



**CIUDAD EDUCADORA: UNA PERSPECTIVA DE LA RELACIÓN ENTRE CIUDAD Y  
EDUCACIÓN**

**CAROLINA ROSERO TOBAR**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ  
2021**

**CIUDAD EDUCADORA: UNA PERSPECTIVA DE LA RELACIÓN ENTRE CIUDAD Y  
EDUCACIÓN**

**CAROLINA ROSERO TOBAR  
CÓDIGO: 2020190016**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de  
ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA**

**ASESOR:  
OSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ  
2021**

*A todos y todas quienes, desde la acción colectiva en las calles, resisten por  
hacer de la ciudad un espacio solidario, fraterno y sororo.*

## **Ciudad Educadora: una perspectiva de la relación entre ciudad y educación.**

**Carolina Rosero Tobar**

### **RESUMEN**

Este artículo pretende evidenciar el contexto y destacar algunas dimensiones del debate que circula alrededor del concepto *ciudad educadora*, entendido desde *La carta de Ciudades Educadoras*. Para ello, se revisará el marco y los discursos desde donde se gesta dicho concepto, se ahondará en los postulados de dicha carta y se evidenciará la forma en que sus principios se han manifestado en el espacio público, a través de una educación por reglas, principalmente. Lo anterior nos devela que *La carta de Ciudades Educadoras* carece de una profundidad teórica tal que permita comprender, justificar y delimitar el proyecto que propone entorno a la relación educación y ciudad, para la formación de una ciudadanía activa en los centros urbanos.

**PALABRAS CLAVE:** Ciudad educadora, pedagogía urbana, espacio público, derecho a la ciudad, aprendizaje por reglas.

## **TABLA DE CONTENIDO**

<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>1. La crisis de la Escuela de los años 70: Un punto de partida.</b>	<b>7</b>
<b>2. La polisemia de la ciudad educadora</b>	<b>13</b>
<b>2.1. Carta de Barcelona</b>	<b>15</b>
<b>2.2. Precisiones acerca de la relación Educación y Ciudad</b>	<b>17</b>
<b>2.3. Ciudad Educativa y Ciudad Educadora</b>	<b>19</b>
<b>3. El espacio público</b>	<b>25</b>
<b>3.1. Una tendencia hacia lo normativo.</b>	<b>26</b>
<b>4. Derecho a la ciudad</b>	<b>31</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>33</b>
<b>Referencias</b>	<b>36</b>

**Por: Carolina Rosero**

## Introducción

En el presente artículo pretendo hacer un estudio de algunas condiciones que permitieron el posicionamiento del movimiento de la *ciudad educadora*, a la luz de la *Carta de Barcelona*, e increpar sus principios respecto al uso del espacio público, el cual es entendido como un espacio educativo. Para esto es necesario hacer una aproximación a la relación entre la ciudad y la educación, por tanto, uno de los análisis se dará dentro del marco investigativo de la Pedagogía Urbana.

El proceso investigativo se realizó haciendo en primera instancia una revisión documental sobre la Pedagogía Urbana, remitiéndose en primera instancia a los artículos del grupo de investigación Pedagogía Urbana y Ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional. En esta búsqueda se identifica la necesidad de ahondar en los planteamientos de algunos autores referenciados en los artículos de investigación, los cuales hacen especial hincapié en la relación entre Ciudad y Educación, por lo que se seleccionan con el fin de profundizar en dicha relación.

Así mismo se prioriza la carta de las ciudades educadoras o la *Carta de Barcelona* como documento fundamental que le da especial importancia al concepto, puesto que éste en tanto documento político, evidencia ser fundamento y antecedente fundamental para el corpus teórico de la Pedagogía Urbana. Por lo anterior, se hace una revisión documental de las investigaciones locales más significativas, que han analizado cómo se ha desarrollado este concepto en tiempo reciente. Los criterios de selección de los autores han sido en primer lugar por su referencia en los artículos del grupo de investigación local, por su relevancia histórica en el desarrollo del debate y por la necesidad de considerar perspectivas diversas con respecto al concepto de ciudad educadora en el desarrollo investigativo local. Todo esto con el fin de construir un documento con base en la interpretación de perspectivas múltiples.

Al momento de analizar el movimiento de la *ciudad educadora* es pertinente comenzar por esbozar el marco histórico desde donde surge, por lo cual revisaré, en primera instancia, algunos postulados de la denominada “crisis” de la escuela de la década de 1970. Desde allí evidencio que los interrogantes que cuestionan la escuela y plantean la necesidad de concebir la educación por fuera de la institución no se repliegan a un momento histórico específico, sino que este es un debate que constituye la esencia misma de la educación; debate en el que convergen diversas posturas políticas, según sean los intereses, a la hora de definir sus medios y su fin. Al ser estos interrogantes objeto constitutivo de la educación comprendo que no se trata de responderlos definitivamente, universalmente, desde una supuesta verdad, como si se pudiera hablar de una respuesta única y verdadera, ya que considero que la educación debe mantenerse como un espacio social en disputa, en constante movimiento.

A continuación, al analizar el movimiento de la *ciudad educadora* se evidencia que son diversas las propuestas que giran en torno a tal concepto y se toman de guía los compromisos que se estipulan en la *Carta de Ciudades Educadoras*<sup>1</sup>, ya que esta se ha vuelto referencia fundamental para situar el sentido de tal movimiento. Al tomar la carta, se encuentra que algunos preceptos presentados no tienen un despliegue teórico relevante, más bien se presentan como evidentes. A partir de esto se profundiza en la relación entre educación y ciudad, de lo cual surge una necesaria distinción entre ciudad educativa y ciudad educadora. Distinción de la cual carece dicha carta, por lo que se concluye que hay vacíos conceptuales en esta.

Enseguida se pasa a analizar el escenario del proyecto de *ciudad educadora*: el espacio público urbano. Aquí se evidencia que la falta de profundidad respecto a los conceptos educación y ciudad, y su relación, provoca acciones educadoras en el espacio que privilegian una perspectiva normativista centrada en un “aprendizaje por reglas”; la cual termina por priorizar una formación cívica antes que una formación ciudadana.

---

<sup>1</sup> En el I er Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en 1990, las ciudades que tenían representación recogieron en la Carta inicial los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad. La Carta fue revisada en el III Congreso Internacional (Bolonia, 1994) y en el VIII Congreso (Génova, 2004) para adaptar sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales (Carta de Barcelona, 1990).

Aunado a lo anterior y para llevar a cabo una comprensión más rigurosa se presenta como fundamental aclarar qué se entiende por espacio público, cuáles son sus características dentro de los centros urbanos y las implicaciones de las concepciones desde lo público en tanto espacio físico con condiciones materiales. Desde allí surge un análisis alrededor de la privatización del espacio público y su imbricación con el derecho a la ciudad. Derecho que, si bien es fundamental para el movimiento de *ciudad educadora*, no tiene suficientes precisiones en el despliegue de la *Carta de Ciudades Educadoras*.

A partir de dar cuenta de los vacíos conceptuales que tiene tal propuesta, de evidenciar las diferentes posturas que existen alrededor de la relación ciudad y educación, las cuales tienen un carácter político; se precisa la necesidad de exigir una justificación más precisa y elaborada a los proyectos que pretenden erigirse desde dicha carta, teniendo en cuenta que proyecto de humanidad el que está en juego.

### **1. La crisis de la Escuela de los años 70: Un punto de partida.**

Masschelein y Simons (2014) plantean dos premisas fundamentales para comprender la crisis de la Escuela diagnosticada por varios autores y movimientos en la década de 1970. Por un lado, afirman:

podemos leer la larga historia de la escuela como la historia de los esfuerzos perpetuamente renovados de arrebatarle su carácter escolar, es decir, como la historia de los intentos de «desescolarizar» la escuela –unos intentos que se remontan en el tiempo mucho más allá de lo que los autoproclamados desescolarizadores de los setenta eran capaces de percibir. (Masschelein y Simons, 2014, p. 12)



Y por otro lado, definen los límites particulares de la crisis de la década de 1970 como un momento en el que “fue la propia existencia de la escuela la que se puso en cuestión” (p. 3). Esto implica que, si bien la “crisis” es un elemento constante e incluso constitutivo del quehacer escolar, la segunda mitad del siglo XX contribuyó a profundizar debates que hicieron de este período un escenario propicio para reformas y alternativas paralelas para la educación formal, poniendo de manifiesto el papel del mercado en relación a la educación y la escuela. Uno de los problemas fundamentales tiene que ver con la influencia de la visión economicista de la sociedad, ya que ha sabido canalizar los interrogantes sobre el papel de la escuela y la educación hacia una cuestión de productividad y resultados. Lo anterior ha significado la pérdida de la autonomía del tiempo y espacio escolar en diversas dimensiones, así como la capitalización de los espacios educativos alternativos a la escuela como la iniciativa de la *ciudad educadora*.

Prueba de esta influencia es el contexto específico en el que se desarrolló la denominada crisis, ya que a mitad del siglo XX uno de los interrogantes que atravesaba todas las medidas estatales y supraestatales tenía que ver con el desarrollo económico y la inmersión en el mercado global de los mercados nacionales.

Por tanto, dicha crisis<sup>2</sup> se manifestó de forma diferenciada en los distintos contextos, pero vino fundamentalmente de factores comunes al desarrollo técnico, cultural, mercantil y político a nivel global. Discursos y categorías asociadas al progreso y al desarrollo que hay que observar desde una perspectiva crítica, puesto que detrás de ellos se esconden “propósitos claros de dominación y sometimiento político y económico de las naciones del mundo a las

---

<sup>2</sup> La crisis de la escuela de los 70 se puede entender desde los 6 preceptos de la escuela planteados por Trilla (1973) los cuales permiten su materialización y que a su vez son la base misma para plantear su crítica. Estos son:

(1) La realidad colectiva, (2) Ubicación en un espacio específico, (3) Actuación de unos límites determinados, (4) Definición de los roles de docente y discente, (5) Predeterminación y sistematización de contenidos y (6) Formas de aprendizaje descontextualizado. Al respecto del aprendizaje descontextualizado, se plantea que en la escuela se transmite un saber desconectado del ámbito donde se produce y aplica”; por lo que es necesario plantear una relación de la escuela con la realidad. En esa búsqueda, se plantea la introducción de los museos, laboratorios, huertos, etc; como forma de escolarizar la realidad. Sin embargo, una vez que estos escenarios se movilizan de la realidad hacia adentro, se escolarizan y cambian.

condiciones del sistema globalizado del capitalismo” (Espinel, 2015, p. 17). Mecanismos que, como afirma el autor, procuraron transformar todas las esferas de la vida e incidieron sobre la concepción de la escuela y la educación.

Aspectos como la diversificación de la oferta escolar, la multiplicación de establecimientos, la masificación de la educación y la secularización (Palacios, 2013), así como las condiciones económicas de los países en desarrollo (Pedraza, 2016, p. 78), convergieron en un escenario que, para muchos, suponía el desvanecimiento de la pertinencia de la escuela en la sociedad. Las escuela como espacio desligado del exterior, aunada a la cada vez más necesaria relación de la institución con lo extra-institucional fueron motivo suficiente para que analistas económicos como Coombs<sup>3</sup> pusieran un supuesto jaque el lugar de la escuela. Es bajo estas particularidades que los discursos de la educación permanente toman fuerza y otras alternativas pedagógicas como la ciudad educadora cobran importancia.

En el contexto latinoamericano, el crecimiento de la escuela se justificaba en tanto herramienta que possibilitaba el desarrollo, como una alternativa para superar el atraso social, la ignorancia, el analfabetismo (Pedraza, 2016). Al entrar en una era de incipiente globalización, los parámetros en las relaciones dentro de la escuela exigen ser renovados teniendo en cuenta, por un lado, “un elemento nuevo en la relación entre docentes directivos y estudiantes, [es] la exigencia de estos últimos de reciprocidad, igualdad y justicia en el cumplimiento de derechos y deberes dentro de la institución” (p. 36). Y, por otro, el desarrollo técnico y tecnológico que implicaba una modernización física y operativa de los procesos institucionales para responder a las exigencias productivas del mercado global.

---

<sup>3</sup> Desde la década de los años 70 se advertía una “crisis de los sistemas educativos” expuesta por primera vez por Philip Coombs (1971) en un informe a la UNESCO sobre el estado de la educación mundial en los años sesenta. En dicho informe se manifiesta que si bien desde 1945 se han dado cambios en los diferentes países a causa de revoluciones científicas, tecnológicas, políticas y económicas, los sistemas educativos no han avanzado” (Pedraza, 2016, p. 78). Cabe resaltar que la perspectiva de Coombs viene influenciada de primera mano por la visión desarrollista y economicista que plantearía al mercado como parámetro de medida de la productividad en el ámbito educativo. Coombs trabajó para instituciones como la UNESCO y la Fundación Ford, así como en las áreas de Cultura y Educación para el gobierno de los Estados Unidos durante la administración Kennedy (1961) compartiendo su misma idea de crecimiento económico y avance tecnológico como estandarte del proceso de civilización.

Sin embargo, serían las implicaciones *extra-escolares*, es decir, todas aquellas alternativas y espacios destinados a complementar (para los desescolarizadores más extremos, suplantar) la educación formal, las que profundizaron en la educación como un interrogante más allá de la escuela y la familia. En esa medida, no se trataba únicamente de incluir a los padres de familia y a los estudiantes en las decisiones institucionales, ni de diversificar la escuela para dar entrada a las comunidades indígenas y a las minorías en general o de acoplar la estructura institucional de la escuela a los preceptos del Estado secular moderno (Palacios, 2013). El asunto se constituyó transversal en la medida en que, la ciudad, como entorno de principal interés del desarrollo económico y cultural, se hiciera en sí misma un medio educativo.

Iniciativas pedagógicas desde los gobiernos centradas en cultivar la cultura, la historia y la sana convivencia se vieron implementadas en el marco de la *Carta de Ciudades Educadoras*. En donde se plantea que las ciudades del mundo deben actuar desde su dimensión local, como plataformas de experimentación y consolidación de una ciudadanía democrática plena, promotoras de una convivencia pacífica, mediante la formación en valores éticos y cívicos (Carta de Barcelona, 1990, p. 15). Así, se describen una serie de preceptos donde la democracia, la diversidad y la educación se ven ligadas estrechamente con el fin de conformar sujetos conscientes y competentes para ejercer sus derechos y deberes y participar en la construcción del entorno urbano. Es desde este postulado, donde se abre el dominio de la Pedagogía Urbana, campo teórico desde donde habrán de considerarse estos preceptos para, posteriormente, realizarse una crítica a la correspondencia de la realidad de la ciudad y a su concepción desde la Carta. Para lo cual resta considerar en su justa medida los efectos del desarrollo económico sobre este panorama.

Dado que la ampliación de la cuestión educativa adquirió especial importancia discursiva en el marco de una fiebre desarrollista, liderada en Latinoamérica por instituciones como la UNESCO o la CEPAL<sup>4</sup>, no es sorpresa que la educación, entendida como medio de desarrollo

---

<sup>4</sup> En las décadas de los años 50 a 70 los Estados latinoamericanos adoptaron de forma muy generalizada y amparados por organismos como la CEPAL (*Comisión Económica para América Latina*, de las Naciones Unidas) desarrollista, que hacía del Estado el sujeto del desarrollo económico y social. Mediante una estrategia de planificación, este enfoque desarrollista fomentó el intervencionismo estatal a falta de una burguesía nacional, considerando como ejes básicos el desarrollo económico y la democracia política. Dentro de esta nueva concepción de la política, las decisiones educativas fueron entendidas como decisiones de inversión de

económico y cultural, fuese vista como un principio de competitividad. Así se pone de manifiesto, como expone Pedraza (2016), que:

una principal dificultad del sistema educativo reside, aún, en la necesidad de competir por los recursos para su sostenimiento, lo que implica reconocer la fuerte relación entre el sistema económico y el educativo como elemento para consolidar argumentos que visibilicen la importancia de invertir en la educación. (p. 78)

En otras palabras, el mercado constituyó, en buena medida, un parámetro para justificar las inversiones hechas en el campo educativo y, por tanto, la escuela debía responder con una capacidad de productividad adecuada.

Esto significó la visión empresarial de la escuela que autores como Masschelein y Simons tanto critican, ya que, en sus propias palabras:

cuando el aprendizaje se reduce a la producción de resultados de aprendizaje; cuando la producción de resultados de aprendizaje constituye, simplemente, una manera diferente de nombrar la conversión de las potencialidades en competencias; cuando hay numerosos itinerarios y diversos ambientes de aprendizaje, tanto formales como informales, que hacen posible este proceso de producción, ¿cuál es, entonces, el papel de la escuela? (Masschelein y Simons, 2014, p. 9)

Esta pregunta se hace pertinente al comprender que el modelo hegemónico de escuela en este contexto:

“más que dar respuestas a lo pedagógico y a la formación de ciudadanos que construyan nación, corresponde a un modelo económico neoliberal que ha penetrado

---

capital (*teoría del capital humano*). Ello trajo consigo un creciente interés por la extensión de la educación, no sólo la educación profesional más directamente relacionada con las cualificaciones requeridas por el mercado de trabajo, sino también un incremento general de la educación primaria, así como importantes medidas para la erradicación del analfabetismo. Ossenbach

las esferas sociales y políticas, institucionalizando en el sistema educativo como un poder que gobierna sus intenciones y saberes” (Pedraza, 2016, p. 77)

Subsumida en este contexto, a la iniciativa de la *ciudad educadora* cabe cuestionarla en el sentido de sus medios, pues no es solamente la mercantilización de la escuela lo que ha devenido del paradigma neoliberal, sino en la *mercantilización de la vida* misma. Al respecto, se entiende el mercado como el “principio elemental que se lleva y aplica indiscriminadamente a todas las esferas de la vida humana: el mundo – el mejor mundo y el único posible- es un gran mercado donde personas, países y organizaciones compiten y cooperan por su beneficio económico” (Miñana y Rodríguez, 2002, p. 9). Esto significa, también, una difusión de sus prescripciones competitivas y productivas al espacio urbano y, por tanto, una configuración de este en función del mercado. En palabras de Miñana y Rodríguez:

(...) no es que “la educación” esté al servicio del capital, sino que el neoliberalismo se esfuerza incansablemente (...) por todos los medios de reducir lo educativo e instrumentalizarlo en función de las necesidades duras y puras del capital transnacional, una tarea esta imposible, pero en la cual está teniendo hasta ahora bastante éxito (2002, p. 10).

En este contexto es entonces pertinente profundizar en la figura de la *ciudad educadora*, con el fin de comprender los resultados de las iniciativas desescolarizadoras que buscaban establecer otros espacios además de la escuela, como escenarios de formación no formal e informal. Analizando sus implicaciones prácticas e ideológicas daremos cuenta de algunas consecuencias de la supuesta crisis diagnosticada en la década de 1970 y la posterior influencia de los principios que la sostuvieron en este espacio educativo alternativo a la escuela.

## **2. La polisemia de la ciudad educadora**

Son muchas las propuestas que se encuentran alrededor del concepto de *ciudad educadora*, por lo que no es sencillo lograr una definición unívoca. Salcedo (2008), anuncia que quien recién se acerca al tema e intenta definir este concepto, a partir de lo que escucha o encuentra en folletos al respecto, muy posiblemente presentará 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>5</sup>

Ciudad educadora, un ejercicio mancomunado para humanizar la ciudad y sus ciudadanos.<sup>6</sup>

Ciudad educadora, es lo que cada uno tiene, piensa y está haciendo por su ciudad”<sup>7</sup> .  
(Citado por Moncada y Villa, 1998, p. 69)

Al momento de acercarse a una definición, desde lo que se dice o enuncian los textos acerca de este concepto se evidencia una polisemia de significados. “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” (Salcedo, 2008, p. 92). De modo que la falta de precisión acerca de lo que es el término *ciudad educadora* haría creer que basta la formulación de un proyecto que establezca una relación entre ciudad y educación (sin tener claro lo que se entiende por educación), para que el proyecto sea subsumido en la rúbrica de la ciudad educadora y, más aún, si se hace coincidir con los objetivos de la Carta elaborada en Barcelona.<sup>8</sup> Al respecto es pertinente preguntarse ¿Es válida cualquier relación educación-ciudad para hablar de ciudad educadora?

Por su parte, Trilla, algunos años antes, se interesó en estudiar el contexto en que surge la idea de *ciudad educadora* e, igualmente, analiza las funciones que estaba teniendo esta

---

<sup>5</sup> Miembros del programa “Hacia un proyecto educativo de ciudad”. Plan decenal de educación; Secretaría de Educación Municipal. Santiago de Cali.

<sup>6</sup> Participantes en el Foro sobre Ciudad Educadora, Universidad ICESI, Santiago de Cali, 2006.

<sup>7</sup> Coordinadora de este programa en uno de los municipios antioqueños.

<sup>8</sup> Por ejemplo, expone Salcedo (2008), la recuperación del espacio público, la formación ciudadana, la promoción de la participación ciudadana (p. 92).

expresión en el discurso pedagógico e institucional. A partir de su trabajo se da cuenta, al igual que Salcedo, que tal concepto también es usado meramente en un sentido propagandístico o retórico:

En seguida me pareció advertir que con este concepto iba a pasar algo parecido a lo que ocurre con conceptos que no son categorías rigurosas sino “ideas”; ideas-fuerza que en seguida se convierten en lemas o incluso en eslóganes, pero cuyo significado resulta muy difícil de precisar. (Trilla en Vásquez, 2005, p. 111)

Pareciera como si por el simple hecho de que una ciudad se autoproclame educadora o se afilie a asociaciones o redes internacionales de ciudades educadoras, ya va a ser más educadora de lo que era antes. (Trilla en Vásquez, 2005, p. 112)

La indeterminación del concepto, según Salcedo (2008), no se da por simple desconocimiento sobre la cuestión de la ciudad educadora. Según el autor, la academia, especialmente la colombiana, es parte responsable de tal confusión en nuestro contexto, ya que no se ha preocupado lo suficiente por hacer las puntualizaciones que requiere el caso. Puntualizaciones que se hacen necesarias, teniendo en cuenta que el concepto es fundamento teórico para los propósitos del Plan Decenal de Educación y los proyectos de reorganización urbana de diferentes ciudades del país. Por lo que es necesario establecer los presupuestos filosóficos que orientan el proyecto de *ciudad educadora*, ya que “sólo de ese modo, se podría delimitar las propuestas y realizar seguimientos políticos a los proyectos concretados bajo su nombre” (Salcedo, 2008, p. 93).

Es importante mencionar que Salcedo llega a delimitar la importancia de realizar esta conceptualización al momento de formular un proyecto de investigación acerca de la problemática de *cómo educa la ciudad*, partiendo del supuesto de que la ciudad constituye un agente educador y de que el proyecto de ciudad educadora contenía el mismo presupuesto. Al hacer la respectiva revisión bibliográfica y luego de asistir a algunos foros organizados por instituciones gubernamentales acerca del tema, encuentra, por un lado, que no hay un

aporte conceptual deseado para la investigación en su fase empírica<sup>9</sup>; por otro, formulaciones alrededor de ciudad educadora entran en contradicción con otros presupuestos sobre la ciudad que no se pueden ignorar y, por último, resoluciones definitivas de lo que es ciudad educadora por parte del gremio, que se consideran insostenibles (Salcedo, 2008, p. 92).

De esta manera evidencia que es necesario hacer un aporte a la discusión, teniendo en cuenta las posturas conceptuales controvertibles, ambiguas y etéreas que se difunden al respecto. Si bien no se trata de desvirtuar el trabajo que se ha hecho alrededor del tema, sí se exige precisar el concepto de *ciudad educadora*, cuál es la discusión al respecto y qué se pretende, teniendo en cuenta las graves consecuencias que acarrea la falta de precisiones filosóficas. En palabras de Salcedo (2008):

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 la ciudad educadora? ¿Qué hace preferible esta iniciativa a otras propuestas urbanas posibles? (p. 93)

## 2.1 Carta de Barcelona

Dado que son diversas las propuestas que giran en torno al concepto *ciudad educadora* y con el ánimo de brindar precisiones filosóficas, Salcedo (2008) centra el debate en la *Carta de Barcelona* de 1990, teniendo en cuenta que esta se ha vuelto la referencia fundamental para

---

<sup>9</sup> Teniendo en cuenta que el proyecto versa acerca de las maneras en que los ciudadanos habitaban y apropiaban el espacio público de dos cruces viales de la ciudad de Cali (Salcedo, 2008, p. 92).



situar el sentido de la propuesta.<sup>10</sup> Esta carta fue redactada en la primera convención internacional de ciudades educadoras, allí un número significativo de ciudades del mundo se comprometieron en impactar y transformar los escenarios urbanos y sus actores y, de este modo, concretar un derecho 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. (Salcedo, p. 95)

Ubicar a la *ciudad educadora*, de acuerdo con la *Carta de Barcelona*, como normativa educativa para la ciudad es problemático para Salcedo porque no es claro ¿Qué justifica que la ciudad educadora sea un derecho de todos los seres humanos? y alrededor de esto se cuestiona:

¿cómo validar un derecho que depende de necesidades colectivas cuando, por un lado, vivimos en sociedades construidas sobre preceptos fundamentalmente individualistas? ¿hasta qué punto los ciudadanos modernos aceptarían limitaciones a sus derechos personales en favor de todos? ¿cómo otorgarle sentido de valor universal a principios morales como la libertad de expresión, la participación ciudadana y el diálogo en condiciones de igualdad? (Salcedo, p. 95)

Lo anterior, teniendo en cuenta que para los *no occidentales* quizá no sea obvio que sus estructuras urbanísticas deban adecuarse a los requerimientos morales que aceptaron otras sociedades. Por lo tanto, basándose en una crítica que le hace Castells a Lefebvre<sup>11</sup>, para Salcedo la generalización del ideal urbano como forma única tiene que ver con la creencia de que el modelo político occidental se impondrá en todo el orbe.

---

<sup>10</sup> Por ejemplo, según Alfieri, el movimiento ciudadano que surgió en Turín (escuela nueva) y que luego se difundió en otras ciudades europeas, con el fin de proponer un proyecto político para construir ciudadanía y democracia, estuvo inspirado en la Carta de Barcelona (Salcedo, 2008, p. 94).

<sup>11</sup> Quien acuñó el término de derecho a la ciudad en 1967, sobre esto se hará una breve exposición más adelante.

En este sentido, cabe concluir lo que Castells, indicó para Lefebvre, y que podría aplicarse 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 citado por Salcedo, 2008, p. 98)

Por otro lado, para Páramo (2009) gracias al movimiento de *ciudad educadora*, soportado en *La Carta de Ciudades Educadoras*, el campo de la educación y la Ciudad ha adquirido interés y proyección en los últimos años (p. 15). La carta, en tanto fundamento para una agenda política, deja clara una postura optimista<sup>12</sup> frente a los espacios urbanos; en donde si bien se reconocen las paradojas y las desigualdades a las que se enfrentan las ciudades en su complejidad, se plantea que aquellos proyectos basados en los 20 principios<sup>13</sup> expuestos en la carta podrían superar dichas condiciones desfavorables para la educación (entendidas como aquellas situaciones en las que se producen aprendizajes en contra de los valores de la libertad, autonomía y democracia). Así mismo, la carta posiciona a la *ciudad educadora* como un vínculo directo con el proceso de democratización (Nájera, 2008), ligada a los valores internacionales, así como al servicio y solidaridad de las personas.

## 2.2. Precisiones acerca de la relación Educación y Ciudad

Como señala Páramo, la *ciudad educadora* se concibe a partir del compromiso de las instituciones y del marco político administrativo y no necesariamente desde un entramado teórico que oriente la búsqueda del conocimiento mediante la investigación para que la acción educativa tenga lugar en el ámbito de la ciudad. De este modo, Páramo presenta a la Pedagogía Urbana como el campo del conocimiento teórico que puede guiar las acciones

---

<sup>12</sup> Páramo se refiere a la visión optimista en tanto que las teorías, los conceptos y las estrategias educativas se distancian de las posturas que veían la ciudad como espacios y fuente de lo que denomina enfermedades sociales como hacinamiento, vandalismo, segregación, etc. La Pedagogía Urbana concibe la ciudad como escenario de oportunidades de crecimiento.

<sup>13</sup> La carta de las ciudades educadoras se compone de un preámbulo donde se presenta la ciudad como espacio educador; que además hace un llamado a todas las ciudades, a invertir en educación en el espacio público; presentando valores propios de la globalización y conceptos como ciudadano global. Sus 20 principios divididos en tres secciones; (1) El derecho a la ciudad como su fundamento; (2) El compromiso de la ciudad (3) Al servicio integral de las personas. La carta expresa el compromiso de las ciudades que la suscriben con todos los valores que se manifiestan en estos tres apartados.

educativas sobre la ciudad o, al menos, intentar comprenderlas. Con este fin define el campo de la Pedagogía Urbana y la delimita conceptualmente, diferenciandola así de otros campos de la pedagogía, a partir de profundizar en tres elementos: *la educación, la pedagogía y la ciudad* (Páramo, 2009, p. 16). Según las palabras del autor:

“la Pedagogía Urbana debería entenderse como el campo de conocimiento que integra la epistemología, la historia, la teoría, los conceptos y las prácticas que surgen del estudio de las relaciones transactivas de tipo formativo que se dan entre el individuo o los grupos, con el entorno urbano y sus instituciones mediante mecanismos informales y no formales. Las acciones educativas que se derivan de esta teorización se sitúan principalmente en el espacio público y los lugares culturales de la ciudad.”  
(p.23)

Para Páramo, la educación como acción social, según su intencionalidad y su grado de institucionalidad se concibe como educación formal, no formal e informal. La educación formal se ubica dentro de los límites de la escuela y la academia, se deja claro que esta es solo un espectro del proceso de formación. Por otro lado, la formación no formal e informal, tiene lugar en los espacios extra-escolares, de esta manera, el entorno urbano ofrece proyectos dentro de instituciones como museos, bibliotecas, jardines, etc; los cuales buscan fortalecer la formación no formal. Por su lado, la formación informal corresponde al proceso que “ocurre al adquirir conocimiento y habilidades mediante las experiencias diarias y la relación con el medio ambiente en un proceso continuo y espontáneo que no se da de manera intencional” (Páramo, 2009, p.17). Por último, la formación informal deja abierta la pregunta sobre la acción educativa<sup>14</sup>, ya que se pone en tensión la praxis de la educación al desvanecer la intencionalidad de la misma. ¿Es esto educativo?

Para Freire (1992) *la educación* es mucho más que un momento, una institución o un espacio; se entiende como permanente en tanto que “ha llegado a ser a lo largo de la aventura de los seres humanos en el mundo una condición de su naturaleza” (p. 14). En ese sentido, la educación y la formación son permanentes, no porque sea exigido por alguna línea ideológica

---

<sup>14</sup> En el texto *Naturaleza de la acción educativa* (1998), Ciro Hernández Parra profundiza en la acción educativa en tanto acción humana que tiene como fin la perfectibilidad del humano. En ella resalta la importancia de la intencionalidad de la acción educativa, puesto que esta es praxis en sí misma.

o una determinada posición política, sino por la conciencia del hombre de “saber que podía saber más”. Así, se entiende que la escuela es un escenario educativo entre otros, y la potencia de la ciudad, en tanto educadora, está en atender a esta necesidad ontológica (Freire, 1992). En otras palabras, la educación excede la institución escolar y es ello, justamente, lo que permite ubicar las posibilidades educadoras de un espacio complejo y relacional como la ciudad.

Aquí vale la pena aclarar que *la ciudad* se entiende más allá de las formas y estructuras arquitectónicas, esta se presenta como contexto y como dispositivo de formación de subjetividades. La ciudad es un lugar de relaciones múltiples y complejas, donde circulan diversidad de discursos en constante tensión y articulación, que a su vez define para el ciudadano una forma concreta de ver y de ser en el mundo. En la ciudad el ciudadano es transformado y tiene la capacidad de transformarse a sí mismo (Cote, 2018). En ese sentido, la ciudad se asemeja al concepto de *dispositivo*<sup>15</sup> planteado por Foucault.

Así, la ciudad es un espacio que “obliga a los hombres a aprender a ser seres humanos” (Cote, 2018, p.132), pues las cuestiones técnicas, sociales y políticas son intrínsecas a esta. En ese sentido, la ciudad es un sistema que produce problemas y relaciones complejas, pero que a su vez, entendida como máquina, “es capaz de ofrecer herramientas para resolverlos” (Cote, 2018, p. 132).

Ahora bien, con estas premisas no se excluye la responsabilidad del diseño urbanístico; puesto que la ciudad también es arquitectura, recorrido y espacio; y en la medida en la que éstos se transforman; también van a transformar al sujeto que se atraviesa por ella. Es necesario tener en cuenta el diseño urbanístico, y sus acciones que transforman la ciudad; ya que éstas afectan la disposición y el uso del espacio público. Sin embargo, a éste no se le puede atribuir la responsabilidad total de responder por una pedagogía urbana en el espacio

---

<sup>15</sup> Giorgio Agamben rastrea las características del dispositivo planteadas por Foucault, en su objetivo por definir el dispositivo. Reconociendo tres características principales: (1) Es un conjunto heterogéneo que incluye cualquier cosa sea discursiva o no: instituciones, edificios, leyes, decisiones políticas, etc. El dispositivo es la red que se teje entre dichos elementos. (2) El dispositivo tiene una función concreta, la cual está inscrita en una relación de poder (3) El dispositivo resulta de ruzamiento de relaciones de poder y saber. (Agamben, 2010) Al plantear que la ciudad se asemeja el concepto de dispositivo se aceptan estas tres premisas así como, que la ciudad sería el dispositivo que permite y determina un tipo de sujeto en específico.

público. Si bien una disposición espacial es relevante al permitir espacios de intercambio y encuentro entre los ciudadanos, y genera aprendizajes informales en esa medida; no es suficiente reconocer la ciudad en tanto entramado arquitectónico, como dispositivo de subjetivación y de aprendizajes informales; hace falta preguntarse por los procesos y objetivos formativos en la ciudad ¿Qué hace falta para que una ciudad sea educadora?

### 2.3. Ciudad educativa y ciudad educadora

Respecto al concepto de ciudad educadora, Salcedo (2008) arguye la necesidad de hacer algunas precisiones. A partir de remarcar la diferencia que existe entre un enunciado descriptivo -nivel del ser- y uno prescriptivo -nivel del deber ser- se puede entender que ciudad educadora no puede ser cualquier tipo de discusión que relacione ciudad y educación. En este sentido, el concepto de ciudad educadora corresponde únicamente al nivel prescriptivo<sup>16</sup> de dicha relación, por lo que no es lo mismo hablar de ciudades educativas y ciudades educadoras:

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. (Salcedo, 2005, p. 95)

Por otro lado, de acuerdo con Salcedo, la expresión *ciudades educativas* remite al fenómeno de que las ciudades son todas educativas por el hecho de ser ciudades y encerrar estructuras forjadoras de identidad de quienes la habitan. La distinción entre ambos conceptos se hace esencial, según Salcedo (2008) pues:

---

<sup>16</sup> Salcedo asegura que podría proponerse el término *ciudad educativa* para el nivel descriptivo de la relación ciudad-educación (2005, p. 95). Así subraya que no es lo mismo hablar de ciudades educadoras y ciudades educativas, trayendo a colación a Figueras (2005) se asume que hablar de ciudad educadora implica “la conciencia y aceptación de su potencial educador y el compromiso de activarlo y desarrollarlo a través de sus distintas propuestas, programas y actuaciones”

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. (p. 96)

En este sentido, la *ciudad educadora* se constituye como un principio moral para alcanzar un ideal de ciudad, la cual no obtiene un respaldo lógico a partir de la demostración de que la ciudad influencia los modos de pensar y actuar de los ciudadanos. Por lo tanto, aceptar que las ciudades son educativas no es un argumento válido para aceptar las pautas éticas que aparecen en la declaración de Barcelona<sup>17</sup>. Aquí se evidencia la pertinencia de la pregunta, entre otras, que se hace Salcedo ¿Qué hace preferible esta iniciativa a otras propuestas urbanas posibles?

Por otro lado, es importante comprender, desde el análisis de Salcedo, que el acuerdo de Barcelona apunta a la dimensión educativa que debería tener la ciudad, distinto al deber ser que debería tener la escuela en relación a lo urbano (2008, p. 96). Por lo que pensar en la dimensión urbana -contemplada en el Plan Decenal de Educación con el nombre de *ciudad educadora*- que debe tener la educación formal, no es el objeto central de la propuesta política. A partir de analizar las líneas expuestas por Faure (1972) Salcedo encuentra que “ciudad educadora establece una negativa rotunda a la identificación realizada entre educación y escolarización, identificación nefasta con los retos que trae el siglo XXI” (p. 96).

Hasta aquí me parece importante comprender el punto que pretende resaltar Salcedo al insistir en que es fundamental indagar por las precisiones filosóficas que orientan el proyecto de ciudad educadora, teniendo en cuenta, y retomando la cita, que “sólo de ese modo, se podría

---

<sup>17</sup> La propuesta por la que aboga la carta de Barcelona pretende convertir la experiencia cotidiana del ciudadano en el mejor sistema de evaluación de ciudad, las formas de relacionarse serían instrumentos para que los ciudadanos convivan a partir de ciertas pautas éticas consensuadas. Tales pautas están relacionadas con un sistema de valores impuesto por los hombres occidentales, el cual se puede evidenciar 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” (Salcedo, 2008, p. 96).

delimitar las propuestas y realizar seguimientos políticos a los proyectos concretados bajo su nombre” (2008, p. 93). Entonces, a partir de lo que se ha desarrollado, el punto por resaltar al insistir en las precisiones filosóficas, teniendo en cuenta que la apuesta política está en la educación, tiene que ver con las preguntas que se precisan tener en cuenta al momento de establecer un proyecto educativo: ¿Qué tipo de sujeto se pretende formar al trasladar lo educativo a todas las dimensiones de la ciudad?, ¿en qué se sustenta y por qué es válida la construcción de ese tipo de sujeto?, ¿qué agentes estarían encargados de pensar y llevar a cabo el proceso educativo? y ¿qué medios se utilizan para ello? Aquí es importante pensar en las consecuencias que tendría el hecho de relegar el papel que ha jugado la escuela en la sociedad, entonces, ¿qué intenciones se esconden tras ese entusiasmo que asegura que es importante trasladar lo educativo a todas las esferas de la vida en la ciudad? y ¿cuál sería en adelante el lugar de la escuela?<sup>18</sup>

Entrar a hacer precisiones alrededor del proyecto *ciudad educadora* tiene que ver entonces con problematizar los lineamientos en los que se sustenta y exigirle respuestas, planteando otros posibles escenarios y cuestionando sus intenciones, a partir de un esclarecimiento del discurso y la realidad que pretende determinar. Por ejemplo, respecto al siguiente presupuesto que justifica el proyecto ciudad educadora:

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 en Salcedo, 2008, p. 97)

---

<sup>18</sup> Estas preguntas que Salcedo atribuye al campo de la filosofía podrían interpelarse desde la pedagogía. Puesto que interpelan directamente la educación y sus preguntas ontológicas y funcionales.

Salcedo advierte que, en síntesis, como lo indica la carta de Barcelona, ciudad educadora es un proyecto educativo basado en un modelo griego de educación.<sup>19</sup> Sobre lo cual también habría que hacer un ejercicio que indague el porqué sería válido ese modelo por sobre otro y qué intenciones políticas se develan en este. Y hasta dónde los acuerdos que se plasman en la carta son aterrizados en lo concreto.

Teniendo en cuenta la falta de precisión del término, Trilla elabora un modelo teórico a partir de analizar los significados que se venían dando al concepto de ciudad educadora, asumiendo tres dimensiones de la relación entre el concepto de educación y el de ciudad. La primera dimensión, *aprender en la ciudad*, entiende la ciudad como un conglomerado arquitectónico que abarca instituciones y recursos educativos. “llamamos educadora a la ciudad porque entendemos que contiene una gran cantidad y variedad de recursos educativos” (2005, p. 111). En términos de proyección se diría que el grado de educatividad de una ciudad aumenta, multiplica y diversifica sus recursos educativos y utiliza mejor lo que ya posee.

La segunda corresponde a *aprender de la ciudad*. Aquí la ciudad es entendida como un agente de educación porque en sí misma transmite valores (y contravalores). Proyectivamente, se trataría de comprender qué valores, actitudes y comportamientos cívicos se presentan en el ambiente, pero además, decidir cuáles hay que fomentar y cómo. La tercera dimensión, *aprender la ciudad*, considera a la ciudad como un objetivo o contenido educativo. Consistiría en mejorar el conocimiento del lugar en que viven por parte de los ciudadanos, desarrollar sentido de pertenencia y la capacidad tanto crítica como participativa (Trilla en Vásquez, 2005, p. 112).

Aquí hay que advertir que para Trilla el concepto de *ciudad educadora* desde el nivel discursivo se estaba agotando, por lo que es de consideración señalar que el hecho de que se le ofreciera la oportunidad de participar en proyectos coherentes con la ciudad educadora en

---

<sup>19</sup> De acuerdo con Faure, en Atenas la educación constituía el fin mismo de la sociedad, por lo que no era una “actividad aislada, practicada a ciertas horas, en ciertos lugares, en una cierta época de la vida” (Faure en Salcedo, 2008, p. 97).



un nivel práctico, vinculado a realidades concretas, fue el camino para superar la dimensión especulativa o retórica alrededor del tema.

En un sentido inverso, pero directamente relacionado, Salcedo se encuentra con la necesidad de precisar el andamiaje conceptual de la *ciudad educadora* al momento de llevar a cabo la investigación concerniente a los modos en que los ciudadanos habitaban y se apropiaban del espacio público de dos cruces viales de la ciudad de Cali. En el desarrollo encuentra que faltan estudios alrededor del tema y decide profundizar en este para dar un aporte desde los hallazgos de su investigación. Salcedo (2008), al hacer una reflexión crítica sobre el archivo ciudad educadora, concluye que esta es fundamentalmente de tipo ideológico, ya que los presupuestos de los que parte no son justificados, ni filosófica ni científicamente, fundamentalmente porque la iniciativa se encuentra en una fase “incipiente”, “ante todo, puras aserciones dogmáticas basadas en intuiciones que decretan la verdad de lo que anuncian, pero no lo demuestran” (p. 99)

A partir de la profundización en el tema por parte de Salcedo y Trilla, desde la cual se pretende aterrizar en lo concreto lo que en primera instancia aparece como un ideal, es que se encuentran los límites y potencias de la ciudad educadora, teniendo en cuenta el contexto desde el cual se pretenda abordar y aplicar sus principios.

Trilla, por su parte, expone como una potencia de la *ciudad educadora* el hecho de que la escuela sea considerada solo como una institución más dentro de la ciudad, en tanto para él hay otros agentes educativos. Lo que obliga a pensar la educación desde un concepto más amplio que el que lo reduce a la escolarización, sin embargo:

no puede olvidarse que seguramente la escuela es la institución educativa más importante de todas las que la historia, la pedagogía y la cultura han sido capaces de producir hasta este momento. De manera que este descentramiento pedagógico respecto a la escuela no puede olvidar este hecho real: para cualquier proyecto educativo de importancia hay que contar siempre con la institución escolar. De modo

que la escuela, incluso en los proyectos de ciudad educadora, sigue siendo un punto imprescindible. (2005, p. 112)

Se plantea así que la escuela puede beneficiarse de esta perspectiva ya que, por un lado, la escuela sale a la ciudad, en donde encuentra referentes para los contenidos que tiene que transmitir. Por otro lado, la escuela puede abrir las puertas para que la realidad externa penetre en su interior y convertirse en una institución comunitaria.

Como reconoce Trilla, las críticas a la ciudad educadora pueden ir en dos vías. La una, por defecto, tiene que ver con el riesgo de convertir la ciudad educadora en *pura retórica*, en un mero discurso de las grandes declaraciones de las administraciones y organismos internacionales, sin influencia alguna sobre las políticas educativas reales. Por lo que se requiere darle una proyección más práctica.

La otra crítica tiene que ver con el peligro de caer en un *exceso de pedagogización*, “con esta crítica creo que hay que ir con cuidado pues me parece que, de entrada, puede encerrar un problema de lenguaje” (Trilla en Vásquez, 2005, p. 113). Esta será abordada desde el reconocimiento de una tendencia hacia una pedagogía por reglas en la ciudad<sup>20</sup>, la cual estará aunada a una postura crítica de la formación cívica y ciudadana, en tanto que estas se convierten en la insignia de los proyectos de formación en la ciudad.

### 3. El espacio público

Hasta ahora hemos revisado el contexto desde el cual se gesta y se justifica la *ciudad educadora*. Se ha presentado que es un concepto difuso y la urgencia de aclarar y precisar su sentido, en tanto se reconoce como base para proyectos políticos y administrativos para las ciudades que se suscriben. Ahora, a partir de analizar las posibilidades concretas de este modelo, se hace necesario pensar en un escenario educativo específico: el espacio público urbano.

---

<sup>20</sup> Que de forma paradójica estaría más cercana a la instrucción o entrenamiento que a la “pedagogía”

En contraposición a una educación informal, que deviene de unos aprendizajes dados sin intencionalidad previa, Cote (2018), en la misma vía que Salcedo y Trilla, plantea que “para que una ciudad pueda llamarse *educadora*, debe existir una intencionalidad en la forma de gobernar y organizar el diario vivir, las realidades físicas y representaciones simbólicas que transcurren en ella” (p. 130). Así, la acción educadora en el espacio público de la ciudad debe tener unos objetivos y unos horizontes observables en los proyectos educativos diseñados para este.

El espacio público se entiende más allá de su dimensión arquitectónica, es un elemento que posibilita el encuentro con el otro, así como su apropiación, intervención, reconfiguración y resignificación. Se encuentra en continua transformación y cambio “cambia la ciudad, cambia su espacio y las personas en su individualidad, razón por la cual se hace necesaria su pedagogía” (Wiesner en Cote, 2018, p. 133). En la misma vía, Páramo reconoce que el espacio público urbano ha sido históricamente escenario de formación, aprendizaje y prácticas sociales que cohesionan grupos culturales (Páramo, 2009).

Por otro lado, al pensar en las finalidades educativas del espacio público, se hace importante entenderlo como un espacio de coexistencia de normas para la convivencia. Al respecto Burbano (2009) menciona:

De este modo, al asumir la ciudad como escenario de formación, las reglas juegan un papel importante desde el punto de vista educativo para alcanzar la convivencia, por cuanto median las diferentes formas de relacionarse entre extraños, a través de la autorregulación y el reconocimiento del “otro”. (p. 30)

Estas ideas hacen eco del contrato social como efecto de lo público, propio de los planteamientos modernos. Carlos Cullen lo describe como uno de los dos grandes modelos históricos del espacio público: *el contrato social* o *lo público moderno*, que consiste principalmente en la idea de derechos. Los ciudadanos tienen el derecho, entre otros, a utilizar todos los medios posibles para autoconservarse; desde ahí se “acepta vivir en sociedad como

la mejor forma de evitar la guerra de todos contra todos, sometiéndose a una ley común” (Cullen, 2016, p. 44). Esa postura resulta problemática en tanto que propone el miedo a la guerra y al despojo de la propiedad como motivo y razón del pacto social, lo cual enaltece como principales valores la competencia y la igualdad de oportunidades. Por mi parte, considero significativo pensar lo común desde otra perspectiva, lo cual se desarrollará más adelante.

### **3.1. Una tendencia hacia lo normativo.**

El espacio público se configura como el espacio de la acción educadora, escenario de aprendizajes, de encuentro e intercambio entre los ciudadanos que favorece la formación de la ciudadanía en diferentes entornos, como recoge Cote (2018). Sin embargo, en el campo investigativo local<sup>21</sup>, según el informe del grupo de investigación de Pedagogía urbana y ambiental, evidencia que este ejercicio formativo ha tenido, al menos desde este campo investigativo, una tendencia y un interés significativo concreto por un aprendizaje por reglas.

A partir de la premisa de que la pedagogía urbana y la ciudad educadora buscan generar una mejora en la calidad de vida de sus ciudadanos, se plantea que al ser el espacio público un espacio de “relaciones entre extraños, demanda acciones educativas de civilidad para garantizar las pautas mínimas de comportamiento social” (Moser y Correy en Páramo, 2009). En este sentido, se precisa el planteamiento de unas reglas, hacerlas explícitas, darlas a conocer y garantizar consecuencias para quienes las cumplen y quienes no. En palabras de Páramo, “su seguimiento es sinónimo de ciudadanía y cultura ciudadana” (p. 18). Lo anterior podría implicar que la ciudadanía está restringida solo a aquellos quienes siguen y cumplen estas normas, por lo que es válido preguntarse si la ciudadanía implica únicamente al acatamiento de normas.

---

<sup>21</sup> En la revisión documental del grupo de investigación de educación ambiental y pedagogía urbana de la UPN; Las reglas proambientales y los Comportamientos urbanos responsables, se posicionan entre las 5 categorías de aportes conceptuales y metodológicos realizados por el grupo de investigación respecto a los campos de la investigación del mismo, dándole así una importancia significativa, puesto que ocupa un 20% de

No es irrelevante que dentro de los cuatro objetivos planteados por Páramo<sup>22</sup> (2009), en la delimitación del campo de la pedagogía urbana, que ya vimos tiene como antecedente la carta de Barcelona, se enuncia en primer lugar la creación de la cultura ciudadana y su mantenimiento. Desde esta perspectiva, se introducen y se describen los Comportamientos Urbanos Responsables o CUR, como las acciones individuales que posibiliten e incentiven el cumplimiento de las normas. Los CUR se relacionan con la autorregulación de los ciudadanos para mantener las prácticas sociales y culturales deseables que permitan una mejor experiencia de vivir la ciudad (Páramo, 2011).

Un comportamiento guiado por reglas, vinculado a su vez con los procesos de aprendizaje, constituye un mecanismo “que puede aplicarse para comprender las relaciones transactivas que pueden establecerse entre los individuos que comparten un mismo ambiente, por ejemplo la escuela, la empresa, o el espacio público en el medio urbano” (Burbano, 2009, p. 29). De esta manera, Burbano plantea, en una perspectiva a fin a la de Páramo, que la ciudad puede posicionarse como agente educador en el espacio público, a través del aprendizaje por reglas, utilizando como instrumentos los manuales de convivencia -presentes en escenarios privados o educativos o como programas educativos en las ciudades- y los códigos de policía; los cuales buscan la creación y el mantenimiento de la cultura ciudadana (Burbano, 2009).

De este modo, el espacio público se convierte en un escenario con una reglas morales, sociales y legales para promover comportamientos deseables, las cuales buscan “en últimas que las personas se autorregulen, contribuyendo a crear y mantener prácticas culturales deseables” (Burbano, 2009, p. 42). En particular, las normas sociales deberán enseñarse en el contexto en el cual el comportamiento deseable o indeseable ocurre. Bajo esta perspectiva se justifican estrategias comunicativas y pedagógicas de la norma en el espacio público.

---

<sup>22</sup> Los propósitos planteados por páramo al definir los objetivos de las acciones educativas que tienen lugar en el espacio público son: (1) contribuir a la creación de una cultura ciudadana, (2) la formación de los individuos (3) Hacer la convivencia mas fácil entre los ciudadanos y (4) promover la participación, para la apropiación de la ciudad. El autor llega a estos después de una revisión documental y una postura crítica frente a algunos autores revisados en el texto: Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento.

Vale la pena preguntarse por qué las prácticas culturales deseables se relacionan con la autorregulación, teniendo en cuenta que estos planteamientos, al involucrar instituciones punitivas, dejan ver un ejercicio coercitivo en el proceso de aprendizaje por reglas. Lo anterior, genera una pregunta por el tipo de ciudadano que se espera formar a partir de estos objetivos. Podemos identificar que, en la tendencia normativa de la acción educadora en el espacio público, el objetivo de fondo es la formación en competencias ciudadanas (cívica y ciudadana) para la creación de una cultura ciudadana y el mantenimiento de un orden establecido, por medio de unas reglas enseñadas a través de una estrategias normativas y punitivas.

Ahora bien, la importancia que se le da a las reglas en esta perspectiva de formación ciudadana, puede rastrearse desde el concepto mismo de ciudadanía puesto que este “tiene su génesis en occidente, en una racionalidad ética y política orientada a la construcción y el cumplimiento de la norma” (Chaux, E. y Ruiz, A., 2005 p. 20). Según estos autores, la formación cívica tiene un enfoque de civilidad, en donde se plantean los comportamientos sociales deseables según parámetros normativos; en este escenario la ciudadanía se acata, es decir, el sujeto se adscribe a ella como un estatus político y jurídico. Por otro lado, la formación ciudadana tiene un enfoque de ciudadanía activa, en donde el sujeto es proactivo en la construcción y cumplimiento de la norma, así la ciudadanía no solo se acata, sino que consiste en el aprendizaje de la estructura, así como en el funcionamiento de las instituciones y la vida pública. La relación entre la norma y la ciudadanía es entonces ineludible.

A su vez, se plantea que el aprendizaje de estas estructuras y normas no puede ser coercitiva en su totalidad, ya que puede incluso ser perjudicial para el orden social establecido. Es necesario entonces, “conquistar la voluntad del ciudadano” (Espinell, 2016) y entender la educación ciudadana como “la reflexión intencional sobre las finalidades y límites de la esfera pública, lo que implica el desarrollo de la capacidad deliberativa y la preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos” (Chaux, E. y Ruiz, A., 2005, p. 19), es decir, la preparación para una participación activa.

Así, se hace pertinente cuestionar la investigación en el aprendizaje por reglas descrito anteriormente, en tanto que su relación con la formación cívica se asemeja más a un proceso de instrucción que a un proceso de educación. Las preguntas que detonan el rumbo investigativo, enunciadas por Burbano bajo esa perspectiva se centran en metodologías para el acatamiento voluntario de la norma y no la reflexión sobre la misma. Como se puede observar:

“¿Qué hace que un ciudadano se autorregule y no dependa de la presencia de la autoridad? ¿Qué hacer para que esta autorregulación sea común a toda la ciudadanía? ¿Qué papel juega el espacio público en el aprendizaje y mantenimiento de una práctica social como la de comportamientos urbano responsables?”. (Burbano, 2009, p. 132)

Ahora bien, no hay que perder de vista que la formación ciudadana tiene como objetivo de fondo la búsqueda de la recuperación de la confianza, por parte de la ciudadanía, en las instituciones y el sistema social establecido. Sin embargo, esta formación debe estar enfocada a entender la ciudadanía como una práctica que permita la reflexión crítica sobre la norma y su mejoramiento (Chaux, E. y Ruiz, A., 2005). Se trata, entonces, de formar para el acatamiento voluntario de la norma, pero también para la participación activa en su construcción y reforma (Espinel, 2016).

Desde esta perspectiva, la figura del ciudadano se vincularía más al ejercicio práctico de la participación y menos al ejercicio de la autorregulación planteando previamente. Para entender mejor esto es importante no desvirtuar la importancia de la norma en tanto pacto social y acuerdo sobre lo común. En ese sentido se hace necesario introducir una noción sobre lo público, que permita pensarse un acuerdo que no se fundamente únicamente en el miedo al otro, como se enunció anteriormente.

Al respecto, Cullen (2016), retomando a Spinoza, plantea que el derecho universal de conservarse y de vivir (lo *común*) puede ser garantizado promoviendo la potencia de actuar de cada uno “de tal modo que las afecciones pasivas puedan convertirse en activas” (p. 45).

En ese sentido, el contrato sobre lo público no es una forma de defendernos de la destrucción mutua sino “una norma de promover la perfección, es decir: aumentar la potencia de actuar” (p. 45). Lo anterior pone en tensión la forma como se percibe el otro, ya no como amenaza, sino que encuentra en la potencia de irrupción del otro (lejos del valor de equidad e igualdad de oportunidades) la posibilidad de introducir la fraternidad<sup>23</sup> solidaria como valor de lo público y como premisa para un accionar hacia la colectividad, dejando a un lado la individualidad.

Según lo anterior, si se piensa el espacio público para la formación de una ciudadanía activa, con valores de fraternidad solidaria, la reflexión crítica y la acción, se hace incompatible con el aprendizaje por reglas para una convivencia ciudadana que tiene como prioridad el control comportamental. Es pertinente entonces replantear los objetivos de la acción educadora en el espacio público bajo esta perspectiva.

Además, no hay que perder de vista que el espacio público es también escenario de violencia y exclusión en las ciudades globalizadas. De acuerdo con Páramo (2010), en *La ciudad conquistada*, Borja plantea que, aunque la ciudad educa para la ciudadanía, “también forma para la exclusión; para el racismo, para ejercerlo y para temerlo. Pero también para combatirlo” (p. 131). Aquí es fundamental resaltar el hecho de que Páramo traiga a colación a Borja para hablar respecto a cómo la ciudad forma para la exclusión y que le sume que:

El espacio público ciudadano y la escuela son lugares privilegiados para construir procesos de socialización opuestos a las dinámicas excluyentes (...) Planteamientos como estos han conducido a planificar experiencias educativas en varias ciudades del mundo con resultados muy positivos en cuanto a la formación cultural del ciudadano, la apropiación de la ciudad y su participación en distintos tipos de decisiones, todo lo cual ha contribuido a fortalecer la identidad con la ciudad. (Páramo, 2010, p. 131)

---

<sup>23</sup> El autor propone la fraternidad entendida como hermandad camaradería o compañerismo. Sin embargo, es importante aclarar que este término se utiliza para las relaciones entre hombres. Por lo que me atrevo a proponer una solidaridad fraterna y sorora; pues es indispensable desde la mirada de los estudios de género, involucrar las acciones y formas de relacionarse diferenciadas que tienen los cuerpos feminizados en la ciudad.



Al respecto, se hace crucial matizar esta postura, si bien es fundamental tener en cuenta de qué modo la educación aporta en la construcción de ciudadanía, hay que resaltar también que la formación cultural del ciudadano está directamente relacionada con la forma en que la ciudad se configura espacialmente. Es aquí donde nuevamente se hace importante el diseño urbanístico, que debe garantizar una ciudad habitable para todos sus agentes. Las preguntas y responsabilidades del diseño urbanístico entrecruzan con la posibilidad de crear ciudades educadoras; sin embargo, en ellas para que la ciudadanía se apropie de la ciudad tiene que poder participar de las decisiones, por lo que no se puede excluir un análisis del otro. Es decir, si bien es importante entender el espacio público como escenario, instrumento, para el aprendizaje de prácticas culturales deseables que contribuyan a la convivencia entre los ciudadanos, para ello es esencial garantizar una posibilidad real de acceder a las ofertas urbanas, tal y como lo expone Borja (2003):

Las dinámicas privatizadoras del espacio urbano, sobre la que algunos autores citados nos advierten, socavan la concepción de la ciudad como ámbito de la ciudadanía. Ciudadanía que implica el reconocimiento de los ciudadanos como sujetos activos e iguales de la comunidad política, a los que se reconoce el derecho y la posibilidad real de acceder a la diversidad de las ofertas urbanas. (p. 120)

#### **4. Derecho a la ciudad**

Para darle un contexto, tal y como lo anuncia Borja (2019) Henri Lefebvre “primero fue el dios creador del derecho a la ciudad”, quien construyó un ensayo en 1967 con ese título. En *El derecho a la ciudad* Lefebvre expone como hipótesis la posibilidad y capacidad de los habitantes urbanos, en especial de la clase obrera, de construir, decidir y crear la ciudad; a través de analizar cómo el urbanismo moderno ejecutado por el Estado y el capital mercantiliza la vida urbana (Molano, 2016). Reforzando la síntesis de Molano, más que la simple posibilidad y capacidad que tiene la clase obrera de construir la ciudad, Lefebvre (1978) expone esto como una *necesidad*. En sus palabras:

La estrategia urbana fundada en la ciencia de la ciudad tiene necesidad de apoyo social y fuerzas políticas para operar. No actúa por sí sola. No puede dejar de apoyarse en la presencia y la acción de la clase obrera, la única capaz de poner fin a una segregación dirigida esencialmente contra ella. Solo esta clase en cuanto tal puede contribuir decisivamente a la reconstrucción de la centralidad destruida por la estrategia de la segregación y reencontrada bajo la amenazadora forma de los centros de decisión. (p.133)

El derecho a la ciudad no puede concebirse como un simple derecho de visita o retorno hacia las ciudades tradicionales. Solo puede formularse como derecho a la vida urbana, transformada, renovada. Únicamente la clase obrera puede convertirse en agente, vehículo o apoyo social a esta realización. (...) Es necesario, digo, exhibir la miseria irrisoria y sin tragedia del habitante, de los suburbanos, de las personas que pasan sus días en ghettos residenciales, en los centros infectos de las antiguas ciudades y en las proliferaciones alejadas de los centros de estas ciudades. (p. 139)

En ese sentido, a la serie de cuestionamientos que abre Salcedo (2008) respecto a la institucionalización del derecho a la ciudad, que plantea el acuerdo de la carta de Barcelona, se le puede agregar uno más. Salcedo cuestiona el fundamento de este derecho porque generaliza el ideal urbano, desde un modelo político occidental, como forma única sin llegar a probar cómo otras sociedades, no occidentales, llegarán a adecuarse a tales requerimientos. Sin embargo, si, por otro lado, pudiéramos llegar a darle la razón a Lefebvre, en cuanto a la necesidad de instaurar el derecho a la ciudad como oportunidad para que la clase obrera erradique la segregación que se vive contra ella, un nuevo cuestionamiento que se le haría a la carta de Barcelona, dada su falta de precisiones es: ¿en qué consiste ese derecho a la ciudad que proponen? y ¿cómo podría garantizarse realmente a todos los habitantes? Teniendo en cuenta que, de acuerdo con Lefebvre (1978) y Borja (2003) las ciudades se han construido desde la exclusión. Y, por otro lado, si la educación, en medio de la sociedad globalizada, se ha utilizado como vehículo y herramienta fundamental para formar ciudadanía desde un enfoque derechos humanos, desde una política y diseño de carácter global afines a la sociedad

de mercado (Espinel, 2016), no queda claro si la carta de Barcelona está planteando una intención educadora distinta.

## Conclusiones

En primera medida, el concepto de *ciudad educadora* surge de una coyuntura económica y global de la educación en la que por medio de diferentes informes se buscaba describir una “crisis” educativa, la cual procuraba demostrar que la escuela no respondía a los esfuerzos productivos y mercantiles exigidos por la globalización. Este concepto, hace especial hincapié en la necesidad de extender la educación por fuera de la escuela (desescolarizar la educación) para dar respuesta a algunas de las necesidades planteadas en esta supuesta crisis. Su potencial es entonces hacer de la ciudad un escenario propicio para extender la educación más allá de la escuela. En ese sentido se abren un par de interrogantes ¿qué se esconde tras la negativa de identificar educación y escolarización?

El concepto de *ciudad educadora* toma gran relevancia a partir de *La carta de las ciudades educadoras*. Al profundizar en sus preceptos, nos damos cuenta que tal proyecto tiene vacíos teóricos que impiden comprender a profundidad los presupuestos que justifican tal proyecto. Es necesario entonces exigir otras disertaciones que permitan esclarecer los principios que fundan la carta.

Detrás de estos vacíos o imprecisiones que posicionan la *ciudad educadora* como un slogan de las agendas políticas de las ciudades que se suscriben a la carta, se esconde una ambigüedad pocas veces diferenciada entre ciudad educadora y ciudad educativa. Se hace importante hacer esta distinción para matizar que el hecho de que las ciudades persé tengan estructuras forjadoras de identidad no las hace ciudades educadoras, para esto es necesario que haya una intención educativa clara, es decir, para hablar de ciudad educadora es necesario que haya una estrategia desde la cual se llevarán a cabo acciones pedagógicas agenciadas. Dado que la carta no hace estas precisiones y que, en cambio, sí es clara su negativa a identificar educación y escolarización queda por preguntar ¿podría ser la ciudad un agente educativo por sí mismo? si no ¿quiénes serían los agentes encargados de este proceso? ¿cuál sería en adelante el papel de la escuela en el proceso educativo? A lo anterior se suman otros

cuestionamientos: ¿cuál es la intención educativa que plantea la carta? y ¿qué sujeto se espera formar?

Por otro lado, observamos que el desarrollo de la ciudad educadora, en el campo investigativo analizado desde la Pedagogía Urbana en un nivel local tiene un enfoque que privilegia el aprendizaje por reglas de la ciudad, como elemento fundamental en su dimensión local. Lo anterior, destaca acciones educativas en el espacio público para fortalecer los CUR o Comportamientos Urbanos Responsables, los cuales, a pesar de contar con objetivos específicos planteados, dejan ver un ejercicio coercitivo en su puesta en práctica y terminan por acercarse más a procesos de instrucción, que a la educación para una ciudadanía activa, participativa y crítica.

Reconocer las condiciones materiales del espacio público como escenario de las acciones educadoras es imprescindible para entender el concepto de ciudad educadora aterrizada a los centros urbanos. En primer lugar, porque al entender el espacio público en tanto espacio de exclusión, teniendo en cuenta la privatización de este, pone en cuestión la accesibilidad a esas acciones educadoras que tomarían lugar en él; este problema podría verse atravesado por una perspectiva urbanística; sin embargo la pregunta a la ciudad y la formación en lo público debe atravesarse por las relaciones formativas propias de la pedagogía Urbana. Por lo que lo público debería que ser pensado en tanto espacio físico como escenario de acción colectiva, y como espacio de encuentro y pensamiento en donde la fraternidad solidaria permita empezar a reconocer y desdibujar la exclusión en el espacio público.

Aunado a lo anterior, respecto al derecho a la ciudad, pieza clave de la propuesta de ciudades educadoras, ¿qué justifica que el ideal de ciudad del proyecto (occidental) pueda ser aceptado en todas las sociedades? En caso de aceptar este ideal y teniendo en cuenta que existe una tendencia hacia la mercantilización del espacio público y de la educación ¿cómo puede garantizarse para todos los habitantes tal derecho?

Por último, se reconoce la importancia de buscar matices, contextos, horizontes diferenciados, para plantear una ciudad educadora, que distanciándose de supuestos globales

y poco claros como los planteados por *La carta de Ciudades Educadoras*, logre acciones eficaces para solventar las problemáticas y retos que demandan las ciudades. Si dicho documento sigue siendo, en efecto, un discurso que define agendas políticas en las ciudades, es urgente plantear una ciudad educadora que pueda justificar sus preceptos desde unos planteamientos más claros. Y que, tenga en cuenta la importancia de formar para una ciudadanía activa y crítica, desde donde se pueda observar la realidad tangible de las ciudades y sus complejidades locales, que reconozcan la exclusión, la desigualdad y la pobreza como efectos de la mercantilización de la vida (entre otros). Y que a partir de estos reconocimientos, participe y construya un espacio urbano entendiendo como base de lo público la solidaridad fraterna y sorora.

## REFERENCIAS

Agamben , G. (2011). Qué es un dispositivo. Traducción de Robert J. Fuentes Rionda. Scielo. Org.[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732011000200010#:~:text=Entonces%2C%20para%20otorgar%20una%20generalidad,c onductas%2C%20las%20opiniones%20y%20los](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010#:~:text=Entonces%2C%20para%20otorgar%20una%20generalidad,c onductas%2C%20las%20opiniones%20y%20los)

Borja, J. (2003). La ciudad conquistada. Alianza Editorial.

Borja, J. (2019). *Derecho a la ciudad, de la calle a la globalización*. Monografías CIDOB.

Burbano, M. (2009). La convivencia ciudadana: su análisis a partir del “aprendizaje por reglas”. *Revista colombiana de educación*, (57), 28-45  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635251003>

Cote, D. (2018). Ciudad y educación: persistencias, transformaciones y correspondencias de un vínculo inmanente. *Praxis & saber*, 9 (20), 119-141.

Cullen, C. (2016). Riesgo, violencia y espacio público. Reflexiones éticas. En Espinel, O. (Ed.) *Pensar a la intemperie. Ensayos filosóficos*. (pp. 35 - 54). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Declaración de Barcelona. (1990). *Carta de ciudades educadoras. Principios*. I Congreso Internacional. Barcelona, España. <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>

Freire, P. (1992) *Política y educación. Siglo XXI editores*. .  
<https://hemerotecaroja.files.wordpress.com/2013/04/freire-p-polc3adtica-y-educacic3b3n-1993.pdf>

Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Ediciones Península.

Masschelein J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Molano, F. (2016). El derecho a la ciudad: de Henri Lefebvre a los análisis sobre la ciudad capitalista contemporánea. *FOLIOS* (44), 3-19.

Najera Martínez, E. (2008). Esbozos para una pedagogía urbana pertinente a los derechos educativos de las ciudades. *Revista de Universidad Bolivariana*, 7 (20), 73-86.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682008000100005](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682008000100005)

Ossenbach, G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (Siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 1.  
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a04.htm>

Palacios N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, 15 (21), 335-375.  
<https://doi.org/10.19053/01227238.2476>

Páramo, P. (2009). Pedagogía Urbana: Elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de educación*, (57), 14-27.  
<https://doi.org/10.17227/01203916.7586>

Páramo, P. (2018). *Aportes pedagógicos a la educación ambiental y urbana*. Universidad Pedagógica Nacional.

Pedraza, Y. (2016). Describiendo causas profundas para entender la crisis educativa. *Pensamiento y Acción*, (21), 76-87.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento\\_accion/article/view/5408](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/5408)

Rodríguez, J. & Miñana, C. (2002). La educación en el contexto Neoliberal.  
<http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>

Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Ascofade

Salcedo, M. (2008). Una reflexión crítica sobre la ciudad educadora. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6 (2), 91-107. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105312254007.pdf>

Trilla J. (1985). *Ensayos sobre la escuela*. Laertes S.A Ediciones. 19- 51.

Vásquez, T. (2005). ¿De qué ciudad educadora estamos hablando hoy? Entrevista a Jaume Trilla Bernet. *Pedagogía y saberes*, 22, 111-114. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6737/5504>