

# Una reflexión crítica sobre ciudad educadora

A critical reflection on educating city

**Marco Alexis Salcedo**

---

## Resumen

En el siguiente texto se analiza la naturaleza de la discusión que establece el archivo *ciudad educadora*, concluyéndose que esta es fundamentalmente de tipo ideológico. Se señala que hay poca reflexión sobre los presupuestos de los que ha partido –estos no justificados ni racionalizados filosófica o científicamente– primordialmente por encontrarse la iniciativa en una fase muy incipiente que no ha permitido aplicar sobre sí misma los principios y valores críticos que busca defender y no porque haya sido formalizada en 1990, en el encuentro celebrado en Barcelona.

**Palabras clave:** ciudad educadora, democracia, educación, ciudad, contemporaneidad.

---

## Abstract

The following text discusses the nature of the discussion that sets the document *educating city*, concluded that this is fundamentally ideological. It is noted that there is little analysis of the budgets -which have not been justified nor analyzed either philosophically or scientifically-primarily because the idea is in a very nascent stage that has not permitted

the application of the principles and critical values that it is supporting, not necessarily because it was formalized in 1990, in the meeting held in Barcelona.

**Key words:** Educating city, democracy, education, city, contemporary times.

---

## Introducción

¿Es ciudad educadora cualquier forma de intervención a la ciudad? ¿Es ciudad educadora cualquier empresa académica que relacione ciudad con educación? ¿Es ciudad educadora un proyecto de humanización de la ciudad? ¿Es ciudad educadora un proyecto centrado fundamentalmente en transformar la escuela? ¿Qué es, en síntesis, ciudad educadora? Estas son las preguntas a las que se pretende dar respuesta, en este artículo.

Las razones son múltiples para explicar por qué un equipo de profesores, integrantes de la Facultad de Psicología y la Facultad de Arquitectura de la Universidad San Buenaventura, sede Cali, inscripto al grupo de investigación Estéticas urbanas y socialidades, se interesó por la temática de ciudad educadora.

Para empezar se formuló un proyecto de investigación que giraba en torno a la problemática de cómo educa la ciudad. La tesis

• Fecha de recepción del artículo: Febrero de 2008 • Fecha de aceptación: Junio de 2008.

---

**MARCO ALEXIS SALCEDO.** Psicólogo, licenciado en filosofía. Candidato a Grado Maestría en Filosofía de la ciencia. Docente investigador. Facultad de psicología USB, Cali. [masalced@usb.edu.co](mailto:masalced@usb.edu.co)

explícita de la cual se parte, es que la ciudad se constituía en un agente educador que impregnaba fuertemente la dimensión subjetiva de sus habitantes. Dado que se supuso que el proyecto de ciudad educadora, contenía el mismo presupuesto, se inició una revisión bibliográfica de los textos elaborados en los últimos 10 años, principalmente por autores colombianos, sobre este tema, como una de las estrategias metodológicas para obtener insumos conceptuales y teóricos para desarrollar la investigación en su fase empírica de recolección y análisis de datos. Se asistió igualmente, a algunos foros organizados por instituciones gubernamentales y educativas acerca de la temática: ciudad educadora. Sin embargo, no se requirió avanzar mucho en la materia para concluir que el tema, no realizaba el aporte conceptual deseado a la investigación empírica que se planeaba ejecutar, proyectado sobre las maneras en que los ciudadanos habitaban y apropiaban el espacio público de dos cruces viales de la ciudad de Cali, sino que además, algunas de las formulaciones que encontramos tejidas alrededor de ciudad educadora, entraban en contradicción directa con otros presupuestos que se consideraban ineludibles para tratar temas de ciudad. Se le agrega a lo anterior, las resoluciones definitorias de lo que es ciudad educadora desde la perspectivas de los individuos pertenecientes al gremio de los maestros y en algunas personas de instancias municipales y gubernamentales, definiciones que se consideraron insostenibles.

De este modo, el interés por el tema de ciudad educadora, fue al final, menos por honrar el esfuerzo realizado de búsqueda, selección y lectura de textos relacionados con el tópico, y más por aportar en la discusión que se requiere implementar sobre este asunto, dada las controvertibles posturas conceptuales que se están promoviendo con el mismo. El propósito que anima este escrito, no es el de impugnar el concepto, o de descalificar las iniciativas que han venido realizando diversas instituciones al respecto. Lo que se considera absolutamente vital, es situar el concepto de ciudad educadora, precisarlo de un modo tal, que se pueda establecer qué es lo que se está

discutiendo con el mismo, y a qué es lo que se apunta con él.

## El problema: la vaguedad semántica en la locución ciudad educadora

Si una persona que recién se acerca al tema de ciudad educadora, intentara ofrecer una definición de este concepto, y se basara para ello, en lo que con relativa facilidad escucha decir al respecto, o en lo que se lee en algunos folletos o textos que contienen ese término, muy probablemente presentaría como dilucidaciones del tema, los siguientes enunciados:

- Ciudad educadora, propuesta de formación de docentes en valores éticos, culturales, sociales y políticos para favorecer procesos de democratización; primordialmente, una empresa que busca revolucionar la educación escolar<sup>1</sup>.
- Ciudad educadora, un ejercicio mancomunado para humanizar la ciudad y sus ciudadanos<sup>2</sup>.
- “Ciudad educadora, es lo que cada uno tiene, piensa y está haciendo por su ciudad”<sup>3</sup>. (Citado por Moncada y Villa, 1998, p. 69).

Los autores, Marta Inés Villa y Ramón Moncada, ya habían subrayado la polisemia del concepto ciudad educadora, que se alcanza a vislumbrar con estas tres meras menciones. De hecho, parece concretarse el peligro que Villa y Moncada habían advertido, acerca de la dilución de la propuesta en cualquier acción que tenga como referente la educación o la ciudad. La falta de especificidad de qué es ciudad educadora, hace creer que basta formular un proyecto que establezca una relación entre ciudad y educación, haciéndolo además coincidir con algunos de los objetivos en los que recalca la carta elaborada en Barcelona, en el año 2000 –la recuperación del espacio público, la formación ciudadana, la promoción de la participación ciudadana, etc.–, para que ese proyecto, o cualquier tipo de estrategia o de enunciado que apunte a la consecución de dichos objetivos, sea subsumido en la rúbrica

1. Miembros del programa “Hacia un proyecto educativo de ciudad”. Plan decenal de educación; Secretaría de Educación Municipal. Santiago de Cali.

2. Participantes en el Foro sobre Ciudad Educadora, Universidad ICESI, Santiago de Cali, 2006.

3. Coordinadora de este programa en uno de los municipios antioqueños.

de ciudad educadora. Esta indeterminación semántica del concepto, no se considera consecuencia del desconocimiento en que caen quienes se encargan de este tema en delegaciones no académicas. La academia es parte responsable de tal confusión, especialmente la colombiana, que poco se ha preocupado por realizar las puntualizaciones que el caso amerita, mucho más en estos tiempos en los que el Plan decenal de educación y los proyectos de reorganización urbana de diferentes ciudades adoptan este concepto como fundamento teórico para sus propósitos.

Se concluyó que con la localización de los objetivos del proyecto ciudad educadora, no se obtenía la delimitación requerida. Para conquistar tal propósito, era necesario establecer con mayor claridad las coordenadas filosóficas que lo orientaban. Sólo de ese modo, se podría delimitar las propuestas y realizar seguimientos políticos a los proyectos concretados bajo su nombre, por ejemplo, saber la viabilidad de esa lectura humanitaria.

El ejercicio de identificar las directrices metateóricas que fundamentan el proyecto de ciudad educadora, fue una tarea a realizar ante la lamentable ausencia en los textos que se revisaron —especialmente de autores colombianos—, acerca de una discusión amplia sobre dichos principios filosóficos. El único autor colombiano que enunció con precisión aspectos relacionados con esta inquietud, fue Jahir Rodríguez en *Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad*. Rodríguez no titubea en afirmar que es el pensamiento complejo la clave epistemológica que posibilita la propuesta.

*“La ciudad es un fenómeno que se abre en muchas dimensiones y que actúa en múltiples interacciones tejidas por la realidad social e histórica. Ella debe ser pensada desde la perspectiva de la complejidad; en un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados; presenta la paradoja de lo individual y múltiple, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen el mundo urbano (...) La ciudad educadora también puede ser analizada de acuerdo con las características de los “sistemas complejos*



c. 9000 a.C. Canto con ranura, decorado con motivos geométricos. Piedra. Rockefeller Archaeological Museum, Jerusalén.

*adaptativos*”. “El pensamiento complejo es hoy el predominante” (Rodríguez, 2001, p. 49).

Esta respuesta tiene grandes limitaciones, ya que el *pensamiento complejo* no explica todos los aspectos que definen la propuesta. Tal vez, pueda constituirse esta directriz en una de las más centrales, pero inevitablemente requerirá del auxilio de otros pilares filosóficos y epistemológicos para situar sus iniciativas, los cuales no aparecen especificados. Y es que pareciera que esta inquietud fuera secundaria. No se entiende cómo para los autores que tratan con esta temática, les sería posible defender sus tesis, al no brindar elementos que conciernen a la plataforma filosófica de la iniciativa para responder a un conjunto básico de inquietudes que genera la propuesta. ¿Qué justifica los objetivos y propósitos de ciudad educadora? ¿Cuáles son los criterios que se emplean para delimitar los ideales y valores morales que promueve el proyecto? ¿Qué justifica que la ciudad educadora sea un derecho de todos los seres humanos? ¿Qué concepción de sujeto humano es a la que nos avoca ciudad educadora? ¿Qué hace preferible esta iniciativa a otras propuestas urbanas posibles?

Como se pretende subrayar que el inconveniente de graves consecuencias es la carencia de precisiones filosóficas alrededor de las discusiones que se realizan del proyecto de ciudad educadora, y a su vez, se intenta en parte remediar este problema planteando algunas consideraciones mínimas al respecto, la estrategia puntual que se implementó para la consecución de estos objetivos fue centrar el debate en torno a la Carta de Barcelona de 1990, ratificada en Burgos en 1994. Esta estrategia permitió obtener algunas claridades al respecto, al igual que formular varias inquietudes que cabe realizarse sobre ciudad educadora.

Para este escrito, específicamente lo que interesó, fue resaltar algunos fragmentos del preámbulo de la carta, leyéndolos de la mano con Edgar Faure, Henri Lefebvre, John Dewey, a la par de algunos otros autores que se pueden considerar subsidiarios de sus formas de pensamiento. La elección de los tres primeros autores, se encuentra sobredeterminada y está ampliamente justificada por los aportes directos que realizaron a la conceptualización y difusión del término de ciudad educadora.

El primero, el ex-ministro francés de educación nacional Edgar Faure, presidente en 1972 de la comisión internacional para el desarrollo de la educación, establecida por la Unesco, fue responsable del informe “aprender a ser” en la que se propende, con el nombre de ciudad educativa, por una transformación radical en la educación que conlleve a favorecer la construcción de tejido social, valoración y resolución de conflictos en diversos ambientes y la animación de procesos culturales y comunitarios. El segundo, el sociólogo francés Henri Lefebvre, quien con un fuerte acento sobre la filosofía, desarrolló tres líneas centrales en su trabajo: la ciudad y su espacio social, la vida cotidiana y el fenómeno de la modernidad y propuso el concepto de “derecho a la ciudad” como instrumento conceptual útil para combatir la exclusión social, ante la nueva forma distintiva de organización social que para Lefebvre surgía en la contemporaneidad: la civilización urbana. Finalmente, John Dewey, es incluido como autor de referencia,

dado que él en su obra, señaló como criterio fundamental para evaluar la calidad de la escuela las repercusiones que esta tendría en el mundo exterior. De acuerdo con Fiorenzo Alfieri (2006), el francés Célestin Freinet, inspirado en las enseñanzas de John Dewey, promovió en 1975, en la ciudad de Turín, un movimiento de escuela nueva, de grandes repercusiones en la ciudad. Los grupos cívicos de Turín, convencidos de que la educación de las nuevas generaciones interesaba en el largo plazo, no sólo a la escuela, sino también a todos, distribuyeron responsabilidades educativas a todos los sectores de la sociedad: los teatros prepararían públicos nuevos, las bibliotecas se interesarían en que los ciudadanos se apasionasen a la lectura desde niños, las industrias valorarían y difundirían el ciclo productivo, las asociaciones deportivas harían que la gente se acostumbrase a amar el ejercicio físico organizado, las organizaciones naturalísticas propiciarían el desarrollo del conocimiento y el respeto por las plantas y por los animales, los bomberos se preocuparían de que los ciudadanos hiciesen una prevención adecuada, la asociación de los panaderos haría que se valorase el buen pan, y hasta la guardia civil y la policía, que fueran conscientes y respetuosos de su trabajo. Para Alfieri, del movimiento ciudadano que surgió en Turín y que luego se difundió en otras ciudades europeas, se inspiró en la Carta de Barcelona para proponer un proyecto político para construir ciudadanía y democracia, que “*se nutre del ejercicio de la cotidianidad del ser social en espacios convencionales generados por la práctica democrática de su existencia*”. (Sarmiento, 1996, p. 90).

Queda sólo por justificar el lugar que se le concedió, en este ensayo, a la Carta de Barcelona, como referencia fundamental para situar el sentido de la propuesta de ciudad educadora. Esta fue redactada en el congreso que se realizó en esa ciudad en 1990. Dicho congreso fue la primera convención internacional de ciudades educadoras en la que se instituyó el compromiso de un número significativo de ciudades del mundo para lograr el impacto y transformación de actores y escenarios urbanos, con el objetivo de concretar la realización de un derecho

atribuido a sus habitantes, extensivo del derecho fundamental a la educación. De ahí, la importancia que tiene la Carta de Barcelona, que se constituye en el registro de la institucionalización de un derecho, que desde 1990, ha quedado formulado del siguiente modo: todos los habitantes de una ciudad tendrán el derecho a disfrutar en condiciones de libertad e igualdad de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la misma ofrece.

A continuación la estrategia sugerida para crear consenso: un análisis filosófico de algunos fragmentos del preámbulo de la Carta de Barcelona, tal como quedó ratificada en Burgos.

## **Análisis de varios fragmentos del preámbulo de la declaración de Barcelona**

La ciudad, un agente educativo:

*“Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, (...) 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 (...)”.* (Carta de Barcelona, 1990).

Sobre esta cuestión hay varios contrastes que se requieren realizar para ganar precisiones al respecto. El primero de ellos, radica en recordar que existe una fundamental diferencia entre un enunciado descriptivo y un enunciado prescriptivo, entre el discurso que concierne al nivel del ser, y el otro que incumbe al nivel del deber ser. Esta precisión nos ayuda a entender que ciudad educadora, no es cualquier tipo de discusión que relacione ávidamente ciudad con educación. Ciudad educadora es una temática que corresponde meramente al nivel prescriptivo de la relación mencionada, pudiéndose proponer el término de ciudad educativa para el vínculo que se establece en el nivel descriptivo. No será lo mismo hablar de ciudades educadoras y de ciudades educativas. Según Figueras:

*“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”* (2005).

Aunque es factible la inversión de los significados de las expresiones ciudad educadora y ciudad educativa, si nos atenemos a los usos que se le conceden a las mismas, el significado más preciso de los términos sería este: la primera expresión –ciudades educadoras– refiere a los compromisos explícitos en los planes municipales de elaborar y ejecutar proyectos que:

*“(...) entrañan conocimientos y destrezas que comprometen a toda la ciudadanía e implican a todos los ámbitos (...) Esta intencionalidad se convierte en un compromiso político público asumido, en primer lugar, por el gobierno municipal, pero necesariamente compartido con la sociedad civil. Un compromiso que incorpora la educación como medio y como camino hacia la consecución de una ciudadanía más culta, solidaria y feliz”* (Instituto Pedagógico Nacional Bogotá, 2004).

Ciudad educadora sería una propuesta urbana que proporcionaría una serie de estrategias organizadas en torno a su eje fundamental, el ciudadano. Utilizando aquello que es presentado como indiscutible, el potencial educativo de la ciudad acometería acciones pedagógicas para impactar las maneras de pensar, actuar y sentir del ciudadano contemporáneo. De esta manera, desde un tipo de ciudadano, caracterizado por traslucir en su comportamiento ideales democráticos, se cree que se podría conseguir la ciudad soñada por las comunidades. La propuesta convertiría la experiencia cotidiana del urbanita en el mejor sistema de evaluación del tipo de ciudad en la cual se vive, tornaría sus maneras de relacionarse en instrumentos que podrían posibilitar o cuando menos, no impedir que sus congéneres coordinen su existencia con pautas éticas consensuadamente aceptadas. Esas pautas son las que aparecen en la declaración de Barcelona, una serie de principios históricamente valorados por los hombres occidentales, retratados en expresiones como: “(...) enriquecer la vida de sus habitantes”;

“(…) desarrollar su propio potencial humano”; “(…) el enriquecimiento individual”; “(…) en condiciones de libertad e igualdad”; “(…) para la comprensión, la cooperación y la paz internacional”; “(…) posibilitará su participación”; “(…) desarrollarán las intervenciones compensatorias adecuadas”; “(…) formar a los jóvenes en la toma de decisiones”; “(…) preservar y presentar su propia identidad”; “(…) favorecerá la libertad y la diversidad cultural”; “(…) tienen derecho a reflexionar y a participar”; etc.

Por su parte, la segunda expresión –ciudades educativas– remite al fenómeno de que las ciudades son todas educativas, por el mero hecho de ser ciudades y encerrar una amplia gama de elementos y estructuras que reflejan la identidad de una sociedad, forjadoras de la identidad de las personas que la habitan.

La distinción es esencial destacarla, pues conlleva a indicar que aceptar la tesis “*la ciudad educa a sus ciudadanos*”, o también, “*la ciudad es constituyente del carácter, del ethos de sus habitantes*”, en síntesis, “*la ciudad es constructora de subjetividad*”, no implica lógicamente aceptar los compromisos por los que aboga la declaración de Barcelona. Desde el siglo XVIII, se sabe con David Hume, que del nivel de discusión del ser, no se deriva necesariamente un deber ser. De este modo, al constituirse ciudad educadora, fundamentalmente, en un compromiso moral para conquistar un ideal de ciudad, esta no obtiene un respaldo lógico al demostrarse y citarse la manera cómo la ciudad influencia los modos de actuar y de pensar de sus ciudadanos.

Ahora, pasemos a debatir el otro contraste que urge plasmarse, y que se realizaría sobre ese nivel prescriptivo en el que afirmamos opera la temática ciudad educadora. El programa se instituye desde uno de los vectores que establece la relación educación-ciudad. Este gira en torno a la problemática de la dimensión educativa que debería tener la ciudad, la cual cabría diferenciar de la problemática de la dimensión urbana que debe tener la educación formal. Esta última vía de la relación mencionada, incluida en el Plan decenal con el nombre de ciudad educadora,

y que analiza la responsabilidad que debe tener la escuela para preparar a los jóvenes ante los desafíos que tiene su ciudad, no es, por consiguiente, el objeto central de la propuesta política, ya que no es el deber en la escuela a la que apunta, ante todo ciudad educadora, es el deber en la ciudad, el objeto blanco de sus propuestas.

*“Hemos aquí llevados más allá de un simple cambio de sistema, por radical que sea este. Los que cambian de naturaleza son los términos mismos de la relación entre sociedad y educación (…). Su advenimiento solo sería concebible al término de un proceso de compenetración íntima de la educación y del tejido social, político y económico, en las células familiares, en la vida cívica. Implican que pueden ser puestas en todas las circunstancias a la libre disposición de cada ciudadano los medios de instruirse, de formarse, de cultivarse a su propia conveniencia, del tal suerte que el sujeto se encuentre respecto a su propia educación en una posición fundamentalmente diferente: la responsabilidad sustituyendo a la obligación”* (Faure, 1972, p. 243).

Las líneas anteriores muestran que ciudad educadora establece una negativa rotunda a la identificación realizada entre educación y escolarización, identificación nefasta para los propósitos que se quiere alcanzar con los nuevos retos que trae el siglo XXI.

*“Educación = Escuela: éste es el dogma fundamental de los sistemas educativos modernos. Y aunque es cierto que el papel de las instituciones escolares es cada vez más importante en valor absoluto, su papel relativo, comparado con otros medios educativos y otras formas de comunicación entre generaciones, no crece, sino que en realidad tiende a disminuir”* (Faure, 1972, p. 148).

Difícilmente el resto de las instituciones sociales se comprometerá en la labor educativa de los ciudadanos que integran una sociedad, si aún se sigue transmitiendo la idea que el desarrollo de los niños y de los jóvenes, la salud física, psicológica y moral de los niños y los jóvenes es responsabilidad, ante todo, de la educación escolar. De esta manera, las preocupaciones de la escuela y de

sus reformadores actuales por incluir contenidos que presenten a la ciudad, no como un punto en un mapa de Colombia, sino como un escenario de vida con sus propias reglas y acontecimientos, desvirtúan lo propio de la propuesta ciudad educadora. Si consideran que el propósito fundamental de la misma es una revolución nacional en la educación escolar, que se efectúa ya sea, llevando la ciudad a la escuela, mediante contenidos curriculares específicos, ya sea trasladando los estudiantes a la ciudad, esto es, adoptando como estrategia pedagógica las experiencias cotidianas que tienen o pueden tener los escolares habitando la ciudad, están de ese modo deformando el alma misma del proyecto. La razón para sugerir el distanciamiento con la escuela es simple: la responsabilidad y liderazgo de la escuela en esta transformación es relativamente menor.

*“Es antirrealístico, en mi opinión, suponer que las escuelas pueden ser una institución ‘principal’ para producir los cambios de actitud y disposición de pensamiento y propósito que son necesarios para la creación de un nuevo orden social. Tal concepción, ignora la actuación constante de fuerzas poderosas fuera de la escuela que forman el espíritu y el carácter. Ignora el hecho de que la educación escolar no es sino una institución entre muchas y que en el mejor caso es, en algunos aspectos, una fuerza educativa menor”* (Dewey, 1957, pp. 178 -179).

Reducir el concepto a una empresa de modificación de los contenidos que constituye el currículo educativo y de las competencias que estos contenidos y procesos educativos deben favorecer es mantener incólume como parámetro de la educación las prácticas que desarrollan las instituciones escolares, aun cuando, nos enfrentemos a una propuesta radical de reforma de la escuela. En síntesis, ciudad educadora, como lo indican vehementemente el ayuntamiento de Barcelona, desde 1990, es un proyecto educativo de ciudad basado en un ideal griego de educación.

*“En Atenas, la educación no era una actividad aislada, practicada a ciertas horas, en ciertos lugares, en una cierta época de la*



*X milenio a.C. Cabeza humana esquemática, poblado de Mallaha. Piedra. Israel Museum, Jerusalén.*

*vida. Constituía el fin mismo de la sociedad. El ateniense estaba formado por la cultura, por la paideia”* (Faure, 1972, p. 242).

Ahora bien, aunque se haya ganado esta precisión, aún quedan asuntos pendientes por aclarar en torno a esta ubicación de la ciudad educadora como normativa educativa ideal para la ciudad. Uno de ellos, para nosotros el más central en este nivel de discusión, es el siguiente: ¿cómo validar un derecho que defiende necesidades colectivas cuando, por un lado, vivimos en sociedades construidas sobre preceptos fundamentalmente individualistas? Es decir, si se establecieran resoluciones políticas que fijaran limitaciones y restricciones de algún tipo a los derechos humanos de primera generación, que son preceptos claramente individualistas, ¿hasta qué punto los ciudadanos modernos aceptarían limitaciones a sus derechos personales en favor de todos? Y aún más, ¿cómo otorgarle el sentido de valor universal a principios

morales como la libertad de expresión, la participación ciudadana y el diálogo en condiciones de igualdad? Cuando, por otro lado, es muy probable que para algunos habitantes del mundo, especialmente los no occidentales, no resulta tan obvio o tan aceptable el que las estructuras urbanísticas de sus ciudades deban adecuarse a esa serie de requerimientos morales de los individuos que han sido aceptados en forma consensuada por otras sociedades.

Quizás, no se vaya a requerir una amplia argumentación para que un ciudadano occidental acepte las bondades de la propuesta, y asiente y reconozca, de ese modo, la necesidad de consolidar en todas las ciudades del mundo un sistema democrático que sea realmente plural y equitativo. Pero, lo anterior no obsta, para suponer que vaya a ocurrir lo mismo con quienes en el orbe viven en sistemas políticos no liberales. De este modo, a los principios de la Carta de Barcelona, le podría llegar a corresponder la misma clase de cuestionamientos que han recibido en filosofía política y en los escenarios políticos internacionales los principios que aparecen en la Carta de Helsinki. Sería aventurar demasiado, el creer que los derechos humanos de cualquier generación están revestidos de una neutralidad o de una aceptación universal que no poseen, pues su base filosófica está asentada en la percepción de lo que es considerado como obvio y deseable por la *folk psychology* occidental. Ciudad educadora sería una verdad de facto que halla su confirmación en la obviedad que le otorga aquel que escucha lo que se declara. Y dar por sentado esta obviedad en todos los habitantes del planeta no puede sino conllevar a desilusiones en los resultados de los objetivos propuestos.

Si bien es cierto que la humanidad actualmente se concentra en enormes aglomeraciones urbanas y que como lo indica Jordi Borda (2003), las ciudades son el espacio geográfico de concentración humana y de producción económica más importante, a la vez que también son el espacio social de relación de diferentes culturas y formas de vida, de lo anterior, no se desprende que la proliferación de las ciudades, comprendidas

en su dimensión física—aglomeración numerosa de personas en un espacio físico determinado— implica necesariamente la extensión en todas las sociedades de la cultura urbana occidental. Se intuye, que basados en una de las críticas que Manuel Castells, realiza a Lefebvre, esta pomposa seguridad con la que se nos anuncia la generalización del ideal urbano como forma única, característica tanto del capitalismo como del socialismo, se debe a la creencia de que al final de los tiempos el modelo político occidental de uno u otro modo se terminará por imponer en todo el orbe. Esta es una cuestión sobre la que se requiere teorizar, señala Castells (1976), para mostrar su carácter necesario, además que se muestra empíricamente falsa, porque los datos estadísticos e históricos de los procesos por los que transitan todas las naciones del mundo no ratifican la entera aceptación del modelo democrático occidental. En este sentido, cabe concluir lo que Castells, indicó para Lefebvre, y que podría aplicársele al proyecto ciudad educadora: “*es aquí donde nos damos plenamente cuenta del carácter profundamente ideológico de (estas) tesis (...), es decir, su alcance social más que teórico*” (Castells, 1976, p. 113).

### Justificaciones pragmáticas de un cambio

*(...) (El) objetivo constante (de la ciudad) será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes. La ciudad educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Atenderá prioritariamente a los niños y jóvenes, pero con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida. Las razones que justifican esta función son de orden social, económico y político; orientadas, sobre todo, a un proyecto cultural y formativo eficiente y convivencial. Estos son los grandes retos del siglo XXI (...) Las personas deben formarse para (...) los retos y posibilidades que se abren con la globalización de los procesos*

*económicos y sociales (...)*” (Carta de Barcelona, 1990).

Al iniciar el proyecto de investigación: cómo educa la ciudad, la principal motivación que tuvimos para escudriñar en el archivo ciudad educadora fue la equivocada suposición de que la iniciativa política estaba ampliamente sustentada en evidencia, al decir de los investigadores en salud, tipo A, datos sustentados por hallazgos empíricos de investigaciones formales en las ciencias sociales, humanas y de salud. La revisión de literatura mostró, en el mejor de los casos, textos acompañados con evidencia tipo B, evidencia acumulada con la experiencia de reconocidos urbanistas, arquitectos u otros profesionales que trabajan con temas de ciudad, pero ante todo, puras aseveraciones dogmáticas basadas en intuiciones que decretan la verdad de lo que anuncian, pero no lo demuestran.

Sírvase de ejemplo, algunas aseveraciones de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras:

*“Es incuestionable que la planificación urbana, la cultura, los centros educativos, los deportes, las cuestiones medioambientales y de salud, las económicas y presupuestarias, las que se refieren a la movilidad y a la viabilidad, a la seguridad, a los diferentes servicios, las correspondientes a los medios de comunicación, etc. incluyen y generan diversas formas de educación de la ciudadanía”* (2006).

Del mismo modo, *“(tenemos) el convencimiento indiscutible que la ciudad es educativa por el solo hecho de ser ciudad, es fuente de educación en ella misma, desde múltiples esferas y para todos sus habitantes”* (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2006). Cabe entonces preguntar a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras: ¿qué fundamenta ese convencimiento indiscutible, incuestionable, de que las ciudades son educativas *per se*? ¿Por qué para ellos resulta tal juicio tan claro y distintivo a la razón que no hay motivo alguno para ponerlo en duda?

Complementé lo mencionado, con lo dicho por una figura de la arquitectura

en Colombia: *“toda ciudad es educadora: constantemente está creando imaginarios y legitimando comportamientos para que sus habitantes la recreen”* (Viviescas, 2000, p. 52). El aserto es conclusivo. Probablemente, no haríamos mal en confiar en el juicio del experto, cuando se sabe que él ha estudiado con cuidado la materia. Aunque nosotros compartimos con Viviescas tal hipótesis, sin embargo, hay que señalarlo, en un debate académico amplio; poco lograríamos con su juicio, pues fácilmente se nos podría replicar que estaríamos cometiendo la falacia *ad verecundiam*, al basarnos en el argumento del experto, formado con años de trabajo, más que con pruebas de un carácter más rotundo.

Finalícese esta referencia, a la evidencia que sustenta la tesis de ciudad educativa, con la siguiente aseveración de Jahir Rodríguez, uno de los autores colombianos que más ha insistido y escrito en el tema que se discute: *“la ciudad no es ya, solo conglomerado urbanístico y de pobladores, sino una gran alma, una ciudad viva, un cuerpo que siente, que se mueve, una ciudad con corazón propio, un ambiente y un contexto global de vida y aprendizaje”* (2001, p. 47). No creemos que se presta para el menor equívoco interpretar la anterior aseveración como pura y bella poesía.

¿Qué hace entonces posible sustentar la función educativa que adoptaría la ciudad? Afirmar la ciudad como fuente de acciones educativas, cuyo blanco son los ciudadanos que la habitan, no es una aseveración cualquiera, por todo el conjunto de supuestos que sostendría dicha afirmación. En ese sentido, avanzar en la senda de ciudad educadora, sin disponer de suficientes investigaciones que ratifiquen la dimensión educativa de la ciudad, no crea sino condiciones favorables para perpetuar las tendencias que aún hay en la mayoría de los países occidentales de descuido y desinterés por aspectos urbanos centrales como la calidad y cantidad del espacio público<sup>4</sup>.

Hablar de la ciudad como un agente educativo, un actante colectivo, es un punto de vista que trae consecuencias no menores que atañen a todas las ciencias sociales y humanas.

4. Claims a recent publication from the United Kingdom: “Unfortunately, despite their importance to us, our public spaces are often taken for granted or neglected. Certainly, during the last few decades of the 20th century, the amount of money invested in their provision and upkeep failed to reflect the vital role they play in people’s lives. According to the Government’s Urban Task Force, for example, the general perception of our public environment is that it is run down and unkempt – a fact that contributes to a widespread dissatisfaction with urban life. Indeed, CAFE Space’s own ‘Wasted Space?’ campaign revealed that as a society we continue to undervalue public space in all its guises – streets, squares, parks, gardens, and the wide variety of incidental open places found in our towns and cities”. Cfr “The Value of Public Space. How high quality parks and public spaces create economic, social and environmental value”. CAFE Space. 2003.

La efectiva ruptura epistémica de las hipótesis y explicaciones que elabora un campo del conocimiento humano debe mucho a la integración de unas tesis determinadas a familias de dilucidaciones que conciernen a múltiples ciencias que tratan objetos de estudio no relacionados. ¿Cuánta solidaridad académica prestan, entonces, distintas ciencias sociales a la tesis de la agentividad de entidades no humanas?, más cuando estas corresponden a totalidades abstractas (la especie, la cultura, el lenguaje y en este caso: la ciudad), a las que se le atribuye capacidad de determinación en las manifestaciones comportamentales que revelan las unidades individuales, y que por tanto, requieren de investigación, tal como si fueran objetos empíricos registrables perceptualmente.

Ciertamente hay antecedentes favorables para recorrer esta vía. Existen líneas teóricas ampliamente desarrolladas, defensoras de una visión escatológica en las ciencias sociales, que afirman con vehemencia la incidencia de los productos humanos sobre su modo de ser. En contra de las perspectivas que interrogan lo humano desde una visión evolutiva, la cual presupone que la naturaleza otorga a su ser una serie de características con las cuales este crea instituciones, la perspectiva escatológica inicia la reflexión desde los “productos” humanos, especialmente, desde los considerados por algunos autores como transhistóricos (lenguaje, familia y sociedad) para decir que son ellos los que producen al sujeto humano o cuando menos, determinan sus principales características<sup>5</sup>.

Para el caso específico de la ciudad, también hay antecedentes importantes que se pueden encontrar por doquier en la historia de civilización occidental, y que son explotados por los defensores de ciudad educadora. Verbigracia, se nos recuerda, que el reconocimiento de la incidencia que tiene la ciudad en la formación del individuo es muy antiguo.

*“De ello es prototipo la ciudad griega con el ágora y la academia (la polis) y la ciudad romana con sus foros y liceos (civitas); allí se daba la formación académica de la época y la educación pública en el ejercicio del debate político de los ciudadanos”* (Rodríguez, 2001, p. 59).

La afirmación de Rodríguez, es entonces, una conclusión derivada de señalamientos de múltiples profesionales, como los helenistas, quienes han indicado que hasta en los relatos mitológicos se ilustra la vieja convicción de que *“la ciudad es un organismo que tiene el poder de afectar o modificar profundamente la vida de los hombres”* (Azara, 2000, p. 158). Platón, también lo llegó a afirmar: *son las mismas paredes de la ciudad las que educan a los niños y a los ciudadanos*. (Citado por Castoriadis, 1999, p. 209), palabras que Winston Churchill, en el siglo XX, actualizara en su *sentencia*: *“primero el hombre determina cómo han de ser los edificios, luego los edificios determinan cómo deben ser los hombres”*. Las prevenciones de Hesiodo contra los peligros de la vida urbana y los afanes de Cicerón en la Roma antigua, de partir hacia las villas de campo, corroboran que la ciudad para el mundo antiguo, o por lo menos para algunos de ellos, tenía el carácter de entidad —nefasta, por cierto—, de megamáquinas, al decir de Félix Guattari, o en palabras de Lewis Mumford (citadas por Guattari), de productoras de subjetividad individual y colectiva mediante los servicios colectivos que brindaba (educación, sanidad, control social, cultura, etc.).

Sin embargo, nada de lo anterior aporta evidencias que ratifiquen la dimensión educativa de la ciudad. Los autores revisados no nos remiten a investigaciones que respalden su fe inquebrantable en este principio, aún cuando, verbigracia, hubieran podido apelar inicialmente a las exploraciones realizadas por la escuela de Chicago y por Georg Simmel, entre otros, de quienes se conocen aportaron notables teorizaciones al respecto. De lo anterior, parece concluirse que la veracidad del principal supuesto de ciudad educadora, la calidad de agente educativo, no se sustenta primordialmente por la vía de la ciencia empírica, es decir, los defensores de la agenda política de ciudad educadora aspiran alcanzar a los *mass-media* con sus propuestas, sin mostrar la efectiva ruptura epistémica que habría en ese incipiente archivo académico llamado ciudad educativa. Por lo tanto, en lo que concierne a ciudad educadora, esta difícilmente podrá alcanzar el estatuto que recomienda Marta Ines Villa y Ramon

5. Por citarse un solo ejemplo, de muchos posibles, Jacques Lacan ha defendido de diversas maneras que el lenguaje, “producto humano” estudiado por diversos campos disciplinares (antropología, semiótica, lingüística, estética, arquitectura, psicoanálisis, sociología, etc.) es clave esencial que ha determinado las particularidades que se observan en los hombres; ese “producto” es “productor”, agente moldeador y constituyente de nuestro ser.

Moncada, el de categoría conceptual, pues la justificación última de “ciudad educadora” no se encuentra en la reiterativa confirmación científica experiencial del principio “ciudad educativa”. La expresión “agente educativo” para la ciudad, se emplea ahí fundamentalmente como una metáfora, no como un concepto científico.

Una lectura más detallada de las justificaciones plasmadas en la Carta de Barcelona, otorga mayor peso a esta conclusión. Si la ciudad es educadora, o aparece con el objetivo constante de enseñar a intercambiar, compartir, y por lo tanto, de enriquecer la vida de sus habitantes, no es porque allí dicha función aparezca como una constante de la misma. Lo educativo de la ciudad, es un norte político que se evidencia en la expresión de Faure (1972), en la que se emplea la preposición “hacia” para denotar una dirección del movimiento de la educación urbana, “hacia una ciudad educativa”. La ciudad ejercita y desarrolla esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, ante el requerimiento de que las personas deben formarse para los retos y posibilidades que se abren con la globalización de los procesos económicos y sociales. En otros términos, y ya no parafraseando la Carta de Barcelona, la calidad educativa de la ciudad es una apuesta política, visión utópica, la llamaba Faure (1972), e ideología, Manuel Castells (1978), no un dato científico. En ese plano, finalmente el proyecto ciudad educadora encuentra sus justificaciones.

Estas consideraciones nuevamente ratifican el carácter deontológico en que se moviliza el mismo, y a su vez, hace comprensible por qué resulta una imposibilidad forjar ciencia desde este tema, cuestión que para nosotros, no demerita en sí mismo la temática y los esfuerzos realizados para alcanzar sus objetivos, simplemente, permite establecer la naturaleza de la discusión que se entabla, cuando tratamos el tema de ciudad educadora. La apuesta política está en la educación, se aspira a consolidar “un proyecto cultural y formativo eficiente y convivencial” tras el

convencimiento de que los nuevos desafíos de la sociedad contemporánea se pueden estratégicamente enfrentar a través de la educación de los ciudadanos.

*“La educación del hombre moderno está considerada, en un gran número de países, como problema de excepcional dificultad, y en todos sin excepción como tarea de la más alta importancia. Constituye un tema capital, de envergadura universal, para todos los hombres que se preocupan de mejorar el mundo de hoy y de preparar el del mañana. La Unesco, al constituir esta Comisión internacional se muestra, pues, fiel a los acontecimientos del calendario político contemporáneo”* (Faure, 1972, p. 25).

Introduciéndose modificaciones en los hábitos de comportamiento y en las actitudes ciudadanas, se prevé la construcción de nuevos tejidos sociales, la resolución de conflictos anquilosados en las sociedades y la animación de procesos culturales y comunitarios que aseguren la pervivencia de la misma raza humana, amenazada hoy día por innumerables factores. La generalidad de la propuesta, está entonces, en la globalidad de las amenazas que se ciernen sobre el género humano. Ciudad educadora es iniciativa política que surge cuando se toma en consideración al ciudadano como medio para enfrentar los desafíos que tienen las ciudades. Si la ciudad ya no es presentada como un punto en un mapa, sino como un escenario de vida y de educación, es porque se aventura la creencia que a través de la construcción de nuevas ciudades, generadoras a su vez de nuevas historias edificantes como dispositivos narrativos predominantes, se ayudaría a crear “ciudadanos y caballeros” (Gutiérrez, 2000, pp. 238 - 248). Por consiguiente, una lógica pragmática es la que determina el grado de veracidad de los enunciados de ciudad educadora: el significado de las ideas sólo se puede encontrar en los términos de sus consecuencias, si no hay efectos, es que esas ideas no tienen sentido.

## El humanismo de ciudad educadora

*“La humanidad no está viviendo sólo una etapa de cambios, sino un verdadero cambio*

*de etapa. Las personas deben formarse para su adaptación crítica y participación activa en los retos y posibilidades que se abren con la globalización de los procesos económicos y sociales; para su intervención desde el mundo local en la complejidad mundial, y para mantener su autoría ante una información desbordante y controlada desde centros de poder económico y político (...) Estos son los grandes retos del siglo XXI: en primer lugar, “invertir” en la educación, en cada persona, de manera que ésta sea cada vez más capaz de expresar, afirmar y desarrollar su propio potencial humano, con su singularidad, creatividad y responsabilidad. En segundo lugar, promover condiciones de plena igualdad para que todos puedan sentirse respetados y ser respetuosos, capaces de diálogo” (Carta de Barcelona, 1990).*

En una entrevista realizada a Manuel Castells, en la que era interrogado por la sociología urbana francesa de los años 70, el sociólogo español señalaba que la diferencia que había entre la postura de Lefebvre y la suya, radicaba en el método. “Mientras Lefebvre fue un filósofo, yo siempre he sido un sociólogo empírico”, precisaba Castell. Esta diferenciación de ciertas reflexiones de ciudad empíricas y otras de tinte filosóficas, es lo que resulta aquí importante en destacar, pues ella se manifiesta útil para sintetizar lo dicho hasta el momento de ciudad educadora. Basándonos, como ya se ha indicado, especialmente en el preámbulo de la declaración de Barcelona, nos hemos permitido localizar al método de tal movimiento político en el registro de lo filosófico, circunstancia que hasta cierto punto explica algunas de las características de las declaraciones elaboradas en torno a esta cuestión. Infortunadamente, la apertura que representa el acercamiento filosófico a un asunto ha conllevado a imaginar que los planteamientos por esta vía vislumbrados permiten aceptar las más diversas tesis, muchas de ellas irremediablemente irreconciliables. En este sentido, si en el ideal propuesto por ciudad educadora hay consideraciones de un humanismo que se requiere transmitir para alcanzar la meta de la ciudad educativa, con tan ambiguo término, convertido en el blasón de batalla de toda

nueva revolución que se ha anunciado desde hace siglos en la Modernidad se pretenden sustentar las posturas educativas más sorprendentes para la ciudad. Los humanismos son cuantiosos, si tenemos en cuenta que en la declaración de 1990, se advierte que la ciudad educadora es una ciudad con personalidad propia, integrada en el país donde se ubica, con una identidad interdependiente con la del territorio del que forma parte, tal advertencia al parecer se ha convertido en licencia para que cada cual defienda el humanismo que mejor considera se adecue a sus propias valoraciones morales. Sin embargo, en contra de estas posturas desengañadas debe aseverarse que aún cuando se ratifique plenamente que ciudad educadora se movilizaba en un plano deontológico o normativo, su filosofía moral, como cualquier otra forma de filosofía, no permite legitimar todo tipo de humanismo.

Llama la atención que hay un humanismo que parece congrega a muchos, y que se escucha en algunos de los foros que se han realizado en nuestro país acerca del tema. “Ciudad educadora es un proyecto para hacer ciudadanos más humanos”. A la palabra “humano” la suelen acompañar con expresiones como “más íntegro”, “más respetuoso”, “más sensible”, “más armónico”, etc. Aunque suena bien lo anterior, y no se tienen razones para poner en tela de juicio las buenas intenciones que guardan esas palabras, nada más irreal y peligroso que tales formas de valor aplicadas para el ámbito del espacio público. Ciudad educadora no puede ser un proyecto de suavización de las costumbres de los ciudadanos para que podamos vivir en paz y en armonía, en un ambiente cálido y agradable con unos buenos y encantadores vecinos.

Hay que estar alerta con esta perspectiva de “humanización” del ciudadano y contra la cual hay que desplegar la máxima oposición posible, por la insistencia que contiene: la de pensar las problemáticas políticas y públicas con las categorías y dinámicas del ámbito familiar, cuestión que ninguno de los referentes teóricos utilizados autoriza. La familia es ideal e ideológicamente el lugar de las estabilidades, de las identidades definitivas,

de las jerarquías, de las tranquilidades, de los conocimientos únicos, ciertos y efectivos (Arendt, 1993). Esas son las dinámicas esperadas dentro de la familia, no en los espacios abiertos de la ciudad. La calle es el lugar de las incertidumbres, de las estructuras imposibles de establecer o de encontrar, de la lucha, del conflicto de intereses, de la oposición de puntos de vista, de la fuerza, del poder y de la sobrevivencia. Por consiguiente, recomendar escapar de la fragilidad de los asuntos humanos para adentrarse en la solidez de la quietud y el orden, sólo allana el camino para el desastre real que ocurrirá en el futuro (Arendt, 1993), y es además, entrar en contravía de los principios que la misma propuesta ha querido defender.

*“Vivimos en un mundo de incertidumbre que privilegia la búsqueda de seguridad, que a menudo se expresa como negación del otro y desconfianza mutua. La ciudad educadora, consciente de ello, no busca soluciones unilaterales, simples; acepta la contradicción y propone procesos de conocimiento, diálogo y participación como el camino idóneo para convivir en y con la incertidumbre”* (Carta de Barcelona, 1990).

Con ese humanismo de tranquilidades: ¿quieren acaso promover un tipo de ciudadano que no subsistiría ni un solo día en la calle, con tal de hacerlo obediente e inofensivo? ¿Qué clase de agentes sociales serían los que liderarían este proyecto? Definitivamente, no puede llegar a ser esos tutores condenados con justa razón por Kant. Nada más antagónico a lo público, a la libertad y a la autonomía que recurrir a las metáforas familiares, al ideal de una gran familia feliz y bien ordenada, para constituir un escenario político de todos y para todos. Esa es la denuncia que realiza Hannah Arendt, desde el análisis que realiza sobre la acción política. 2.500 años lleva occidente de desprecio hacia la acción que se realiza en la esfera pública, siempre incierta y de difícil control. Concebir la esfera pública y la vida política como una proyección ampliada de un modelo familiar, inundarla de los referentes e ideales que han estructurado a la familia en este contexto cultural, es garantizar la perpetuación de las

prácticas de violencia que se han empotrado en nuestro país<sup>6</sup>.

Kant afirmó en su célebre texto *¿Qué es la ilustración?*, que el problema de la minoría de edad de los ciudadanos no radicaba en una falta de entendimiento. De este modo, el asunto que plantean los ciudadanos cuando esperan y elogian al político que va a sus casas a conocer sus miserias, en vez de salir ellos a reclamar a la sociedad lo que les corresponde, no se resolvería con brindarles información amplia sobre la ciudad, o sobre las instituciones democráticas. Es la falta de decisión y de valor de los hombres, dice Kant, para servirse de su entendimiento con independencia, sin la dirección de otros, la causa de esta condición. Si la máxima kantiana reza *¡Sapere Aude!* ¡Ten el valor de servirse de tu propio entendimiento! Entonces, la máxima de ciudad educadora, deberá ser esencialmente un enunciado que transmite a los recién llegados –los jóvenes– y a los que están próximos a partir –los adultos y los viejos– una pasión, un estado de ánimo que los conmina a problematizar lo que antes no era objeto de pregunta o preocupación: la casa en que se vive, que va desde la ciudad concreta en que se habita hasta el planeta en que se ha desarrollado la vida conocida. Y dejarse habitar por dicho estado de ánimo significará, en cualquier caso, una disposición hacia los demás y hacia sí mismo conflictuante y conflictuadora. La democracia es inquieta, nos dice John Dewey. Y es obvio que para realizar el ideal deweyniano de una resignificación constante de lo habitual, tal práctica vital para constituir una sociedad democrática, tendremos que, no eliminar el conflicto social, sino aprender a convivir con él. Este proyecto de ciudad hay que sustraerlo de la distorsión que puede ocasionar la perspectiva ligada a los ideales del espacio privado. Sus obstáculos son los ideales de una filosofía ilustrada todavía vigente, fundada alrededor de una analítica de la verdad: la armonía, el progreso, la verdad, la racionalidad, y la felicidad.

En el mismo texto mencionado de Kant, el filósofo alemán señaló que es en el ámbito público donde los hombres podrán usar la razón para producir la ilustración. En esa

6. Alberto Valencia Gutiérrez, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle, en un artículo titulado *La novela familiar de la violencia en Colombia*, señala que la violencia partidista de esa época tuvo como fuente la inquietante confluencia que había entre la familia, la religión y la política. “La familia era el lugar social privilegiado para la reproducción de las filiaciones partidistas, y la religión, el espacio cultural que ofrecía los elementos simbólicos” (Valencia, 2002. p. 126). Bastó solamente que se creara el escenario adecuado para poner en cuestión esas identidades políticas sujetadas a los complejos familiares para que se desencadenaran la clase de vejámenes y crímenes que se perpetraron en esa época.

esfera, los hombres deben ser libres siempre, a diferencia del ámbito privado donde “ciertamente no es permitido razonar, sino que se debe obedecer” (Kant, 1941, p. 28). Entonces, si justamente lo que cada uno de los autores de la propuesta promueven es la positivización del ámbito público, en una cultura en la que “lo interior” y “lo privado” representa virtud y verdad, y en cambio “lo exterior” y “lo público” connota engaño y vicio, tal positivización del espacio público no se va a lograr sin defender los valores, sin los cuales no es posible el ejercicio político: esos valores que Nietzsche, ubicaba como los propios de la moral de señores, a diferencia de los que corresponden a los de la moral de esclavos.

Esto es exactamente, lo mismo que subrayaba Faure, con el paso del acto de enseñar, al paso del acto de aprender. Esto es, la conversión de una educación centrada en contenidos, a otra ocupada fundamentalmente en formar competencias para vivir en una sociedad absolutamente inestable e incierta.

*“El hecho es que la educación está a punto de franquear las fronteras en que la encerraron los decretos de una tradición secular. Poco a poco toma posesión de su verdadero campo, el cual se extiende, en el espacio y en el tiempo, a la esfera entera de la persona humana, en la plenitud de sus dimensiones, demasiado vastas y demasiado complejas para contenerse en los límites de un «sistema» en el sentido estático, no evolutivo, del término. En el hecho educativo, el acto de enseñar cede el paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto. Ya no recibe la educación como un don, un servicio social ofrecido a él por potencias tutelares; se asimila al precio de una conquista sobre el saber y sobre sí mismo que le convierte en el dueño, no en el recipiente, de los conocimientos que adquiere”* (Faure, 1972, p. 241).

Ciudad educadora es en síntesis, la formación de un hábito democrático, un *ethos*, una serie específica de valores hechos carácter. No es, ni podrá ser, un sistema jurídico especial, un tipo de ciudad o de organización urbana; tampoco es las acciones específicas

que se realizan a favor de una causa, ni tiene como su mayor mérito la enunciación de un mandato que urge obediencia. Ciudad educadora es conciencia ecológica que se procura cultivar en los ciudadanos occidentales contemporáneos.

Como movimiento político ciudad educadora propende por controvertir formas de conciencias gobernadas por la filosofía del progreso del siglo XVIII.

*“La lección que habría que sacar, para la educación, de una visión más sobria de las condiciones del progreso, debería ser que, reconociéndose no apta para remediar por sí sola las taras de la sociedad, se propusiese como tarea el aumentar el poder que tienen los pueblos para actuar sobre su propio destino; que, ayudando a cada individuo a desarrollar sus facultades personales, se esforzase por liberar el poder creador de las masas y transformar en energía real la energía potencial de centenares de millones de seres; que, respondiendo a los temores que inspira a largo plazo la desmedida técnica, intente prevenir, mediante la afirmación de finalidades humanistas, el riesgo de una deshumanización progresiva de la existencia”* (Faure, 1972, p. 147).

Esta sobriedad que señala Faure, hay que adoptarla con la filosofía ilustrada del progreso, se explica por la nueva era en la que está transitando la sociedad de hoy día, una sociedad tecnológica en la que la actitud democrática se tienden a diluir. La sociedad, en su versión actual, produce “un congelamiento creciente hecho de apatía y de privatización; produce la dislocación de las significaciones imaginarias sociales que aseguran la cohesión de las instituciones”. (...) “una sociedad cínica y apática no está en condiciones de sostener por mucho tiempo hasta las pocas instituciones liberales que subsisten hoy” (Castoriadis, 1999, p. 144). En conclusión, dice Castoriadis: *podemos considerarnos satisfechos o insatisfechos, pero el estado existente de las cosas es insostenible a largo plazo porque es políticamente autodestructivo.*

Al parecer aquí la intuición de John Dewey, es la que ha actuado como guía. Este filósofo norteamericano, ha sido uno de los

autores que mayormente ha objetado la reducción cognitivista que ha operado en torno a la educación. Es célebre el señalamiento que realiza en el texto *Credo pedagógico*, en el que indica que el fin de la educación es el proceso de participación del individuo en la “conciencia social”. Y participar supone disponer de un conjunto de hábitos formados por un proceso educativo vital, inconsciente e incidental, en oposición a otro proceso escolarizado, consciente y sistemático. Por consiguiente:

*“Importan, de manera crucial, los hábitos y actitudes a través de los cuales se realiza dicho proceso. Si se promueven hábitos de indagación, de crítica, de reflexión, de argumentación fundada, entonces los conocimientos coadyuvarán a imaginar los posibles reales de esos valores comprensivos de la democracia”* (Dewey, citado por Juan Carlos Geneyro, 1995).

Debe reconocerse que desde muchos puntos de vista la iniciativa política de ciudad educadora se muestra interesante. Ella es una opción, y hasta el momento, la que quizás principalmente ha actuado a favor de una concientización cada vez mayor a la comunidad internacional de las circunstancias negativas que existen actualmente en la realidad política occidental. Se requiere “hacer algo” para que haya un futuro para las generaciones humanas venideras, y ciertamente, este es un proyecto que se constituye en una propuesta de lo que se podría hacer. Sin embargo, los proyectos encaminados a promover la convivencia ciudadana y a crear mecanismos de participación y democracia, no pueden entonces, formularse esperando constituir un espacio público con un piso terso para quien lo pise. El suelo sobre el que se asienta la política, no es suave, es áspero, difícil, combativo e incierto. Y es aceptando esas circunstancias y no estigmatizándolas que se puede generar un agente político activo, poseedor de competencias que lo facultan para participar y organizarse en conjunto con otros conciudadanos.



*Segunda mitad del VI milenio a. C. Vasos con decoración cardinal de motivos geométricos; el de la derecha presenta además una figura antropomorfa con los brazos levantados, cueva de l'Or, Beniarrés. Cerámica. Museu Arqueològic Municipal, Alcoy.*

## A modo de conclusión

Si esta lectura hecha en este escrito es la que puede ser validamente aplicada a ciudad educadora, ella, en tanto proyecto político, tendría un gran desafío al que responder: la de buscarle una salida a la matriz jurídica en que se ha enmarcado. Se requerirá desjudicialarla para que pueda alcanzar aquello que se ha propuesto, garantizar para nosotros y para nuestros hijos un medio social, ambiental y político favorable para la existencia. Ciudad educadora, no puede ser un derecho; la apelación al modelo jurídico, al principio del derecho, para asentar y autorizar sus juicios, no sólo es un recurso con caras consecuencias, después de que han corrido ríos enteros de tinta en contra de los supuestos fundacionistas que subyacen en los enunciados deontológicos garantizados a través de la vía jurís, sino que además puede contribuir a perpetuar el sistema de valores que ya aquí hemos señalado como cuestionables.

Michel Foucault, afirma en “Verdad y Poder” que las grandes luchas políticas del siglo XVIII, se hicieron alrededor de la ley, del derecho, de la constitución, de lo que es justo y necesario en razón y por la naturaleza, de lo que puede y debe valer universalmente. Según lo menciona Foucault, esta vía no parece constituirse en el camino que

actualmente debe recorrerse para atacar el despotismo, los abusos y las arrogancias de todos o de unos pocos. La figura del jurista notable, escritor de constituciones portadoras de significaciones y de valores en los que todos pueden reconocerse, es cada vez menos aceptada en un mundo académico y político progresivamente más reticente a adoptar preceptos sospechosamente soporados desde una doctrina comprensiva particular. La época del intelectual universal ya pasó, asegura Foucault. En su lugar, ha emergido la figura del intelectual específico, “el sabio experto”, con una conciencia mucho más inmediata y localizada en sectores específicos del saber, que posee, con algunos otros, poderes que pueden favorecer o matar definitivamente la vida. Es a este a quien se le otorga los honores del intelectual, y no al escritor que habla desde el punto justo y verdadero para todos. En cierto modo, el habitante de una ciudad educadora, es precisamente el intelectual específico foucaultiano. El ciudadano común de ese escenario ideal posee una modalidad de pensamiento crítico para su época, y esto gracias a que ha vivido en un contexto producto y productor de una actitud que conduce a hacer cierta ontología del presente.

## Referencias

- ALFIERI Fiorenzo. (2006) *Turín, ciudad educadora*. En: [http://catedra.idep.edu.co/img\\_upload/ee71d03751775c8efe2fc9174d641531/ponencia\\_central\\_2.doc](http://catedra.idep.edu.co/img_upload/ee71d03751775c8efe2fc9174d641531/ponencia_central_2.doc)
- ARENDT, Hannah. (1993). *Acción*. En: *La condición Humana*. España: Paidós.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. (2006) *Folleto de la asociación internacional de ciudades educadoras*. En: <http://www.bcn.es/edcities/aice/adjunts/ciudad-educadora-Es.pdf>
- AZARA, Pedro. (2000). *Por qué la fundación de la ciudad*. En: *La fundación de la ciudad. Mitos y ritos en el mundo antiguo*. Pedro Azara. Director. Barcelona, España: Ediciones UPC, 2000.
- CABE SPACE. (2003). *The Value of Public Space. How high quality parks and public spaces create economic, social and environmental value*.
- CARTA DE CIUDADES EDUCADORAS. (1994). *Declaración de Barcelona*. <http://webs.uvigo.es/mpsp/rev03-1/Barcelona-03-1.pdf>
- CASTELLS, Manuel. (1976). *La cuestión urbana*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- \_\_\_\_\_. (1998). *La sociología urbana en la sociedad de redes: de regreso al futuro. Conferencia en la Community and Urban Sociology Section de la American Sociological Association*, San Francisco, agosto 22, 1998. <http://www.commurb.org/features/index.html>
- CASTORIADIS, Cornelius. (1999). *En figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CONGRESO INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (1990, noviembre). *El compromiso de la ciudad. Carta de ciudades educadoras. Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*. En: <http://www.aytoburgos.es> Barcelona, España.
- DEWEY, John. (1957). *La educación de hoy*, Buenos Aires: Losada.
- \_\_\_\_\_. (1963) *Mi credo pedagógico*, Buenos Aires: Losada.
- FAURE, Edgar. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, España: Alianza editorial.
- FIGUERAS Bellot Pilar. (2005, junio). *Ciudades educadoras: una apuesta política insoslayable*. En [http://catedra.idep.edu.co/img\\_upload/ee71d03751775c8efe2fc9174d641531/ponencia\\_central\\_1\\_1.doc](http://catedra.idep.edu.co/img_upload/ee71d03751775c8efe2fc9174d641531/ponencia_central_1_1.doc). Santa fe de Bogotá.
- FOUCAULT, Michel. (1997). *Verdad y poder*. En: *Teorías de la verdad en el siglo XX*. Madrid, España: Editorial Tecnos, S. A.
- GENEYRO Juan Carlos. (1995). *Educación y Democracia: Aportes De John Dewey*. En [http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto07/sec\\_1.html](http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto07/sec_1.html)
- GUTIÉRREZ Sanin, Francisco. (2000). *Historias edificantes y mundo de lo cívico en Bogotá: cuentos para niños y ciudadanos*. En: *La Ciudad: habitat de diversidad y complejidad. Cátedra Manuel Ancizar. Pensar la ciudad: una mirada hacia el próximo Milenio*. Santa Fé de Bogota, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes.
- INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN. AYUNTAMIENTO DE BARCELONA. (2006). *Ciudades educadoras*. En <http://habitat.aq.upm.es/cs/p5/a021.html>

- INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL BOGOTÁ. (2004) *Ciudad educadora; una propuesta para vivenciar e investigar la ciudad. Ponencia presentada al IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen Investigación desde su Escuela*. En [http://habitat.aq.upm.es/cs/p5/a021\\_6.html](http://habitat.aq.upm.es/cs/p5/a021_6.html). Bogotá.
- JURADO. Juan Carlos. (2003). “*Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales*”. *Revista Universidad de Medellín*. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.
- KANT, Emmanuel. (1941). *¿Qué es la ilustración?*. En: *Filosofía de la historia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- MONCADA Ramón y Villa, Marta Inés. (1998). *Ciudad educadora en Colombia*. Medellín, Colombia: Editado por Proyecto, la educación un propósito nacional y Corporación Región.
- MONCAYO, Víctor Manuel. (2000). *La problemática urbana hoy*. En: *La Ciudad: hábitat de diversidad y complejidad*. Cátedra Manuel Ancízar. Pensar la ciudad: una mirada hacia el próximo Milenio. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes.
- MONTAÑÉS Gómez, Gustavo. (2000). *Pensar la ciudad*. En: *La Ciudad: hábitat de diversidad y complejidad*. Cátedra Manuel Ancízar. Pensar la ciudad: una mirada hacia el próximo Milenio. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes.
- RODRÍGUEZ, Rodríguez. Jahir. (2001). *Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad*. En *Revista de estudios sociales*. # 10. Bogotá.
- SARMIENTO, Víctor. (1996). *Piedecuesta: ciudad educadora*. En: *Ciudad educativa y pedagogías urbanas. Dimensión educativa*. SantaFé de Bogotá.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. (2005). *Cátedra de pedagogía 2005*. En <http://www.sedbogota.edu.co/secretaria> Bogotá, Colombia.
- VALENCIA; Alberto. (2002). *La novela familiar de la violencia en Colombia*. En: *Violencia, guerra y paz. Una mirada desde las ciencias humanas*. Santiago de Cali, Colombia: Programa Editorial. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.
- VIVIESCAS, Fernando (2000). *Pensar la ciudad colombiana: el reto del siglo XXI*. En: *La Ciudad: hábitat de diversidad y complejidad*. Cátedra Manuel Ancízar. Pensar la ciudad: una mirada hacia el próximo Milenio. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes.