



Iconos. Revista de Ciencias Sociales

ISSN: 1390-1249

revistaiconos@flacso.org.ec

Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales

Ecuador

Pérez, Patricia

¿La ciudad puede llegar a ser educadora?

Iconos. Revista de Ciencias Sociales, núm. 23, septiembre, 2005, pp. 127-140

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Quito, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50902314>

- ▶ 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 puede llegar a ser educadora?

Patricia Pérez

Mtr. Universidad de Sao Paulo, Brasil

Mail: patiperi@yahoo.com

Fecha de recepción: septiembre 2004

Fecha de aceptación y versión final: abril 2005

Resumen

Este artículo analiza los vínculos existentes entre ciudad y educación. Busca ver y comprender los espacios y los procesos educativos a partir de la noción de “ciudad-educadora”. A partir de allí, rastrea los procesos educativos que hacen parte de la vivencia cotidiana de algunas comunidades inmersas en el espacio urbano de la ciudad de Porto Alegre, Brasil.

Palabras clave: educación, ciudad-educadora, comunidad, gobierno local

Abstract

This article analyses the bonds between city and education. It sees and understands the educative spaces and processes with the notion of “educator-city” (“ciudad-educadora”). From that standpoint, it tracks the educative processes that are part of the daily experience of some immersed communities in the urban space of Porto Alegre, Brazil.

Keywords: Education, Educator-City, Community, Local Government

“El concepto de ciudad educadora comprende la integración de su sistema educativo formal en un conjunto de relaciones políticas y sociales nuevas. La ciudad como un todo pasa a promover la ciudadanía, la inclusión en la sociedad formal y la inclusión en el conocimiento. Espacios urbanos, promociones culturales, acciones políticas abiertas de la ciudadanía en la nueva escena pública, identidad y conflictos vividos democráticamente: un nuevo modo de vida, una nueva ciudadanía, la política descentralizada y activa como elemento desestabilizador de la alienación y del conformismo”

(Paupeiro 2004:128).

Una tendencia generalizada en la sociedad es pensar que la educación se limita al espacio escolar (instituciones de enseñanza formal). Algunas teorías pedagógicas tradicionales aseguran que los procesos educativos sólo pueden ser desarrollados por estas instituciones, siendo ellas las responsables de formar y preparar a los individuos para que formen parte de la sociedad. En realidad, la educación escolar institucionalizada por el Estado ha contribuido a privilegiar un tipo de *razón* supuestamente superior y lo ha hecho separando las tareas educativas de la vida cotidiana. Como dice Moll (2000:57) “la educación escolar pasa a ser pensada como mecanismo central de constitución del orden establecido y simultáneamente se torna uno de sus mecanismos de control” (Moll 2000:57).

En la actualidad, las experiencias de educación no-formal, informal y permanente, en otros ámbitos sociales fuera de la escuela, muestran la importancia de las formas de educación no escolarizadas. Según Trilla, “la ciudad educadora real, acoge y mezcla las denominadas educación formal, no-formal e informal y es el resultado de la dialéctica entre lo pedagógicamente ordenado y el inevitable

juego de encuentros y vivencias educativas que se producen por el hiper-complejo medio urbano” (1997:22). Una serie de tendencias recientes proponen una des-escolarización de los procesos educativos, una apertura a otras experiencias. Como anota Moll, “lo educativo de la escuela no empieza en ella ni acaba en ella. Lo educativo comienza en la complejidad de las acciones humanas, en el mundo de la vida y en la producción de sus vidas totales y, por eso van más allá de la escuela” (2000:10).

En este artículo, en particular, asumo la educación en su sentido amplio, pleno y complejo, destacando la noción de “educación en la vida y para la vida”¹ y contribuyendo así a construir un ser sensible con el ambiente, con las otras personas y con el mismo. Siguiendo el pensamiento de Paulo Freire se puede traducir ese presupuesto en el rescate de los saberes que los sujetos tienen acerca de lo que viven, de lo que luchan, de lo que sufren. Este tipo de conocimiento está atravesado por las mediaciones de la vida cotidiana y se presenta como un campo abierto a nuevas experiencias y significados.

Relación ciudad-educación

El punto de partida en este juego de relaciones entre ciudad y educación puede rastrearse en la ciudad griega, la *polis*, y la ciudad romana, la *civitas*.² Sólo que el mismo se ha ido transformando y diferenciando históricamente, tomado mayor fuerza y radicalizándose en nuestro tiempo. De acuerdo a Ro-

1 Como lo anota Jacqueline Moll, citando a Jürgen Habermas: *El mundo de la vida* es el largo horizonte de significados que construyen y en el cual se mueven los hombres en su quehacer cotidiano.

2 Esto no quiere decir que antes no existiera esta relación, sólo que a partir de la época clásica griega con los escritos de Platón y Sócrates, la sociedad comenzó a sistematizar sus reflexiones sobre la relación educación y ciudad.

dríguez (2000) esto parece obedecer a la paulatina caracterización de la ciudad como problema; a lo que estaríamos asistiendo es a una transformación en la mirada sobre la ciudad, “de lugar en donde se encuentra la solución para problemas de la vida, hasta convertirse en un lugar-problema por excelencia” (Rodríguez 2000:127). Este hecho se evidencia en los comentarios realizados por habitantes de la comunidad de Morro Alto, ubicada en la periferia de Porto Alegre, Brasil: la lucha diaria por el agua potable, por la luz, por la construcción de su avenida principal, por la permanencia de la escuela, entre otras. Luchas que reflejan un conflicto entre el Estado, el espacio ocupado por ellos y su vida real.

Pensar en la relación ciudad-educación nos lleva a perspectivas diferentes a las de la urbanística o de la pedagogía. Desde J. Dewey y la Escuela Nueva, surge la necesidad de plantear una educación para la vida tanto social como democrática; sin embargo los métodos de la Escuela Nueva orientados a iniciar a los estudiantes en el conocimiento “vivencial” de la sociedad se limitaban a simular la realidad social en las aulas. Estas experiencias han sido criticadas por muchos, ya que intentaban representar la complejidad de la sociedad en un espacio limitado como el escolar. La perspectiva pedagógica cuestiona el sentido de los procesos educativos y concluye que es necesario educar para la vida, lo cual no puede desvincularse de las condiciones materiales de existencia. Dentro del campo educativo se han desarrollado aportes significativos como el de Freinet como pionero de la des-escolarización de los saberes, preocupado por llevar la escuela a su entorno, al barrio, a la ciudad, provocando así una conexión y un encuentro entre conocimiento y realidad social. Se trata, en todo caso, de un proceso complejo que va más allá de los límites de la escuela.

La perspectiva urbanística, por su parte, sostiene que el tejido urbano define las for-

mas de vida y moldea las identidades, lo que implica que los habitantes se apropien de la historia urbana y participen de ella con el fin hacer de la urbe un lugar vivible. Ahora bien, para alcanzar ese sentido de pertenencia y de conciencia es preciso que los procesos educativos complejos, permanentes y variados, lleven a proponer la educación como centro de la vida ciudadana (Rodríguez 2000).

Antoni Colom plantea la necesidad de desarrollar la noción de educación urbana concebida como “las actividades educativas desarrolladas en el contexto de la administración local” y levanta dos interrogantes con respecto a qué aspectos o cuestiones propone la educación a la ciudad, el papel socializador de la educación, y qué aspectos o cuestiones propone la ciudad a la educación, el papel educador de la sociedad (Colom, citado por Rodríguez 2000:129). Es a partir de estos interrogantes que formula dos puntos de formación sobre educación urbana: educación en la ciudad y educación para la ciudad. Colom responde a su primer interrogante de la siguiente manera: la educación como una síntesis entre conocimiento y formación, y reconoce dos dimensiones: la didáctica y la formativa, que hacen parte de esa gran perspectiva pedagógica.

Lo didáctico centra su atención en “aprender de la ciudad” y “aprender la ciudad”, es decir, aprender la urbe como fuente de información, como medio instrumental, pero más allá de esto, como espacio para aprendizajes; no sólo medio, si no también objeto fundamental de aprendizaje. Lo formativo se asocia con la educación cívica, la moral, la convivencia, la solidaridad y la participación.

Colom responde a su segundo interrogante proponiendo tres elementos de análisis que son, a su vez, “líneas de acción administrativa municipal: intervención funcional sobre el sistema educativo, intervención para compensar las deficiencias del sistema educativo escolar e intervención para la compensación educativa no institucionalizada” (Rodríguez 2000:130).

Otro autor citado por Rodríguez, es Josep Puig (1997). Este autor presenta un análisis de las relaciones entre la moral y la ciudad. Con una mirada pedagógica pregunta sobre las transformaciones que la urbanización ejerce sobre la vida de las personas, las formas que la educación ha adoptado frente a la consolidación de la vida urbana y sobre la relación entre ciudad y escuela. Para Puig “la urbanización impone a la educación problemas de orden técnico con el surgimiento de nuevos saberes, y de orden social, porque las nuevas comunidades urbanas precisan de otras formas de organización y de otras instituciones que regulen la interacción entre sus miembros. La ciudad exige a la institución escolar que forme ciudadanos competentes para vivir bajo las condiciones que impone la vida urbana, preocupados por lo local y lo universal”. (citado en Rodríguez 2000:131). Una de las preocupaciones de Puig es la relación escuela-ciudad y señala que para que exista una adaptación de los educandos al medio ciudadano, es preciso que la escuela se abra a la ciudad y deberá hacer énfasis en el mundo de la vida.

Jordi Borja (1999) destaca la dimensión pedagógica de lo urbano. Propone cambiar la pedagogía que se apoya en la ciudad por la ciudad entendida como pedagogía, lo que implica la participación de los ciudadanos en la organización y gestión de su territorio con el fin de responder a los nuevos y variados desafíos que ofrece el espacio público (citado en Rodríguez 2000:131).

Estas miradas diferentes que cruzan la ciudad y van al encuentro de la educación, nos permiten observar que en la actualidad hay una mayor apertura para comprender que los ámbitos y procesos educativos están en permanente transformación y que requieren de otros saberes y espacios para complementarse y hacerse más ricos y productivos. Como resultado de este nuevo momento y de esa apertura nace una propuesta concreta de educa-

ción que busca conectarla con la ciudad y recibe el nombre de “ciudad educadora”.

La ciudad-educadora

La ciudad educadora es una propuesta de origen institucional vinculada con algunos organismos internacionales que surge en la década del 90 en Barcelona, España, bajo el mandato del alcalde Pasqual Maragall. La propuesta va tomando forma a medida que se van desarrollando una serie de encuentros entre diferentes ciudades. Para el año de 1990 Barcelona organiza el Primer Congreso Internacional de Ciudades-Educadoras, en el que se presentaron los resultados y las reflexiones de los encuentros previos donde se había hablado de educación en un sentido amplio y no sólo relacionada con la vertiente escolar.

Partiendo de este punto surgieron algunas preguntas y reflexiones como la de Figueras quien observa que la familia y la escuela dejaron de desempeñar su papel exclusivo en la educación para pasar a compartirlo con muchas otras instituciones y colectivos tanto públicos como privados que “manifestaban cada vez de un modo más claro su incidencia sobre los ciudadanos y frecuentemente con efectos educadores” (Figueras 1990:9).

La propuesta temática del congreso es el resultado de preguntas clave identificadas a lo largo de los encuentros previos: ¿es necesario el mutuo conocimiento entre la oferta de la educación formal, la no-formal y la informal? Si, es así, ¿quién establece la relación? ¿Cómo ofrecer una buena información para todos los ciudadanos sobre la oferta educativa de la ciudad? ¿Quién se ocupa de esto? ¿Cómo ha de ser la administración local que se encuentra más cerca del ciudadano? Estos interrogantes circularon en torno a cuatro temáticas establecidas para el congreso: escuela, trabajo y sociedad; ocio, juego y participación; conocimiento de la ciudad y viejos y nuevos lenguajes.

jes. Las ciudades participantes presentaron sus experiencias relacionadas con los temas escogidos. Como resultado del congreso se emitió un documento (“Declaración de Barcelona”) que unificó la mirada de los participantes con respecto a las definiciones o descripciones de lo que es una ciudad-educadora, sus principios y compromisos.

La responsabilidad de desarrollar la propuesta educativa de la ciudad-educadora recae en la administración local de la ciudad; la alcaldía es quien, de acuerdo con las necesidades y realidades de su ciudad, propone su propuesta educativa y en la cual se reflejará la idea de educación que pretende transmitir.

Este interés por incentivar la relación entre pedagogía y ciudad ha llevado a crear estrategias de acción y a identificar los componentes y significados de la ciudad-educadora. Uno de los principales teóricos sobre el tema ha sido el pedagogo español Jaume Trilla. Desde su punto de vista el concepto de ciudad-educadora se enmarca en la inter-relación de procesos educativos y de saberes. La ciudad-educadora es un tejido de instituciones y de lugares educativos que están constituidos por instituciones formales de educación (escuelas, colegios, universidades, entre otras), así como también por intervenciones educativas no-formales que -en palabras del autor- están organizadas por objetivos explícitos de formación o enseñanza, pero se encuentran fuera del sistema de enseñanza formal, como por ejemplo educación para el tiempo libre, escuelas de arte, de idiomas e institutos. Finalmente, encontramos las vivencias educativas informales: son todas aquellas experiencias y contactos que el individuo tiene con los espacios, lugares y personas que viven en la ciudad (Trilla 1990).

Aprender la ciudad, en la ciudad y de la ciudad es la propuesta base de la ciudad-educadora. Para que este acontecimiento educativo se desarrolle es preciso que existan algunos elementos previos como la planificación y

toma de decisiones de los gobiernos locales, los cuales deben garantizar los recursos y promover las estrategias que permiten hacer de una ciudad una ciudad-educadora; por otro lado, es necesaria la participación de los agentes sociales, partir de la realidad y de las necesidades de los habitantes y construir una red de comunicación y participación de los diferentes agentes que forman el tejido comunitario e institucional de la ciudad.

Trilla nos presenta tres posibles caminos que la administración local puede transitar para consolidarse como ciudad-educadora: aprender la ciudad, aprender en la ciudad y aprender de la ciudad.

Aprender la ciudad es transformarla en objeto de aprendizaje, pues ella nos ofrece un conjunto de escenarios educativos como escuelas, universidades, organizaciones barriales y comunitarias, ONGs, museos, bibliotecas, entre otros. En ellos encontramos experiencias educativas y formativas de diferentes tipos. Generalmente, la aprehensión que hacemos de esos espacios es momentánea, superficial, parcial, desordenada y estática. Estas características constituyen un nivel descriptivo pobre que no corresponde a las exigencias de una ciudad-educadora. Se hace necesario entonces la elaboración de materiales para el conocimiento de la ciudad, construcción y habilitación de centros de información, realización de exposiciones usando la infra-estructura cultural de la ciudad, tanto institucional como la creada por los propios habitantes. Proponer y ejecutar experiencias que incrementen el contacto directo con la ciudad, para después discutir y reflexionar sobre la experiencia, promocionar espacios de participación así como acciones vinculadas con el sentido de pertenencia e identidad. Esto supone además la apertura a expresiones espontáneas y no institucionalizadas de grupos o comunidades (Trilla 1997).

Aprender en la ciudad es asumirla como el contexto en el cual se desarrollan los procesos

educativos, es decir, que nos coloca en los escenarios y nos envuelve en las acciones como sujetos. La ciudad se convierte en un continente de recursos educativos. Pero vista desde un aspecto descriptivo, podemos decir que la ciudad tiene una infraestructura pedagógica estable, formada por instituciones específicamente educativas (formales y no-formales); también posee una red de equipos y recursos, de medios e instituciones que no ejercen una tarea expresamente educativa y encontramos además un conjunto de acontecimientos educativos efímeros, vivencias educativas no planeadas pedagógicamente.

Estas realidades proponen un grupo de acciones que permitan vivenciar una experiencia diferente, aprovechando equipos y recursos con los que cuenta la ciudad sean públicos o privados, promoción de la formación continua, talleres para ciudadanos en diversas áreas e intereses y acciones que privilegian a grupos marginados.

Aprender de la ciudad es comprenderla como agente educativo, como fuente permanente de información, como medio didáctico facilitador de aprendizajes. Desde una mirada descriptiva observamos que ella enseña directamente elementos de cultura, porque es centro de diversidad, de producción artística y estética, y dentro de esos elementos culturales se destacan las formas de vida, las normas y las actitudes sociales, valores y contravalores, tradiciones y costumbres. Algunas acciones que pueden contribuir para dar una mayor proyección a esta dimensión de la ciudad son programas de formación en ciudadanía en instituciones de educación formal y no-formal, entre otras.

Ahora bien, para aprender de la ciudad, en la ciudad y la ciudad es necesario que además de lo anterior, existan un mínimo de garantías, entre ellas la consolidación de una sociedad civil fuerte, constituida por sujetos participativos y activos, también implica un cambio de visión y estrategia por parte de las administraciones locales. La propia *Declaración*

de Barcelona se orienta en ese sentido: “la ciudad será educadora cuando reconozca, ejerza, desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, y cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación y desarrollo de todos sus habitantes”.

Límites de la propuesta institucional

Como podemos observar, la propuesta institucional apunta a consolidar una ciudad organizada y pensada bajo la lógica y criterios de la administración local, dejando en muchos casos de lado la participación de sus ciudadanos. Esto conduce a que muchas veces se proceda a diseñar acciones de intervención que no son siempre el reflejo de las necesidades de los pobladores, además incentiva en muchos casos la dependencia de los “beneficiarios” de proyectos y programas de la alcaldía. Este hecho en particular se refleja claramente en el tipo de políticas públicas que son desarrolladas por la alcaldía de Porto Alegre en relación a la asistencia social. No se discute un elemento central que hace la diferencia: la idea de emancipación o de dependencia. Esto plantea una perspectiva educativa y política distinta: otra forma de recibir la atención social, sea del poder público o de instituciones asistenciales privadas. En este sentido vale la pena enfatizar en la necesidad de transformar a las personas de objetos pasivos y dependientes en sujetos activos, transformadores. Para esto es necesario una gestión democrática que permita una cogestión, es decir una distribución del poder, pues la cogestión y la autogestión no son compatibles con la estructura dominante, formal y burocrática (Prestes 1982).

La ciudad-educadora abrió las puertas a nuevas formas y a nuevas experiencias de edu-

cación y nos mostró la necesidad de construir espacios de manera colectiva y democrática, también colocó en la mesa de discusión su propia razón de ser y su papel en la construcción de una nueva mirada sobre la educación y la ciudad. Las formas como los ciudadanos viven sus propios procesos educativos en una ciudad toman matices diferentes, son construidos a lo largo de su existencia y muchos de ellos son el producto de una vida comunitaria rica en experiencias y sufrimientos.

¿La ciudad-educadora para cuales ciudadanos?

Uno de los aspectos que más me preocupan con relación a Porto Alegre tiene que ver con la participación, la formación y consolidación de redes, el espacio público y la lucha cotidiana de las comunidades urbanas, asumiendo todo esto, además, como verdaderos procesos educativos. Tomo como referencia mi propio trabajo (Pérez 2002) y el estudio realizado por Jacqueline Moll (2000) en la periferia de Porto Alegre en la comunidad de Morro Alto. Al inicio de mi investigación en este campo³, pude pensar que en la ciudad-educadora todos los ciudadanos tenían su espacio de participación garantizado en igualdad de condiciones y esto porque uno de sus principios es la participación ciudadana. Con todo, en el transcurso de la misma observé hechos importantes que fueron modificando mi percepción de esa realidad. Uno de los aspectos que fue determinante en este sentido fue descubrir que los espacios de participación, aunque democráticos y mayoritarios, no ofrecen apertura y acogida a todos los pobladores y

especialmente a aquellos que necesitan con urgencia ser oídos y vistos por los otros. Relacionado con esto pude observar que, por lo general, en las propuestas de experiencias y proyectos diseñados por la alcaldía no se cuenta con la opinión o el parecer de todas las personas implicadas. Todo hace pensar que ellas tienen, por el contrario, el carácter de intervención. Fue, entonces, a partir de estas situaciones que me surgió la pregunta: ¿para cuáles ciudadanos es la ciudad-educadora?

Uno de los caminos, que transité para encontrar posibles respuestas fue pensar si la ciudad-educadora necesita ser construida por y con ciudadanos participativos y activos, ¿qué hombres y mujeres tienen o pueden desarrollar esta condición mínima? Otra pregunta fue saber qué ciudadanos hacen parte del espacio público de la ciudad, entendido en los términos que habla Hannah Arendt (ser vistos y oídos por los otros).

Lo que he podido concluir a partir de la investigación de campo es que para ser un ciudadano activo o participativo, es necesario que el Estado ofrezca y garantice espacios de formación y participación ciudadana, cumpliendo así con un papel educativo que va más allá de sus funciones frecuentes; esto es, asumir un compromiso permanente que sea colectivo y amplio de formación, de promoción y de desarrollo de sus ciudadanos, donde la participación de éstos tenga un carácter decisivo en los asuntos políticos, culturales y sociales de la ciudad.

Porto Alegre y más concretamente su administración local ha venido incentivando, por años, la participación de sus ciudadanos en proyectos como el presupuesto participativo, escuela ciudadana, congresos de la ciudad, entre otros; es verdad que sus administraciones han buscado llegar y escuchar a las comunidades, sin embargo este proceso de incentivar ciudadanía activa requiere de un compromiso y de una convicción política y educativa que muchas veces es olvidada por la propia

3 Desarrollada bajo el tema “A cidade-educadora: da muralha ao dialogo” y en la cual elaboré un estudio de caso entre Porto Alegre (Brasil) y Barcelona (España) que levantaba rasgos característicos de cada una de estas ciudades en su proceso de construcción de ciudad-educadora.

Patricia Pérez

administración local generando una ruptura en el proceso de consolidación de diálogos horizontales entre Estado y comunidad.⁴ Algo de esto es lo que registra Moll:

“Nosotros ya habíamos hablado con la gente de la secretaría de educación, todo estaba listo, la gente ayudó a arreglar la escuela, eso fue sábado y domingo y para nuestra sorpresa, el miércoles anunciaron el cambio de secretaría de educación, nos llamaron allá y dijeron que todo era un error, que la secretaría no tenía autorización para autorizar el funcionamiento de la escuela, que olvidáramos todo” (Moll 2000:118).

Por otro lado, para que el proceso sea consecuente es necesario consolidar la organización y la presencia de los agentes o grupos sociales que forman la red social de la ciudad, como por ejemplo, las comunidades de barrio, los sindicatos, los clubes, las escuelas y las organizaciones de ciudadanos, entre otras; tarea que no le compete al Estado sino a las propias comunidades. La existencia y la presencia de estos grupos pueden motivar la participación de los ciudadanos, generando vínculos con otras personas que tienen vivencias, necesidades y proyectos comunes. El papel importante que estos agentes sociales desempeñan es la lucha por el reconocimiento de una ciudadanía activa: “las redes sociales y los procesos educativos van generando una realidad donde,矛盾地, la materialización de la democratización del Estado, en una perspectiva participativa, permite el desarrollo de una esfera pública no Estatal, pero esto no significa minimizar el papel del Estado en este proceso, entonces se trata de buscar los contornos y las interfaces que se producen en el trato cotidiano de lo público, en el campo educativo” (Moll 2000:10).

Uno de los principios y de las prácticas de la ciudadanía activa es la participación, por lo tanto, esto niega la pasividad y la indiferencia. El ciudadano activo es aquel que es escuchado, que escucha y que participa de un diálogo creador; es el que reconoce y valora su participación y la del otro; es quien se enfrenta desde su realidad a los retos que le impone el uso de la palabra, como lo refleja el relato de Celeste, quien participó por dos años en el Círculo de Padres y Maestros (CPM) de Morro Alto:

“Yo aprendí bastante, hasta a hablar, porque yo era medio tímida, me quedaba con vergüenza de dar opinión, sabe. Porque yo nunca tuve la oportunidad de ir a una reunión que yo pudiese exponer, hablar: ‘me gusta esto, aquello, vamos a hacer esto, vamos a hacer aquello’! Entonces en el CPM me sentía bien importante, porque yo podía hablar, de repente la presidenta no iba y era yo quien asumía, muchas veces temblando de miedo como una varita verde” (Moll 2000:127).

Los aprendizajes de la vida comunitaria, el aprendizaje del uso de la palabra y la valentía para ello, de alguna manera provocan la apropiación de lo público; permite romper con preconceptos del que sabe o del que estudia y por tanto es el que habla, mientras el resto escucha. Entonces el ciudadano activo es el que a partir de su realidad participa, crece en la diferencia de opiniones y argumentos, se apropiá de una identidad y lucha por un interés común. Pasa a ser percibido y oído por los demás, no es más un ser invisible. Esto supone una visión distinta de las relaciones entre el Estado, los gobiernos locales y la sociedad. “Se trata entonces de compartir una nueva concepción de reforma del Estado, a partir de una nueva relación Estado-sociedad que abra el Estado a esas organizaciones sociales (y la participación del ciudadano aislado), particularmente aquellas que son autoorganizadas por los excluidos de todos los matines, admitiendo la tensión política como mé-

4 Comentario de Regina, quien pertenecía a la Asociación de Mujeres de Morro Alto (AMMA)

todo decisario y disolviendo el autoritarismo del Estado tradicional bajo presión de la sociedad organizada" (Moll 2000:11).

Estas experiencias que están más allá de la concepción institucional de la ciudad-educadora y que son construidas con las vivencias, las necesidades y el deseo de las propias comunidades, representan la voz viva y propia de estos grupos organizados que están un paso delante de las iniciativas del Estado. Como lo ratifica una de las moradoras de Morro Alto:

"Doña Haidée: con la lucha, la primera cosa que nosotros conseguimos fue alargar la calle, porque era muy pequeña, sólo tenía matorral [...] El día 8 de febrero fue la primera reunión para abrir y formar nuestra comunidad. Fueron 4 años de luchas, primero abrieron la calle, después la lucha por el agua, vi no una bomba para repartir el agua allá, pero llevo dos años para ganar esa bomba, hicimos el *abajo-firmado*⁵ [porque la alcaldía siempre dice que no tiene dinero], además de esto teníamos reuniones, asambleas [el Señor João interviene: 'siempre dando cuentas'] para ver lo que faltaba, lo que no faltaba. Nosotros no teníamos bus, la lucha por el bus fue muy grande también. Moría mucha gente en la calle porque no había semáforo, fue una lucha de la comunidad reunida, con el pueblo, se consiguió el semáforo" (Moll 2000:106).

Es así como la ciudadanía activa coloca en jaque al Estado, quiebra sus límites y cuestiona su legitimidad; no asume pasivamente su existencia y genera acciones "que pueden colaborar para reinventar al propio Estado, creando esferas de vida pública hasta entonces inéditas" (Moll 2000:23).

Estas acciones innovadoras, inéditas, que dinamizan y movilizan a la sociedad, la colo-

can en una relación diferente con el Estado y -conforme Jacqueline Moll- son denominadas "inéditos viables" por Paulo Freire, y "son producidos por esos personajes en el ejercicio cotidiano de inserción comunitaria, de quiebra de los límites impuestos tanto por la acción del Estado, como por la acción corporativa motivada por intereses económicos, y además, de construcción de lazos, algunas veces contradictorios y frágiles, de solidaridad" (Moll 2000:23).

Estos inéditos viables están presentes tanto en su espacio concreto, en su vida cotidiana, como en los pedazos de ciudad que ocupan en sus prácticas comunitarias; en las luchas por conquistar su espacio y por cualificar su vida. Es en esta dinámica que se crea una nueva experiencia y estrategia para lidiar con la vida urbana. Y es entonces, en estas circunstancias, que podemos decir que la ciudad-educadora nos está educando en términos positivos, y tanto a los ciudadanos como al Estado.

Estos movimientos organizados por las comunidades y concretamente por la comunidad de Morro Alto ponen de relieve la importancia y el significado de los procesos educativos no escolarizados: las experiencias y los aprendizajes de estas personas van más allá de los conocimientos escolares y -por tanto- no se agotan en la escuela, pasan por ella y van al encuentro de lo cotidiano, del mundo de la vida. Lo que se observa en esta parte concreta del estudio es la falta de sintonía por parte del Estado que, por un lado, maneja un discurso de la democratización, de la participación y de la necesidad de abrirse a una concepción de educación más amplia, pero por otro lado, al momento de interactuar con esa realidad, entra en profundas contradicciones. En todo caso es importante resaltar que el proceso de consolidación de una ciudad auténticamente educadora es una tarea ardua que necesita de varios interlocutores que vean y comprendan estos procesos de organización

5 Documento usado con frecuencia por los ciudadanos para hacer solicitudes en los organismos públicos, presentan la solicitud por escrito y a continuación la firman todas las personas que respaldan dicho documento.

Patricia Pérez

como un aprendizaje y un derecho, y no como una amenaza a los intereses del Estado.

Esta realidad en la que interactúan Estado y comunidad es complementada por los otros, los que también viven y sufren otro pedazo de ciudad, todavía más caótico; los que no participan de la construcción de lo común, de la esfera pública⁶, los que no tienen vínculos comunitarios o familiares, los que conocemos como radicalmente “excluidos” (indigenas, marginales, emigrantes, desempleados, etc.), que no cuentan con su espacio garantizado en la ciudad-educadora. Muchos de ellos no son considerados siquiera como ciudadanos. El espacio que ocupan es limitado. Son, en el mejor de los casos, sólo los beneficiarios pasivos de las políticas y programas de intervención pensados, organizados y proyectados por los otros, o sea, por los que ocupan la esfera pública, generalmente el poder. Me remito a las palabras de una mujer de más o menos 36 años, indigente de la ciudad de Porto Alegre: “Yo vivo de la caridad de las personas, yo ni conozco que es eso de lo que usted habla la ciudad-educadora” (cf. Pérez 2002:93).

Situaciones como estas nos ofrecen un escenario de realidades opuestas y contradictorias dentro de la propuesta de la ciudad-educadora: por un lado, una comunidad organizada con un espacio de participación y diálogo con el Estado que es importante y significativo. Aunque con sus contradicciones, el proceso está en construcción y debe ser evaluado y mejorado. Por otro lado, una realidad de marginalización, pobreza e invisibilidad que corresponde a un contexto local y global, es decir, a las prácticas económicas, sociales y culturales que están asociadas con el momento actual del capitalismo global. Veamos un ejemplo: José es un indigente de la ciudad, no tiene casa, esporádicamente usa albergues públicos y hace parte de uno de los

programas ofrecidos por la alcaldía de Porto Alegre:

“yo entré en este programa porque otros ya habían entrado y prometieron que nos darían documentos y ayuda para trabajar yo estoy aprendiendo a usar el computador pero no sé si de cierto, ellos no preguntaron que quería o que sabía porque yo sí sé cosas, se hacer” (Pérez 2002:105)

Es necesario, entonces, discutir conjuntamente con este grupo de personas alternativas y propuestas, para que en el uso de la palabra den a conocer sus experiencias, sus necesidades, para que -como algunos moradores de Morro Alto- sean escuchados y ocupen el espacio común, el espacio público, en condiciones de dignidad, respeto y diferencia; para que puedan ejercer ciudadanía y no sólo recibir beneficios de inclusión precaria y parcial que no garantizan sus condiciones sociales, económicas y culturales.

Al contrastar las propuestas de la ciudad-educadora con la realidad que se vive en las urbes, encontramos contradicciones que denomino límites de la ciudad-educadora. Estas son el reflejo de una mirada oficialista, institucionalizada y unidireccional, que ha venido construyendo una ciudad-educadora preocupada con el protagonismo estatal y con la propaganda política y ha dejado de lado la importancia y la contribución de los procesos educativos no escolarizados vivenciados por individuos y grupos sociales de la ciudad, que sin duda generan aprendizajes también para el propio Estado.

Los límites de la ciudad-educadora

Observando más allá de la propuesta institucional de la ciudad-educadora, encontramos una ciudad que alberga prácticas y vivencias cotidianas de todos aquellos grupos e individuos que viven en ella, que la construyen, la

6 Según Hannah Arendt es el mundo de lo común, nos reúne en la compañía de los otros.

sufren y la crean con su sentir y vivir. Son personas anónimas, líderes sociales, mujeres, niños, ancianos y jóvenes, cuyos espacios cotidianos, que hacen parte de la ciudad, no logran ser normativizados ni regulados por el Estado. En ellos hay lugar para el juego, para los encuentros y charlas entre vecinos, para la organización comunitaria, para *lo instituyente*.

Al mismo tiempo, encontramos en esa misma ciudad otro espacio, en el cual la forma de vivir y de sentir la ciudad es diferente: es un espacio institucionalizado y ocupado por el Estado y su poder. En él las relaciones son normativizadas y calculadas, existe un distanciamiento entre ciudadano y poder y cada uno ocupa un papel y una función determinada que no permite un diálogo y una comunicación espontánea. En este espacio encontramos la burocracia, las instituciones del Estado y las relaciones que debemos establecer con ellas, *lo instituido*. La ciudad-educadora, como reflejo de una propuesta institucional, tiende a circular por este último espacio pero su proyección puede ser más amplia e intentar llegar también al espacio de lo instituyente. Por lo general, sus propuestas van en dirección a los grupos sociales o a los ciudadanos, pero nacen de los estudios de escritorio y no son producto de un dialogo creador o de una proposición comunitaria; no existe siempre una retroalimentación que permita enseñar y aprender tanto a los ciudadanos como al Estado. Se convierte entonces en un movimiento unidireccional que en parte se origina en el Estado y se dirige a los otros, a los ciudadanos.

Estos dos universos se encuentran y conviven en un mismo espacio. Según Maffesoli lo instituido y lo instituyente son antagónicos o contrarios, van en ruta de colisión y generan una dialéctica en los procesos sociales; no son independientes ni aislados, pero cada uno se orienta por lógicas diferentes: lo instituido responde a las prácticas racionales, burocráti-

cas y excluyentes; lo instituyente responde a lo sensible, a lo relacional, a la convivencia (Maffesoli 1979).

Comunidad y poder son la representación de lo instituyente y de lo instituido y desde tiempos remotos se han relacionado de diferentes formas, en algunos momentos conviviendo en armonía y equilibrio y, en otros, la fuerza del poder ejerce toda su presión sobre la sociedad, generando diferentes formas de respuestas como resistencia, organización, confrontación, etc. Esa voluntad de respuesta frente a la fuerza del Estado es calificada por Maffesoli como “potencia social o humana”⁷, y ella está en contrapartida al poder de lo instituido. Generalmente, esta potencia se encuentra dispersa, deambula por el cuerpo social, por sus miembros y sólo en momentos o en coyunturas se aglutina, toma cuerpo y forma. Así emerge, presentándose de maneras diversas: una de ellas es la comunidad. Su función principal es consolidar lazos de ayuda, de identidad, de resistencia a situaciones de injusticia, de abandono y de violencia, generar lazos de solidaridad y hacer frente al poder de lo instituido.

Entonces, no es por casualidad que la comunidad de Morro Alto haya desarrollado su fuerza organizativa para hacer frente al abandono del Estado, a la injusticia y a las necesidades que surgen de la convivencia con un medio que les es hostil.

Lo comunitario tiene mucha importancia hoy como en el pasado; las sociedades que logran estructurar su vida organizativa con fuertes lazos comunitarios consolidan principios de pertenencia y de identidad. La comunidad, expresión de la potencia humana, tie-

7 “Lo que se puede llamar potencia social es un conjunto de elementos (fuerza, colectivo, diferencia...) que funcionan bien al articularse, y sólo cuando se desvían de su funcionamiento habitual es que tienden a distinguirse y su articulación (potencia) puede tornarse objeto de comentario e investigación” (Maffesoli 1979:43).

Patricia Pérez

ne la función de regular las fuerzas del poder. Es sólo así, regulándolas, que se potencia y consigue convivir en equilibrio, un equilibrio momentáneo, no perpetuo, pero posible. Es por medio de los lazos comunitarios o de su fuerza que las sociedades generan resistencia organizada (violenta o no) frente a actos de coerción y autoritarismo producidos por el poder (Maffesoli 1979).

Para Maffesoli, el dominio del poder surge cuando hay debilitamiento de la fuerza colectiva y, en ese sentido, esta siempre presente en el cuerpo social (1979:22). Las relaciones entre poder y potencia no permanecen siempre en equilibrio; existen momentos de discontinuidad en los cuales la potencia agluta su fuerza y la canaliza para lograr un objetivo común. Esta fuerza consigue transformar realidades sociales e injusticias, establece una comunicación y diálogo con el poder hegemónico, constituyéndose así en parte fundamental de las decisiones.

Esta fuerza que moviliza a la comunidad de Morro Alto para lograr un objetivo concreto (permanencia de la escuela pública en el barrio, la pavimentación de la calle principal, el acueducto, la luz y muchos otros) ha generado en sus habitantes un sentimiento de identidad y de apropiación con su espacio y con su realidad: muchos de sus habitantes han aprendido a valorar sus experiencias, sus conocimientos y el uso de la palabra. Han comprendido a partir de sus propias vivencias que los procesos educativos no sólo se restringen al espacio escolar.

La experiencia de vivir la vida de comunidad, de preocuparse por problemas colectivos, forja sujetos diferenciados en la historia de la ciudad y produce un espacio educativo distinto del escolar, sin dejar por eso de ser atravesado por él.

Una de las mujeres (Alcira) que participó de las luchas de la comunidad de Morro Alto explica:

“Es diferente de la escuela, aprendemos más. Uno aprende en la escuela, pero si uno se envuelve en la lucha por alguna cosa para la comunidad, en cualquier sentido que va a ayudar a la mayoría, allí es que es la escuela de verdad, tú traes aquello para dentro de la escuela, aquello que uno aprende allá afuera lo trae. Para mí fue un aprendizaje yo viví una escuela que yo no había vivido antes, yo aprendí en esa escuela una serie de cosas, como lidiar con la política, lo que esta bien y lo que no, como luchar por las cosas” (Moll 2000:126).

Hay algo específico que diferencia estos aprendizajes de los escolares. No teniendo una marca institucional, contribuyen para la construcción de un pensamiento menos lineal en el cual las voces del mundo de la vida se convierten en preponderantes. Son aprendizajes tematizados por el mundo de la vida.

Es por esto, precisamente, por su legitimidad y su fuerza, que la potencia se convierte en una alternativa, “porque ella hace presión a la morbididad, esa parte de sombra de la realidad social, ella se afirma como vida, lucha por la vida y es en ese combate en el que rompe las estructuras sociales que tienen tendencia a siempre osificarse” (Maffesoli 1979:59).

Estos elementos esclarecedores ponen en evidencia que en la construcción de la ciudad-educadora, la comunidad tiene un papel fundamental e importante, aún cuando parece ser ignorada. Ella junto con los otros agentes sociales, dinamizan y da vida a los procesos sociales, genera procesos educativos y formativos que enseñan la convivencia, la solidaridad, el respeto a la diferencia y la justicia, establece un auténtico diálogo intercultural, asunto prioritario en la carta de ciudades-educadoras. Todos estos aprendizajes y enseñanzas son interiorizados y transmitidos por la experiencia y la vivencia; ellos hacen parte integral de las personas y por tanto están siempre presentes a lo largo de su vida.

En la investigación de Moll hay un relato esclarecedor sobre estos procesos, en la apropiación de un terreno:

“El lugar de mediador, de organizador de las demandas propias de una población en proceso de ‘instalación’ en un pedazo de urbe, cabe a la propia comunidad. Relatando la historia de la comunidad, la expresidenta de la Asociación de Mujeres de Morro Alto (AMMA) recuerda que las personas iban llegando y preguntando quién era el dueño del terreno, a lo que ella respondía: ‘¡Nadie, pude de entrar!’ Y ese proceso a pesar de no mostrar una intencionalidad específica se revela educativo porque produce aprendizajes sociales de convivencia, de toma de conciencia de los problemas ‘urbanos’, de control de soluciones inmediatas y de construcción de argumentos para explicarlos” (Moll 2000:101)

Al ignorar, en la vivencia de las personas y de las comunidades, ese universo de lo vivido y de su significado educativo, el Estado produce su propio límite en la construcción de una ciudad-educadora; utiliza el discurso de lo comunitario como elemento que legitima su existencia pero a la vez desvirtúa en la práctica su existencia y al final lo ignora. Usa el espacio de lo instituyente como recurso político y lo condena al mismo tiempo con sus prácticas, lo ve como el mundo de lo irracional, de la ignorancia, por tanto, sin argumento y lógica.

Las experiencias de vida de las comunidades siempre van más allá de la lógica del Estado; ellas insisten en consolidar su propio mundo. Esta lucha, que es llevada a cabo en el espacio y en las prácticas diarias, confiere sentido y fuerza a su unidad e identidad como grupo; su participación (en aspectos de la vida social, cultural, política y económica de la ciudad) genera encuentros en los que pone en interacción su fuerza, su imaginación y liderazgo.

En última instancia, podríamos decir que la idea de ciudad-educadora nace y se origina en el espacio de lo instituido, del poder. Tiene como objetivo controlar y organizar esa potencia humana que subyace en las comunidades y que permanentemente, de acuerdo a su grado de organización, puede crear inéditos viables que llegan a convertirse en una amenaza para el *status quo*. No es casualidad

que muchas de las experiencias y proyectos de intervención tengan como fin último “civilizar a los pobres” ofreciéndoles espacios de cultura, acercándolos a espacios de participación y brindándoles algunas garantías, así como también, incorporando a ciertos grupos sociales a la dinámica de la ciudad y de la economía global.

En un sentido contrario, cuando miramos para nuestras ciudades y encontramos comunidades que se organizan, que luchan y que viven su historia, vemos que la ciudad sí puede educar, que ella puede enseñarnos otros saberes más allá de los ya tradicionales e institucionalizados, que enriquecen nuestras formas de vida, que los agentes sociales están muchas veces en condiciones de enseñarnos sobre la solidaridad, sobre la participación y sobre la propia vida.

La ciudad puede educar, siempre y cuando se construya y consolide un diálogo multicultural, donde la palabra pedagogía sea una actitud, y no un recurso discursivo y político; la ciudad nos puede educar al permitirnos ver una vida rica en historias y experiencias de vida, por eso la participación, la vida activa y la organización son procesos que toman sentido en una ciudad que se asume como un espacio rico en vivencias y conocimientos, es decir, un espacio que educa.

El espacio de la ciudad es re-contextualizado desde una perspectiva comunitaria pues es la propia comunidad que usa ese espacio, disfrutándolo y sufriéndolo con sus necesidades, carencias, vivencias y prácticas; son -por tanto- espacios creados y legitimados por la propia comunidad que dan sentido a su cultura e identidad.

Bibliografía

- Arendt, Hannah, 2001, *A condição humana*, Forense, Rio de Janeiro.
Figueroa, Pilar, 1990, “Prólogo”, en Merce Mach, editor, *Primer Congreso Internacio-*

Patricia Pérez

- nal de Ciudades Educadoras, documentos finales*, Ayuntamiento de Barcelona-España, Barcelona.
- Maffesoli, Michel, 1979, *A violência totalitária*, Zahar Editores, Rio de Janeiro.
- Moll, Jaqueline, 2000, *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*, Vozes, Petrópolis.
- Paupeiro, Maria, 2004, “Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Porto Alegre”, en Jaqueline Moll, organizadora, *Ciclos na Escola, tempos na vida*, Armed-Editora S/A Brasil, Porto Alegre.
- Pérez, Patricia, 2002, *A cidade-educadora: da muralha ao dialogo*, Disertación de Maestría, FE/USP-Brasil, São Paulo.
- Prestes, Fernando, 1982, *Participação e co-gestão. Novas formas de administração*, editora brasiliense-Brasil, São Paulo.
- Rodríguez, José, 2000, “Formación ciudadana y urbana”, en Carlos Miñana Blasco, editor, *Interdisciplinariedad y Currículo, construcción de proyectos escuela – universidad*, Universidad Nacional-Colombia, Bogotá.
- Trilla, Jaume, 1990, “Introducción”, en Sussi Morell, editora, *La Ciudad Educadora*, Ayuntamiento de Barcelona-España, Barcelona.
- _____, 1997, “Ciudades educadoras: bases conceptuales”, en Maria Amelia Sabbag, organizadora, *Ciudades Educadoras*, UFPR-Brasil, Curitiba.