

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

Páramo, Pablo

Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento

Revista Colombiana de Educación, núm. 57, julio-diciembre, 2009, pp. 14-27

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635251002>

- 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

Resumen

El propósito de este artículo es el de presentar la Pedagogía Urbana como campo del conocimiento teórico para guiar las acciones educativas sobre el ambiente de la ciudad. La delimitación del campo se da a partir de la definición en primer lugar de la educación y la pedagogía en general, y de la ciudad como el ámbito y el escenario en el que ella se inscribe; y en segundo lugar, mediante la caracterización de algunos de sus principios epistemológicos y problemas teóricos que es necesario abordar desde la investigación.

Palabras clave

Pedagogía Urbana, ciudad educadora, pedagogía, educación, cultura ciudadana, aprendizaje por reglas.

Abstract

The purpose of this paper is to introduce Urban Pedagogy as a theoretical field of knowledge, conceived to guide educative actions that concern the urban environment. The limits of the field are established, in the first place, by means of the definition of general concepts such as education and pedagogy and the concept of city, as the environment and the scenario in which it is inscribed. Urban Pedagogy is also characterized by discussing some epistemological principles and theoretical problems that any research in this field has to consider.

Key words

Urban Pedagogy, educating city, pedagogy, educations, urban culture, rule learning

Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento¹

Pablo Páramo²

El campo de la Educación y la Ciudad ha adquirido interés y proyección en los últimos años, en gran medida gracias al movimiento de *ciudad educadora*, el cual busca facilitar el intercambio y difusión de las acciones educativas en el medio urbano, teniendo como soporte La Carta de Ciudades Educadoras propuesta en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, realizado en Barcelona en 1990 desde la cual varias ciudades del mundo han asumido un compromiso para implementar diversas acciones educativas valiéndose de la ciudad como recurso educativo.

Ciudad Educadora ha llevado a la reflexión sobre los límites de la educación en la escuela frente a su contexto urbano, motivo por el cual se ha promovido la idea que la escuela salga a aprender en la ciudad y que el ciudadano del común también aprenda de la ciudad valiéndose de los recursos que ella misma ofrece, para lo cual el movimiento busca comprometer a las administraciones de la ciudad para que se diseñe una política pública soportada por planes, programas y proyectos de educación formal, no formal e informal para hacer la ciudad “educadora”. A partir de estos planteamientos las instituciones y administraciones de algunas ciudades del mundo han buscado abrir la escuela a la ciudad, la ciudad a la escuela y potenciar la ciudad como recurso educativo para todas las personas, aún para aquellas que no hacen parte del sistema de educación formal. Dentro de esta tendencia internacional se destacan en Colombia: Tabio, Piedecuesta, San Gil, Envigado, Pamplona, La Estrella, Itagüí, Manizales, Medellín, Cartagena y Bogotá en las cuales se han adelantado experiencias importantes que han generado una marcada influencia tanto en los sistemas educativos como en la forma de concebir la ciudad. Adicionalmente esta nueva aproximación educativa ha logrado impactar los currículos escolares y la visión que se tiene de lo que deben ser las ciudades para sus educandos en el nuevo milenio.

¹ Texto recibido el 17 de agosto, evaluado el 22 de noviembre y arbitrado el 26 de noviembre de 2009.

² Ph.D en Psicología del Centro de Graduados de la Universidad de la Ciudad de Nueva York. Profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del grupo de Pedagogía Urbana y Ambiental.

Es de aclarar sin embargo que la *ciudad educadora*, se concibe por lo general a partir del compromiso de las instituciones y del marco político-administrativo de una ciudad, y no necesariamente desde la construcción de un cuerpo teórico que oriente la búsqueda del conocimiento mediante la investigación para dar lugar a la acción educativa en el ámbito de la ciudad. Por lo anterior se hace pertinente un proceso de sistematización de conceptualizaciones, presupuestos epistemológicos, teorías, aproximaciones metodológicas y aplicaciones que contribuyan a la definición del campo de la Pedagogía Urbana.

Abordar la *Pedagogía Urbana*, implica pensar en educación, en el sistema educativo, la escuela, la comunicación educativa, obviamente en pedagogía y en la ciudad como escenario de formación. No porque todo lo anterior sea campo de una *Pedagogía Urbana*, sino fundamentalmente para enmarcarla y delimitarla conceptualmente y diferenciarla de otros campos de la pedagogía.

Al tratar de definir un nuevo campo de estudio se debe tratar de recurrir a la epistemología, la teoría, a unos principios y aproximaciones metodológicas que le den cuerpo a la propuesta. Por este motivo el presente ensayo contribuye a la construcción del campo teórico de la Pedagogía Urbana a partir de la sistematización de sus principios y conceptos fundantes, las metodologías empleadas y la recolección de experiencias que han emprendido algunas instituciones y grupos de investigación para cobijarlos dentro de la misma “sombra”.

Pensar en pedagogía urbana implica: primero, aceptar que la educación formal y no formal centrada en el sistema educativo y expresado desde la escuela, es limitado y no abarca las posibilidades educativas de cualquier ámbito de una sociedad. Segundo, reconocer que en la permanente interacción entre una sociedad, su diversidad, sus diferentes dimensiones y sus complejas expresiones se construye la ciudad como espacio más que físico, vital, individual y colectivo desde las transacciones cotidianas de los sujetos con su ambiente. Tercero, repensar la idea de lo urbano para plantear un nuevo concepto y proyecto de ciudad.

Educación, ciudad y pedagogía como ejes de la Pedagogía Urbana

La educación, la pedagogía y la ciudad, son los ejes conceptuales en los que se soporta la *Pedagogía Urbana*; es en el entramado de estos tres elementos en donde se crea su campo conceptual.

La *educación* por una parte, se caracteriza como una acción social que tiene como fin permitir el acceso a la cultura, a la información y el facilitar la construcción de intercambios entre los sujetos, las instituciones y el hábitat, a la vez que propicia valores tales como la autonomía. Según su intencionalidad y su grado de institucionalidad se concibe como educación formal, no formal o informal. La primera ha sido entendida en el marco de la escuela y refleja la concepción más clara del sistema educativo, la cual comienza a entrar en crisis desde finales de la década de los sesen-

ta del siglo pasado (s.XX), originando una reflexión sobre los límites y posibilidades de la educación centrada en la escuela y fortaleciendo lo que se ha dado en llamar la educación no formal e informal. Es así, que desde organismos internacionales, se reconoce la necesidad de un replanteamiento de lo que hasta ese momento había sido la educación, la pedagogía y el sistema educativo. En este contexto surgen dos propuestas de la UNESCO que dan lugar a la educación informal la cual 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; por un lado, la de Coombs con su libro *“La crisis mundial de la educación”* (Coombs, 1971) y por otro la de Faure y colaboradores, con su texto *“Aprender a ser”*, consideradas como dos de las obras más influyentes en las últimas tres décadas del siglo XX en el campo de la educación.

Entre sus planteamientos Coombs (1971), insiste en la necesidad de potenciar los medios no escolares o no formales de educación. En el mismo sentido, Faure y colaboradores (1973) —basados en la idea de democracia, derechos humanos, autonomía, libertad y la posibilidad del *“despliegue completo del hombre en toda su riqueza, complejidad de sus expresiones”* y de una educación global y permanente— planteaban *«ya no se trata de adquirir aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de “aprender a ser”»* (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema, y Ward 1973), al tiempo que defendía la idea de *«la ciudad educativa»*. Faure y cols., desde una postura progresista, reconocen por un lado, la necesidad de acercar la escuela a la vida misma, a la cotidianidad; y por otro, que la revolución científica y técnica, genera una corriente enorme de informaciones que se ofrecen a través de los medios de comunicación y que modifican considerablemente los sistemas tradicionales de educación, lo cual pone *“en evidencia la debilidad de ciertas formas de instrucción y la fuerza de otras, han ensanchado las funciones del autodidactismo y han aumentado las actitudes activas y concientes para la adquisición de conocimientos”* (Faure y cols., 1973), esto conduce a recurrir a múltiples formas extraescolares de aprendizaje. Amparado en esta idea se plantea como aspecto fundamental de la sociedad contemporánea la educación permanente y la ciudad educativa.

De otra parte, pero en el mismo sentido de crítica a la educación, Iván Illich (1974), hace sus planteamientos en contra de la escuela y la institucionalización de la educación, basado en su argumento que la escuela crea una sociedad determinada, la que se reproduce por medio de lo escolarizado. A partir de esto, plantea la necesidad de *desescolarizar* la educación (Illich, 1974).

Unido a lo anterior, con la diversificación y amplio desarrollo de los medios de comunicación masivos, la escuela queda en seria desventaja, al ser considerada rudimentaria, anacrónica y obsoleta (Trilla, 1986, 1993). Al respecto H. M. McLuhan, en *“El aula sin muros”* planteaba que en las ciudades contemporáneas, *“la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela”* (McLuhan, 1968). Ya a mediados de la

década de los ochenta, Jaume Trilla (1985), planteaba que “*el contacto parcial que se puede establecer en la escuela o en algunas de las escuelas con la realidad tiene lugar a pesar de la escuela*” (Trilla, 1986).

A partir de estos señalamientos se ve la necesidad de potenciar los medios no escolares, informales o no formales de educación (Coombs, 1971), de acercar la escuela a la vida misma, de una educación global y permanente a lo largo de la vida y de potenciar un auto-didactismo, así como del reconocimiento de los límites educativos de la escuela y de la posibilidad de recurrir a múltiples formas extraescolares de aprendizaje, al tiempo de defender la idea de «*la ciudad educativa*» (Faure, et al., 1973), de la no institucionalización y de la *desescolarización* de la educación (Illich, 1974). Adicionalmente se comienza a reconocer que en las ciudades contemporáneas la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela (McLuhan, 1968), que el contacto con la realidad tiene lugar a pesar de la escuela (Trilla, 19886), y que la escuela es un escenario propicio para la formación del ciudadano (Trilla, 1997), lo cual viene a incidir en el establecimiento de unas condiciones de posibilidad para que la educación y la ciudad se acerquen, se interrelacionen y se justifique así, un nuevo campo de interés.

La **ciudad**, es vista como un recurso para la educación informal y no formal por cuanto ofrece unos elementos arquitectónicos como el espacio público y equipamientos (escuelas, universidades, museos, centros culturales, jardines botánicos, etc.) que al organizarse en red educativa pueden servir de oferentes u ocasiones para la formación de la persona y como un importante objeto de estudio a partir de su historia, su tradición cultural, su estructura social y administrativa. Pero además como un entramado urbano donde conviven los ciudadanos, que al generar una serie de relaciones entre extraños demanda acciones educativas de civilidad para garantizar las pautas mínimas de comportamiento social (Moser y Correyer, 2001, Hereu, 2008). Como afirman Moser y Correy (2001) y Páramo y Burbano (en prensa) se hace indispensable definir las reglas que garanticen la convivencia en la vida cotidiana. Estas reglas conllevan convenciones sobre lo que es apropiado para relacionarse con el otro, establecen formas de comunicación apropiadas entre los individuos y consecuencias para quienes no las siguen. El aprendizaje de dichas reglas creadas y ratificadas por los actores sociales garantizan el sostenimiento de redes sociales razón por la cual deben explicitarse en el ambiente de la ciudad, darse a conocer, permitir su observación y garantizar sus consecuencias por cumplirlas o no; su seguimiento es sinónimo de ciudadanía o de cultura ciudadana. El comportamiento cívico es indispensable para la interacción social en los escenarios urbanos.

De esta manera, el objetivo constante de la ciudad será aprender, intercambiar, y por tanto enriquecer la vida de sus habitantes en una sana convivencia. La ciudad entendida como educadora, ha de ejercitar y desarrollar esta función de manera paralela a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) con una atención especial a la formación, promoción y desarrollo de todos sus ha-

bitantes con miras al mejoramiento de la calidad de vida urbana. En consonancia con el documento *La ciudad de las personas* (2008): “Una ciudad «con maneras», con una arquitectura bien diseñada, con un urbanismo al servicio de todos, con un tránsito pacificado, con una tasa de victimización reducida, con la voluntad de acercar la toma de decisiones a las personas, a los barrios, a los colectivos diversos, es más probable que cree ciudadanía que no muchos programas educativos, por bien intencionados que sean. Estamos convencidos de que el potencial educativo de la ciudad es su potencial cívico, y viceversa: la calidad cívica de la ciudad se convierte en educadora para los nuevos (y también los antiguos) ciudadanos” (Educación y vida urbana: 20 años de ciudades educadoras, págs. 13-16).

Finalmente, la pedagogía se entiende como el conjunto de saberes o teorías que se construyen buscando tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que ya se han mencionado, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto que se forma. **Construir una pedagogía**, implica pensar en un discurso que reconozca unas necesidades educativas, unos contenidos, fines educativos, formas de abordarlos, alcances, una perspectiva, unas intencionalidades, un comprender la diversidad de posibilidades y representaciones alrededor de las temáticas implicadas. El discurso igualmente construye a quienes se dirigen las acciones educativas, a quien las dirigen u orienta, para reconceptuar y recrear aspectos de la cultura y definir los términos en los que se conciben las relaciones entre la educación y el contexto histórico sociocultural (Giroux, 1998).

Con el fin de avanzar hacia una caracterización de la *Pedagogía Urbana*, partiré de los planteamientos de Colom (1991) y Trilla (1997) al respecto, antes de postular una definición del campo de conocimiento y sistematizar algunos de los principios que guían la acción educativa en el contexto de la ciudad.

Anthony Colom dijo en 1991, que el núcleo de conocimientos en torno al binomio “educación y ciudad”, podría dar lugar a una nueva disciplina o ciencia pedagógica que denominaría Pedagogía Urbana, que daría cuenta razonada y coherente de la fenomenología propia que desarrolla la educación en el contexto urbano. Afirmo que el desarrollo sociourbano contemporáneo ha sido el fenómeno que ha desencadenado una síntesis de intereses entre educación y ciudad. Como resultado de dicho desarrollo se expresan diversas problemáticas sociales en la ciudad, problemáticas hacia las cuales se proyectarán políticas socio-culturales con el fin de compensar sus más amplias afectaciones. En este contexto Colom, concibe la Pedagogía Urbana como el campo que integraría el estudio y el conocimiento propio de una pedagogía compensatoria que desarrollaría la problemática educativa de los problemas sociales relacionados con la marginación, desviación social, la inadaptación, la drogadicción entre otros (Colom, 1991).

Sin embargo, el mismo Colom, plantea que la complejidad de la vida urbana en las sociedades capitalistas, la explosión informática, la exigencia de mayores niveles de formación, la existencia de una escuela de corte tradicional en la actual sociedad

tecnológica, la manifestación de una crisis de la institución escolar al no responder al actual nivel de exigencia de formación –y a la pérdida de su hegemonía informativa–, hace que la ciudad requiera del aporte formativo y que, a su vez, sea fuente del mismo para así motivar la actividad de la institución escolar. Para Colom es claro que a principios del siglo pasado (s. XX), la Escuela Nueva o la también llamada educación activa “pudo simular la vida en la propia escuela”; a diferencia la complejidad social y cultural de las sociedades contemporáneas, impide un ejercicio de este tipo. De esto se concluye que esta perspectiva pedagógica no es acorde con las necesidades actuales. Ante esta situación la escuela debe actuar de forma diferente, es decir, debe abrirse a la realidad, al entorno, “rompiendo los límites que hasta hoy la han separado de su contexto”, haciendo necesariamente del ambiente que la rodea, por lo general la ciudad, un espacio de formación (Colom, 1991).

De lo anterior, Colom (1991) recoge, que “educar para la vida se convierte en educar en la vida, que, en gran medida, no es sino vida urbana. Con ello la escuela deja de ser protagonista única de formación”. Se reconoce que la ciudad y especialmente los *mass media* son los que “se perfilan como los nuevos protagonistas de la tarea instructiva”. Desde este punto de vista, se afirma que la realidad urbana es “percibida como un referente obligado de la educación actual y del futuro”. Con base en lo anterior, Colom (1991) plantea a la *Pedagogía Urbana* como una disciplina con verdadera vocación de síntesis, integradora con vocación practicista, hasta el punto que su formato teórico apenas si existe y que, en todo caso, se define por los programas de acción llevados a cabo (Colom, 1991).

Para abordar la sistematización de la *Pedagogía Urbana*, Colom (1991), plantea que ésta se origina al buscar responder dos preguntas: por un lado, “¿qué puede ofrecer la educación para solucionar problemas generados por la ciudad?”, y por otro, “¿qué puede ofrecer la ciudad para solucionar los problemas educativos que tienen hoy planteadas la escuela y la sociedad?”. El primer interrogante da lugar a la definición de las “necesidades urbanas” (problemáticas sociales) capaces de ser en gran medida resueltas por la acción pedagógica. La segunda pregunta, clarifica las “necesidades pedagógicas” que la ciudad puede cumplir, tales como servir de medio didáctico o como fuente de conocimiento. Es en este sentido desde el cual Colom, afirma que la *Pedagogía Urbana* se constituye a partir de ambas perspectivas. Perspectivas que a su vez al ser desarrolladas contribuirían el fortalecimiento de la *Pedagogía Urbana* (Colom, 1991).

Para abordar el objeto de la *Pedagogía Urbana*, Colom parte de dos ideas, la de pedagogía y la de educación, entendiendo la pedagogía como la ciencia general de la educación, y por otro lado, la acción de educar como una síntesis entre el conocimiento y la formación. Para Colom: “La formación de la persona requiere siempre un mensaje transportador de la norma, del valor”; y “el conocer se ha considerado como la vía indiscutible de formación”, es decir, que “para educar al ser humano, la pedagogía ha propuesto la formación moral, axiológica, convivencial y normativa

a través del conocimiento de la instrucción”. Desde esta perspectiva pedagógica se “aportará a la *Pedagogía Urbana* un objeto didactista centrado en logros instructivos y de aprendizaje, y un objeto formativo” que intentará el mejoramiento del humano en su ámbito social, o mejor convivencial, facilitándole una formación ajustada para poder vivir en una sociedad urbana (Colom, 1991).

En este plano didáctico, Colom, distingue dos actividades fundamentales “*Aprender de la Ciudad*” y “*Aprender la ciudad*”. Por una lado, *Aprender de la Ciudad*, es la actividad desde la cual concibe a la ciudad como elemento fuente de información, o como un medio didáctico o instrumental que puede facilitar el aprendizaje de cuestiones integradas a los planes de estudios escolares. “La ciudad en este sentido, puede ser sustituta aventajada del libro, de la pizarra y, muchas veces, del propio profesor [...] a través de un contacto vivo y natural con la realidad” (Colom, 1991).

Por otro lado, “*Aprender la ciudad*”, implica tomar la urbe no ya como medio instructivo sino como objeto de aprendizaje. [...] para aprender realmente qué es la ciudad, qué significa, qué encierra y qué mensaje nos transmite. La ciudad es concebida en sí misma como un objeto a estudiar, a entender y comprender, o si se quiere como un añadido curricular más. Es en este contexto, que se plantean los itinerarios urbanos y centros de interpretación urbana, a través de las cuales se enseña al ciudadano las características estructurales e históricas de la ciudad en la que habita (Colom, 1991).

Estas dos actividades, “*Aprender de la Ciudad*” y “*Aprender la ciudad*”, son enmarcadas por Colom dentro de la propuesta de la Ciudad Educadora, por ende es claro que se busca validar y dar sentido a una pedagogía urbana en el marco del sistema educativo correspondiente al contexto. Por tanto, la Pedagogía Urbana se desarrollaría como educación formal y educación no formal.

Es primero, en estas dos actividades de “*Aprender de la Ciudad*” y “*Aprender la ciudad*”, y segundo, de la concepción que el centro de una Pedagogía Urbana estaría en el marco del sistema educativo organizado desde la administración de la ciudad y desarrollada a partir de la articulación e integración de educación formal y no formal, que se diferencia la propuesta de Colom de la Trilla. Pues para Jaume Trilla (1997), la educación en el medio urbano transita entre la educación no formal y la informal, y pensada como dos utopías pedagógicas, la “escuela-ciudad” y la “ciudad educativa” (Trilla, 1993).

A diferencia de Colom, Trilla reconoce tres puntos de reflexión frente a educación y ciudad: por un lado, que la globalidad del hecho educativo evidentemente desborda su consideración estrictamente urbana; y por otro, que el hecho ciudadano incluye componentes que bien poco tienen que ver con la educación. En tercer lugar, que a pesar de las diferencias entre los dos sistemas anteriores existe una compleja y tupida red de interrelaciones. En el mismo sentido, aunque reconoce que las tres dimensiones planteadas relacionadas con el aprender en la ciudad, aprender de la

ciudad y aprender la ciudad, son conceptualmente distintas, sólo por convención metodológica las separa, pues en la realidad se manifiestan de una forma notablemente mezclada e indiferenciada, debido a que la ciudad es a la vez, entorno, vehículo y contenido de educación, pues cuando alguien aprende en la ciudad y de la ciudad, aprende simultáneamente la ciudad.

Para Trilla la ciudad es un contenedor de una educación múltiple y diversa, positiva y negativa, que se extiende, fluye y se disemina por la mayoría de sus espacios, con innumerables recursos y estímulos de formación y en su caso de deformación, que configuran el entramado educativo que es la ciudad, en donde se entremezclan la educación formal, no formal e informal. En la medida en que cada intervención educativa define su espacio y su función, resitúa y redefine las otras intervenciones. Todo lo que ocurre en el interior de cada instancia educativa resulta ininteligible fuera del contexto urbano que cobija tal instancia. Sin embargo, se hace evidente que el espacio y función de cada una de las instancias educativas que actúan en un mismo territorio urbano, no pueden plantearse independientemente unas de otras. (Trilla, 1993).

Respecto a la dimensión la ciudad como agente o medio de educación, Trilla se centra en aspectos relacionados con la educación que la ciudad, por ella misma, es capaz de producir; es decir, de la ciudad como agente informal de educación. Es la densidad de encuentros humanos y de productos culturales (en su más amplia gama), lo que convierte el medio urbano en un riquísimo agente de educación informal (Trilla, 1993). Esta densidad de personas y elementos culturales facilita las colisiones comunicativas, el cruzamiento de unos elementos culturales con otros y, por tanto, la creatividad y la adquisición de información” (Puig, 1987).

La ciudad, la calle, es un ingente canal repleto de significantes que, puede vehicular mensajes. La ciudad, informalmente, enseña la cultura en mosaico, compuesta de contenidos dispersos, sin orden ni jerarquía epistemológica, de aspecto aleatorio (Moles, 1978). Así pues, la ciudad es un educador informal riquísimo pero también a la vez ambivalente. La educación informal, no es selectiva y, en la ciudad, desde un punto de vista educativo, puede haber de todo, de lo bueno y de lo malo. El conocimiento informal que se deriva de las interrelaciones y del mosaico cultural de la ciudad, se produce y se apropia espontáneamente sin la necesidad de educadores profesionales, de instituciones, ni de procesos de formalización y evaluación, por tanto, aunque existan intenciones iniciales, estas se difuminan y difunden, y de esta forma se diluyen la direccionalidad, la intencionalidad, los contenidos y las formas específicas propias de la educación formal y no formal.

“A pesar que este aprendizaje informal es necesario y valioso” (Moles, 1978), suele presentar limitaciones importantes, como son cierto grado de superficialidad y su parcialidad. En la ciudad, coexisten y se yuxtaponen una gran gama de ambientes y recorridos, como también discriminatorios y selectivos. “y es por eso que informalmente sólo se llega a las percepción y conocimiento de los itinerarios habituales que

cada uno recorre y de la parcela del medio urbano que a cada cual corresponde en función de sus roles” (Moles, 1978).

En síntesis, de los planteamientos de Trilla, lo que podía inferirse y extrapolarse como aspectos fundamentales de una *Pedagogía Urbana*, sería que: primero, “facilitar el aprendizaje de la ciudad deberá consistir en organizar y dar profundidad al conocimiento informal que de ella se adquiere en la vida cotidiana, y ayudar, por un lado, a adaptarse al cambio permanente y por otro, a descubrir las relaciones y la estructura o estructuras que a menudo no aparecen directamente perceptibles, se trata pues, en palabras de Kevin Lynch (1984) de “aprender a leer la ciudad”, es decir, a identificar los elementos que ayudan a construir su imagen, es a prender a utilizarla. Esto es, aprender a leerla y utilizarla críticamente para que el ciudadano sea conciente de sus déficit y excesos, de las disfuncionalidades y las desigualdades, de los propósitos y de los despropósitos, y desde la construcción de una actitud crítica promover una actitud participativa (Trilla, 1997).

El segundo aspecto que se infiere de la propuesta de Trilla, para una Pedagogía Urbana, gira en torno a que “las intervenciones educativas que asuman el tema de la ciudad como uno de sus objetivos educativos han de facilitar a los usuarios, niños, jóvenes y adultos, las posibilidades de dialectizar tres imágenes de la ciudad: la subjetiva (la construida espontáneamente por cada quien), una imagen más objetiva, global y profunda que las propias instituciones educativas han de contribuir a configurar a partir de la anterior; y una tercera, que es la imagen de la ciudad a construir, es decir, una imagen forjada con materiales prospectivos y proyectivos que pueda contrastarse con la ciudad real y orientar así la participación para edificar una ciudad mejor” (Trilla, 1997).

Por tanto, para Trilla, aprender la ciudad es aprender a participar en su construcción. Se puede decir que Trilla, define la Pedagogía Urbana como el conjunto de procesos que buscan propiciar los elementos para que cada quien a partir del conocimiento informal que de la ciudad adquiere, a través de la vida cotidiana, inicie y/o continúe un proceso de autoformación, es decir, una orientación para autodidaxia y la autoeducación permanente para aprender la ciudad, aprender a leerla y a utilizarla críticamente y a participar activamente en su construcción (Trilla, 1997).

Por mi parte, propongo una definición de la Pedagogía Urbana más centrada en un campo de conocimiento que en una acción educativa, sin desconocer por supuesto, su carácter pragmático. En consecuencia considero que 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. Su propósito es el de contribuir a la creación de una cultura ciudadana, a la formación del individuo, a facili-*

tar la convivencia entre las personas y a la apropiación de la ciudad a través de la participación en los distintos escenarios que construyen la ciudad, elementos que constituyen buena parte de la experiencia urbana. Al constituirse en un dominio de saber compartido da lugar a la reflexión sobre el saber y el hacer, lo cual facilita orientar las prácticas educativas y la investigación en el campo.

Finalmente, como aporte a la construcción y delimitación del campo de conocimiento de la Pedagogía Urbana se presentan a continuación algunos principios que a mi modo de ver caracterizan su campo de conocimiento y algunos de los problemas de investigación que busca resolver.

- La pedagogía urbana centra su análisis en las interacciones transactivas del individuo y los grupos sociales con el ambiente construido, la ciudad. La experiencia de vivir la ciudad establece relaciones de reciprocidad entre las influencias del entorno con la formación del individuo, y de éste como agente que diseña, construye y transforma la ciudad.
- Promueve la democracia, la participación ciudadana y la convivencia entre las personas.
- Adopta una posición optimista de vivir en la ciudad. En ese sentido las teorías, conceptos y estrategias educativas que propone, distan de los estudios urbanos que se adelantaron en el siglo XX; los cuales veían la ciudad como fuente de enfermedades sociales: hacinamiento, vandalismo, defensa del territorio, estrés ambiental, segregación, etc. Por el contrario, la Pedagogía Urbana ve la ciudad como escenario que ofrece grandes oportunidades para el crecimiento personal, para lo cual se hace necesario desarrollar e integrar en los estudios sobre ciudad en el siglo que comienza conceptos que enfaticen las experiencias positivas dentro del ambiente urbano (Páramo 2004).
- Se orienta hacia la solución de problemas de relevancia social los cuales puedan ser abordados desde una perspectiva educativa, y a la potenciación de los recursos con que cuenta la ciudad para formar al ciudadano y mejorar la calidad de vida.
- Su aproximación es molar más que molecular. Su intervención se orienta hacia macro-ambientes a nivel de micro, meso y exo sistemas (Bronfenbrenner, 1979) más que centrarse en el individuo fuera de su contexto social y urbano.
- Estudia los procesos pedagógicos y educativos que se dan en el contexto natural de la ciudad, por esto se fundamenta en la educación informal.
- Hace uso de métodos diversos tanto cualitativos como cuantitativos para captar desde la investigación experiencias de aprendizaje subjetivas y comportamientos manifiestos en el ambiente urbano.

- Se caracteriza igualmente por una orientación interdisciplinaria en la investigación (arquitectura, pedagogía, geografía humana, sociología, psicología ambiental, comunicación).
- Sitúa espacialmente la acción educativa en lugares públicos como el espacio público y demás lugares de tipo cultural con que cuenta la ciudad.

Para terminar, entre los problemas teóricos que busca resolver la Pedagogía Urbana mediante la investigación vale la pena señalar:

- La importancia de explorar los procesos relacionados con la producción y asimilación de la gramática espacial de la ciudad, es decir lo relacionado con la lectura de los símbolos, señales, reglas y roles de una ciudad para ubicarse en ella.
- Identificar, caracterizar y comprender los códigos de la ciudad que permiten y/o facilitan habitar en la ciudad. Es decir, las formas de relacionarse en la ciudad específicamente en el espacio público, así como los procesos y las formas de identificación y apropiación de los espacios.
- Explorar sobre las posibilidades de la ciudad como ambiente de aprendizaje tanto individual como social.
- Potenciar las interacciones que faciliten y promuevan una mayor y mejor convivencia en el espacio público. Al respecto resulta importante caracterizar y comprender cómo la dimensión espacial y el aprendizaje por reglas facilita la convivencia entre extraños en un mundo cada vez más globalizado.
- Identificar, caracterizar y comprender las formas de construcción del hábitat humano frente a los roles y reglas explícitas o implícitas que se derivan del uso compartido de los lugares.
- Caracterizar y comprender las relaciones y las tensiones entre ciudad – ciudadanía – democracia, desplegadas en la cotidianidad de la experiencia urbana.
- Promover el conocimiento de los mecanismos y posibilidades de la democracia participativa, relacionados con el diseño, uso y apropiación de la ciudad.
- Identificar y caracterizar los aspectos básicos de una pedagogía para vivir en la cotidianidad con extraños, dentro de parámetros de equidad y convivencia.

Se proyecta de este modo la Pedagogía Urbana como un campo de conocimiento a partir de la definición de un objeto de estudio, un cuerpo teórico en desarrollo, una ruta o programa de investigación y como un ejercicio educativo mediante el cual se pueden hacer contribuciones importantes a la formación del ciudadano y al enriquecimiento de la vida urbana.

Referencias bibliográficas

- Ajuntament de Barcelona (1990). *I Congrés Internacional de ciuts educadores*. Barcelona: Regidora d'Edicions i publicacions.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University of California.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ed. Península, (Edición original en inglés de 1968).
- Colom, A. (1991). *La Pedagogía Urbana, marco conceptual de ciudad educadora*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, 1990. Ayuntamiento de Barcelona. En: *Aportes*, N° 45, p 42. Santafé de Bogotá: abril de 1996.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. y Ward F. Ch. (1973). *Aprender a ser*. (1972). *La educación del futuro*, pp. 16-17. Alianza Editorial / Unesco. Madrid – París. Madrid: edición española de Apprende à tre.
- Giroux, H. A. (1998). “La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo”. En: De Alba, A. (comp.) *Posmodernidad y educación*. México, CESU-Porrúa.
- Hereu, J. (2008). En: *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. VVAA. Introducción (37-43). Barcelona: Santillana, 2008. 2010.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*, p. 57. Barcelona: Ed. Barral.
- La ciudad de las personas*. En: VVAA. “Educación y vida urbana: 20 Años de Ciudades Educadoras”. (2008). Introducción p. 13-16. Barcelona: Santillana.
- Lynch, K. (1984). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Mcluhan, H. M. (1968). *El aula sin muros*, p. 235. Barcelona: Ed. de Cultura Popular.
- Moles, A. (1978). “Sociodinámica de la cultura”, p. 31. Buenos Aires: Paidós. Citado por Trilla, J. (1997). “La educación y la ciudad”. En: “Educación y ciudad”. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP*, N° 2, Mayo 1997, p. 14. Santa Fe de Bogotá.
- Moser, G. y Corroyer, D. (2001). *Politeness in the urban environment. Is city life still synonymous with civility? Environment and Behavior*, vol 33, N° 5, pp.611-625.
- Páramo, P. (2004). “Algunos conceptos para una perspectiva optimista de vivir la ciudad”. *Revista Territorios*, N° 10-11.
- Páramo, P y Burbano A. M. (en prensa) “Las reglas para la convivencia ciudadana”. En: Páramo, P. y García, M. *Calidad de vida urbana*. Bogotá: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Puig, J. (1987). “Vida Urbana i educació”, en *L'educació en el món urbà*, IX Jornades d'Història de l'Educació”, pp. 360. Barcelona: Als Països catalans.

Trilla, J. (1986). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y el material de la escuela*, pp. 7-9. Barcelona: Alertes S.A. de Ediciones.

Trilla, J. (1993). *Otras Educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, pp. 15. Barcelona: Ed. Anthropos.

Trilla, J. (1997). “La educación y la ciudad”. En: “Educación y ciudad”. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP-*, N° 2, Mayo 1997, pp 6-19. Santa Fe de Bogotá.