



Diego Alejandro Cote Ballesteros
Magíster en Educación
Instituto Distrital de las Artes
(IDARTES) (Bogotá, Colombia)
cotediego@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7572-9558>

Artículo de Reflexión

Recepción: 1 de noviembre de 2017
Aprobación: 27 de mayo de 2018
DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.8299>

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

CIUDAD Y EDUCACIÓN: PERSISTENCIAS, TRANSFORMACIONES Y CORRESPONDENCIAS DE UN VÍNCULO INMANENTE

Resumen

Después de que hacia 1972, con el informe de la UNESCO *Aprender a ser: la educación del futuro*, presentado por Edgar Faure, quedara señalado de manera formal que la educación ya no era la misma y que sus formas y escenarios se habían diversificado, la ciudad se ha convertido, cada vez más, en un objeto de estudio en lo referente a la educación. En este artículo se hace un acercamiento al estado de la cuestión de la relación educación-ciudad, en el contexto colombiano. Se abordan las categorías de *ciudad-escuela*, *ciudad educadora*, *ciudad como dispositivo de educación y pedagogía urbana*, señalando las diferentes perspectivas desde las que han sido abordadas, así como las cercanías y distancias conceptuales que se han encontrado en los textos de cada autor.

Palabras Clave: educación; ciudad; pedagogía; ciudadanía; ciudad educadora; pedagogía urbana.

CITIES AND EDUCATION: THE PERSISTENCE, TRANSFORMATIONS, AND CORRELATIONS OF AN IMMANENT LINK

Abstract

Following the report *Learning to be: The world of education today and tomorrow* to UNESCO by Edgar Faure in 1972, where it has been formally noted that education was no longer the same and that its forms and scenarios had become more diversified, the city has increasingly turned into a subject of study with regards to education. This article includes an approach to the state of play of the education-city relationship, in the Colombian context. The categories *city-school*, *educating city*, *the city as a mechanism of education* and *urban pedagogy* are discussed by pointing out the different perspectives from which they have been addressed as well as the conceptual similarities or divergences found in the texts of each author.

Keywords: education; city; pedagogy; citizenship; educating cities; urban pedagogy.

LA VILLE ET L'ÉDUCATION: LES PERSISTANCES, LES TRANSFORMATIONS ET LES CORRESPONDENCES D'UN LIEN IMMANENT

Résumé

À partir du rapport de l'UNESCO de 1972 «Apprendre à être» présidé par Edgar Faure, où il est précisé de manière formelle que l'éducation n'est plus la même et que ses formes et ses scénarios se sont diversifiés, la ville est devenue de plus en plus un objet d'étude dans le domaine

l'éducation. Le présent article comporte une approche de l'état de la question du rapport éducation-ville, dans le contexte colombien. Les catégories *ville-école*, *ville-éducatrice*, *ville en tant que dispositif d'éducation* et de *pédagogie urbaine* sont abordées, en indiquant les différentes perspectives à partir desquelles celles-ci ont été traitées, ainsi que les similarités et les divergences conceptuelles trouvées dans les textes de chaque auteur.

Mots-clés: éducation; ville; pédagogie; citoyenneté; éducateur ville; urbaine pédagogie.

CIDADE E EDUCAÇÃO: PERSISTÊNCIAS, TRANSFORMAÇÕES E CORRESPONDÊNCIAS DE UM VÍNCULO INMANENTE

Resumo

Após que para 1972, com o relatório da UNESCO *Aprender a ser: a educação do futuro*, apresentado por Edgar Faure, ficasse assinalado de maneira formal que a educação já não era a mesma e que suas formas e cenários se tinham diversificado, a cidade se converteu, a cada vez mais, num objeto de estudo no referente à educação. Neste artigo faz-se uma aproximação ao estado da questão à relação educação-cidade, no contexto colombiano. Abordam-se as categorias de *cidade-escola*, *cidade educadora*, *cidade como dispositivo de educação* e *p pedagogia urbana*, assinalando as diferentes perspectivas desde as que têm sido abordadas, bem como as cercanias e distâncias conceptuais que se encontraram nos textos de cada autor.

Palavras-chave: educação; cidade; pedagogia; cidadania; cidades educadoras; pedagogia urbana.

Introducción

Desde la década de 1990, Colombia ha sido un escenario fecundo en investigaciones, estudios, reflexiones y proyectos que se han encargado de abordar la relación ciudad-educación. A propósito de esto, hay referentes importantes como la revista *Educación y Ciudad*, del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]; el grupo de Pedagogía Urbana y Ambiental, perteneciente a la línea de investigación de Educación Comunitaria, Cultura Política e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; los grupos de estudio e investigación liderados por los profesores Fabio Giraldo y Fernando Viviescas en las publicaciones de la Universidad Nacional de Colombia; la Corporación Región y su trabajo *Ciudad Educadora. Estado del arte*, y el libro de Jahir González, *El palimpsesto de la ciudad: Ciudad Educadora*.

Teniendo en cuenta estos referentes, y en el marco de la propuesta metodológica de Michel Foucault y apropiada por el grupo de investigación Filosofía, Sociedad y Educación GIFSE (Pulido, 2017; Pulido & Espinel, 2017), se realizó un trabajo de construcción de archivo, en el que, recurriendo a fuentes del contexto colombiano, se tematizó la forma en la que han circulado los enunciados relativos a la relación ciudad-educación, en Colombia. Como resultados se obtuvieron cuatro categorías: *ciudad- escuela*, *ciudad educadora*, *ciudad como dispositivo de educación* y *pedagogía urbana*. Al respecto, es importante señalar que la categoría de *ciudad como dispositivo de educación* fue elaborada a partir del concepto de *dispositivo* de Foucault y de los posteriores aportes que autores como Gilles Deleuze y Giorgio Agamben hicieron sobre el mismo.

Así, este artículo de revisión está dividido en cuatro apartados, en los cuales se abordan categorías relacionadas con las posibles articulaciones que se encontraron del nexo ciudad-educación.

En el primer apartado se muestra la relación que ha tenido la ciudad con la escuela y las formas en las que se han desarrollado y afrontado sus diferentes cambios sociales, culturales y científicos. A continuación, se caracteriza y ejemplifica el proyecto y concepto de *ciudad educadora*. En un tercer momento, se muestra cómo aparece la ciudad como un sistema y máquina productora de sujetos, que responde a dinámicas políticas e

históricas particulares. Por último, se da cuenta de un recuento de los trabajos e investigaciones que se han dedicado a teorizar sobre *ciudad-educación* en tanto campo de estudio.

Ciudad-escuela, redefinición constante de una relación

En este apartado quedan descritas algunas de las aproximaciones que se han hecho acerca de la relación ciudad-escuela, teniendo en cuenta las transformaciones paralelas que tanto una como la otra han tenido, así como los nexos y articulaciones que entre ellas se han creado.

Las indagaciones de Álvarez (1997) señalan que mientras la ciudad, en busca de responder a las exigencias y proyecciones históricas, ha sido objeto de transformaciones complejas; la escuela, en su forma tradicional, ha seguido siendo, en esencia, la misma. Este tipo de gestión escolar se hizo insuficiente para afrontar la diversificación del conocimiento. De tal manera que si las tecnologías y medios de comunicación, principales encargados de producir los cambios más considerables en las sociedades, penetraron en las formas de planear la vida en la ciudad, no ocurrió lo mismo en el espacio escolar. Es decir, mientras los cambios en el conocimiento y su diversificación encontraron una mayor adaptabilidad en las relaciones complejas de la ciudad, no ocurrió lo mismo en la escuela. Rodríguez (2013) hace referencia a estas transformaciones con el nombre de *ciudad hipertextualizada*, y sugiere que, si se pensara en un orden cronológico de modelos de ciudad, podría entenderse como el modelo posterior a *la ciudad letrada*, de Ángel Rama. El entorno urbano ya no está caracterizado por los avances de la imprenta, el libro como dispositivo de distinción o el buen hablar como signo de urbanidad, sino que encuentra su identidad en el gran flujo de información, la democratización del conocimiento, y la aparición de nuevos y diversos lugares de construcción de la subjetividad, más allá del texto escrito. Prevalen el tráfico, los flujos y las conexiones por encima del monumento y la localización, haciendo que se reconfiguren las tradiciones.

Se puede advertir que el impacto de los cambios culturales y tecnológicos no ha tenido las mismas consecuencias en la ciudad y en la escuela. Sus formas internas de organización y los modos en los que se articulan

con su exterior, terminan produciendo dinámicas diferenciadas. Para Roa y Torres (2014), la cuestión se presenta en la configuración de las relaciones que se dan al interior de la escuela. La educación, pensada en un sentido comunitario, permite entender la escuela en dinámicas más directas con su entorno, hasta el punto de transformarlo, hecho contrario a lo que, según los autores, se vive, ya que la educación es entendida en los términos herméticos de una sociedad. El cambio de una sociedad educativa, que está reglamentada y tiene su base en leyes, a las relaciones en comunidad exige la disposición al diálogo y la construcción de las relaciones sobre las cuales se espera educar.

Lo que se cuestiona desde estas miradas es el enclaustramiento de la escuela, una forma de organización que no abre las puertas a los cambios culturales y tecnológicos, y que no es capaz de articularse con su entorno. Como señala Trilla (2005), el problema del hermetismo de la escuela no es de carácter exclusivo de lo que se ha llamado *la escuela tradicional*. El pedagogo catalán recuerda que apuestas educativas, que se las ha denominado transgresoras de estos modelos, como el caso de la escuela Sumerhill, terminaron por caer en las mismas lógicas de aislamiento. La escuela enclaustrada que se problematiza se caracteriza por ser un sistema cerrado que pretende constituirse como un medio educativo total, pues su propósito es instruir en la alta cultura, para lo cual le es necesario separar a los estudiantes de su contexto.

Uno de los principales argumentos con los que se ha confrontado esa escuela enclaustrada es el sentido de su función en la sociedad, ya que, si se supone que educa para vivir en sociedad, debe tener la capacidad para vincularse con ella. Para Saldarriaga (1997), por ejemplo, es objetable que una institución que educa ciudadanos se preocupe tan poco por la formación para la experiencia e interacción con el entorno, que promueva “el diálogo, el respeto y la convivencia entre culturas, en un marco de igualdad” (Cruz, 2015, p. 194). La crítica que se presenta es doble, porque si bien señala las limitaciones de la escuela para la formación en la experiencia de los escenarios físicos de la ciudad, a su vez deja en entredicho que es necesario que la ciudad cree ambientes para que los ciudadanos puedan habitarla de forma significativa. Al respecto, Moncada y Toro (1997) y de forma similar Londoño, González y Goyes (2009) proponen el concepto de *escuela-entorno*, que surge a partir de las críticas que se le hacen a la escuela tradicional desde la educación

popular. Una de sus principales afirmaciones es que la escuela tradicional debe interesarse por conocer más los valores y las realidades cotidianas de los niños, salir de sí misma, y transformarse interna y externamente.

Se trata de que la ciudad le abra las puertas a la escuela y que la escuela le abra las puertas a la ciudad. Espinel (1997) hace referencia a que la calle de la ciudad, como uno de los espacios más importantes de socialización, pueda entrar en la escuela; pero también, que la escuela puede empezar a recorrer los espacios abiertos y diversos de la ciudad. En este sentido, el papel mediador del *profesor-sociedad* debe posibilitar instaurar valores y comportamientos, y ritualizar la experiencia para ponerle límite y control.

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

El problema visto desde la corresponsabilidad entre escuela y ciudad hace más comprensible el hecho de que los contenidos de la escuela permean a la ciudad, y los de la ciudad a la escuela. A partir de este planteamiento, como lo muestran Ramírez, Bermúdez y Avendaño (2009) en su indagación sobre la utilización del medio ambiente en los procesos pedagógicos de la escuela para la formación de valores ciudadanos, se enlaza la reflexión teórica con las vivencias cotidianas, haciendo referencia a la relación directa y evidente entre educación y formación en ciudadanía.

Al respecto, uno de los mayores problemas que se presentan en el intercambio de discursos entre ciudad y escuela es la ausencia de reflexión crítica sobre los mismos. En el caso de la aparición del discurso de las competencias ciudadanas en Colombia, que era también una forma de entender la ciudadanía, no había claridad cabal sobre los conceptos. Al respecto, Mejía

y Perafán (2006) sugieren redefinir las competencias ciudadanas desde una perspectiva crítica, en donde se tenga en cuenta, por ejemplo, que cuando se habla de competencia ciudadana, no se hace alusión como en el discurso más evidente, a una competencia específica, sino a una competencia en la cual interactúan otras competencias, como las cognitivas, las comunicativas y las emocionales. Estas tres competencias, articuladas al conocimiento y enmarcadas en la perspectiva ética de la justicia y el cuidado, definen lo que se puede considerar, competencias ciudadanas.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, una de las preguntas que aparece de forma transversal en los autores citados, es la de “¿cómo poner a jugar a una escuela convertida como está en una institución tan seria y ascéticamente trabajadora?” (Barbero, 2004), y más precisamente, cómo ponerla a jugar con la ciudad. El acercamiento que Barbero hace a la cuestión señala la necesidad de tener en cuenta los cambios culturales y tecnológicos que han producido las transformaciones en la ciudad y en la escuela. Es necesario entender que los lugares de legitimación del conocimiento hoy son muchos, y de ahí la importancia de las múltiples relaciones que se puedan articular.

Para finalizar, lo que se hace evidente en este apartado es el hecho de que la relación ciudad-escuela es manifiesta, al menos desde dos sitios específicos: el primero, la forma en la que los cambios culturales y tecnológicos han impactado en la escuela y en la ciudad; y el segundo, los tipos de relación que una y otra han tenido con la educación. En el primer caso, pareciera que ciudad y escuela se encuentran en dos aceras diferentes, y que su andar ha sido disparejo; mientras la ciudad ha aprendido a interactuar con las transformaciones de su contexto, la escuela no ha hecho lo propio, y de ahí el reclamo de los autores, de procurar una mayor articulación entre una y otra. La segunda mirada deja ver cómo la escuela y la ciudad se han hecho permeables entre sí; las sitúa desde un lugar de corresponsabilidad frente a la educación y deja abierto el espectro de posibilidades frente a su interacción.

Nociones y experiencias de ciudad educadora

La ciudad, en tanto espacio de socialización, ha sido identificada por diferentes autores como un lugar de aprendizaje y educación. Estos

discursos encuentran su emergencia nominal hacia 1972 con el informe de la UNESCO *Aprender a ser: la educación del futuro*, presentado por Edgar Faure. En 1990, en el Primer Congreso de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona, se recogieron los principios básicos para la educación en la ciudad, en la carta de Ciudades Educadoras. En 1994 se funda la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, que es una organización con presencia en diferentes países del mundo. Con estos hechos sobre la mesa se puede empezar a pensar la construcción de proyectos alrededor de las posibles articulaciones entre ciudad y educación.

En este apartado se presentan algunos aportes teóricos sobre los cuales se sostiene el discurso de *ciudades educadoras*, así como se dan algunos ejemplos de proyectos de ciudad educadora. En la primera parte, se realiza el acercamiento conceptual a la idea de *ciudad educadora*, teniendo como marco la caracterización de educación, para luego, ahondar sobre las experiencias y puestas en práctica que han circulado en el contexto colombiano sobre el proyecto de ciudad educadora.

Uno de los autores que más ha estudiado las ciudades como espacios educativos es Jaume Trilla, quien ha hecho varias apariciones en el contexto bogotano, sobre todo, en la revista del IDEP, *Educación y Ciudad*. Trilla (1997) reconoce que existen diferentes tipos de educación, aparte de la educación formal o educación escolarizada. La ciudad es entendida como un *lugar-agente* en el que se puede aprender, que es aprendido y que, además, tiene la capacidad de enseñar. Por sus lógicas es capaz de organizar los diferentes contextos que existen en ella, pues si bien funciona como un entorno, su forma de funcionamiento principal es la de un sistema.

El ciudadano caracteriza diferentes tipos de ciudad a partir de sus vivencias, y a su vez la ciudad, como lo explica Jurado (2003), contiene diferentes ciudades dentro de sí, que se debaten en tensiones, como por ejemplo, lo tradicional y lo moderno. Se da un proceso de reconfiguración cultural de la educación, en donde se convierte, cada vez más, en un escenario importante para el afianzamiento de proyectos de tipo social.

De la consciencia de que todas las ciudades brindan opciones de educación para sus ciudadanos, es decir, que todas las ciudades son educativas, se

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

Aunque no aparece en los términos descritos, el concepto de *ciudad educadora* podría rastrearse a través de la historia en las características formadoras de las ciudades. Álvarez (noviembre, 2005) hace un recorrido en el cual se recogen algunas concepciones referidas a la ciudad educadora, que desde la antigüedad se pueden emparentar con este concepto, hasta llegar a definiciones modernas en donde se ve mucho más clara la caracterización de dicha conceptualización.

Desde el plano de lo teórico y las experiencias de ciudad, para entender mejor las condiciones y contextos de emergencia de lo que se ha venido a llamar *ciudad educadora*, Figueras (2005) y Cabezudo (2005), a partir de Borja y Molas, entienden la ciudad como concentración y mezcla de población y actividades, lugar de encuentros y prácticas de transformación, de ejercicio del gobierno y el autogobierno, propicia para la enseñanza y el aprendizaje: la ciudad, entonces, es educativa en sí misma. Sin embargo, para que la ciudad sea educadora es necesario que los esfuerzos se traduzcan en acciones intencionadas para materializar el esfuerzo educador (Ramírez, 2009).

En un sentido similar, Bryon y Gaona (2005) entienden la *ciudad educadora* como un proyecto político que debe buscar el mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos, entendidas como el logro de una vida digna. Como proyecto político, se construye desde la esfera de lo público, donde se generan tensiones entre lo complejo de la diversidad. La educación entendida de este modo, más que con la transmisión de conocimientos, tiene que ver con la transmisión de cultura y adaptación al medio social, lo que le obliga a ser mucho más diversa y dispersa. La pedagogía es entendida como un instrumento orientador y optimizador de la educación, pues, dado su carácter sistémico, tenderá siempre a organizar y controlar lo que interviene o media (Zambrano, 2004).

En el caso de Bogotá, estos discursos se hicieron visibles en la década del 90 con el primer gobierno de Antanas Mockus. Si bien en los primeros años no se tenía total conciencia del concepto formulado desde la carta de ciudades educadoras, ya, a través de la propuesta de gobierno se buscaba crear espacios y contextos formativos en la ciudad. Se proponía (Mockus, 1997) que los ciudadanos se convirtieran en maestros invisibles. Se trataba de la formación de un maestro permanente, que no estuviera limitado por las divisiones de tiempo y espacio de la escuela, sino que ejerciera su identidad en cada uno de los espacios y momentos de la vida cívica. Podría decirse que la propuesta de Mockus encuentra sustento en lo que Rebollo (2007) explica cuando hace referencia a que en una sociedad en general, y en una ciudad en particular, todas las personas, a su modo, son agentes educativos. Cada uno a su modo aporta al otro un aprendizaje, que, según el contexto, adquiere mayor o menor significado. De igual forma, los valores preponderantes en una sociedad terminan por definir a los sujetos y a sus acciones.

El discurso de ciudad educadora se definió y caracterizó con mayor rigor en Bogotá gracias a la Cátedra de Pedagogía, en donde, además de las disertaciones y reflexiones sociales, hubo la oportunidad de conocer otras experiencias. Álvarez (2005), en el artículo *Ciudad educadora una utopía realizable*, explica cuáles eran las apuestas del programa *Bogotá, una gran escuela*.

Por su parte, Pérez (2005), haciendo alusión a las ciudades latinoamericanas, analiza algunas de las causas y efectos de la exclusión que se vive en São Paulo. La desigualdad y la falta de educación son algunas de las principales causas de la exclusión, y estas se ven manifestadas en la falta de ciudadanía. Por esto es necesario desarrollar prácticas en torno a, lo que la autora llama, la *educación inclusiva*. Señala la necesidad de construir espacios genuinos de educación, que permitan el objetivo de la inclusión social y crítica, que promueva el ejercicio de los derechos y los deberes de la ciudadanía. Un ejemplo cercano a esta propuesta se puso en marcha en São Paulo, en donde la escuela se entendió como un espacio propicio para los objetivos de inclusión, sin dejar de resultar un espacio insuficiente que necesitaba nutrirse de las dinámicas y experiencias de otros contextos. Para este fin, se crearon los Centros Educativos Unificados, que buscaron tener un impacto directo en los barrios, generando otro tipo de dinámicas de pertenencia y socialización (Gadotti, 2005).

Desde el contexto europeo, Alfieri (2005) comenta que Barcelona y Turín son, a nivel mundial, las ciudades educadoras por antonomasia. Turín ha sido una ciudad laboratorio, y sus referentes como ciudad educadora pueden encontrarse desde 1960, a partir de la apuesta de algunas escuelas por los métodos Freinet y Dewey. Esa idea de ciudad educadora empieza a tomar fuerza y forma hacia mediados de la década de 1970, pues se consideró que para la formación de ciudadanos democráticos y responsables eran necesarias la intervención y la relación cercana con la ciudad. Este discurso en un principio es lanzado a organizaciones de ciudadanos que pudieran participar en este tipo de proyectos y construcciones colectivas, y luego a las escuelas.

Se tiene entonces que, como lo explica Rodríguez (2001, 2007), toda ciudad tiene espacios y crea dinámicas que son propicias para la educación y el aprendizaje, pero para que una ciudad pueda llamarse *educadora*, debe existir una intencionalidad en la forma de gobernar y organizar el diario vivir, realidades físicas y representaciones simbólicas que transcurren en ella. Para el autor, el proyecto debería centrarse más en mostrar el *cómo*, en lugar de señalar el *qué*. Este es uno de los grandes cambios en los paradigmas de educación, en donde no se trata solo de la transferencia de información, sino de mostrar habilidades, señalar cómo pueden ser desarrolladas, en lo que podría denominarse *una reconfiguración cultural de la educación*.

Desde esta perspectiva, Moncada (2005) afirma que la ciudad es un contexto en el que se pueden tener diversos aprendizajes como la práctica y formación de la ciudadanía y la democracia en diferentes escenarios, a partir de insumos que la ciudad ofrece, como los parques, las calles, los museos, la gente y sus testimonios de vida, los archivos, entre otros. En Colombia, algunos referentes de este tipo de articulaciones son Tabio y Piedecuesta.

Como se puede evidenciar, los discursos de ciudad educadora han tenido una amplia recepción en el contexto colombiano, tanto en el campo de la academia, como en el de los proyectos políticos de formación y educación ciudadana. Son visibles las apuestas que en diferentes ciudades del país se han hecho por la propuesta de ciudad educadora, como lo dejan ver los diferentes artículos citados, así como el libro *Ciudad Educadora*.

Estado del arte, de la Corporación Región (1998), Moncada y Villa señalan algunas de las experiencias de ciudad educadora que han tenido lugar en diferentes proyectos políticos. De esto se puede concluir que, aunque el proyecto de ciudades educadoras se funda en unos principios básicos, tiene la maleabilidad necesaria para adaptarse a proyectos de ciudades diversas, que, atendiendo a sus propias necesidades, logran ciudades más humanas.

La educación como dispositivo de formación en la ciudad

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

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

En primera instancia, y siguiendo a Viviescas (1996, 1997), las ciudades producen a los ciudadanos, pero también los ciudadanos producen la ciudad. Conforme cambia la organización política, social y económica de las sociedades, cambian las dinámicas y formas de relación. Mientras las sociedades cerradas se caracterizaron por organizaciones del tipo aldea, vulgo, familia, entre otras, la forma predominante de las organizaciones abiertas será la de la ciudad. Desde esta perspectiva, la ciudad se entiende como un asunto político y cultural complejo, como un espacio que, en últimas, sirve para legitimar a la sociedad. De este

modo, se puede afirmar que una propuesta de ciudad es una propuesta de sociedad. Además de ser una creación histórica y social, la ciudad es una institución imaginaria e imaginada, productora del espacio urbano (Giraldo, 1996).

La ciudad, entendida de esta forma, es un lugar de relaciones múltiples y complejas, en donde, como explica Puig (1997), se encuentran los más diversos discursos, articulándose y generando tensiones. Lo urbano impone un tipo determinado de relaciones y dinámicas diferentes a las del campo: obliga a los hombres a aprender a ser seres humanos, imponiéndoles cuestiones y problemas de tipo técnico, social y político. La ciudad emerge, entonces, como una máquina productora de problemas y de relaciones complejas, pero como una máquina que, a su vez, es capaz de ofrecer las herramientas para resolverlos. Buenaventura (1997) señala cómo la configuración de la ciudad y de algunos ciudadanos ha estado mediada por las nuevas tecnologías. Hace alusión, por ejemplo, a que la expansión de la ciudad fue posible gracias a la llegada del transporte público, que cambió también la configuración del ciudadano.

De forma similar, la ciudad, además de producir sujetos, ha producido técnicas expresivas que han acompañado su desarrollo. Como lo explica Silva (2004), conforme la ciudad aparece, también aparece su narración y representación. Es un espacio estético. Puede decirse, que a cada tipo de ciudad la acompañó una técnica específica de expresión.

A estas dos formas de producción de la subjetividad y de la forma de vivir la ciudad, habría que añadir la influencia de los más disímiles medios de comunicación y tecnologías, así como los efectos que ellos producen. Pèrgolis (2004) plantea que el imaginario de una ciudad es tan real como la ciudad misma. Se trata de la ciudad imaginada, construida a partir de las percepciones, los prejuicios y la información que los medios de comunicación nos dan sobre ella. El sujeto configura su experiencia en la ciudad, no solo a partir de lo que vive en ella, sino de lo que escucha, de lo que sobre la ciudad se dice y circula.

Desde una perspectiva muy cercana, Cortés, Olaya y Muñoz (2006) aceptan la idea de que existe una pre-experiencia de la ciudad, que es dada por los medios de comunicación. Si bien antes la ciudad era un lugar territorializado, en donde las personas generaban vínculos con el

lugar, hoy en día, la ciudad empieza a ser vivida a través de imágenes que se ven en televisión, y no de recorridos propios.

La experiencia de la ciudad es diferente para cada sujeto. En el caso de los jóvenes, como lo explican Herrera e Infante (2009) la ciudad es un territorio vital. En Colombia este hecho se evidencia con mayor fuerza hacia la segunda mitad del siglo XX, en donde las ciudades, al ser planeadas de una forma más concienzuda, adquieren más vigor. En parte esto sucede por el hecho de que la ciudad emerge como el *tropos cultural*, donde se espera poder lograr una vida digna. Se da una mayor apropiación e intervención del espacio, donde los jóvenes se encargan de reconfigurarlo con más vehemencia. Cambia la ciudad, su espacio y, paralelamente, cambian las personas en su individualidad, razón por la cual sería necesaria una pedagogía de la ciudad (Wiesner, Galante & Ayala, 2009).

Esta experiencia en ocasiones llega a ser problemática. García (1996, 1997) plantea la necesidad de lograr una perspectiva de ciudad que obedezca a valores como la confianza y represente dinámicas en este sentido. Afirma que uno de los problemas en cuanto a la relación con la ciudad es que conocemos la ciudad a partir de los límites que pone la familia y la escuela. Se presenta la ciudad como un espacio-lugar que es sinónimo de peligro. Por esto, la necesidad de medios de transporte, como el vehículo privado —carros familiares o rutas escolares—, que son una extensión de la casa. A través de las ventanas del carro familiar, la ciudad se constituye como un lugar distorsionado, ajeno a su propia realidad y dinámicas.

Pero estas formas de organización y producción de la experiencia no se dan de forma accidental. Olaya y Herrera (2009) afirman que uno de los lugares desde los cuales estas son posibles es desde los planes de desarrollo, que pueden ser entendido como discursos influyentes en la constitución de subjetividades e identidades pues si bien la ciudad está hecha por los ciudadanos y sus dinámicas, a la vez, está atravesada por la política, la economía y la cultura.

Para entender con mayor claridad este planteamiento, las indagaciones de Sáenz (2003) sobre desconfianza y civilidad en la colonia resultan provechosas, ya que muestra cómo desde la colonia en Colombia se ha vivido un sentimiento de desconfianza por la vida urbana que ha

sido heredado hasta nuestros tiempos. El discurso de desconfianza hacia la población urbana nace a partir de la relación pedagogía-ciudad, y si bien, la ciudad en general era un lugar que representaba peligro, el dispositivo centra toda su atención en los pobres, pues se los caracteriza como la cara inmoral de la vida en la ciudad.

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

Desde Sáenz se muestra un avance del estudio de las estrategias pedagógicas de los últimos tres gobiernos en Bogotá, por fuera de las instituciones educativas. Al discutirse los campos en los que es apropiada la formación ciudadana, se concluye que debe abarcar lo escolar y lo extraescolar, además de los contenidos y las formas. En el debate entra también el tema de los momentos y lugares para este tipo de educación. Por su parte, Hernández y Cabrera muestran los resultados de un estudio realizado por los dos autores sobre el segundo gobierno Mockus en materia de cultura ciudadana

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

Pedagogía urbana

En este apartado se abordan los trabajos, investigaciones y reflexiones acerca de los conceptos relacionados con las relaciones ciudad y educación.

La definición de *pedagogía urbana*, en tanto campo de conocimiento en Colombia, tiene como referente más visible al grupo de Pedagogía Urbana y Ambiental, perteneciente a la línea de investigación de Educación Comunitaria, Cultura Política e Interculturalidad, de la

maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Páramo (2009), investigador líder de dicho grupo, delimita los referentes de la pedagogía urbana según el sistema educativo, la escuela, la comunicación educativa, la pedagogía y la ciudad como escenario de formación.

Algunos de los hechos que hacen que se pueda hablar de pedagogía urbana desde esta perspectiva son la expansión del concepto de educación más allá de la escuela, el entendimiento de la ciudad y sus partes como un espacio de educación, y la comprensión de lo urbano como idea para un nuevo proyecto de ciudad. Al respecto, agrega Páramo, que los ejes de este campo de conocimiento son la educación, la ciudad y la pedagogía. La ciudad se convierte en un lugar privilegiado de los discursos en educación, y se desprenden subdisciplinas que empiezan a constituirse en un campo de conocimiento teórico. En relación con los antecedentes sobre lo que viene a llamarse *pedagogía urbana*, explica el mismo Páramo, se reconoce el trabajo de Antony Colom y Jaume Trilla.

Igualmente, pueden rescatarse algunas de las intervenciones realizadas en la revista *Educación y ciudad*, que reflexionan desde esta perspectiva, sobre la relación ciudad-educación. Por ejemplo, Castro (2005), a propósito del proyecto de Bogotá como una ciudad educadora, trae a discusión el cuestionamiento sobre los modelos de educación y escuela posibles, pensados desde el entendimiento de este tipo de ciudades. Reflexiona sobre las tensiones que se presentan entre escuela y la ciudad como espacios educativos. La pedagogía empieza a entenderse como una acción política que está presente dentro y fuera de la escuela. En una lógica similar de análisis, Díaz (2005) ubica en tres tendencias los discursos sobre *ciudad educadora* en Colombia: ciudad educadora como escuela para la sociedad, ciudad educadora como escuela para la inclusión y humanización y ciudad educadora como escuela del sujeto, como un *interjuego* entre proyectos personales y proyectos sociales.

Desde otro lugar de comprensión, Cuervo (1996, 2001) propone un estudio de la ciudad a partir de las teorías de la complejidad, entendiendo la ciudad no como la suma de retazos, sino como un todo que está en constante interacción. En la misma perspectiva, pero recurriendo a referentes directamente relacionados con el tema de las ciudades educadoras y educativas, Rodríguez (2001) plantea el problema de la ciudad, a partir del abordaje que propone Trilla, de entender la

ciudad como un lugar en el que se aprende, del cual se aprende y que puede ser aprendido. Resalta que el proyecto de ciudad educadora es eminentemente comunicativo, que busca la construcción de un nuevo ciudadano cuyo ser está definido desde la práctica continua de ciertos valores.

En el caso del estudio concreto de las dinámicas en las ciudades, como el caso de las acciones que se han desarrollado en Bogotá en el marco de la relación ciudad-educación, y sus efectos formativos, Sáenz (2009) aborda el tema de las prácticas pedagógicas por fuera de la escuela, en los dos gobiernos del alcalde Antanas Mockus. En un sentido similar, Rojas, Gómez y Sánchez (2009) se centran en el seguimiento-evaluación de los programas de pedagogía ciudadana en niños y adolescentes en Bogotá.

Dentro de las investigaciones que abordan el problema de la relación ciudad-educación, Espinosa (2009) indaga sobre las posibilidades del arte como elemento educador en el espacio público de Bogotá, para lo cual establece categorías como: *arte como objeto*, *arte como elemento de interacción*, *arte como mobiliario* y *arte como elemento de conocimiento*. Una de las cuestiones centrales que se plantean es la de si existe un papel educador de los elementos del espacio público, en tanto la ciudad se entiende como un espacio que es producto y formador de los ciudadanos

Asimismo, Sierra (2009) describe algunos de los propósitos y aspectos metodológicos de la investigación *Cultura Ciudadana*, que esperaba realizarse en Bogotá, de forma longitudinal, desde el año 2008 al 2017, con niños, niñas y jóvenes de colegios oficiales y privadas de 20 localidades de Bogotá. Allí, aparece la pregunta sobre cómo crear cultura ciudadana a largo plazo.

Cortés (2009), por su parte, aborda los estados del arte sobre la educación democrática y ciudadana en Colombia de Pinilla y Torres, y de Peláez y Márquez, del año 2006. En la investigación de Torres y Pinilla se puede ver cómo este tipo de educación se ha configurado como un campo de discusión amplio y diverso. De igual forma, en el texto referenciado se plantean algunas críticas a los estándares de competencias ciudadanas, pues se argumenta que reducen el problema de la constitución de un ciudadano informado —conocimientos sobre el Estado—, un ciudadano virtuoso —actitudes positivas frente a la democracia— y un ciudadano

racional —etapa del desarrollo moral en el que se encuentran los niños—. Con respecto al trabajo de Peláez y Márquez, *Educación para la democracia y la formación política en Colombia: 1980-2006*, se resalta la proliferación de trabajos en temas como el control ciudadano, la planeación participativa y las competencias ciudadanas.

En el caso de Salcedo (2008), hay una reflexión crítica en donde afirma que la ciudad educadora se ha convertido en un constructo ideológico que es aceptado y difundido debido a sus características semánticas, pero pocos se preguntan por definir qué tipo de intervenciones e instituciones pueden ser consideradas realmente como *ciudad educadora*.

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

Conclusiones

Como se puede observar, la ciudad y su articulación con lo educativo se han convertido en un tema de relevancia, tanto en lo pedagógico como en lo urbanístico. Proyectos como el de ciudades educadoras así lo hacen ver.

En el contexto colombiano esta preocupación se ha hecho visible, sobre todo, en la pregunta de cómo hacer que la escuela y la ciudad se acerquen y logren conexiones significativas, no solo de relación espacial, sino también de significado. Se busca que la ciudad sea un lugar de aprendizaje e interacción, en el que los sujetos se puedan formar, o, en otras palabras, que la ciudad funcione como un dispositivo de educación, una máquina de producir subjetividades. Lo urbano, al menos en el discurso, empieza a ser abordado como una cuestión que atañe directamente a las personas, y debe ser pensado desde ese lugar. Al perseguir ese fin, no es posible acercarse de una forma casual y espontánea, razón por la cual ha sido necesario ir construyendo un campo de estudio, que permita

sistematizar las investigaciones y reflexiones que de la ciudad, en tanto objeto de análisis, se han construido.

Para concluir, queda señalada la forma en que escuela y ciudad se han ido transformando y los vínculos que entre ellas se han creado, al punto de depender mutuamente, convirtiéndose en escenarios que se coadyuvan y vigilan en la tarea de formar ciudadanos.

Referencias

- AGAMBEN, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, (73), 249-264.
Recuperado de: <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/112>
- ALFIERI, F. (noviembre, 2005). Turín, ciudad educadora. *Ciudad y educación*, (8), 29-46.
- ÁLVAREZ, A. (mayo, 1997) Ciudad, escuela y educación en la historia. *Ciudad y educación*, (2), 40-53.
- ÁLVAREZ, A. (octubre, 2005). Los límites de la escuela. *Ciudad y educación*, (7), 9-32.
- ÁLVAREZ, A. (noviembre, 2005). Ciudad educadora, una utopía realizable. *Ciudad y educación*, (8), 89-110.
- BARBERO, J. (diciembre, 2004). Una escuela ciudadana para una ciudad escuela. *Ciudad y educación*, (6), 97-123.
- BRYON, P., & GAONA, G. (noviembre, 2005). Ciudad educadora, entre la realidad y la utopía. *Ciudad y educación*, (8), 125-142.
- BUENAVENTURA, N. (septiembre, 1997). El busero bogotano. *Ciudad y educación*, (3), 76-89.
- CABEZUDO, A. (noviembre, 2005). Ciudad educadora, un espacio para la democracia. *Ciudad y educación*, (8), 77-88.
- CASTRO, J. (noviembre, 2005). Ciudad educadora, he ahí el problema. *Ciudad y educación*. (8), 61-76.
- CORTÉS, M., OLAYA, V., MUÑOZ, D. (enero-junio, 2006). Jóvenes: cuerpos, calles y movimientos. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 216-233.
- CORTÉS, R. (julio, 2009). Educación ciudadana en Colombia: dos coordenadas para un posible análisis. *Ciudad y educación*, (16), 105-118.
- CRUZ, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & Saber*, 6(12), 191-207. <https://doi.org/10.19053/22160159.3769>
- CUERVO, L. (1996). Ciudad y complejidad: la magnitud del reto. En F. Giraldo & F. Viviescas (Comp.), *Pensar la ciudad* (pp. 21-44). Colombia: Tercer Mundo Editores.

- CUERVO, L. (octubre, 2001). Formas de conocimiento e intervención en la ciudad: notas para una reflexión teórica. *Revista Estudios Sociales*, (10), 31-40.
- DELEUZE, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo?* Recuperado de: <http://www.forofarp.org/images/pdf/Dialogo%20con%20otros%20discursos/Gilles%20Deleuze/Deleuze-QueEsUnDispositivo.pdf>
- DÍAZ, O. (noviembre, 2005). Ciudad educadora, discursos y prácticas. *Ciudad y educación*, (8), 111-124.
- ESPINEL, M. (mayo, 1997). Educación y cultura ciudadana. *Ciudad y educación*, (2), 68-75.
- ESPINOSA, D. (julio-diciembre, 2009). Arte en el espacio público de Bogotá como elemento educador. *Revista Colombiana de Educación*, (57), 150-174.
- FIGUERAS, P. (octubre, 2005). Ciudades educadoras. Una apuesta política insoslayable. *Ciudad y educación*, (7), 127-144.
- GADOTTI, M. (noviembre, 2005). La escuela en la ciudad que educa. *Ciudad y educación*, (8), 47-60.
- GARCÍA, B. (1996). En busca de la poética de la ciudad: la ciudad como obra de arte en permanente construcción. En F. Giraldo & F. Viviescas (Comp.), *Pensar la ciudad*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- GARCÍA, B. (septiembre, 1997). El ingreso de los niños y las niñas a la ciudad: el papel del maestro en la escuela. *Ciudad y educación*, (4), 32-43.
- GIRALDO, F. (1996). La ciudad: la política del ser. En F. Giraldo & F. Viviescas (Comp.), *Pensar la ciudad*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- HERNÁNDEZ, J. & CABRERA, M. (2005). Las competencias ciudadanas en el contexto de Bogotá como ciudad educadora. *Revista Enunciación*, (10), 40-46.
- HERRERA, M. & INFANTE, R. (julio, 2009). El derecho a la ciudad desde la perspectiva de jóvenes escolares. *Ciudad y educación*, (16), 91-104.
- JURADO, J. (2003). Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales. *Revista Estudios Pedagógicos*, (29), 127-142. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100009>
- LONDOÑO, P., GONZÁLEZ, M., GOYES, J. (diciembre, 2009) Ciudadanía, sociedad, cultura, educación. *Ciudad y educación*, (17), 131-153.
- MEJÍA, A. & PERAFÁN, B. (abril, 2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista Estudios Sociales*, (23), 23-35.
- MOCKUS, A. (enero, 1997). Ciudad y educación: buscar siempre un saldo pedagógico. *Ciudad y educación*, (1), 6-13.
- MONCADA, R. (octubre, 2005). Ciudad, educación y escuela. *Ciudad y educación*, (7), 34-72.

- MONCADA, R., TORO, J. (mayo, 1997) Ciudad y escuela: historias de ciudad. *Ciudad y educación* (2), 76-85.
- MONCADA, R. & VILLA, M. (1998). *Ciudad educadora. Estado del arte en Colombia*. Medellín: Corporación Región
- OLAYA, V. & HERRERA, M. (julio-diciembre, 2009). Planes de desarrollo: visiones de ciudad y concepciones de “jóvenes”. *Revista Colombiana de Educación*, (57), 176-198.
- PÁRAMO, P. (julio-diciembre, 2009). Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (57), 14-27.
- PÉREZ, M. (octubre, 2005). Rumbo a una ciudad educadora. La educación y la construcción de una política de combate contra la exclusión. *Ciudad y educación*, (7), 108-126.
- PÉRGOLIS, J. (diciembre, 2004). Educación ciudadana en la ciudad simulada. *Ciudad y educación*, (6), 39-50.
- PUIG, J. (mayo, 1997). La ciudad y el desarrollo moral cívico. *Ciudad y educación*, (2), 54-67.
- RAMÍREZ, J., BERMÚDEZ, G., & AVENDAÑO, C. (julio, 2009). Medio ambiente, pedagogía ciudadana y derechos colectivos. *Ciudad y educación*, (16), 49-74.
- PULIDO, O. (2017). Apuntes y reflexiones para pensar a Foucault de otro modo: consideraciones metodológicas de una filosofía de los relámpagos. En Pulido, O y Espinel, O. *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. Tunja: editorial UPTC.
- PULIDO, O., & ESPINEL, O. (2017). Perspectivas metodológicas en el “último” Foucault. Nuevos horizontes, nuevos problemas. En O. Pulido & O. Espinel, *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. Tunja: Editorial UPTC.135-158.
- RAMÍREZ, L. (julio, 2009) Ciudad educativa. *Ciudad y educación*, (16), 119-128.
- REBOLLO, O. (abril, 2007). La ciudad educadora y la participación ciudadana. *Ánfora*, (22), 96-108.
- ROA, C. & TORRES, W. (diciembre, 2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa?. *Ciudad y educación*, (27), 139-146.
- RODRÍGUEZ, J. (octubre, 2001). Ciudad Educadora: una perspectiva política desde la complejidad. *Revista Estudios Sociales*, (10), 47-62.
- RODRÍGUEZ, J. (abril, 2007). La participación como un acto educador y constructor de la ciudad educadora. *Ánfora*, 14(23), 77-109.
- RODRÍGUEZ, J. (diciembre, 2013). La ciudad post letrada: reto para la escuela contemporánea. *Ciudad y educación*, (25), 39-50.
- ROJAS, H., GÓMEZ, R., & SÁNCHEZ, R. (julio, 2009). Aproximación a un sistema de medición de pedagogía ciudadana para niños y niñas escolares de Bogotá. *Ciudad y educación*, (16), 75-90.

- SÁENZ, J. (abril, 2003). Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003). *Revista Estudios Sociales*, (23), 11-22.
- SÁENZ, J. (noviembre, 2005). Formación ciudadana en los últimos tres gobiernos. *Ciudad y educación*, (8), 7-28.
- SÁENZ, J. (diciembre, 2009). La pedagogía ciudadana en Bogotá: ¿un proyecto autoritario, o el mínimo común necesario para la construcción de una democracia radical?. *Ciudad y educación*, (17), 23-36.
- SALCEDO, M. (julio-diciembre, 2008). Una reflexión crítica sobre ciudad educadora. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, (6), 91-107.
- SALDARRIAGA, A. (mayo, 1997). La escuela como ciudad, la ciudad como escuela. *Ciudad y educación*, (2), 20-25.
- SIERRA, Y. (julio, 2009). Investigación en pedagogía ciudadana 2008-2017. *Ciudad y educación*, (16), 129-155.
- SILVA, A. (diciembre, 2004). Ciudad y escritura: Bogotá, la ciudad y los ciudadanos. *Ciudad y educación*, (6), 73-96.
- TRILLA, J. (mayo, 1997). La educación y la ciudad. *Ciudad y educación*, (2), 6-19.
- TRILLA, J. (octubre, 2005). La idea de ciudad educadora y la escuela. *Ciudad y educación*, (7), 73-107.
- UNESCO. (1993). Aprender a ser: la educación del futuro. Madrid: Alianza.
- VIVIESCAS, F. (1996). La ciudad: la calidad del espacio para la vivencia. En F. Giraldo & F. Viviescas (Comp.), *Pensar la ciudad*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- VIVIESCAS, F. (mayo, 1997). El (ideal) real de la educación ciudadana. *Ciudad y educación*, (2), 26-39.
- WIESNER, D., GALANTE, A., & AYALA, A. (diciembre, 2009). El espacio público visto por los niños y los jóvenes. *Ciudad y educación*, (17), 125-130.
- ZAMBRANO, F. (diciembre, 2004). La ciudad educadora: Símbolos, signos y ritos urbanos para educar al ciudadano. *Ciudad y educación*, (6), 13-38.