

Ciudad, inclusión y ciudadanía.

Acercamiento al caso bogotano¹

City, inclusion and citizenship.

An approach to the case of Bogotá

Alexis V. Pinilla Díaz*
Guillermo H. Cárdenas**

Resumen

El crecimiento urbano característico de la segunda parte del siglo XX puso al descubierto uno de los grandes problemas del paradigma del desarrollo: la exclusión social. En el caso colombiano, mientras los centros urbanos pasaban a convertirse en ciudades medianas y grandes, la diferenciación socioeconómica crecía de modo alarmante. Atendiendo a este fenómeno, en este artículo mostramos, primero, un breve panorama de la Bogotá de mediados del siglo XX, entendiendo que es en esta coyuntura en la cual cobran forma buena parte de los conflictos por los que atraviesa hoy la ciudad. Después exponemos algunas reflexiones sobre las características de los procesos de formación ciudadana en Bogotá, durante las últimas administraciones de la década de 1990. Finalmente, sugerimos elementos de análisis sobre el sentido de las políticas públicas en una ciudad educadora que, por definición política, debe propender a ampliar el espectro de la inclusión social y, de paso, garantizar el derecho a la ciudad.

Palabras clave:

Ciudad educadora, ciudadanía, inclusión, políticas públicas, escuela-ciudad, democracia radical.

Abstract

The urban growth, typical of the second period of the 20th. century, revealed one of the big problems of the development paradigm: the social exclusion. In the Colombian case, while the urban centers were turning into medium and big cities, the social-economic differentiation was growing alarmingly. Attending to this phenomenon, in this article, first of all, we show a brief panorama of the middle 20th. century's Bogotá, understanding that it is in this conjuncture where the conflicts, which the city faces today, begin to take place. Then, we expose some reflections on the processes characteristics of civil formation in Bogotá, during the last administrations of the 1990s decade. Finally, we suggest elements of analysis on the sense of the public politics in an educational city that, in the means of political definition, must tend to extend the spectrum of the social inclusion and, in addition, to guarantee the right to the city.

Key words:

Educational city; citizenship, inclusion, public politics, school-city, radical democracy.

Artículo recibido el 6 de agosto de 2006 y aprobado el 3 de octubre de 2006.

¹ Una versión inicial de este artículo se presentó en el seminario de los coordinadores de la Cátedra de Pedagogía Bogotá: una gran escuela 2005.

* Profesor de planta del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Codirector del grupo de investigación Educación y Cultura Política. apinilla@pedagogica.edu.co

** Profesor del Departamento de Ciencias Sociales, INEM Santiago Pérez, y del programa de Comunicación Social y Periodismo, de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

Lo que hace a Argia diferente de las otras ciudades es que en vez de aire tiene tierra. La tierra cubre completamente las calles, las habitaciones están repletas de arcilla hasta el cielo raso, sobre las escaleras se posa en negativo otra escalera, encima de los techos de las casas pesan estratos de terreno rocoso como cielos con nubes. Si los habitantes pueden andar por la ciudad ensanchando la galería de los gusanos y las fisuras por las que insinúan las raíces, no lo sabemos: la humedad demuele los cuerpos y les deja pocas fuerzas; les conviene quedarse quietos y tendidos, de todos modos está tan oscuro. De Argia, desde aquí arriba, no se ve nada; hay quien dice: "Está allá abajo", y no queda sino crearlo; los lugares están desiertos. De noche, apoyando la oreja en el suelo, se oye a veces golpear una puerta.

Italo Calvino. *Las ciudades invisibles*.

Presentación

Una de las características del momento actual es la crisis de buena parte de los conceptos con los cuales entendíamos la realidad circundante. Los procesos de globalización (económica y cultural), el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información, la creciente circulación de información por las redes virtuales, el resurgimiento de las religiones como referentes de socialidad para los jóvenes, la crisis fiscal de los Estados-nación, la eclosión de las identidades, la arremetida de las políticas neoliberales y la consolidación del mercado como nuevo regulador social, son, entre otros factores, varios de los fenómenos que ponen de manifiesto la necesidad de ampliar y/o reconfigurar nuestros marcos para entender la realidad.

Entre tales fenómenos, la ciudad emerge como un elemento clave para entender las realidades políticas y las formas de socialidad propias de nuestra cultura política. Esto no quiere decir que la ciudad sea un fenómeno nuevo, sino que en la actualidad tiene connotaciones distintas de las que se le han otorgado en otros períodos históricos. Baste mencionar, siguiendo a Castells², que las ciudades antiguas se constituyeron como centros políticos, administrativos y religiosos, y la presencia de sus ocupantes, a pesar de ser dueños de grandes áreas, no era necesaria en los

lugares de cultivo. En este contexto, la diferenciación entre lo rural y lo urbano estaba bastante demarcada; así la ciudad no era un lugar de producción, sino de gestión y dominación.

Sólo en la Edad Media la ciudad empieza a vincular actividades productivas y comerciales a su dinámica cotidiana, como representación de la pugna de la burguesía comercial naciente para emanciparse del yugo de la nobleza y del clero. La ciudad moderna que nosotros conocimos resulta de la unión de estas características medievales y del desarrollo industrial. La urbanización, producto de los avances de este proceso, comporta dos hechos claves: la descomposición de las estructuras sociales agrarias y el paso de una economía doméstica a una de manufactura y, posteriormente, a una de fábrica. En relación con el fenómeno urbano en la actualidad Castells le otorga las siguientes características:

- Aceleración del ritmo de la urbanización en todos los lugares del mundo.
- Relación del fenómeno urbano con nuevas formas de relación social producto del desarrollo del capitalismo.
- Aparición de nuevas formas urbanas, particularmente de las metrópolis.
- Concentración del crecimiento urbano en las regiones subdesarrolladas sin correspondencia con un crecimiento económico apropiado.

En el caso colombiano, la importancia de la ciudad empieza a hacerse evidente desde mediados del siglo XX, producto del continuo flujo de habitantes de sectores rurales hacia los principales centros urbanos (Bogotá, Cali y Medellín), gracias a su desarrollo manufacturero incipiente, así como también al desplazamiento producido por la violencia. Con respecto a Bogotá, el crecimiento es bastante alto en las décadas de 1950 y 1960. Como muestra Alfonso Torres,

Hasta 1900 Bogotá no dejaba de ser una aldea que no superaba los 100.000 habitantes, a mediados de siglo superaba el medio millón y en 1978 era una urbe con tres y medio millones de habitantes. El crecimiento de la población bogotana alcanzó en el período intercenso 1951-1964 una tasa del 6,7% anual, casi el doble de la ya elevada tasa

² Manuel Castells (1999). *La cuestión urbana*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

general del país del 3,4% y muy superior a la de los otros centros urbanos de importancia. Entre 1964 y 1973 esta tasa disminuyó a un 5,8% pero continuó siendo la más elevada del país. Para este último año, Bogotá reunía el 25,6% de la población urbana³.

Este crecimiento poblacional y espacial no planeado de la ciudad y su desequilibrio con respecto al crecimiento económico de la misma, pueden explicar el grado de diferenciación socioeconómica y el elevado índice de pobreza que hoy alarma a las autoridades distritales. A fin de analizar los orígenes de esta problemática, en la primera parte de este artículo, hacemos referencia a las características de Bogotá a mediados del siglo XX, entendiendo que es en esta coyuntura en la cual cobran forma buena parte de los conflictos por los que atraviesa hoy la ciudad. En la segunda parte, proponemos un análisis sobre los procesos de formación ciudadana durante las últimas administraciones distritales y, en la parte final, sugerimos algunas reflexiones sobre las políticas públicas en el contexto de la ciudad educadora.

Bogotá: ¿la Atenas Suramericana?

De 1918 a 1951 la población bogotana pasó de 144.000 habitantes a 660.000, respectivamente. Este crecimiento se debe a dos factores, principalmente: por un lado durante la década de 1930 el modelo de modernización impulsado en la República Liberal toma como referente el modelo europeo, en el cual la industrialización y la urbanización son los estandartes de la modernidad. En este sentido, durante esta década la ciudad se muestra como un escenario de progreso y desarrollo en la medida en que ofrece, por lo menos en el papel, mayores oportunidades laborales y de ascenso social; por otro lado, el incremento en los índices de violencia en el sector rural, que azota con mayor fortaleza en la década de 1950, motiva migraciones de masas campesinas hacia las "grandes" ciudades en búsqueda de protección y seguridad social.

Las clases campesinas que migran hacia las ciudades se asientan en los sectores suburbanos, ampliando así la frontera de la ciudad y el área habitada de la misma. La tendencia general hacia mediados de siglo es, entonces, la creación de barrios populares que funcionan como receptores de las oleadas migratorias, y en los cuales los niveles de vida y cobertura de los servicios públicos y educativos son muy deficientes y, por ende, ocasionan una marginación creciente de las clases campesinas que acceden al espacio público urbano.

En 1950, a las tradicionales barriadas populares coloniales (Egipto, Belén, La Peña, San Diego) y a las surgidas a comienzos de siglo (Perseverancia, Las Cruces, Ricaurte), se habían sumado nuevos asentamientos hacia el sur (20 de Julio, Santa Inés, Santa Lucía, San Isidro) y hacia el noroccidente (Ferias y Estrada). Estos últimos, alejados unos 10 kms. del casco urbano central y separados aún por unidades productivas agrícolas⁴.

Torres muestra cómo de 1938 a 1951 existe un fuerte crecimiento de la ocupación territorial y de la construcción de viviendas populares, a tal punto que para mediados de siglo las viviendas populares representan un 54,1% del total de viviendas de la ciudad. Estas viviendas son ocupadas en su gran mayoría por campesinos que escapan de la violencia rural o que están en búsqueda de mejores condiciones sociales y económicas. El porcentaje de las zonas de origen de estas poblaciones es el siguiente: Cundinamarca, 36,9%; Boyacá, 26,1%; Tolima, 10,4%; Santanderes, 7,6%; Caldas, 6,1%; y otros departamentos representan el 9,9%.

La Bogotá de mediados de siglo presenta una fuerte división social: en la parte central las élites capitalinas se debaten entre la angustia por adoptar un modelo corporativista de Estado o fortalecer el Estado intervencionista, entre difundir una educación más vocacional y técnica o una educación religiosa que "recupere" para la cristiandad a la nación colombiana; mientras tanto, los sectores populares orientan su lucha por la angustia de satisfacer sus necesidades básicas, por adquirir trabajos en el sec-

³ Alfonso Torres (1993). *La ciudad en la sombra*. Bogotá: Cinep, p. 21.

⁴ *Ibid.*, p. 25.

tor industrial que aseguren un sustento diario para sus familias y en la cotidiana contrariedad de contar con un techo digno donde ver crecer a los hijos de un país que no sabe de su existencia.

En esta perspectiva, las clases populares empiezan a fortalecer lazos de arraigo comunitario y solidario que les permiten soportar con menos acuciosidad el presente en el que están inmersas. Los “nuevos habitantes ciudadanos” reproducen, en muchas ocasiones, la forma de representarse lo público y lo político, la manera de apropiarse del espacio y de trabajarlo y las costumbres y los elementos culturales que les han dado identidad como un grupo en el espacio rural, el cual es visto con añoranza y desazón. Entre los rasgos culturales que prevalecen en esta coyuntura al interior de las clases populares, es importante destacar la fuerte raigambre religiosa, la cual les lleva a construir, a través de la autogestión, templos, antes que escuelas, en los cuales puedan encontrar algún alivio ultraterreno a sus dolencias sociales.

Al parecer, después del templo siguen en orden de prioridades la construcción de la escuela, especialmente transcurridos algunos años de la vida del barrio, debido a que gran parte de los nuevos pobladores son parejas de recién casados o con hijos pequeños. Sólo cuando la población infantil aumenta y son muchos los niños en edad escolar, la escuela se convierte en necesidad urgente (...). La construcción de canchas de fútbol y parques infantiles aglutinaban el interés de los vecinos tanto como las escuelas. Bazares, fiestas y otras actividades para conseguir fondos aparecen como las acciones más comunes para suplir esta necesidad, prácticas que a su vez fortalecen los nexos sociales entre los pobladores del barrio. Las juntas de acción comunal se encargaban generalmente de gestionar la adquisición de recursos estatales y privados para las escuelas y el parque, así como el nombramiento de maestros⁵.

La sociedad capitalina de mediados de siglo está compuesta, entonces, por grupos sociales con grandes diferencias económicas que van desde los

sectores pudientes que construyen su universo político y cultural siguiendo la pista de los avances en el mundo desarrollado, hasta los sectores populares que apenas pueden subsistir con el salario que devengan desempeñándose como obreros, sastres, zapateros, etc. Para estos sectores, las distracciones y los eventos que les hacen disipar su preocupación por la precariedad de sus condiciones sociales, son la prostitución o las tardes en las chicherías, lugares que se han popularizado en esta década. No obstante, en tales sectores también existen sujetos que, domando las angustias vitales, empiecen a acercarse a espacios de debate político y académico, como las casas culturales y los centros de cultura obreros, y a asociarse con la comunidad para la búsqueda de mejores condiciones de vida y seguridad social.

Los sectores populares de la Bogotá de mediados de siglo siempre son mirados por las élites nacionales como un peligro para el “orden” y la “estabilidad social y económica” del país. La mirada negativa sobre el pueblo y el miedo a que éste se revele, conduce a un incremento del control social de la población a través de campañas de higiene y salubridad que detecten las enfermedades, sociales y somáticas, de nuestros obreros. Este contexto capitalino es el que inspira la novela de Osorio Lizarazo, *El día del odio*, en la cual relata la vida de una campesina sometida a la prostitución y escenifica el contexto social y político que permite, en buena parte, las confrontaciones del 9 de abril. En uno de los capítulos de esta novela encontramos el siguiente comentario sobre la situación social de la “Atenas” suramericana a mediados de siglo:

Entre el grupo social que componen estos obreros imprecisos y el de los maleantes que ambulan por los alrededores del mercado se verifica una relación de ósmosis continua. Hay entre ellos una relativa identificación moral, que los aproxima y los hace recíprocamente comprensivos. Y a este conjunto, anónimo y miserable, que yace en el subfondo, formado por la selección económica y la tendencia de depuración social que promueve el egoísmo de los grupos que se consideran superiores, es a la que la delicadeza postiza de las clases medias y el orgullo de las clases altas, directamente

⁵ *Ibid.* p. 83.

o por medio de sociólogos a sueldo, califica con denominaciones insultantes: plebe, populacho, chusma, gentuza, turba, hampa, canalla. Los mismos sociólogos y los antropólogos, cuya ciencia se funda en el prejuicio social, descubren en los individuos que forman la chusma taras y signos de evidente degeneración(...). Sin embargo, en ese conjunto radica una fuerza bruta irresistible. Sus individuos están proscritos y hostilizados: pero en el fondo de su abyección están listos para el motín, para el desorden, para la sedición vindicativa. La esencia de sus vidas está signada por el caudal de un odio deliberado o inconsciente, que cubre todo lo que les es ajeno y hostil, todo lo que les está vedado y les es inalcanzable⁶.

En gran parte, la inconformidad de los sectores populares originada por las tensiones sociales y económicas del momento, permite la aceptación y la popularización del discurso gaitanista, en la medida en que éste rescata las contradicciones sociales y la situación de los sectores populares evidenciando su antagonismo con la oligarquía nacional. Según los seguidores de Gaitán, la acción del caudillo debe considerarse como una opción de lucha de los sectores populares más que como un ala disidente del liberalismo oficialista. Esta valoración del gaitanismo como un movimiento que representa verdaderamente a las clases obreras y trabajadoras está sustentada en considerar dicho movimiento como una unidad dentro de lo diverso.

Unidad: la lucha común con el fin único de tomarse el poder. Diverso: disímiles concepciones de la vida, distintas experiencias atravesadas por un elemento común: la inexistente soberanía popular para darse su propio destino. La composición del gaitanismo era un lugar de encuentro de matices culturales signadas por unas prácticas y unos valores diferenciales. Por eso Gaitán, al referirse a las convicciones políticas del pueblo, afirmaba que el ser liberal o ser conservador, no obedecía a un planteamiento doctrinario de la muchedumbre,

sino a la herencia atávica dejada de generación en generación⁷.

En esta parte, es importante anotar que, a pesar de las reformas que se llevan a cabo durante los gobiernos conservadores a mediados de siglo, en materia educativa, otros escenarios de socialización diferentes de la escuela juegan un papel muy importante en la construcción de la cultura política propia de la época. A pesar de la importancia de la escuela y la educación en la formación de modelos de cultura política, es conveniente no olvidar que los medios escritos de comunicación, la radio, la ciudad y la misma dinámica política del momento, ejercen una presión muy significativa sobre los procesos de construcción colectiva de lo político a mediados de siglo. En la contienda política el gaitanismo juega un papel importante con respecto a la valoración de la situación de las clases populares. En este sentido en el periódico *Tribuna Gaitanista* encontramos en 1951 lo siguiente:

Querer desvirtuar la verdad de esta angustiosa situación por la que atraviesa el pueblo colombiano es un infantilismo de la peor laya o una redomada mala fe de quienes lo vienen ejecutando. El pueblo, y muy especialmente el proletariado de las ciudades y las gentes de la clase media, tienen hambre y en sus hogares hay miseria, mucha miseria. Sobre este diagnóstico que flota en el ambiente y que es de todos conocido se puede estudiar la manera de aliviar al pueblo de esta tremenda situación. Con el otro sistema, el del engaño, nada lograrán los arúspices de esos sistemas⁸.

Además de las malas condiciones en cuanto a servicios públicos, niveles de ingreso familiar, salud y empleo, la poca cobertura de la educación

⁷ Sergio Otálora. Gaitanismo: movimiento y no disidencia bipartidista. En Guatavo Gallón (comp.) (1989). *Entre movimientos y caudillismo*, Bogotá: Cinep-Cerec, p. 41. Es importante anotar que en la vida pública de Gaitán hubo una coyuntura en que se aleja del Partido Liberal y funda su propia colectividad, en 1933. No obstante, la UNIR (Unión Nacional Izquierdista Revolucionaria) tiene corta vida, pues debido a la represión oficialista, a los escasos resultados electorales y a la adhesión de Gaitán al liberalismo reformista de Alfonso López Pumarejo, la UNIR deja de existir como partido político en 1935.

⁸ La situación del pueblo. En *Tribuna Gaitanista*, 2 de junio de 1951, Editorial, p. 3a.

⁶ José Antonio Osorio Lizarazo. *El día del odio*, Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1979, p. 107.

constituye uno de los mayores problemas de las clases populares capitalinas a mediados del siglo XX. En 1952 existen 18.000 niños sin escuela, de los aproximadamente 30.000 en edad escolar para la enseñanza primaria⁹, cifra que no puede ser absorbida por el sector educativo estatal, debido a su escasa infraestructura y bajo número de docentes con respecto a la población, tampoco por el sector privado, ya que los costos de matrícula y sostenimiento en estos establecimientos son muy elevados para las clases populares. Este problema se enuncia tanto por los diarios del partido de gobierno como del Partido Liberal. Con respecto a la forma en que el alcalde bogotano en 1952, Briceño Pardo, debe manejar la situación, el periódico *El Tiempo* anota lo siguiente:

Los grandes problemas de Bogotá no aparecen nítidamente en la superficie urbana, ni se desatan construyendo palacios de deportes. Hay que ir a los barrios pobres, hay que estudiar las penurias del habitante humilde, hay que poner las bases de justicia social a lo grandes monumentos conmemorativos. Tras las avenidas y los edificios se esconde la miseria del pueblo, y no es posible pensar en puentes callejeros o en coliseos cubiertos, mientras subsistan los andrajos de periferia¹⁰.

No obstante, ni la administración distrital ni la nacional, pueden resolver el problema educativo de la juventud colombiana a mediados de siglo. Según los cálculos hechos por los editorialistas de *El Tiempo*, en 1954 la cifra de niños y jóvenes sin escuela se ha duplicado con respecto a 1952, por lo cual se hace un llamado tanto al Estado como al sector privado para que contribuyan a la resolución del problema de analfabetismo y escasa cobertura del aparato educativo, problema que si bien es evidente en todo el territorio nacional, tiene una mayor presencia en la capital del país.

⁹ Cifras tomadas al analizar el total de la población capitalina con el porcentaje de población no escolarizada a escala nacional, con base en la información suministrada por Aline Helg. En *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política*, Bogotá, Cerec, 1987, p. 309, (gráfico 1 y 2).

¹⁰ Un grave problema social. En *El Tiempo*, 16 de julio de 1952, Editorial.

Si el problema de la educación tiene en el país caracteres dramáticos y es sin duda alguna el más urgente que el Estado debe considerar y resolver, en Bogotá ese problema reviste condiciones aún más alarmantes. El sólo hecho de que 35.000 niños de la capital carezcan de escuelas a donde asistir, indica cuán grave es esta cuestión que, por fortuna, parece va a comprometer la atención entusiasta del gobierno municipal en el año por iniciarse¹¹.

Como vemos, es constante la preocupación por la explosión de los problemas sociales y económicos de las clases populares, que, en su gran mayoría, están compuestas por los migrantes del campo. Al lado de la necesidad de dar educación a todos los habitantes de la ciudad, se evidencia la grave situación de salubridad de la población capitalina ubicada en los sectores populares. Como se anotó antes, la década de 1950 se caracteriza por la creación de barrios populares para los sectores campesinos que llegan a la ciudad. No obstante, la construcción de dichos barrios no obedece a ninguna planeación administrativa desde el Estado y, por ende, las condiciones infraestructurales de los mismo no son las mejores. El manejo de basuras, la circulación de las aguas negras, entre otros aspectos, contribuyen al aumento del riesgo por enfermedad de los habitantes de los sectores populares de la ciudad, y los más perjudicados son los niños de dichos sectores. En este sentido además de solicitar el aumento de la cobertura educativa, se hace un llamado para atender los problemas de salud de la capital.

Alimentar y enseñar, y por añadidura atender a la salud de los pueblos, no son tareas incompatibles. Teniendo Colombia tierras fértiles en abundancia y una población escasa respecto de su extensión territorial, no hay razón para que sus habitantes estén mal alimentados y sufran de enfermedades curables. Una de las razones por las cuales subsiste esta contradicción aparente es la abundancia de analfabetas no solamente entre las clases que no han podido, por miseria de sus padres o por ineptitud de los gobiernos, asistir a la escuela,

¹¹ El problema de la educación en Bogotá. En *El Tiempo*, 27 de diciembre de 1954, Editorial.

sino también entre las capas sociales donde todos saben leer y escribir¹².

La gravedad del problema educativo, y en general de la situación social, de la capital del país a mediados del siglo XX, ocasiona que se cuestione el modelo de modernización propuesto por el gobierno liberal en la década de 1940, en el cual la urbanización es una característica importante. Para algunos dirigentes nacionales, Colombia continúa siendo un país campesino y es imperioso rescatar el campo para sus habitantes y frenar así la constante e incontrolable migración del campo a la ciudad. En este sentido, el ministro de Educación en 1951, Rafael Azula Barrera, se refiere a la necesidad de diferenciar la educación rural de la urbana y fortalecer los programas sociales que devuelvan al campesinado a sus lugares de origen. Así, en el informe presentado al Congreso Nacional en 1951, anota que:

El crecimiento excesivo de los grandes centros urbanos, que podría ser considerado como halagüeño avance educativo, debido a la influencia de medios mejor capacitados para la expansión de la cultura, lejos de modificar el fenómeno lo mantiene sensiblemente vigente con el mismo porcentaje de analfabetismo que se observaba hace más de veinte años (...) El regreso valeroso a la tierra y la reconstrucción de la región y del municipio constituyen, por eso, para el actual Gobierno, verdaderas decisiones de salud pública. Regresar no es retroceder, sino enmendar el derrotero. Se había extraviado a nuestro pueblo, al estímulo de una demagogia interesada, en la selva de piedra de las ciudades; y se trata de encauzar su destino. Por lo demás, Colombia ha sido tradicionalmente una nación de campesinos y significaría error inmenso transformar su carácter¹³.

Las condiciones sociales y económicas de las clases populares en las grandes ciudades contribuyen, en buena parte, a reflexionar sobre el modelo

de modernización planteado en la década de 1930. “Regresar no es retroceder”, parece ser que esta es la enmienda con la cual el Partido Conservador justifica los planes tanto a nivel social y político como en el campo educativo. La devolución de buena parte del control ideológico e institucional de la educación a la iglesia, la facilidad y la amplitud dada a ésta para la fundación de colegios dirigidos de manera autónoma, el restablecimiento de las cátedras de religión católica en todos los planteles, etc., son tácticas de una misma estrategia: el regreso hacia los valores políticos y culturales de un pasado no muy lejano.

No obstante, la experiencia vivida de todas las clases sociales desde los inicios de la década de 1940 hace de este retorno un movimiento muy difícil de llevar a cabo. Las tensiones entre lo “tradicional” y lo “moderno” vuelven a hacerse latentes e imprimen una nueva impronta a los conflictos sociales de mediados del siglo XX. Las clases populares empiezan a hacerse más conscientes de que el antagonismo no está dado por el partido político al que se pertenece, sino por la clase social en la que se vive. La polarización entre liberalismo y conservatismo, en el trasfondo de esta modernización de mediados de siglo iniciada por el Partido Conservador y el sector moderado del liberalismo, se reconfigura en una polarización entre ricos y pobres, entre clases populares y burguesía, fenómeno que conlleva, a la postre, a la caída del régimen de Laureano Gómez, en 1953, y a la instauración de un gobierno de tránsito (a través del golpe de opinión de Gustavo Rojas Pinilla), gobierno que caerá por la alianza de los partidos políticos bajo la égida del Frente Nacional, en 1958.

La formación ciudadana en el contexto urbano en la década de 1990

Teniendo como referente el escenario histórico anterior, anotemos que una de las preocupaciones de las diferentes administraciones distritales ha sido la formulación de políticas orientadas a la formación ciudadana de los actores sociales urbanos, a fin

¹² La letra y la salud. En *El Tiempo*, 31 de enero de 1950, Editorial.

¹³ Rafael Azula Barrera. *Memoria del MEN*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1951, p. XI.

de consolidar un referente de “civilidad”¹⁴ acorde con los procesos de modernización política de las últimas décadas.

Esta preocupación, más sentida a partir de los inicios de la década de 1990, ha dado lugar a diversas estrategias sociales y políticas de formación ciudadana. En esta dirección, en un estudio reciente sobre el carácter de la ciudad para analizar los procesos de construcción de proyectos colectivos, se ha sugerido que “pensar la ciudad [...] es pensar en los mestizajes, en los diálogos sociales, en las dinámicas de construcción de las identidades, en los moldes para ver y sentir el mundo que construyen todos los actores sociales, en las contradicciones y los avances que van tejiendo la historia de toda la comunidad”¹⁵. Es decir, pensar la ciudad, es pensar en los sujetos que la construyen y que le dan sentido a través de sus usos cotidianos. En esta parte, es importante reconocer que el habitar un espacio, como la ciudad, no significa simplemente ocuparlo. Como sugiere Heidegger, para habitar hay que usar y construir. Veamos:

Al habitar llegamos, así parece, solamente por medio del construir. Éste el construir, tiene a aquel, el habitar, como meta. Sin embargo, no todas las construcciones son moradas. Un puente y el edificio del aeropuerto; un estadio y una central energética; una estación y una autopista; el muro de contención de una presa y la nave de un mercado son construcciones pero no viviendas. Sin

embargo, las construcciones mencionadas están en la región de nuestro habitar. Ésta va más allá de esas construcciones... Para el camionero la autopista es su casa pero no tiene allí su alojamiento; para una obrera de una fábrica de hilos, ésta es su casa pero no tiene allí su vivienda... Estas construcciones albergan al hombre. Él mora en ellas, sin embargo, no habita en ellas, si habitar significa únicamente tener alojamiento¹⁶.

Compartiendo, entonces, que la ciudad no es el espacio físico, no es la frontera, o, parafraseando a Viviescas¹⁷, no es el ángel, sino los hombres y las mujeres, nos parece pertinente orientar nuestra reflexión hacia el sentido político de la ciudad, más aún, al de una ciudad que, como Bogotá, se ha propuesto como una ciudad educadora a partir de su acercamiento a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, AICE, en 2005. A su vez, si reconocemos que la educación y la pedagogía son espacios de política y, por ende, tienen la posibilidad de constituir poder, entonces la ciudad que educa debe ser una ciudad que potencie políticamente a sus ciudadanos, que les reconozca en y desde sus derechos y les facilite el acceso a la planeación de lo urbano.

En esta perspectiva, se trata de re-construir un proyecto de ciudad que sea incluyente y que potencie al ciudadano como un sujeto de poder y de política pública. Así, el proyecto educativo de una ciudad que educa debe crear posibilidades reales de emancipación social por parte de los ciudadanos y contribuir a que las políticas públicas se construyan con base en las necesidades materiales de la gente y no en las buenas intenciones de las administraciones de turno. En este proceso de reformulación del proyecto político-educativo de la ciudad, es importante reconocer que la escuela y las políticas públicas educativas se convierten en ejes estratégicos, y, por ende, la práctica de los maestros es, o por lo menos debería serlo, una práctica transformadora tanto

¹⁴ Siguiendo a Jacques Revel entendemos por “civilidad” el proceso histórico mediante el cual los distintos sectores hegemónicos de la sociedad han promovido un conjunto de códigos y/o normas mediante las cuales consolidar determinado tipo de orden social. En varios momentos históricos esta intención de los sectores hegemónicos se ha plasmado en manuales y/o tratados que se difunden públicamente. Al respecto este autor anota: “Esos tratados [los de la *civilidad*] tienen, por lo demás, un fin pedagógico: todos tienen en común la misma voluntad de exponer y enseñar los modales legítimos. Sin embargo, llevan a cabo tal proyecto de maneras muy diferentes, según la importancia que den a las normas de conducta, según el público al que vayan dirigidas, según las normas de aprendizaje que sugieran. Por consiguiente, en cada uno de esos textos puede intentarse identificar implícitamente unos destinatarios y, sobre todo, un uso particular de la civilidad”. Véase Jacques Revel, Los usos de la civilidad. En *Historia de la vida privada*, Tomo 3, Madrid: Taurus, 1991, pp. 167-204.

¹⁵ Gloria Naranjo, Deicy Hurtado, Jaime Peralta. *Tras las huellas ciudadanas. Medellín: 1990 –2000*, Medellín: Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 2003, p. 59.

¹⁶ Martin Heidegger (1994). *Construir, habitar, pensar. Conferencias y artículos*, Barcelona: Serbal.

¹⁷ Fernando Viviescas. La complejidad de la ciudad. No es el ángel, son los hombres y mujeres. En F. Giraldo (editor) (2003) *Ciudad y complejidad*, Bogotá: FICA, Ensayo & Error, pp. 130-166.

en el espacio institucional de la escuela como en el contexto de la ciudad.

Con base en lo anterior, anotemos que, en nuestro concepto, la apuesta por una ciudad educadora pasa, ineludiblemente, por la reflexión y la acción sobre la ciudadanía, esto es, por la re-construcción política y social de la formación ciudadana y por el papel que cumpla la escuela en dicho proceso. Este camino debe procurar, en primera instancia, la superación de los miedos sobre el tema de la ciudadanía, miedos anclados en concepciones políticas que restringen lo ciudadano a la esfera del liberalismo político del siglo XVIII, y, en segunda medida, requiere la ampliación colectiva de la ciudadanía a escenarios y dimensiones desconocidas por los autores liberales de la Francia revolucionaria.

A pesar del reconocimiento de la importancia de la formación ciudadana durante la última década en el país, en la actualidad tenemos más de promesas incumplidas y desaciertos en este campo, que de realizaciones reales. En el caso de la escuela, como lo han sugerido Aguilar y Betancourt¹⁸, ésta se encuentra llena de contradicciones que imposibilitan el desarrollo de una cultura democrática y constituyen el entramado mismo de la cultura escolar.

Sumado a lo anterior, la escuela ha sufrido un proceso de distanciamiento-aislamiento de lo urbano, lo cual cuestiona, aún más, los procesos de formación ciudadana de los últimos años. Este aislamiento es producto, en buena parte, de las estrategias de gobierno puestas en marcha durante las administraciones de Antanas Mockus y Enrique Peñalosa¹⁹, quien da continuidad a varios programas del alcalde anterior. En la perspectiva de la cultura ciudadana sugerida por Mockus desde su primera administración, el centro de la discusión está dado por la necesidad de superar las distancias entre tres sistemas de regulación: la ley, la moral y la cultura.

Para tal efecto, se hace énfasis en el cumplimiento de la norma, la seguridad urbana y la cultura tributaria.

Una característica particular de este proceso de construcción de ciudadanía consiste en concebir la ciudad sin escuelas. Las estrategias de intervención y las prácticas desarrolladas se llevan a cabo por fuera de la institución educativa formal, privilegiando *pedagogías desescolarizadas* mediante un conjunto de prácticas que Sáenz ha definido como de pedagogización de la sociedad y de la vida urbana, que buscan de manera *indirecta*²⁰ generar aprendizajes en la ciudadanía. Al respecto, este autor nos recuerda que:

En el plan de desarrollo del primer gobierno de Mockus se planteó una hipótesis que se mantendría en los dos gobiernos siguientes y cuyo peso fue significativamente mayor en el gobierno de Peñalosa: que cierto tipo de acciones de construcción, adecuación, limpieza y embellecimiento de la infraestructura y el espacio público de la ciudad producirían, por sí mismas, aprendizajes ciudadanos deseables. Se trata de un enunciado que forma parte de los modos más contemporáneos de gobierno de los sujetos y la población, en los cuales se considera que el gobierno más efectivo no es el que se ejerce de manera directa y personal, sino el que se ejerce mediante prácticas indirectas de disposición de los espacios, los tiempos y los cuerpos para producir aprendizajes y conductas específicas e involuntarias (en el sentido en que operarían directamente sobre las percepciones, las actitudes y los comportamientos del individuo y la población sin que éstos se percaten necesariamente de ello)²¹.

Estas estrategias de pedagogización de la vida urbana son consecuentes con las concepciones de ciudad y ciudadanía subyacentes en los planes de desarrollo distritales, donde se evidencia que el mejoramiento del espacio público favorecer el

¹⁸ Juan Francisco Aguilar y José Javier Betancourt (2000). *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*. Santa Fe de Bogotá: IDEP-Innove.

¹⁹ El Plan de Desarrollo de la primera administración de Mockus (1995-1997) fue "Formar Ciudad", el de su segunda administración (2001-2004) fue "Bogotá: para vivir todos del mismo lado". Por su parte en la administración de Peñalosa (1998-2000) el plan se denominó "Por la Bogotá que queremos".

²⁰ Javier Sáenz (2004). La pedagogización de la ciudad. En *Magazín Aula Urbana*, No. 48, Bogotá: IDEP, julio-agosto. Para ampliar este análisis, véase de este mismo autor: *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*, Bogotá: IDEP, 2004.

²¹ *Ibid.*, p. 9.

comportamiento cívico y soporta el ideal del ciudadano en la moral disciplinaria tradicional. En el plan de desarrollo de Bogotá se propone como objetivo “[recuperar el] espacio público en donde se comparte socialmente la ciudad y devolver un elemento primario al hombre para que pueda iniciar un proceso de re-socialización con el entorno y sus conciudadanos”²². Ahora bien, aunque se desarrollan algunas actividades de interacción escuela-ciudad, las prácticas predominantes antes que abrir la frontera escolar a la ciudad y ampliar las posibilidades de la formación ciudadana, intensifican el aislamiento de la vida escolar del entorno urbano²³.

En cuanto a la pedagogía, ésta sufre un proceso de *diseminación*, de *descentramiento*, por los distintos espacios de la vida urbana, lo cual genera, por lo menos, dos consecuencias. Por un lado, la pedagogía cede terreno en el proceso de pensar las relaciones escuela-ciudad a áreas como la antropología, la semiótica, la planeación urbana, entre otras; por otro lado, se despoja, o se reduce, la posibilidad de que los maestros piensen la ciudad desde dos lugares: los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación de la subjetividad política de niños y jóvenes.

Compartiendo con Sáenz, que la pedagogía es un saber complejo y *liminar* –esto es, que se desarrolla en las fronteras o los intersticios de los problemas sociales, políticos y culturales modernos–, consideramos que recuperar la reflexión pedagógica sobre la ciudad implica reorientar la organización curricular y las prácticas de los docentes hacia un escenario de tensiones, en el cual la ciudad no sólo se constituya en objeto de estudio, sino en un espacio de recontextualización de las disciplinas escolares. En esta perspectiva, la apertura de la frontera escolar no estaría dada por la “capacidad pedagógica” de la ciudad para consolidar sentidos de pertenencia y procesos identitarios en los individuos, sino en la posibilidad que tienen los maestros de usar la ciudad

para el fortalecimiento de la construcción colectiva, junto con los estudiantes, de las disciplinas escolares y de sus propios proyectos colectivos²⁴.

A la par de las estrategias realizadas por las administraciones de Mockus y Peñalosa, se evidencia un aumento notorio de los grados de exclusión y pobreza, a tal punto que para 2003 algo más del 50% de la población bogotana está por debajo de la línea de pobreza, y de éstos, cerca del 20% está en la línea de miseria. En esta dirección, disintimos profundamente de Fabio Zambrano, para quien la ciudad “cada vez supera esa condición de haber sido el espacio de la muerte, y cada vez se aproxima a ser el espacio de la igualdad”²⁵. De modo contrario a la romántica visión de Zambrano, la ciudad sigue siendo un espacio de exclusión, desarraigo y deshumanización.

En este punto, resulta de interés hacer estos interrogantes: ¿Hasta qué punto la ciudad puede constituirse como un escenario incluyente desde una perspectiva social, política y cultural? ¿Cómo lograr que el déficit de ciudadanía ocasionado por la evolución de nuestro sistema político pueda empezar a superarse con el uso democrático de lo urbano? ¿De qué manera aprovechar la riqueza (política, cultural, social) de la ciudad para fortalecer y ampliar la perspectiva de la educación ciudadana?

En principio, e idealmente, en la ciudad que educa todos sus habitantes usufructúan las mismas oportunidades de formación, desarrollo personal y de entretenimiento que ella ofrece. Así, el manifiesto de las ciudades educadoras, aprobado en Barcelona en 1990 y revisado en Bolonia en 1994, afirma que la satisfacción de las necesidades de los niños y de los jóvenes en el ámbito de las competencias del municipio, presupone una oferta de espacios, equipamientos y servicios adecuados al desarrollo social, moral y cultural, para ser compartidos con

²² Alcaldía Mayor de Bogotá (1998). *Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santafé de Bogotá 1998-2001*, Bogotá, Artículos 13, 25-26.

²³ Juan Carlos Torres A y Alexis V. Pinilla Díaz. Las vías de la educación ciudadana en Colombia. En *Folios*, No. 21, primer semestre de 2005. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 47-64.

²⁴ Para una revisión de los proyectos realizados en materia de formación ciudadana durante los últimos años en Bogotá, véase Alexis V. Pinilla Díaz y Juan Carlos Torres A. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional–IDEP.

²⁵ Fabio Zambrano. La ciudad en la historia. En C. Torres, F. Viviescas, E. Pérez (comp.) (2000). *La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, p. 148.

otras generaciones... todos los habitantes de la ciudad tienen el derecho de reflexionar y participar de la creación de programas educativos y culturales, y a disponer de los instrumentos necesarios que les permitan descubrir un proyecto educativo, en la estructura y en la gestión de su ciudad, en los valores que fomenta, en la calidad de vida que ofrece, en las fiestas que organiza, en las campañas que prepara, en el interés que manifiesta por ellos y en la forma de escucharlos.

No obstante, para el caso bogotano, hay una distancia enorme entre la realidad de la ciudad y lo propuesto en la carta de ciudades educadoras. A pesar de los esfuerzos realizados por la actual administración, en la ciudad aún tenemos una tasa de subempleo del 32% y del 12,9% de desempleo²⁶; en materia educativa sólo el 68% de los niños de 5 años asistió a alguna institución educativa, la cobertura neta en básica primaria fue de 83,7% y en básica secundaria y media fue de 81%, cerca de 48.000 niños y jóvenes de estratos 1 y 2 no asistieron a la escuela (el 40% por falta de dinero), durante el 2003 algo más de 25.000 abandonaron la escuela antes de culminar al año, de 726.712 estudiantes promovidos en el 2004 no regresaron 63.578 en 2005, 90.000 jóvenes (hasta los 18 años) no han aprobado grado 11 y no asisten a la escuela, y de éstos, 65.000 pertenecen al Sisben²⁷. Las anteriores deficiencias se deben, principalmente, a la desigual distribución económica de la ciudad, en la cual menos del 10% de la población concentra más del 90% de la riqueza. En estas condiciones el acceso a otros bienes -además del empleo y la educación- resulta cada vez más restringido y, por ende, las perspectivas de la ciudad educadora, -como mencionaban varios maestros en el Foro Educativo Distrital²⁸- se reducen a tener más escuelitas en las localidades.

²⁶ Véase www.bogota.gov.co/galeria/cifrasdesempleo2004.pdf

²⁷ Véase www.bogota.gov.co/galeria/estadisticaseneducacion.ppt

²⁸ Desde 1996 la Secretaría de Educación ha desarrollado, por mandato de ley, foros educativos distritales, denominados de la siguiente forma: ¿Cómo nos inventamos otra escuela? (1996); ¿Cómo formar ciudad y ciudadanos competentes? (1997); Hacia una cultura de la Evaluación (1998); Experiencias Institucionales Exitosas (1999); La Nueva educación experiencias en informática educativa (2000); Pedagogías de la lectura y la escritura (2001); Las matemáticas

Políticas públicas democráticas y ciudad educadora

Entendiendo que el fenómeno urbano no está relacionado exclusivamente con las formas de ocupación espacial de determinado territorio por un porcentaje de población, consideramos oportuno tener en cuenta que este fenómeno es la “expresión del sistema de valores en curso en la cultura propia de un lugar y de una época, lo cual explica que cuanto más consciente es una sociedad de los objetivos que persigue..., más tipificadas son sus ciudades”²⁹. De lo anterior, podemos sugerir que la posibilidad de pensar la ciudad está estrechamente relacionada con el tipo de proyecto político que nos imaginemos para el futuro próximo.

Sin embargo, entre las perspectivas más recurrentes en el análisis de la ciudad podemos encontrar las miradas semióticas, las propuestas arquitectónico-urbanísticas, las reflexiones históricas y las apuestas culturales y artísticas. Recientemente, empezaron a emerger temas relacionados con los movimientos sociales, el derecho de las minorías a la ciudad y las relaciones entre ciudad-educación-pedagogía. Este panorama no está lejano del planteado por Gustavo Montañez, quien distingue cinco enfoques para pensar la ciudad, a saber: la tradición disciplinar (cada disciplina piensa la ciudad desde sus presupuestos epistemológicos), los discursos abarcadores (a partir de los cuales se reconocen la múltiples “voces urbanas”), las perspectivas interdisciplinarias, el pensamiento complejo y el enfoque histórico. Para este autor,

La ciudad puede, entonces, interpretarse en sí misma como una técnica de producción económica y de producción social. Al respecto convendría dedicar una mayor atención al análisis de las técnicas en la ciudad y a su vinculación con la dinámica económica, cultural, política y social. Esta reflexión debe contemplar la racionalidad y

mucho más que cuatro operaciones (2002); De la curiosidad a la actitud científica (2003); Pedagogía de los sentidos y sensibilidad creadora (2004). Para el año 2005, el foro, al cual estamos haciendo alusión, versó sobre La Ciudad y las Políticas Educativas.


²⁹ Castells. *Op. cit.* p. 105.

ciudadano y la igualdad para nuestras comunidades. Como sugieren Gaudêncio y Gentili,

En las bases de estas transformaciones se configura la especificidad que asume el proceso de mundialización del capital asociado al recetario neoliberal. Una combinación explosiva que nos aleja de la posibilidad de construir una sociedad donde la integración se garantice a partir del reconocimiento y la realización efectiva de derechos inalienables; derechos que permitan reconocernos como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad donde la justicia y la libertad no sean monopolio de aquellos que concentran el poder económico. Una combinación explosiva que pone de manifiesto la limitada capacidad civilizadora del capitalismo, el cual se torna cada vez más violento, excluyente y destructivo. Uno de los grandes desafíos que se presenta a quienes no se conforman con el actual curso de la historia, quizá sea entender con profundidad las nuevas modalidades de sociabilidad capitalista, para pensar y construir también nuevas formas de lucha y resistencia que

permitan frenar los efectos discriminadores de las políticas de exclusión promovidas por los Estados neoliberales³⁸.

Continuar pensando la ciudad en los términos eficientistas que nos propone el mercado, o seguir asumiéndola solamente como un espacio simbólico de la posmodernidad, es aumentar las posibilidades de un futuro próximo como el de Argia, la ciudad narrada por Italo Calvino y recordada en el epígrafe de este artículo, en la cual la tierra reemplazó al aire, las raíces a los sueños y la humedad se apoderó de todos los cuerpos y demolió sus esperanzas.

Pensar en las articulaciones de la escuela con una ciudad como Argia, sería, solamente, continuar escondiendo y protegiendo las galerías de quienes se ennoblecen con discursos democráticos y presumen que en la seguridad está la fuente de todos nuestros bienes. De ser así, quizás en un futuro no muy lejano, nos toque a todos quedarnos muy quietos y tendidos, como a los habitantes de Argia, pues, posiblemente todo estará muy oscuro. 

Bibliografía

- AGUILAR, Juan Francisco y Betancourt, José Javier (2000). *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*. Santa Fe de Bogotá: IDEP-Innove.
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (1998). *Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Santa Fe de Bogotá 1998-2001*. Bogotá.
- AULA, Barrera Rafael (1951). *Memoria del MEN*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- CABEZUDO, Alicia. Ciudad educadora: un espacio de aprendizaje para la construcción democrática de ciudadanías. Conferencia presentada en el marco de la cátedra de pedagogía Bogotá, una gran escuela. Agosto de 2005.
- CASTELLS, Manuel (1999). *La cuestión urbana*. México: Siglo XXI Editores. Decimoquinta edición.
- CORTINA, Adela (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- GADOTTI, Moacir. La escuela en la ciudad que educa. Conferencia presentada en el marco de la cátedra de pedagogía Bogotá, una gran escuela. Abril de 2005.
- GAUDÊNCIO, Frigotto y Gentili, Pablo (comps.) (2001). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: Clacso.
- HEIDEGGER, Martin (1994). *Construir, habitar, pensar. Conferencias y artículos*. Barcelona: Serbal.
- HELG, Aline (1987). *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Cerec.
- MC CLAREN, Peter (1984). *La vida en las escuelas*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- MONCADA, Ramón. Ciudad, educación y escuela. Relaciones y acciones en la ciudad educadora. Conferencia presentada en el marco de la cátedra de pedagogía Bogotá, una gran escuela. Mayo de 2005.

³⁸ Frigotto Gaudêncio y Pablo Gentili (comps.) (2001). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires: Clacso. Prólogo, pp. 9-10.

- MONTAÑEZ, Gustavo. Pensar la ciudad. En Torres, C., Viviescas, F. y Pérez E. (comps.) (2000). *La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- NARANJO, Gloria, Hurtado, Deicy y Peralta, Jaime (2003). *Tras las huellas ciudadanas. Medellín: 1990-2000*. Medellín: Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia.
- OSORIO LIZARAZO, José Antonio (1979). *El día del odio*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- OTÁLORA, Sergio. Gaitanismo: movimiento social y no disidencia partidista. En Gallón, Gustavo (comp.) (1989). *Entre movimientos y caudillos*. Bogotá: Cinep-Cerec.
- PINILLA DÍAZ, Alexis V. y Torres A., Juan Carlos (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-IDEP.
- REVEL, Jacques (1991). Los usos de la civilidad. En *Historia de la vida privada*. Tomo 3. Madrid: Editorial Taurus.
- SÁENZ, Javier (2004). La pedagogización de la ciudad. En *Magazín Aula Urbana*, No. 48, julio-agosto de 2004. Bogotá: IDEP.
- _____ (2004). *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*. Bogotá: IDEP.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción. Para ampliar el canon democrático. En Santos, B. de Sousa (coord.) (2004). *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- TORRES ALFONSO, Juan Carlos (1993). *La ciudad en la sombra*. Bogotá: CINEP.
- TORRES A., Juan Carlos y Pinilla Díaz, Alexis V. (2005). Las vías de la educación ciudadana en Colombia. En *Folios*, No. 21, primer semestre de 2005. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- URIBE, María Teresa (2002). Las promesas incumplidas de la democracia participativa. En: *El debate a la Constitución*. Bogotá: ILSA-Universidad Nacional de Colombia.
- VIVIESCAS, Fernando. La complejidad de la ciudad. No es el ángel, son los hombres y mujeres. En: Giraldo, F. (editor) (2003). *Ciudad y complejidad*. Bogotá: FICA, Ensayo & Error.
- ZAMBRANO, Fabio. La ciudad en la historia. En Torres, C., Viviescas, F. y Pérez, E. (comps.) (2000). *La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.