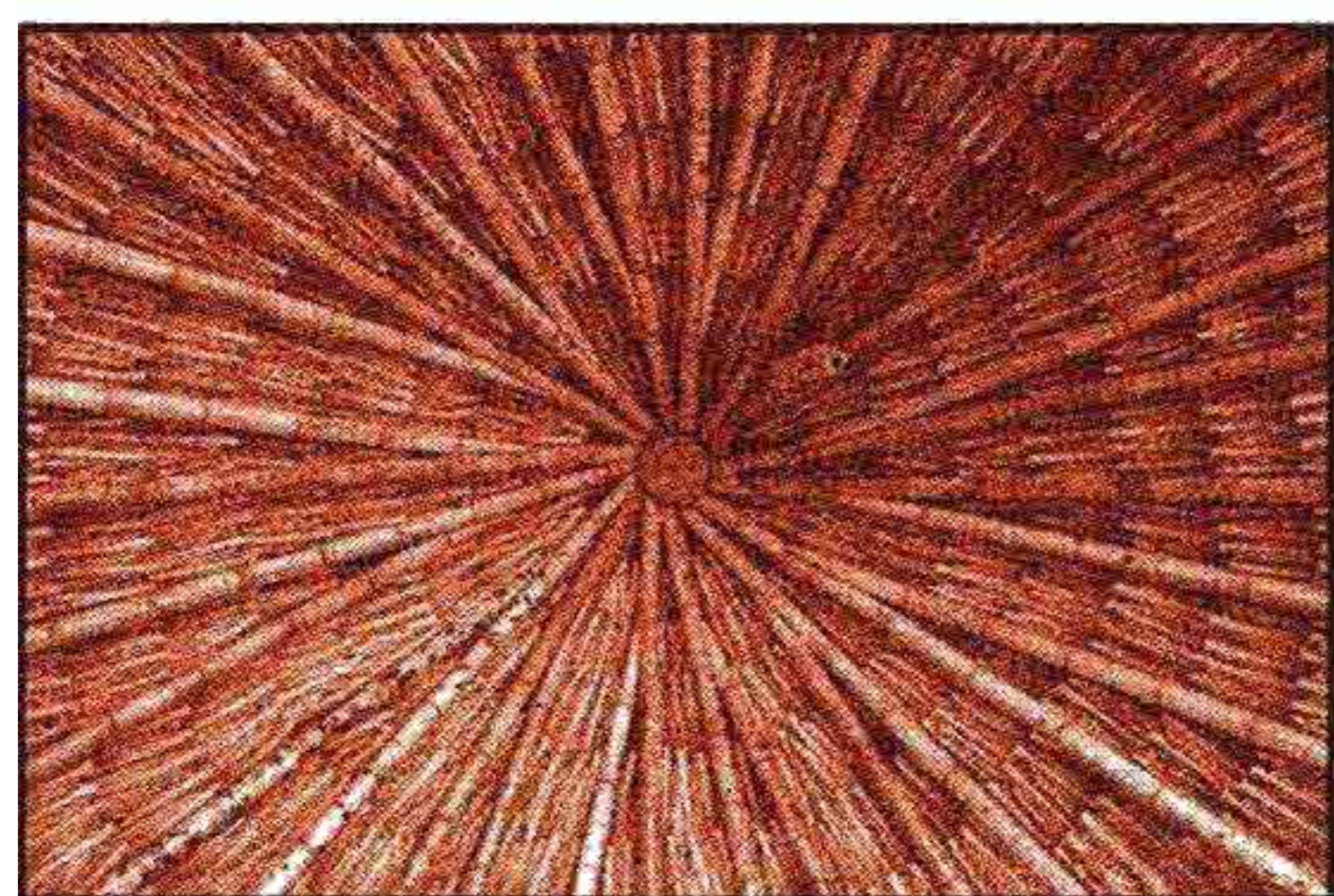


La ciudad necesita dejar de ser vista como un escenario antinatural y violento, contra el cual tenemos que proteger a nuestros niños. Es necesario recuperar el territorio como espacio colectivo de convivencia, de acceso y construcción de conocimiento mediante la lectura de mundo donde están presentes los comportamientos cotidianos, su paisaje urbano, sus formas de organización, de participación y sus contenidos dispersos.

En el Manifiesto de las Ciudades Educadoras encontramos un aparte que dice: la ciudad debe ofrecer...

“... a los padres una formación que les permita ayudar a sus hijos a crecer y utilizar la ciudad en un espíritu de respeto mutuo. Todos los habitantes de la ciudad tienen el derecho a *reflexionar* y participar en la creación de programas educativos y culturales, y a disponer de los instrumentos necesarios que les permitan descubrir un proyecto educativo en la estructura y en la gestión de su ciudad, en los valores que ésta fomenta, en la calidad de vida que ofrece, en las fiestas que organiza, en las campañas que prepara, en el interés que manifieste por ellos y en la forma de escuchar⁹”.

⁹ Manifiesto de las Ciudades Educadoras, aprobado en Barcelona (1990), y revisado en Bolonia (1994).



Se puede inferir que la comunidad debe reconquistar la escuela como un renovado espacio cultural de la ciudad, transformándola en un lugar de construcción de la ciudadanía: reconquistar participando, evaluando y acompañando el Proyecto Político Pedagógico, construyendo una gestión democrática.

Construir la gestión democrática creando formas de superar las dificultades de participación, materiales, institucionales, político-sociales, económicas y culturales presentes en la cotidianidad de la escuela, en la organización del tiempo y del espacio de la unidad escolar y de su apropiación.

En este contexto el educador miembro de la comunidad, pasa a trabajar con la idea de futuro, de la construcción cotidiana de nuevas relaciones teniendo como base el presente, pero rompiendo con el salón de clase tradicional. El profesor se posesiona como gestor de la información al contribuir con la construcción y reconstrucción de saberes y conocimientos socialmente significativos.

Un nuevo contrato social que ofrezca instrumentos para la comprensión de la realidad debe ser firmado entre la ciudad y la escuela para la inserción social de los niños y adolescentes. La escuela es el primer lugar que el niño frecuenta después de su casa, es su primer territorio en cuanto espacio social.

Mirar a los niños y adolescentes como copartícipes en el proceso de cambio, de mejora de su vida, de su familia y de su comunidad no significa convertirlos en dependientes que deban ser

“agradecidos” con los adultos; por el contrario, ellos son sujetos de derechos con capacidad para ejercerlos. La promoción y participación de esos actores es la mejor forma de construir la Red de Protección Social.

La escuela es el único espacio ofrecido universalmente por las ciudades como reconquista de los espacios públicos y populares, donde predominan las actividades lúdicas y creativas. Significa (re)estructurar los procesos educativos locales.

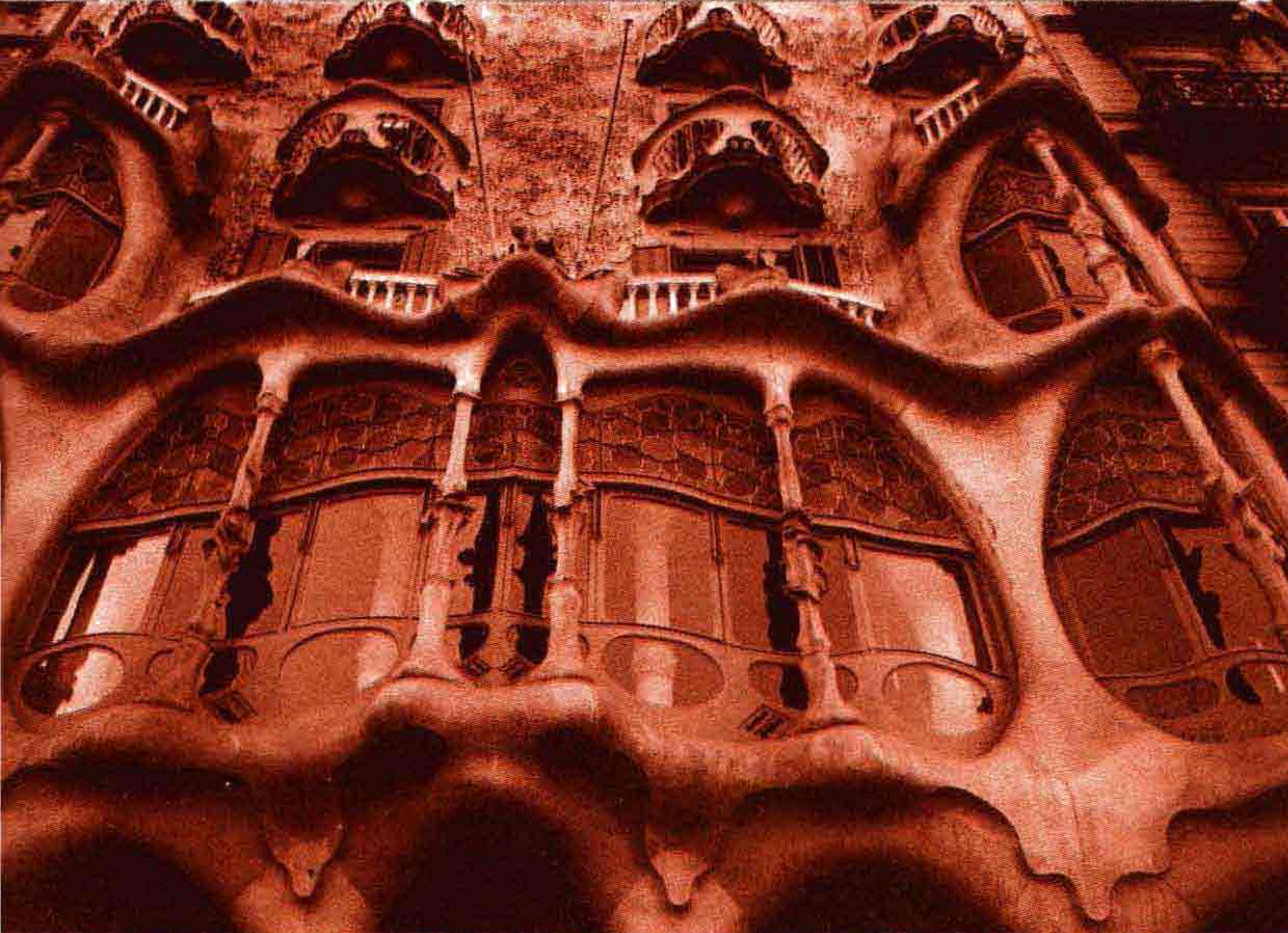
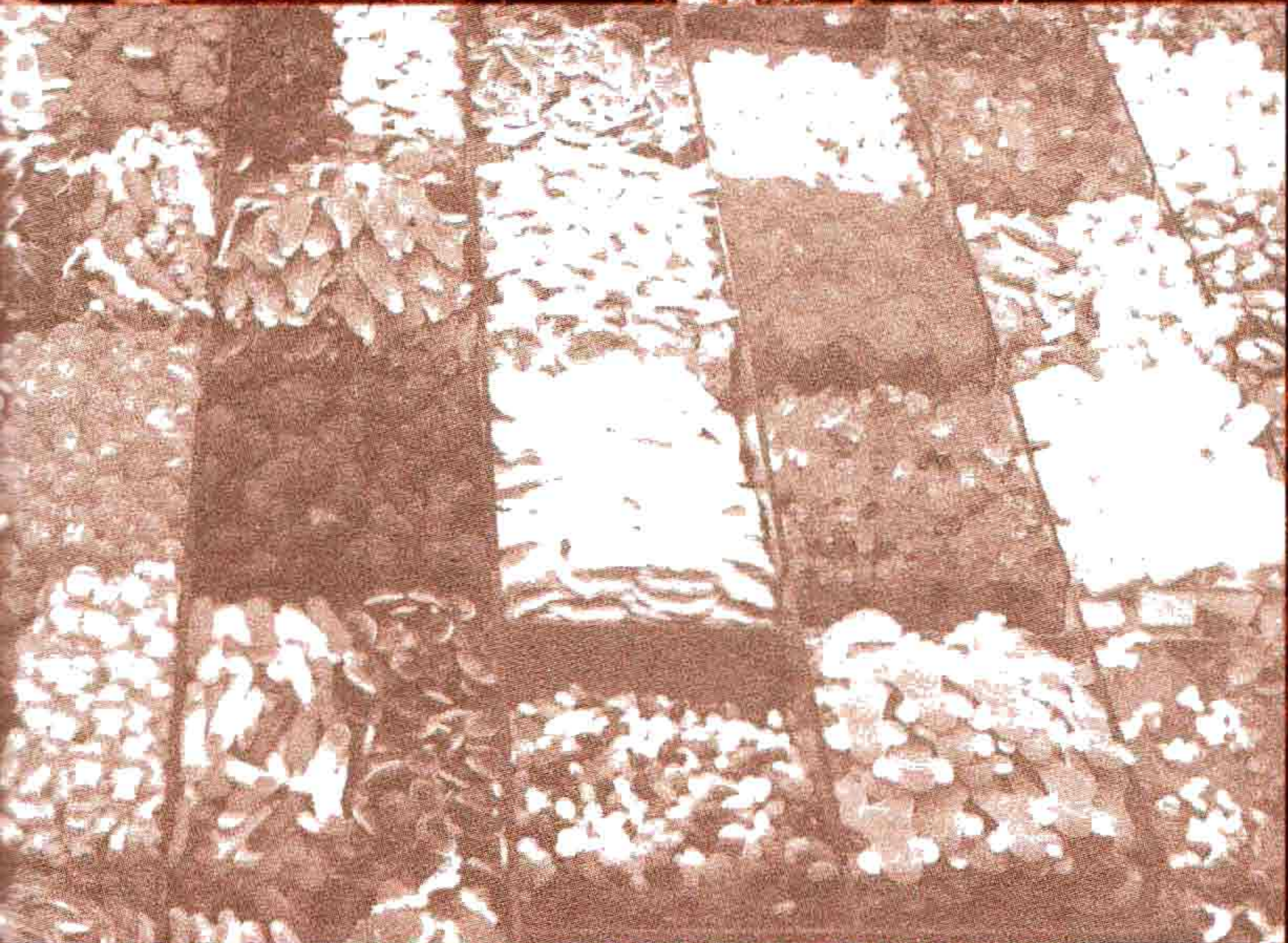
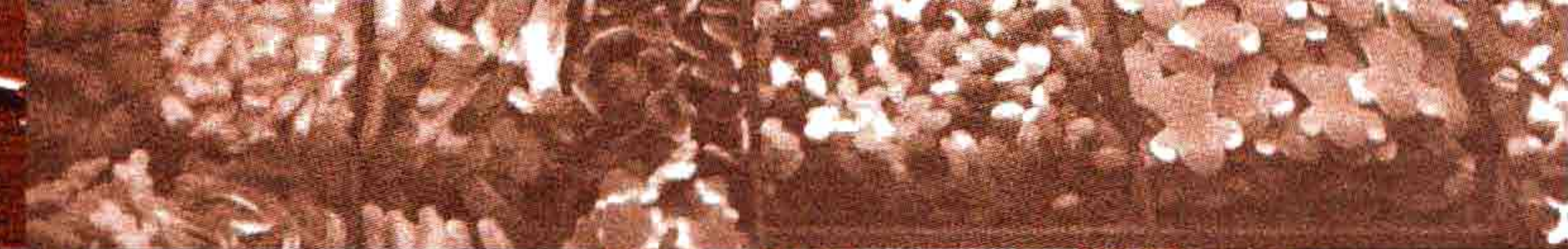
Significa (re)significar el papel de la escuela como centro *irradiador* de experiencias y aprendizajes involucrando a todos los actores de la comunidad escolar y de su entorno –la comunidad local–, re haciendo relaciones con los actores locales para la construcción de una red de protección al niño y al adolescente donde la colectividad esté presente.

Desarrollar el sentimiento de pertenencia: ese es el gran desafío de una política educativa calcada en la pedagogía crítica, que más que enseñar, busca educar para la ciudadanía. Podemos pensar en una pedagogía de lo urbano que codifique y difunda, en términos didácticos y simples, el entramado de situaciones y relaciones con que el mundo urbano se transforma.

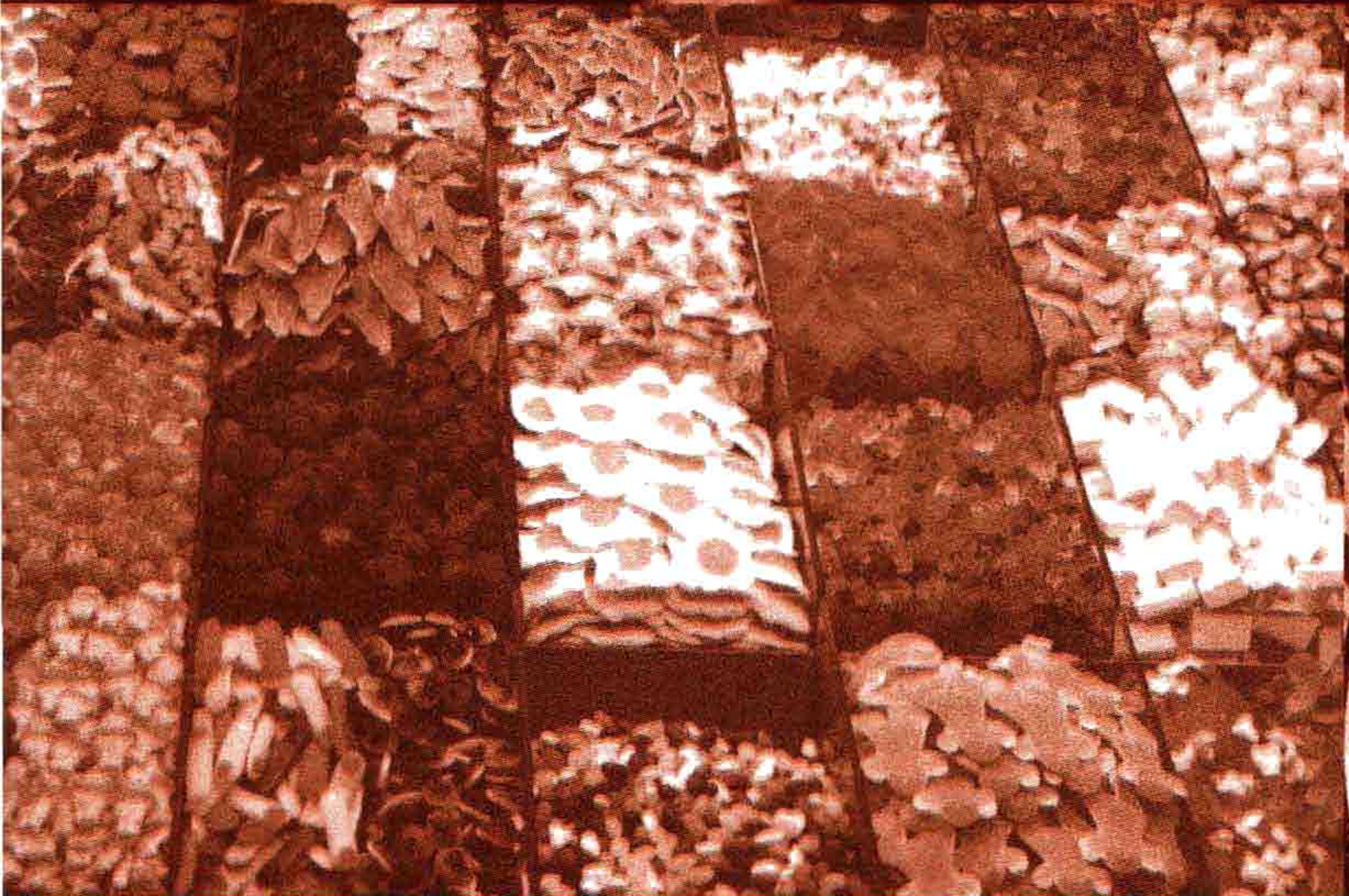
La pedagogía de lo urbano y de la vida cotidiana contribuye para tornar, por un lado, más público el espacio escolar, transformándolo en un espacio comunitario, y por otro, pedagogizar los espacios públicos, devolviendo la ciudad al ciudadano, matriculando al alumno en la ciudad.

Bibliografia

- BRASIL, SAO PAULO, ALCALDIA MUNICIPAL DE SAO PAULO, *Centro Educacional Unificado, CEU, a cidadania decolando em Sao Paul*, PMSP, 2003.
- BRASIL, SAO PAULO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN, *Caderno Temático de Formação I Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização: Diversidad Cultural, Etnia, Genero e Sexualidade*, SME, 2003.
- BRASIL, SAO PAULO, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN, *Educação, 1, 2, 3, 4 y 5*, SME, 2001, 2002, 2003 y 2004.
- CAMPOS, Maria Malta, "A escola e o territorio". *Revista Tempo Brasileiro*, No. 20, 1995.
- CORTELLA, Mario Sergio, *A escola y o conhecimento: fundamentos epistemologicos e políticos*, Sao Paulo, Cortes Editora, Instituto Paulo Freire, 2001.
- DE LA TAILLE, OLIVEIRA e DANTAS, *Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogeneticas em discussao*, 16 edição, Sao Paulo, Summus Editorial, 1992.
- GADOTTI, Moacir, *Historia das ideias pedagogicas*, Sao Paulo, Editora Atica, 2002.
- GUIMARAES, Samuel Pinheiro, *Quinhentos años de Periferia: uma contribuição al estudo da politica internacional*, Porto Alegre, RJ: Editora da Universidad UFRGS, Contraponto, 1999.
- GUSMAO, Neusa Maria M, (org), *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*, Sao Paulo, Editora Biruta, 2003.
- KOWARICK, Lúcio, *A espoliação urbana*, Sao Paulo - Paz y Tierra, 1993.
- LOPES, Joao Teixeira, *Escola, territorio e politicas culturais*, Porto, Editora Campo das Letras, 2003.
- MACHADO, J. Nilson e CUNHA, MARISA O., *Linguagem, Conhecimento, Ação: ensaios de epistemologia e didatica*, Sao Paulo, Escrituras Editora, 2003.
- MUNHOZ, Cesar, *Pedagogía da vida cotidiana e participação cidadã*, CEU e OP - Crianza, Editora Cortez, 2004.
- PADILHA, Paulo R., e SILVA, Roberto da, *Educação com Qualidade Social -a experiencia dos CEUs de Sao Paulo*, Sao Paulo-, SME/SP e Instituto Paulo Freire, 2004.
- PADILHA, Paulo Roberto, *Curriculo Inertranscultural: novos itinerarios para a educação*, Sao Paulo, Cortes Editora, Instituto Paulo Freire, 2004.
- PEREZ, Maria Aparecida, FARIA, Ana Beatriz G. De, SEIXAS, Luiz Carlos, "Os CEUs e sua proposta para a educação", in: *Campo, Gama y Sachetta: Sao Paulo Metrópole em transito -percursos urbanos e culturais-*, Sao Paulo, Editora SENAC, 2004.
- SANTOS, Milton, *Por uma globalização: do pensamento único a consciencia universal*, RJ: Record, 2003.
- SPOSATI, Aldaiza, *Ciudade em Pedazos*, SP: Brasiliense, 2001.



**CIUDADES
EDUCADORAS:
UNA APUESTA
POLÍTICA
INSOSLAYABLE**



Resumen

Pilar Figueras, Secretaria General de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, AICE, inicia su ponencia reseñando lo que es la ciudad, entendiéndola modernamente como un “marco primario de vida social y de interrelación y, por tanto, de solidaridad”.

La educación no es excluyente y en consecuencia abarca a toda la población, ya el término no concierne únicamente a los niños y jóvenes para pasar a cobijar a la ciudadanía que se encuentra inmersa en la ciudad, que no solamente es un espacio para habitar sino que se constituye en *Ciudad Educadora* en la que el gobierno local interactúa con la sociedad civil articulando políticas para mejorar la calidad de vida de las personas que viven en ella. “La educación se convierte en un eje fundamental y transversal del proyecto político de la ciudad”.

Una ciudad concebida así cumple una serie de funciones que solamente desde el desarrollo del concepto de *Ciudad Educadora* son asimilables y aprehendidas por los ciudadanos.

Abstract

Pilar Figueras, general secretary from the International Association of Educative Cities, AICE, starts her exposition about the city understood nowadays as a “primary frame of social life and interrelation and therefore of solidarity”.

Education is not excluding, and as a consequence, it covers all the population. The term does not only refer to children and teenagers, but also covers the citizens immersed in the city which is not only a space to inhabit but also constitutes an educative city: in this city the local government interacts with the civil society, moving policies to improve the quality life of the population living there. “Education becomes a fundamental and wide axle of the political project of the city”.

Such a city meets several functions that are only assimilated and learnt by citizens from the conceptual development of an educative city.

Palabras clave

Ciudad, educación, Ciudad Educadora, escuela, Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

Pilar Figueras

Secretaria General de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), movimiento creado en noviembre de 1990, que reúne a más de 300 gobiernos locales de 31 países con el objetivo de trabajar conjuntamente en proyectos tendientes a desarrollar el valor educativo del ámbito urbano en todos sus espacios, transformándolo en una escuela abierta a la comunidad. Las experiencias de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras con énfasis en la experiencia de la ciudad de Barcelona, España.

CIUDADES EDUCADORAS: UNA APUESTA POLÍTICA INSOSLAYABLE

Pilar Figueras¹

Creo importante precisar cuál es nuestra concepción de ciudad y de educación, para explicar cómo llegamos a la justificación de que el término “Ciudad Educadora” corresponde a un propósito no sólo pertinente, sino necesario.

Ciudad

Al igual que Jordi Borja², entendemos por ciudad

“... este producto físico, político y cultural complejo, europeo y mediterráneo pero también

¹ Secretaria General de la AICE. Bogotá, junio 7 de 2005.

² J. Borja, J. Clos, O. Nel. lo, J. M. Vallès: *La ciutat del futur, el futur de les ciutats*, Fund. Campalans, 1998.

BAR RESTAURANTE RIAS DE AROSA	
SEPIA A LA PLANCHA	4'35
PATATAS BRAVAS	
NAVAJAS	5'40
ENSALADILLA RUSA	1'20
PARRILLADA DE MARISCO	
ALMEJAS MARINERAS	13'25
ALMEJAS VIVAS	13'25
CANAILLAS	4'80
PULPITOS	3'10
CIGALAS	7'20
PULPO GALLEGO	
OSTRAS	
GAMBAS SALADAS	2'95
GAMBAS AL AJILLO	



americano y asiático, que hemos caracterizado en nuestra ideología y en nuestros valores como una concentración de población y de actividades, mezcla social y funcional, capacidad de autogobierno y ámbito de identificación simbólica y de participación cívica. Ciudad como lugar de encuentro, de intercambio, ciudad igual a cultura y comercio. Ciudad de lugares y no mero espacio de flujos”.

Con Isidre Molas³, acordamos que,

“La ciudad moderna constituye un marco primario de vida social y de interrelación y, por tanto, de solidaridad. Que ésta sea dejada a la iniciativa privada o sea organizada de manera colectiva por la misma ciudad es un aspecto opcional, lo cual no significa que sea irrelevante.

La ciudad es un escaparate lleno de posibilidades y de ofertas diversificadas para ser elegidas, pero también puede vivir organizada en su desaprovechamiento o en la distribución desigual de la libertad para hacerlo. El urbanismo nos ha enseñado cómo la misma trama urbana puede introducir en su seno la desigualdad de con-

diciones, pero hemos aprendido también que ésta no es producto del destino sino de la actuación de las personas.

(...) El sistema municipal es, por su proximidad a los ciudadanos, el más abierto y transparente. Sus decisiones y administración son más palpables y, por tanto, generan más fácilmente opinión pública. Es, por tanto, escuela de ciudadanía,

(...) la ciudad es un marco y un agente educador que, ante la tendencia a la concentración de poder, practica la opinión pública y la libertad; ante la tendencia al gregarismo, expresa el pluralismo; ante la tendencia a distribuir desigualmente las posibilidades, defiende la ciudadanía; ante la tendencia al individualismo, se esfuerza por practicar la individualidad solidaria”.



³ AA. VV. *La Ciudad Educadora*, Ajuntament de Barcelona, 1990.



Educación

Partimos de la definición de educación como la acción de formar, enseñar e instruir a los niños y jóvenes y también a los adultos, para conseguir el desarrollo integral de su personalidad.

La educación y la formación han dejado pues de “concernir” exclusivamente a niños y jóvenes, para abarcar a toda la población. La educación y la formación cumplirán su cometido si ayudan a las personas a ser más cultas, más libres, más críticas, más responsables, más creativas y más solidarias y también capaces de hacer frente a los retos y posibilidades de las actuales sociedades.

La ciudad, agente educador

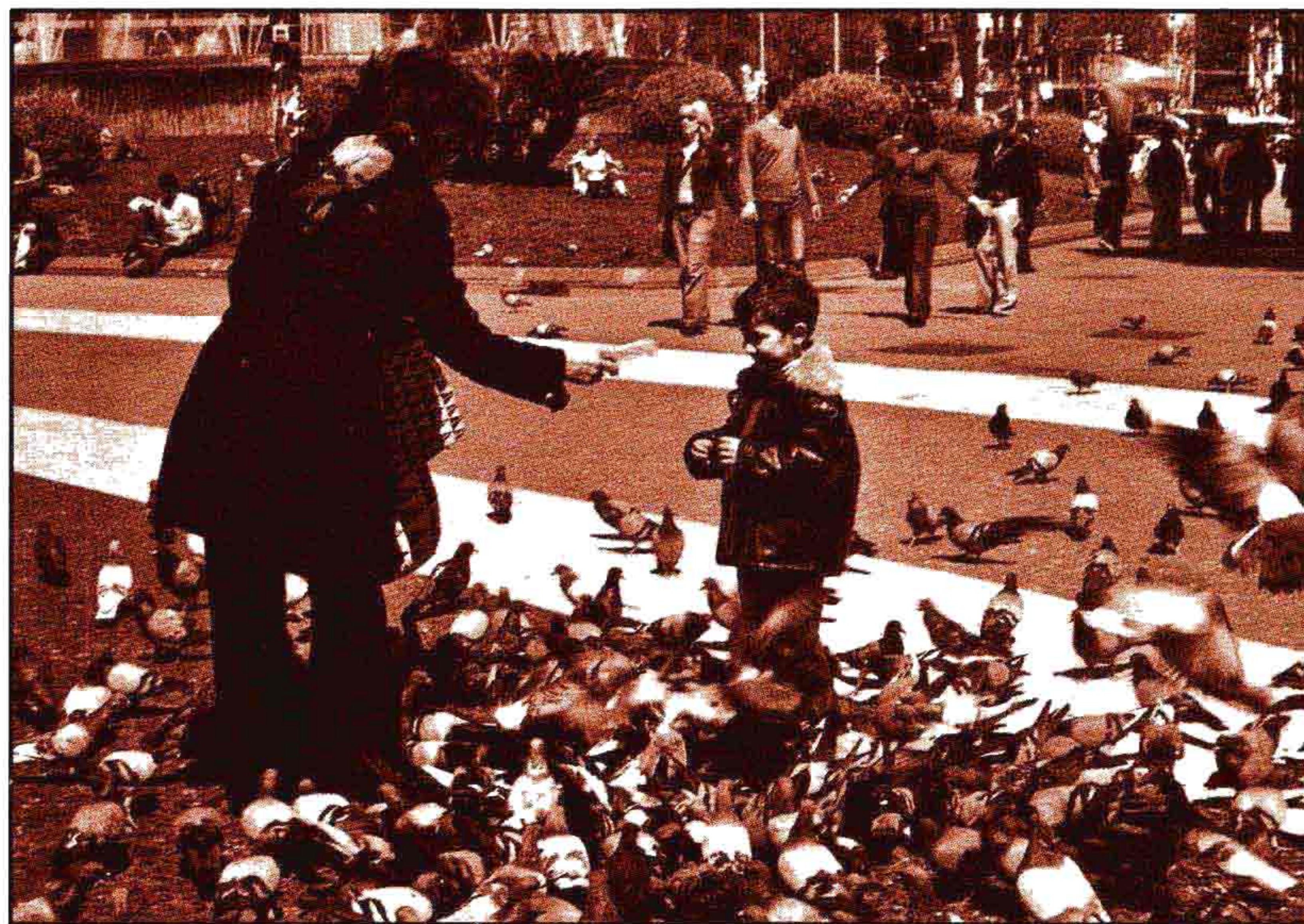
La ciudad es educativa *per se*: es incuestionable que la planificación urbana, la cultura, los centros educativos, los deportes, las cuestiones medioambientales y de salud, las económicas y presupuestales, las referidas a movilidad y vialidad, a la seguridad, a los distintos servicios, las correspondientes a los medios de comunicación, etc., contienen e incluyen diversos conocimientos, destrezas y valores, y generan diversas formas de educación de la ciudadanía.

Ya, en el informe de la UNESCO elaborado por Edgar Faure y otros autores en 1973, titulado: “Aprender a ser”, se emplea, por primera vez, el término “*Ciudad educativa*”, explicándolo de esta forma:

“... la ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimiento que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y de solidaridad que ella constituye⁴”.

Cuando en Barcelona, con motivo del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en 1990, se acuña la expresión “Ciudad Educadora”, se incorporan las afirmaciones de Faure y se comparte el convencimiento que la ciudad es fuente de educación desde múltiples esferas, y para todos sus habitantes.

En este Congreso se elaboró y proclamó la Carta de Ciudades Educadoras, que reza en su preámbulo:



⁴ Faure, E. (Coordinador). *Aprender a ser*, UNESCO, 1973.

El paso de *ciudad educativa* a Ciudad Educadora no es una cuestión de matiz. Implica la conciencia y la aceptación de su potencial educador, y el *compromiso* de activarlo y desarrollarlo a través de sus distintas propuestas, programas y actuaciones.

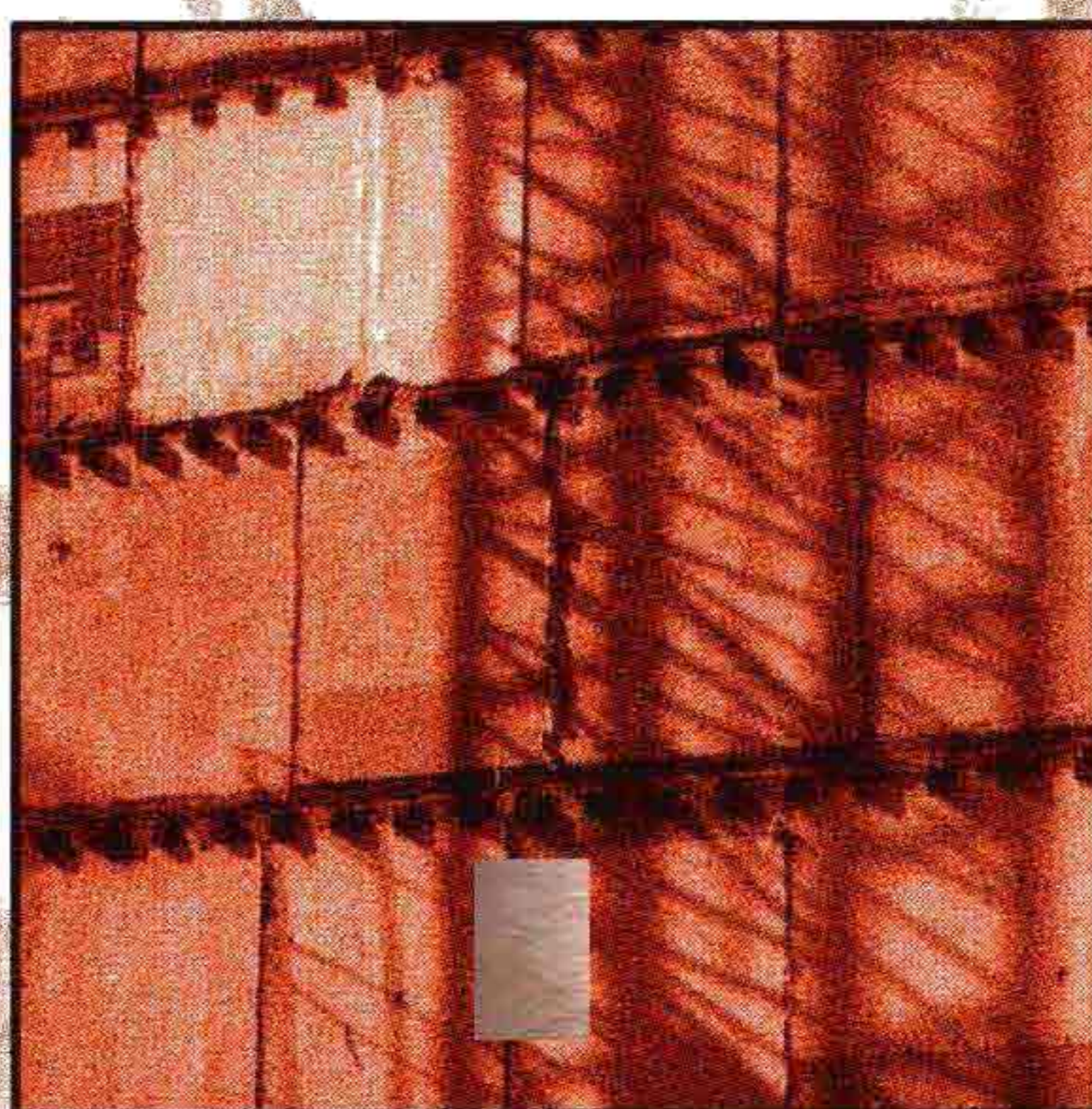
Este compromiso significa la consideración de la educación como una premisa básica del propio proyecto político y como camino hacia la consecución de una ciudadanía más culta, más solidaria y más feliz.

Debe ser contraído, en primer lugar, por el gobierno municipal –como instancia política representativa de los ciudadanos y más próxima a ellos–, pero debe ser *necesariamente compartido* con la sociedad civil.

La Ciudad Educadora es un nuevo paradigma –cuyo núcleo lo constituyen el conocimiento y desarrollo de las vertientes educativas de las distintas políticas y actuaciones–, en el cual tienen cabida nuevos agentes no reconocidos hasta hoy, cuyas propuestas y actuaciones contienen una vertiente educativa.

“Hoy más que nunca, la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores des-educativos”.

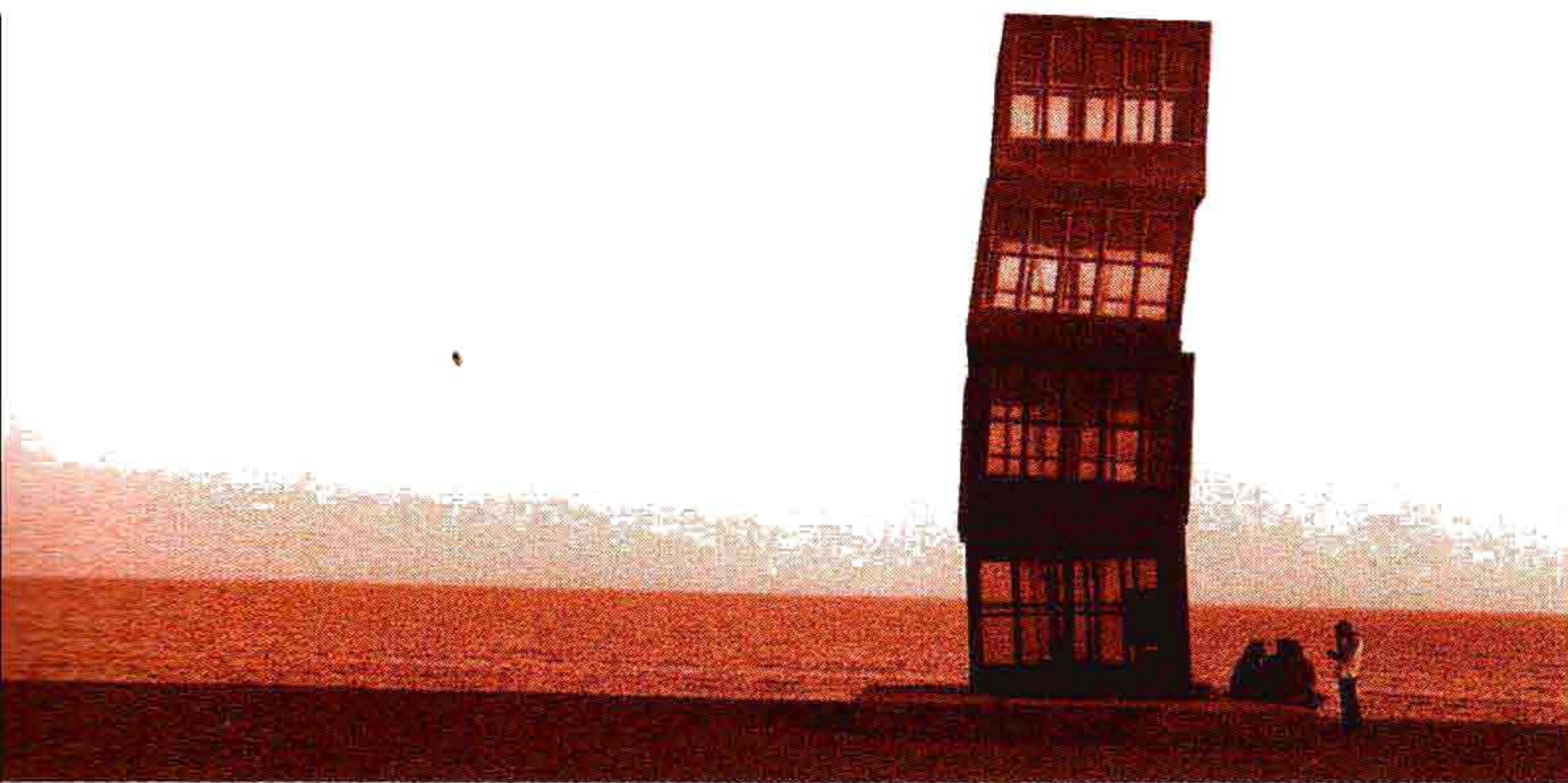
La ciudad es *educadora* cuando *imprime esta intencionalidad* en el modo en cómo se presenta a sus ciudadanos, consciente de que muchas de sus propuestas conllevan aprendizajes, tienen consecuencias actitudinales y convivenciales y generan nuevos valores, conocimientos y destrezas. En ello están implicados –como hemos visto anteriormente– todos los ámbitos y conciernen a toda la ciudadanía.



Uno de los nuevos e importantes desafíos es asegurar el acceso de toda la población a las tecnologías de la información y las comunicaciones, e impulsar una formación permanente que permita a jóvenes y adultos comprender, seleccionar y tratar el gran caudal de información actualmente disponible.

El sociólogo Manuel Castells considera que

“... las ciudades que han sido agentes a la vez de conocimiento y de innovación, son ciudades que apoyan a las instituciones e industrias culturales y los eventos interesantes que tienen lugar en la ciudad. La cultura dinamiza la ciudad, atrae a gente con talento a la ciudad, atrae a personas innovadoras... Las ciudades que han sido capaces de combinar esta adaptabilidad con la condición social de solidaridad, son ciudades que se han comprometido con una participación ciudadana activa y con la información. Y en este sentido, el nuevo entorno tecnológico, basado en la Internet, es un instrumento poderoso, para la cultura de la descentralización y la participación ciudadana⁵”.



⁵ Manuel Castells. “Cities and Learning in the Network Society”. Conferencia dictada en el VII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Tampere, 2002.



La educación, un eje transversal

Como ya se ha mencionado, la Ciudad Educadora es una propuesta y un compromiso –necesariamente compartidos por los gobiernos locales y la sociedad civil– de creación y articulación de actuaciones y políticas que, desde una vertiente educadora, pretenden mejorar la calidad de vida de todas las personas que viven en la ciudad.

La educación se convierte en un eje fundamental y transversal del proyecto político de la ciudad. Requiere de la cooperación entre los diferentes departamentos de los gobiernos locales, con el objetivo de conseguir acciones coordinadas que den forma al proyecto global que constituye la Ciudad Educadora. Reclama, así mismo, la articulación y el diálogo del gobierno local con la sociedad civil.

La expresión “Ciudad Educadora” reposa sobre tres premisas básicas: *información comprensible* –necesariamente discriminada– hacia toda la ciudadanía; *participación* de ésta desde una perspectiva crítica y corresponsable, y *evaluación* de necesidades y de las propuestas y acciones que se realizan.

LA INFORMACIÓN es una condición para la libertad de elección y es la base de la participación. Los gobiernos municipales deben establecer mecanismos para garantizar una información inteligible a toda la ciudadanía, así como fomentarla en todas las instituciones y asociaciones de su ciudad.

LA PARTICIPACIÓN contempla, en nuestro caso, a la ciudad como una comunidad en convivencia, ca-

paz de afrontar sus retos y de trabajar para conseguir sus ilusiones; en la que su ciudadanía se siente implicada y es protagonista, con sus derechos y deberes; que no delega todas sus responsabilidades únicamente al proceso electoral y al pago de sus impuestos.

La participación posibilita la superación del espectáculo de confrontación entre opiniones ya formadas, la práctica del diálogo entre las personas y con sus problemas, y da paso a un proceso de concertación y de construcción conjunta.

La participación aumenta la complejidad de los procesos e incrementa la riqueza de las soluciones; responsabiliza a la ciudadanía de los acuerdos adoptados y la acerca a sus representantes políticos.

La información, el aporte de soluciones argumentadas, el diálogo con las personas en quienes ha sido delegada la autoridad política, la ejecución del proyecto y su evaluación, forman parte de este proceso que es, en sí mismo, educativo.

LA EVALUACIÓN es considerada por la Ciudad Educadora como un ejercicio imprescindible en el análisis de los procesos y de los resultados obtenidos.

Si bien hay que comentar la dificultad en el establecimiento de cierto tipo de indicadores, la evaluación es un instrumento que permite conocer el grado de utilidad y de eficacia de las actuaciones, y debe dar lugar al establecimiento de un necesario *feed-back* entre los agentes y protagonistas de las acciones que permita corregir y trazar nuevas propuestas.

La Carta de las Ciudades Educadoras

Se fundamenta 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).

Constituye un nexo común y un compromiso entre las ciudades pertenecientes a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. También un marco de actuación, en el que cada ciudad debe construir su propio modelo de acuerdo con las especificidades y necesidades de su contexto.

Fue presentada y asumida en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona el año 1990 y ha sido recientemente actualizada y nuevamente proclamada en el último Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en Génova, Italia, en el mes de noviembre.

Consta de un preámbulo en el que se encuadra y desarrolla el concepto, y de veinte artículos que explicitan y proponen ámbitos concretos de actuación, agrupándolos bajo los siguientes enunciados:

• *El derecho a la ciudad educadora*

El derecho a disfrutar de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la misma ofrece.

La ciudad debe:

- Promover 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.



- Favorecer la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo en condiciones de igualdad. Acoger tanto las iniciativas de vanguardia como las de cultura popular, independientemente de su origen.
- Contribuir a corregir las desigualdades que surjan en la promoción cultural producidas por criterios exclusivamente mercantiles.

- Fomentar el diálogo entre generaciones.
- Plantear una política educativa amplia, de carácter transversal e innovador, incluyendo en ella todas las modalidades de educación formal, no formal e informal.
- En el proceso de toma de decisiones en cualquiera de los ámbitos de su responsabilidad, el municipio tendrá en cuenta el impacto educativo y formativo de las mismas.



• *El compromiso de la ciudad*

La ciudad ha de:

- Saber encontrar, preservar y presentar su propia y compleja identidad. Ello la hará única y será la base para un diálogo fecundo en su interior y con otras ciudades.
- La transformación y el crecimiento de una ciudad deberán estar presididos por la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de construcciones y símbolos que constituyan claros referentes de su pasado y de su existencia.
- Fomentar la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y responsable.
- Estimular, al mismo tiempo, esta participación en el proyecto colectivo, a partir de las instituciones y organizaciones civiles y sociales, tomando en consideración las iniciativas privadas y otras formas de participación espontánea.

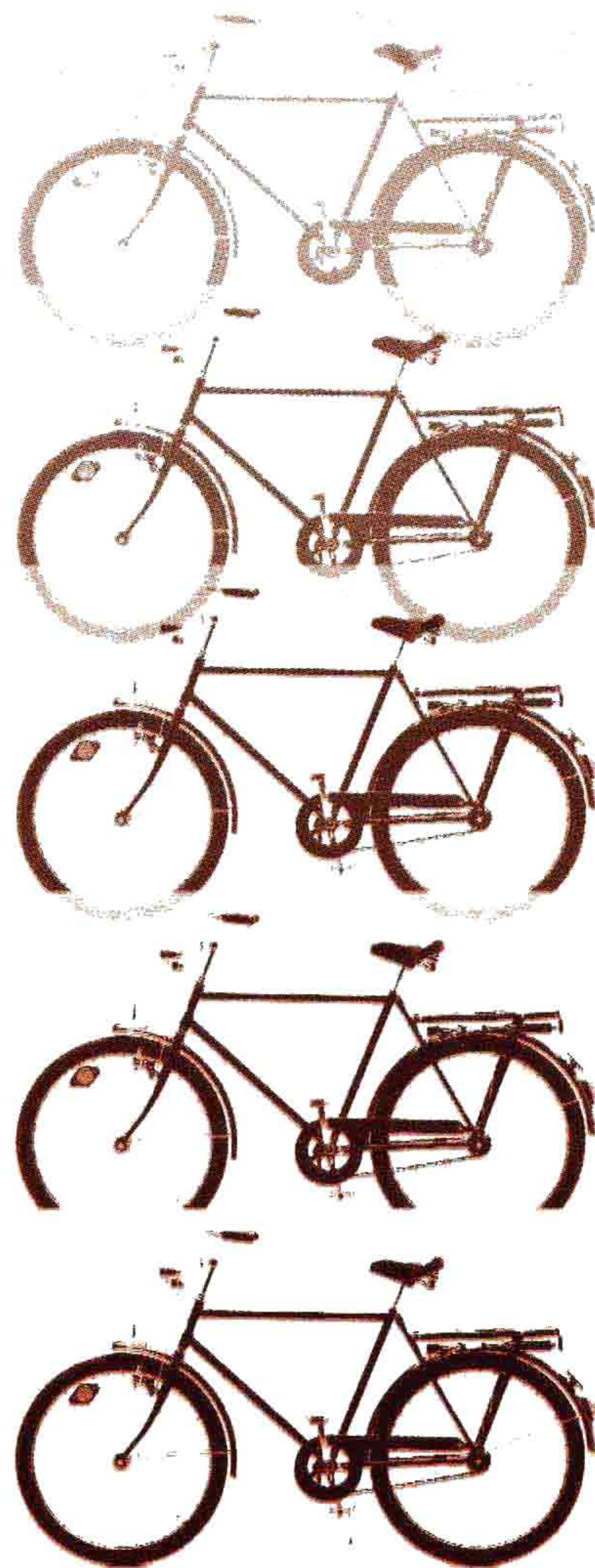
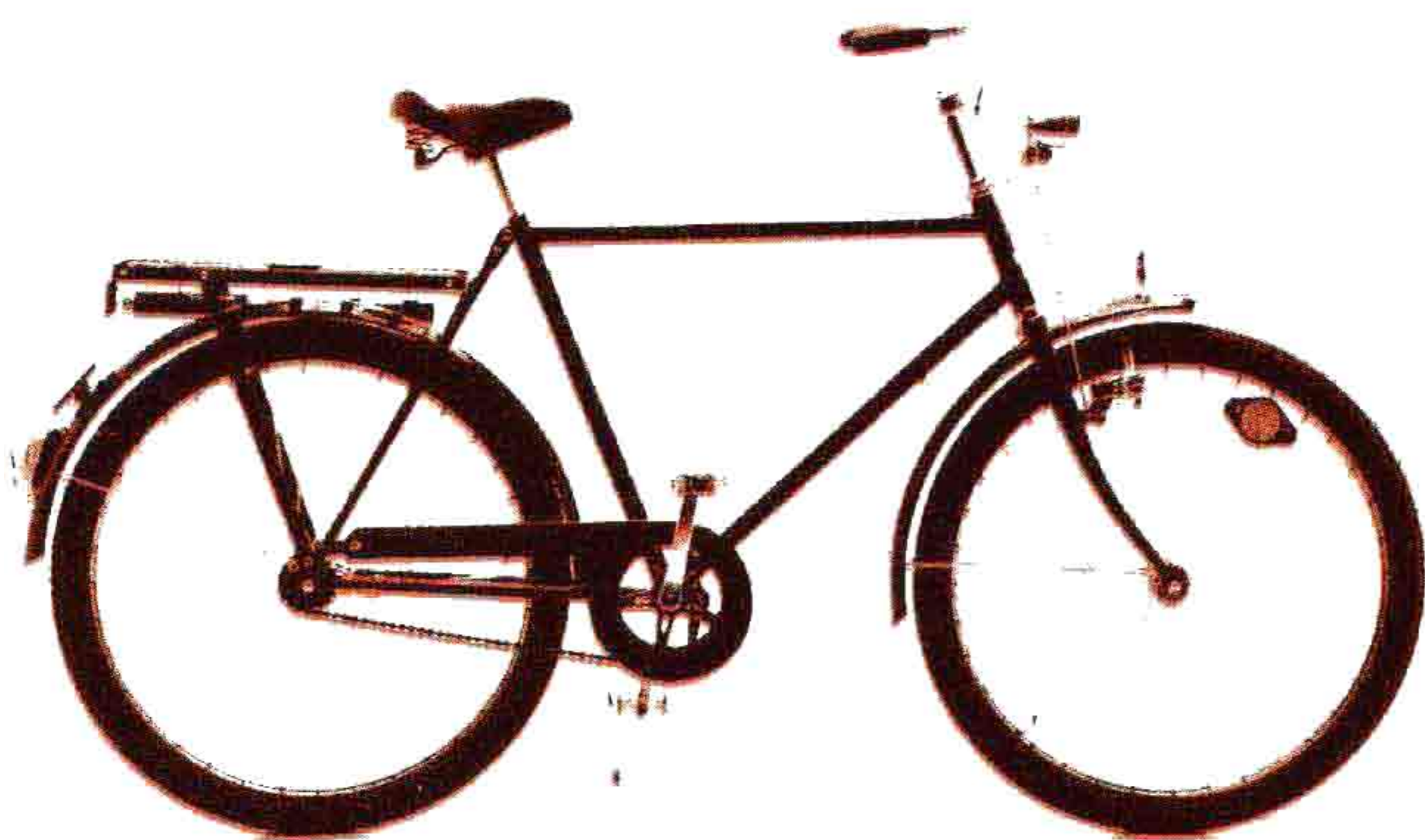
- Dotarse de los espacios, equipamientos y servicios públicos adecuados al desarrollo personal, social, moral y cultural de todos sus habitantes, con especial atención a la infancia y juventud.
- Garantizar la calidad de vida de todos sus habitantes. Ello supone el equilibrio con el entorno natural, el derecho a un medio ambiente saludable, además del derecho a la vivienda, al trabajo, al esparcimiento y al transporte público, entre otros. A su vez, deberá promover activamente la educación para la salud y la participación de todos sus habitantes en buenas prácticas de desarrollo sostenible.

• *Al servicio integral de las personas*

La municipalidad:

- Evaluará el impacto de aquellas propuestas culturales, recreativas, informativas, publicitarias o de otro tipo y de las realidades que niños y jóvenes reciben sin mediación alguna.

- Procurará que se establezca un equilibrio entre la necesidad de protección y la autonomía para el descubrimiento. Proporcionará, así mismo, ámbitos de formación y debate, incluyendo el intercambio entre ciudades.
- Procurará que las familias reciban la formación que les permita ayudar a sus hijos a crecer y a aprehender la ciudad, dentro del espíritu de respeto mutuo.



- Desarrollará propuestas de formación para los educadores en general y para las personas -particulares o personal de servicios públicos- que en la ciudad cumplen, a menudo sin ser conscientes de ello, funciones educativas.
- Se ocupará de que los cuerpos de seguridad y de protección civil que dependen directamente del municipio actúen conforme a dichas propuestas.

- Ofrecerá a sus habitantes la perspectiva de ocupar un puesto en la sociedad; les facilitará el asesoramiento necesario para su orientación personal y vocacional, y posibilitará su participación en actividades sociales.
- Definirá estrategias de formación que tengan en cuenta la demanda social y cooperará con las organizaciones sindicales y empresariales en la creación de puestos de trabajo, y en actividades formativas de carácter formal y no formal a lo largo de la vida.

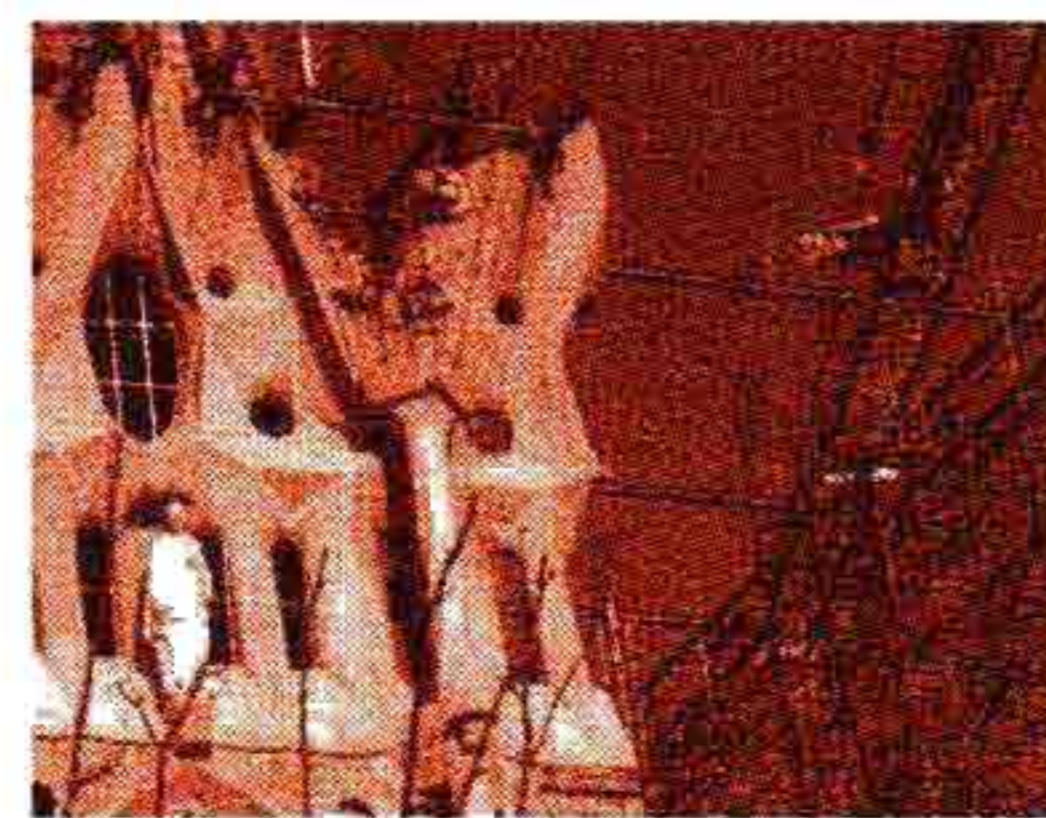
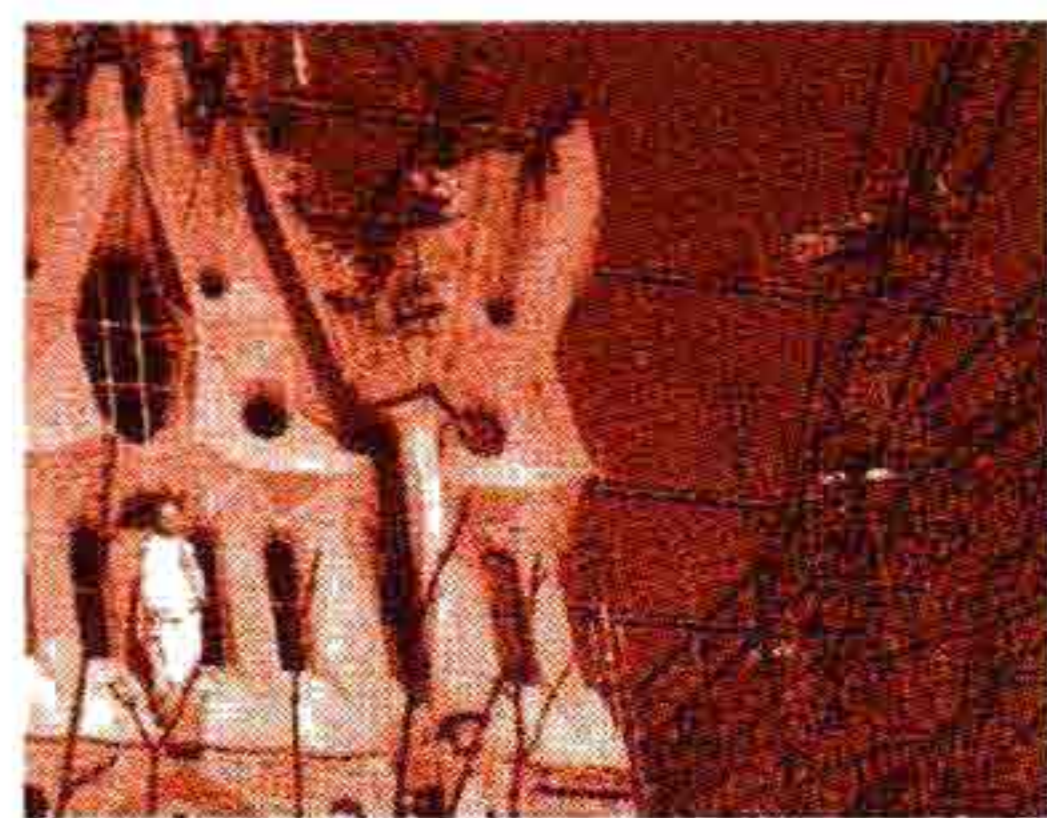


- Deberá ser consciente de los mecanismos de exclusión y marginación que la afectan y de las modalidades que revisiten, y desarrollará las políticas de acción afirmativa necesarias. En especial, aten-

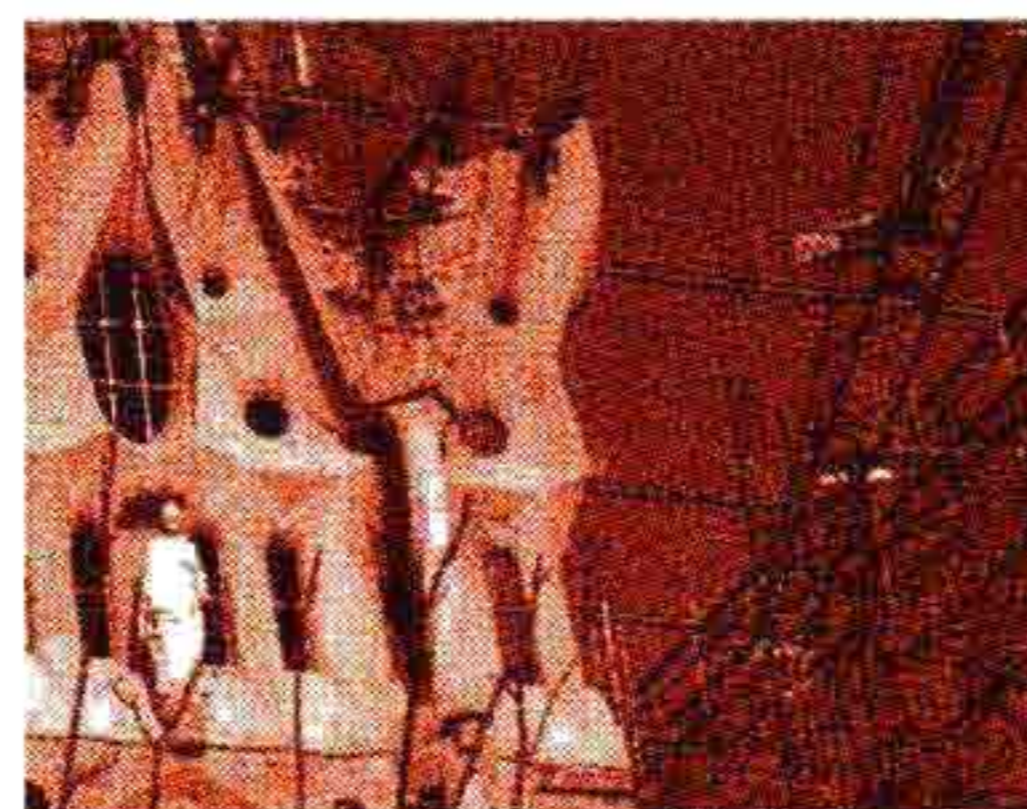


derá a las personas recién llegadas, inmigrantes o refugiados, que tienen derecho a sentir con libertad la ciudad como propia. Dedicará esfuerzos a fomentar la cohesión social entre los barrios y sus habitantes de toda condición.

- Estará atenta a que las intervenciones encaminadas a resolver las desigualdades pueden adquirir formas múltiples, pero deberán partir de una visión global de la persona, configurada por los intereses de cada una de ellas y por el conjunto de derechos que atañen a todos.
- Garantizará la coordinación entre las administraciones implicadas y sus servicios.



- Estimulará el “asociacionismo” como forma de participación y corresponsabilidad cívica, a fin de canalizar actuaciones al servicio de la comunidad y obtener y difundir información, materiales e ideas para el desarrollo social, moral y cultural de las personas.
- Deberá garantizar información suficiente y comprensible e incentivar a sus habitantes a informarse. Identificará los colectivos que precisen de una atención singularizada, y pondrá a su disposición puntos especializados de información, orientación y acompañamiento.
- La Ciudad Educadora deberá ofrecer a todos sus habitantes formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios.



De la carta a la acción

Hemos visto cómo la Ciudad Educadora profundiza en la dimensión educativa de las diferentes políticas locales. Debe hacerlo, además, a partir de la interdisciplinariedad, la transversalidad y de nuevos modelos de gestión. Debe también saber contextualizar en su propia realidad, cualquier propuesta propia o ajena.

Para hacer posible esta tarea, son necesarias unas actuaciones previas, unas formas de organización de los responsables municipales y unas estructuras de participación, que cada ciudad debe de llevar a la práctica, con arreglo a sus características y especificidades.

La escuela en el marco de la Ciudad Educadora

La escuela deberá interpelarse, junto a la sociedad, sobre su función en este nuevo contexto, donde emergen nuevos agentes y nuevas formas de aprendizaje y de socialización que demandan un análisis y un posicionamiento.

No puede estar cerrada en sí misma; debe de estar abierta a la ciudad y a sus mensajes: interpretándolos, analizándolos y, en su caso, incorporándolos. En la escuela se debe aprender a conocer, aprehender y apreciar la ciudad: las personas que la habitan, los lugares y su significado, su historia y sus tradiciones. En la escuela también se debe aprender a mejorarla, a soñarla distinta.



- La escuela debe ser analítica, crítica, democrática, participativa.
- Demandando su lugar en la ciudad y respondiendo a esta demanda.

Los valores como el respeto, el civismo y la responsabilidad han de impregnar la forma de vida de toda la escuela, incluyendo los diferentes espacios que la constituyen. Citando a Eulalia Bosch,

“Las paredes de las aulas, los pasillos de las escuelas, los patios y los comedores son espacios privilegiados de educación si son capaces de impregnarse de todas esas formas de conducta que configuran la vida intelectual y que, escritas en forma de lista en un manual, no sólo no se pueden aprender sino que posiblemente pierdan buena parte de su sentido⁶”.

Y la pedagoga Marta Mata opina que

“... Uno de los grandes servicios que habrá hecho a la ciudad la institución escolar –sus maestros, sus padres, sus alumnos, con la dinámica educativa generada internamente y rebotante en interpelaciones–, habrá sido el de inducir a la toma de conciencia, a la responsabilidad política y al estilo de hacer ciudad en la escuela, de convertirla en Ciudad educadora⁷”.

⁶ Bosch, E. *Educación y vida cotidiana*. Laertes, 2003, pág. 26.

⁷ Mata, M. *La Ciudad Educadora*. Ajuntament de Barcelona, 1990, pág. 244.

La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, AICE

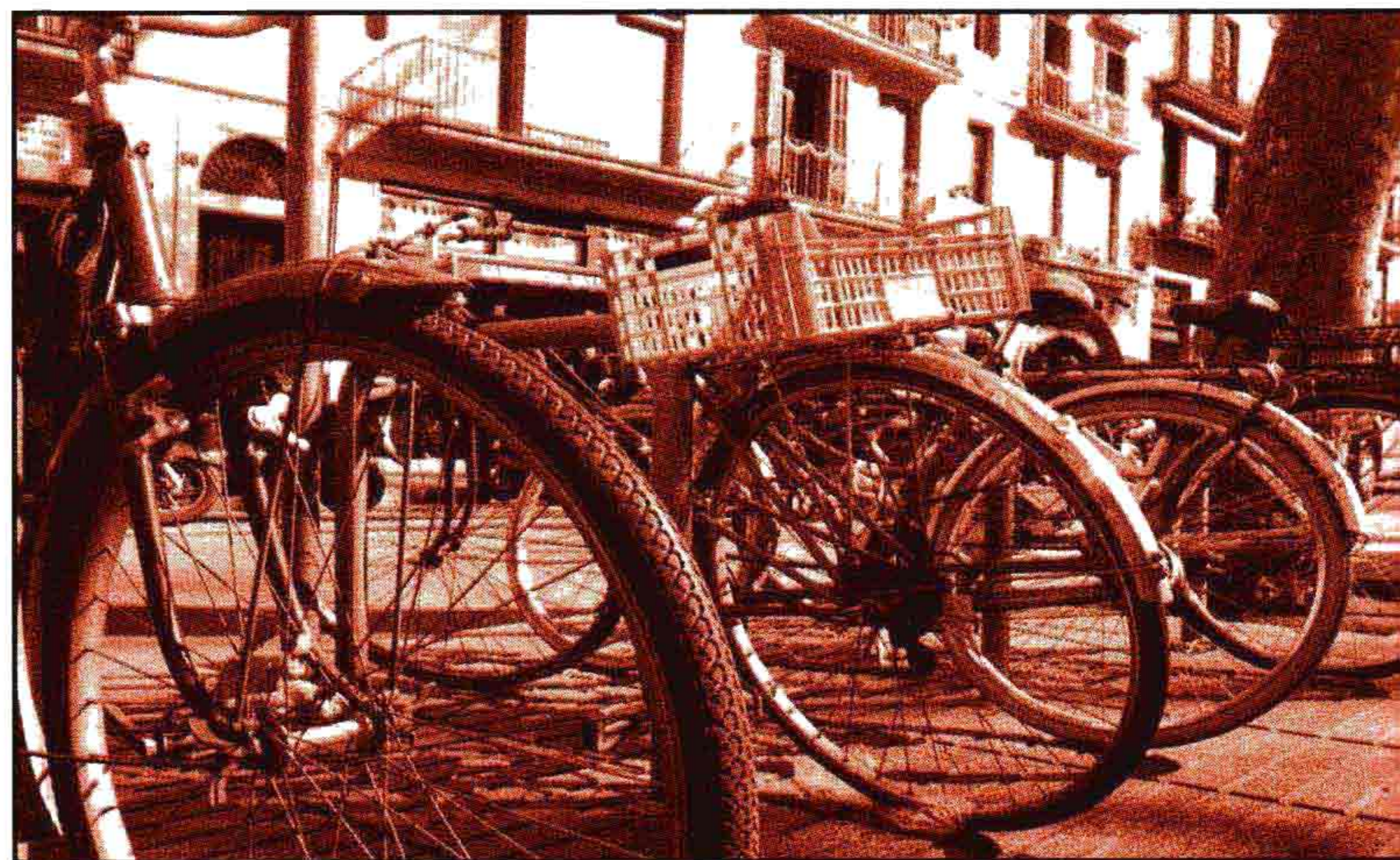
El movimiento de Ciudades Educadoras nacido en Barcelona con motivo del Primer Congreso Internacional (1990), se formalizó, en el año 1994, en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, AICE.

La AICE es una Asociación de gobiernos locales. Reúne, hoy, cerca de trescientas ciudades de treinta y tres países que comparten los principios de la Carta de las Ciudades Educadoras.

La AICE nace con voluntad de internacionalidad y de solidaridad entre las ciudades y con el convencimiento de que todas aprenden unas de otras.

Las ciudades se comprometen al cumplimiento de los principios de la Carta de las Ciudades Educadoras y a establecer un diálogo permanente entre ellas, que estimule y posibilite el intercambio de experiencias y actuaciones, así como el establecimiento de proyectos comunes.

Estos intercambios y estas prácticas compartidas constituyen a su vez una base para seguir elaborando un nuevo discurso.





La AICE está formada por gobiernos locales, en una clara apuesta por la democracia y por el rol que éstos deben de jugar en el desarrollo de una Ciudad Educadora. Es importante resaltar que la adhesión a la AICE implica el acuerdo político de cada gobierno local, y debe de comportar un diálogo permanente con la sociedad civil.

Las formas diversas de desarrollo y concreción del concepto Ciudad Educadora son tan distintas como diferentes son las ciudades; con ritmos y niveles de implicación propios, que tienen que ver con su propia historia, ubicación, especificidad y también con su proyecto político.

Las ciudades pertenecientes a la AICE se agrupan, a su vez, en *redes territoriales* y en *redes temáticas*.

Las *territoriales* responden a la necesidad de intercambios en territorios y realidades más próximas.

Las *temáticas* facilitan el diálogo, los intercambios y el establecimiento de proyectos comunes a partir de las distintas acciones y programas desarrollados por las diferentes ciudades, referidos a determinadas cuestiones.

Con el fin de adelantar todo este trabajo, desarrollamos los sistemas de comunicación dentro de la

AICE mediante un nuevo portal en Internet: www.edcities.org. Igualmente se hizo el ofrecimiento a las ciudades adherentes de disponer de su propia página Web, además de otras propuestas y posibilidades que faciliten el mutuo conocimiento entre las ciudades y el establecimiento de proyectos y actividades comunes.

Con la misma finalidad, disponemos del Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras, que contiene tanto las experiencias que envían las ciudades, como una parte más documental -bibliografías, artículos, referencias u otros documentos con temáticas afines que puedan ser de interés-.

La AICE desarrolla diversas actividades de formación, encuentros territoriales y temáticos, participa en distintos programas internacionales, colabora con la UNESCO, la OEI y otras instituciones y organiza, bianualmente, un Congreso Internacional.

Las aportaciones realizadas en los diversos Congresos y actividades reflejan un amplio abanico de experiencias y prácticas, que han influido e influyen notablemente en las políticas de las ciudades.

El VIII Congreso Internacional tuvo lugar en Génova el pasado mes de noviembre y la propuesta temática fue: “Otra ciudad es posible. El futuro de la ciudad como proyecto colectivo”.

El IX Congreso tendrá lugar el año próximo en la ciudad de Lyon, bajo el lema “El lugar de las personas en la ciudad”, concretado en subtemas como: la educación a lo largo de la vida; las relaciones humanas en la ciudad; tiempos sociales y urbanos; la cooperación entre ciudades.

Para terminar, déjenme compartir con ustedes una consideración: alguna voz ha opinado que la Ciudad Educadora es una utopía. En todo caso, Eduardo Galeano dice que las utopías sirven para avanzar.

Sin duda, el camino hacia la consecución de una Ciudad Educadora es largo; pero es, a la vez, estimulante y positivo, y deberá ser trazado y recorrido por todos: gobiernos locales y sociedad civil.

Se convertirá, así, en una demanda y una exigencia de los ciudadanos; en un logro sin retorno, como se expresa en la Carta de Ciudades Educadoras: “... Se afirma, pues, un nuevo derecho de los habitantes de la ciudad: el derecho a una Ciudad Educadora”.

Bibliografía

BORJA, J., J. Clos, O. Nel. lo, J. M. Vallès: *La ciutat del futur, el futur de les ciutats*, Fund. Campalans, Barcelona, España, 1998.

AJUNTAMENT DE BARCELONA, AA. VV., Isidre Molas, *La Ciudad Educadora*, Barcelona, España, 1990.



FAURE, E., (coordinador), *Aprender a ser*, UNESCO, 1973.

CASTELLS, Manuel, “Cities and Learning in the Network Society”. Conferencia dictada en el VII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Tampere, 2002.

BOSCH, E., *Educación y vida cotidiana*, Editorial Laertes, 2003.

MATA, M., *La Ciudad Educadora*, Ajuntament de Barcelona, España, 1990.



9 770123 042508 >



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

Bogotá ***sin indiferencia***