



Ánfora

ISSN: 0121-6538

anfora@autonoma.edu.co

Universidad Autónoma de Manizales

Colombia

Rebollo Izquierdo, Óscar  
LA CIUDAD EDUCADORA Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA.  
Ánfora, vol. 14, núm. 22, 2007, pp. 96-108  
Universidad Autónoma de Manizales  
Manizales, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357834343005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# LA CIUDAD EDUCADORA Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA.

## THE EDUCATING CITY AND CIVIL PARTICIPATION

**Óscar Rebollo Izquierdo.**  
Departamento de Sociología  
Universidad Autónoma de Barcelona

**Keywords:** city, education, values, globalness, localness, solidarity, multiculturalism, respect, equality, civil participation, educational projection, social policies, social inclusion, governance, European Union.

**Palabras clave:** Ciudad, educación, valores, lo global, lo local, solidaridad, multiculturalidad, respeto, igualdad, participación ciudadana, proyecto educativo.

### Abstract

This writing has a double aim. On one hand, it aims at talking about the role that civil participation may play in the construction of the Educating City; on the other hand, it aims at contributing, if possible, with some methodological elements that be useful in its construction. Nevertheless, all aspects expressed here with reference to the participative dimension about the educating city are considered within a wider conceptual and argumentative framework, that will be presented in a very concise way.



## Resumen

El objetivo de estas páginas es doble. Por un lado pretendo discutir el papel que puede llegar a jugar la participación de la ciudadanía en la construcción de la Ciudad Educadora y, por otro, aportar si son posibles algunos elementos metodológicos que puedan ser útiles para esa construcción. No obstante, lo que en relación a esta dimensión participativa de la ciudad educadora podamos decir aquí, se inscribe en un marco conceptual y argumental necesariamente más amplio, que intentaré presentar de forma resumida.

### 1. Argumento.

Comencemos por señalar que todas las ciudades son espacios educativos, y que todos somos agentes educativos en la medida en que nos relacionamos unos con otros, y lo hacemos de un modo y no de otro. En esas relaciones transmitimos valores y actitudes a través de nuestras formas de hacer siempre. Esto no quiere decir que seamos todos agentes del mismo tipo y del mismo rango institucional, pues se acostumbra a distinguir entre agentes escolares y no escolares, o entre espacios relacionales más o menos formales o informales, o entre grupos de mayor o menor proximidad relacional en la vida cotidiana. Algunos tienen esa consideración de agente o espacio educativo de forma central o medular y otros más colateralmente o como por añadidura, pero todo aquel que no lleva un vida aislada del mundo contribuye en alguna medida a la construcción social de la realidad.

Esa contribución que todos hacemos a la construcción-reproducción de la sociedad se compone tanto de elementos materiales (procesos productivos y distributivos) como simbólicos (procesos de socialización y educativos) y, además, entre ambos tipos de elementos, los materiales y los simbólicos, debe existir necesariamente algún tipo de coherencia. Por ejemplo, no parece razonable pensar que se pueda construir una sociedad que funcione



sobre la base de un modo de producir y distribuir los recursos de manera absolutamente competitiva (todos contra todos con escasas limitaciones) a la vez que se socializa y educa a la gente en la cooperación y la solidaridad, pues el modo de hacer competitivo educa a la gente en la competitividad. Cuantas veces nos vemos sorprendidos por la distancia que media entre las palabras y los hechos de muchas personas. Cuando nos cruzamos con alguien que va predicando unas cosas y haciendo todo lo contrario de lo que predica, lo que acabamos creyéndonos de esa persona no son sus palabras, sino sus hechos. Sin ir más lejos, esto es lo que distancia a muchos ciudadanos de la política. De hecho, podemos imaginarnos fácilmente que una de las premisas para que un estado del bienestar funcione como sistema redistribuidor de recursos entre la población sea la de educar a la gente en la necesidad y la bondad de ese sistema, esto es, construir procesos educativos basados en la solidaridad y la cooperación.

Además, en la misma medida en que existe un modo de producción dominante, o modos dominantes de reproducción material y simbólica, también existe una educación dominante, esto es, un conjunto de valores dominantes y unos aprendizajes dominantes también: aprendemos a relacionarnos con los demás de una manera y no de otra y aprendemos ciertas habilidades y destrezas y no otras. Por ejemplo, existen desde cursillos formales hasta películas o anuncios televisivos que nos educan y enseñan que el automóvil es un símbolo de independencia y estatus, como a conducirlos de forma veloz y agresiva. Eso es lo dominante. Y lo marginal es que algo o alguien te eduque y enseñe a conducir consumiendo poca gasolina o, ya más allá, a abandonar los coches y sustituirlos por medios públicos y colectivos de transporte. Eso sí, que existan modos o formas dominantes no tiene porque querer decir que estas sean totalizadoras, esto es, que no tengan cabida otras formas de hacer distintas o alternativas a las dominantes

Tiene pues todo el sentido a mi entender empezar por preguntarse cual es el proyecto educativo dominante en nuestras ciudades y,



desde ahí, preguntarse qué proyectos educativos alternativos a los dominantes queremos construir. Es importante desde este punto de vista tomar pronta conciencia de si en verdad queremos o no proyectos alternativos y en que grado, como es importante también darse cuenta de que lo alternativo no puede quedarse sólo en la simbólico o educativo pues, como hemos dicho, deben existir coherencias entre los modos simbólicos de reproducción social y los materiales.

La tarea es, entonces, construir ciudades educadoras pero de Otra Educación, y esto requiere construir un proyecto alternativo; pero también dinamizarlo, activarlo: convertirlo en proceso de transformación. El proyecto educativo-alternativo de ciudad es, entonces, el proyecto que busca que en la ciudad, distintos tipos de agentes empiecen a construir entre sí, y hacia los demás, relaciones basadas en valores y capacidades de otro tipo, distintos a los que dominan hoy en día. Aquí el problema puede ser, insistimos, pensar que es posible una educación que haga que los agentes, las empresas, las personas al fin al cabo, seamos unos redomados salvajes mientras competimos en el mercado a la búsqueda insaciable de recursos bajo la ley del más fuerte, que luego nos entreguemos a una orgía consumista para que, finalmente, en el tiempo y las relaciones que están fuera de la producción y el consumo, nos convirtamos como por arte de magia en ciudadanos, organizaciones o empresas llenos de urbanidad y responsabilidad social. No quiero decir con esto que el único proyecto educativo posible sea la revolución pendiente, pero si quiero dejar bien claro que no creo que sea posible educar en la solidaridad, pongamos por caso, practicando la insolidaridad; pues lo que educa, lo que trasmite valores, formas de hacer y de relacionarse, es la práctica y las relaciones sociales que se establecen alrededor de esa o esas prácticas.

En definitiva, estamos en que es necesario armar procesos transformadores de la ciudad, tanto en lo material como en lo simbólico, y que ambas cosas deben avanzar juntas para que el



proceso no sea mentira. Ese avanzar juntas no tiene por qué significar cambiarlo todo a la vez; ni que sea poco a poco. Lo que quiere decir más bien, es que la pedagogía que necesitamos para que la transformación sea posible es la que surge de la experiencia de intentar ponerla en práctica, esa transformación. Dicho de otro modo: eduquémonos en la solidaridad mientras construimos cooperativas o tiramos adelante proyectos de economía social, eduquémonos en el respeto al medio ambiente mientras instalamos en la ciudad otros sistemas de provisión de energía o eduquémonos en la multiculturalidad mientras construimos un sistema educativo no segregacionista. Eduquémonos en la igualdad mientras tratamos por igual a mujeres y hombres. Porque claro, lo otro sería explicarle la multiculturalidad a una clase de niños blancos de igual modo que se les puedan enseñar los ríos de Asia: como algo totalmente ajeno a su realidad.

Este planteamiento nos permite ver con claridad que el proyecto educativo-alternativo de ciudad sólo tiene sentido mientras se va construyendo esa otra ciudad para la que nos educamos, pues solo puede educar en la solidaridad aquella ciudad que es cada día más igualitaria. La educación y la práctica, lo material y lo simbólico: todo junto!

Seguramente tiene todo el sentido del mundo educar en los valores no competitivos, pero que sea también para construir modos de producción y distribución de recursos que tampoco lo sean, o que lo sean con más limitaciones, porque si no, esa educación, ¿qué sentido tendría?

Finalmente, para rematar el argumento, conviene detenerse un momento a mirar las cosas desde el otro lado del espejo: ¿qué sentido tiene instalar placas solares sin educar a la gente en la sostenibilidad? ¿Qué sentido tiene constituir cooperativas desde la misma cultura económica y desde la misma burocracia desde la que se construyen los centros comerciales? ¿Qué sentido tiene querer cambiar un barrio a base de mover sólo piedras? (Si tenemos una



pregunta de este tipo para cada uno de los departamentos municipales quiere decir que todo el ayuntamiento puede jugar un papel activo en el proyecto educativo-alternativo de ciudad).

Bien, todo esto que estamos hablando se resume en un eje analítico y discursivo basado en dos conceptos: educar para transformar; porque para no transformar nada, esto es, para reproducir lo que ya existe, ya están actuando los potentes agentes educativos dominantes del modo dominante de educación. Este eje educación-transformación, se verá enseguida, lleva un implícito inexcusable: la participación de la ciudadanía. Aquí no nos estamos refiriendo a una transformación urbana basada en el movimiento de piedras y ya está. Ni a ninguna suerte de transformación lampedusiana: que todo cambie para que todo siga siendo igual. Sino a una transformación urbana construida colectivamente en un proceso que tiene que ser también y fundamentalmente educativo, y no sólo urbanístico, pues se basa en la capacidad individual y colectiva de construir otro tipo de ciudades cambiando ante todo las relaciones. Construir ciudades distintas no porque las piedras sean distintas –que también, por qué no- sino porque sean de otro modo las relaciones sociales entre la gente que la habita. ¿Qué barrio ha cambiado más: el que tiene un bonito parque donde antes tenía un barranco, o el barrio que conserva el barranco pero ha hecho desaparecer prácticamente el absentismo escolar tradicionalmente alto? ¿Que transformaciones son más profundas, importantes y estratégicas para construir ciudades más solidarias, o más sostenibles? ¿Pueden acometerse sin la gente?

Así, por un lado es la transformación de la ciudad la que necesita la participación de la gente para ser auténtica transformación, y por otro, esa participación de la gente sólo es posible si se entiende como un proceso educativo, de aprendizaje en la participación. Finalmente, el proyecto educativo de ciudad necesita llegar a la gente, precisa de su participación, pues es un instrumento colectivo de transformación urbana.



La participación de la ciudadanía es la participación en un proyecto educativo-alternativo de ciudad, y es el sostén de ese cambio porque no es pensable el cambio que proponemos de otra manera. O la ciudad se reproduce desde arriba de modo corporativo –pensando sólo en unos intereses- y elitista –contando solo con los que tiene poder y capacidad de influencia-, o es una transformación construida desde abajo con la participación de la gente, con la implicación de la gente. Evidentemente la cosa no es tan fácil. Los de arriba lo tiene más fácil para reproducir lo dominante que los de abajo para construir lo alternativo.

## 2. Apuntes metodológicos.

A estas alturas, ya no es necesario justificar la participación ciudadana en los proyectos educativos de ciudad. Es cuestión ahora de apuntar algunos elementos de carácter metodológico que quizá puedan servir para establecer buenas prácticas participativas en el impulso de los proyectos educativos-alternativos de ciudad. Desarrollaré este apartado de forma esquemática y seguramente poco sistematizada, pero la intención no es aquí articular ninguna metodología general participativa. Más modestamente, el objetivo no es otro que plasmar algunas reflexiones que surgen, precisamente, de nuestras experiencias y nuestras prácticas en estos últimos años en este terreno, diseñando y dinamizando procesos participativos en el ámbito local. Vamos a ello:

- A. El proceso acostumbra a empezar con la elaboración de un Diagnóstico. El objetivo principal del diagnóstico debe ser triple: identificar adecuadamente los recursos con los que se cuenta, identificar también con la máxima claridad posible cuales son los principales problemas de la ciudad y, finalmente, que oportunidades podemos activar para construir escenarios de futuro. Así, el diagnóstico es de agentes-recursos, problemas y oportunidades. Pero el punto central del diagnóstico son los actores sociales, nuestra perspectiva se centra precisamente en ellos: cuales son, cómo y con quién se relacionan, cuáles son los





intereses que manifiestan, con quién están en conflicto y con quién cooperan, que problemas identifican como principales y que oportunidades ven para el futuro. Todo lo que se dice en el diagnóstico debe tener un sujeto detrás, o delante. Pero el diagnóstico no es un documento, es proceso. Es por este motivo también que la mirada centrada en los agentes o sujetos colectivos, institucionales u otros es básica. En parte porque no nos interesa una visión "des-subjetivizada" de la realidad de la ciudad, como si las cosas fuesen o pasasen independientemente del quehacer de aquellos que la habitan, producen o consumen. Pero también porque el objetivo del diagnóstico no es otro que el de empezar a articular una red de actores alrededor de un proyecto transformador para la ciudad y eso no se puede hacer si se les da, a esos actores, una diagnóstico de problemas ya elaborado y una lista de oportunidades que no son las que ellos puedan ver.

- B. Todos los agentes de la ciudad son agentes educativos, pero ni todos son agentes del proyecto educativo dominante, ni mucho menos todos van a estar en el proyecto alternativo. No parece pues muy razonable, cuando se inicia un proceso participativo sobre la base de un proyecto transformador, invitar por igual a todo el mundo a esa tarea. Como tampoco parece razonable "buscar las llaves donde hay luz y no donde las perdimos", esto es, priorizar agentes y relaciones en función de la facilidad de acceso y no del interés estratégico para el proyecto. Por supuesto que nos gustaría que todo el mundo se sumase al proyecto, y por supuesto que todo el mundo está invitado, pero es preciso contar con un diagnóstico inicial de actores y relaciones (sociograma) que nos permita identificar con claridad por dónde y con quién podemos empezar a construir y, claro, para esta tarea, es también básico saber qué queremos construir. Así las cosas el orden sería el siguiente: primero tenemos que saber qué tipo de proceso queremos impulsar y para qué, sobre todo para qué; después deberemos identificar a los agentes (ciudadanos, asociaciones, instituciones, servicios, etc..) que existen en la



ciudad, la posición que ocupamos en el mapa de sus relaciones y cual es el mapa de las nuestras. Finalmente, plantearnos cómo vamos a construir metodológicamente el proceso que queremos impulsar.

- C. Los procesos sociales transformadores son fundamentalmente educativos desde su cotidianidad. Son las relaciones que día a día mantenemos con los demás las que nos educan de un modo u otro. Quizá puedan existir procesos plenamente teóricos de aprendizaje, aunque lo dudo, pero eso no es posible en los procesos educativos. Así, los que promueven y dinamizan los PEC<sup>1</sup> y todos aquellos que se puedan ir sumando a esa estrategia, desde su plena conciencia de agentes educativos que son de Otra Educación, deben reflexionar básicamente sobre lo que hacen y no hacen en relación a los demás, y no solamente sobre lo que dicen, piensan o dejan de pensar. La educación no engaña: si tú le estás diciendo a alguien las palabras más bonitas a la vez que le sometes a vejaciones y maltratos, lo que quedan son los hechos, no las palabras; que ya sabemos que se las lleva el viento. Es pues imprescindible que los que promueven tengan capacidad autocrítica respecto a sus prácticas y predisposición a cambiarlas si es preciso; como es preciso también pensar esas prácticas no desde una lógica de los grandes eventos, sino de las pequeñas cosas: cómo respetamos los turnos de palabra en las reuniones, cómo facilitamos que todo el mundo hable y cómo garantizamos que nadie acapare los tiempos, como fomentamos que cada vez más gente vaya asumiendo responsabilidades y luego somos consecuentes con eso renunciando a ejercer un permanente control sobre lo que hacen los demás, como ponemos freno a los excesos de afán de protagonismo, en definitiva, como tiramos adelante el proceso construyendo lo educativo desde la cotidianidad del mismo.

- D. Pero para poder ser eficientes, tanto desde el punto de vista del proceso en sí como desde el punto de vista de los resultados que se esperan obtener, es preciso construir también una arquitectura

1. Proyecto Educativo de Ciudad. (N. de E)



del proceso; definiendo espacios y técnicas que hagan posible la participación que en cada momento se precisa. Ahora será una asamblea abierta, luego un taller para elaborar diagnósticos y propuestas, más tarde unas jornadas y, así, pueden ser una gran cantidad de instrumentos metodológicos y actividades las que podamos llegar a combinar. Lo importante es que estos espacios relacionales formen parte de una arquitectura coherente de todo el proceso, que sepamos qué va primero y qué va después en función de la estrategia metodológica. Esta arquitectura a la que nos estamos refiriendo simbólicamente, debe ser por fuerza bioclimática, si se me permite abusar ya de la metáfora, pues debe ser capaz de adaptarse a las condiciones del entorno para no perder eficiencia energética.

- E. Los promotores iniciales de cualquier proyecto participativo de transformación social deberían aspirar a promover un número cada vez mayor de promotores, y no sólo de participantes. No se trata, por tanto, de que, pongamos por caso, el área de educación, ni la de participación, asuma todo el proceso participativo, sino de que la participación educativa esté diseminada por el mayor número de políticas públicas. La estrategia participativa debe ser una, como el proyecto educativo, pero los promotores de la participación cuantos más mejor. Así, cualquier departamento municipal, cualquiera, puede implicarse en los proyectos educativos de ciudad. De hecho, toda la organización debería estar implicada en el proyecto de cambio y cada departamento debería contar con los instrumentos que le permitan tirar adelante sus tareas implicando a la gente en el cambio. Pero la promoción de promotores del proceso no sólo vale para el conjunto de la organización municipal, también para el resto de actores implicados y, muy especialmente, para las asociaciones y entidades; que también pueden ser promotoras, que también pueden y deben funcionar con autonomía dentro del proceso, y a las que se les tendrá que respetar el ejercicio de es autonomía.



- F. En la tarea educativa lo importante no es lo que uno pueda enseñar, sino lo que el otro puede aprender. Ya hemos dicho que ese aprendizaje es siempre desde la práctica y, por lo tanto, los promotores del PEC no deberían aparecer como enseñantes sino más bien como cooperantes o, más precisamente, coopracticantes, pues de lo que se trata es de promover nuevas formas de hacer y relacionarse en la ciudad.
- G. Conviene hacer una reflexión sobre la estrategia comunicativa de los proyectos. Primero, en el sentido de distinguir comunicación de publicidad, no digamos de propaganda e, incluso, de información. En este último caso, porque la información no supone respuesta y la comunicación, por el contrario, debe entenderse en modo bidireccional. Segundo, porque la comunicación es de hecho un instrumento pedagógico de primer orden, que educa de una manera o de otra y, en tal sentido, puede aprovecharse muy a favor de los objetivos que perseguimos. Tercero, porque la comunicación debería ser no entre el ayuntamiento y los ciudadanos, sino de todos los actores que intervienen entre sí.

## 2. La ciudad educadora como respuesta local a los problemas globales.

La relación entre los problemas económicos, sociales y ambientales de hoy en día y sus posibles soluciones, hace inevitable el juego de escalas entre lo local y lo global. Todos hemos aprendido el lema famoso de los activismos ecologistas: "pensar globalmente para actuar localmente". Lo que pensamos globalmente es como está el mundo y como está nuestro entorno local en relación con ese mundo. El lema nos dice que la respuesta es local y, en ese ámbito, ¿qué podemos hacer? Muchos piensan que bien poco o casi nada, y seguramente tienen razón si se contraponen directamente el poder de las grandes empresas globales por un lado, y el de las fuerzas locales para poner freno y conducción a ese poder, por otro. Aunque también es cierto que esa relación compleja de contrapoderes puede verse



condicionada por la capacidad de articular más globalmente las redes locales, especialmente de la sociedad civil y los gobiernos locales.

Pues bien, es en esa tarea de articular respuestas locales a los problemas globales en donde puede jugar un papel clave el contar con proyectos educativos-alternativos de ciudad. Esto es así cuanto menos por tres razones que se nos ocurren inmediatamente desde esta argumentación: porque el proyecto promueve oportunidades para producir conocimiento o acceder a él; y el conocimiento está en la base de la conciencia crítica. Además, porque puede facilitarse la conexión entre la sociedad civil y el gobierno y, de este modo, aumenta la capacidad de respuesta de esas ciudades a la voracidad de la actual globalización económica; como resultado precisamente del refuerzo de poderes que esa conexión en sí misma produce, tanto en los actores por separado como en las relaciones que establecen, como también en los que ejercen el liderazgo de las transformaciones. Finalmente, porque la ciudad educadora de otra educación, como ya hemos dicho, sólo es posible sobre la base de un proyecto alternativo de ciudad, que quiera cambiar cosas en las ciudades y, por lo tanto, el conocimiento que se produce es un conocimiento para el cambio.

El proyecto educativo-alternativo de ciudad.

Podemos afirmar ya, a modo de corolario, que todas las ciudades, en tanto en cuanto son sistemas de relaciones entre actores sociales, son necesariamente espacios de transmisión de valores y formas de hacer y, por lo tanto, educan. Pero existen dentro de ese sistema redes de actores que querrían otra ciudad -cambios en el sistema de relaciones- y empiezan a construirla. En la tarea de construcción de esa otra ciudad no se fijan sólo en cambiar la estructura u organización del sistema, sino que pretenden que el cambio llegue a la gente, se de en la gente y sea con la gente, esto es a lo que llamamos un cambio educativo. Esos subsistemas dentro del sistema-ciudad existen, pero no son dominantes y muchas veces no son ni visibles mas allá de aquellos que los protagonizan, pero si el



gobierno local quiere, puede buscar ahí alianzas y complicidades para promover cambios.

Lo que cobra relevancia aquí no es que las ciudades sean educadoras, sino que existan proyectos educativos de ciudad que pretendan ser instrumentos colectivos de cambio social, por eso les llamamos proyectos educativos-alternativos. Pero tiene más relevancia todavía el proyecto de ciudad a secas. Esto es, el proyecto global, en lo material y en lo simbólico, del cambio que se quiere para la ciudad.

Cualquiera puede proponerse esta tarea, ciertamente, aunque en cada caso tendrá un alcance distinto, pues muchas redes que puedan funcionar de gente que hace las cosas de otra manera, puede que no salgan del ámbito más inmediato, familiar o comunitario, de sus protagonistas. Sin embargo, el gobierno local puede jugar un papel de facilitación o liderazgo del cambio hacia ciudades más auto-sostenibles tanto socialmente, como económicamente, ambientalmente o políticamente. En ese caso deberá contar, el gobierno, con una reflexión, una pedagogía y una estrategia en relación a la dimensión educativa de ese cambio que le permita relacionarse con el resto del sistema para que el proyecto avance. Ese será su proyecto educativo para cambiar la ciudad: su proyecto educativo-alternativo.

