

## La ciudad como agente educador

The city as an educating agent

**Marco Alexis Salcedo Serna**

*Universidad Nacional de Colombia, Campus Palmira. Colombia*

© <https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

### Resumen

El siguiente texto reflexiona sobre uno de los aspectos que implica la relación entre Educación-ciudad, la problemática de la dimensión educativa que tiene la ciudad, que cabe diferenciarla de la problemática de la dimensión urbana que puede y debe tener la educación formal. El texto se centra en el primer aspecto indicado interrogando por lo que Edmund Husserl llamó el mundo familiar de los sujetos, es decir, el mundo de la vida que se oferta en la ciudad. Específicamente, se apuntó a generar posibilidades de respuesta a la pregunta ¿cómo educa la ciudad? El interrogante presupuso como válida la tesis de que la ciudad educa a sus ciudadanos, en tanto se considera que la ciudad es constituyente del carácter, del ethos de sus habitantes. A dicha visión de ciudad se le denomina aquí “ciudad educativa”, cuyo sentido e implicaciones se quiere presentar en este escrito.

**Palabras clave:** ciudad, subjetividad, educación, ciudadanos, espacio público.

### Cita este capítulo

---

Salcedo Serna, M. A. (2020). La ciudad como agente educador. En: Ordóñez, E. J. y Velasco Vargas, K. S. (eds. científicos). *Salud y educación: horizontes y retos investigativos contemporáneos*. (pp. 169-182). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

## Abstract

The following text analyzes one of the aspects that the relationship between Education-city entails, the problem of the educational dimension that the city has, which can be differentiated from the problem of the urban dimension that formal education can and should have. The text focuses on the first aspect indicated by questioning what Edmund Husserl called the familiar world of the subjects, that is, the world of life that is offered in the city. Specifically, it aimed to generate possibilities of answering the question, how does the city educate? The question presupposed as valid the thesis that the city educates its citizens, while the city is considered to constitute the character, the ethos of its inhabitants. This vision of the city is called here “educational city”, the meaning and implications of which we want to present in this writing.

Keywords: city, education, public space, subjectivity, citizens.

## La ciudad, un agente educativo

Aseverar que en la ciudad, en sus espacios abiertos y expuestos a los ojos de todos, opera una educación sentimental, no es una afirmación que resulte obvia a oídos de cualquier persona. Si esa persona que escucha ésta afirmación tiene una formación en psicología, quizás no solo no le parezca obvia, sino antagónica con los presupuestos que reconoce son parte de la tradición psicológica cristalizada por décadas. El escenario por antonomasia de la formación y composición del sujeto ha sido la casa, ámbito en la que la familia se instaura y se mantiene. Por ello, se asevera que los modos de relación de un sujeto con los otros, sus maneras de reaccionar, pensar y comportarse ante diversas circunstancias, en soledad o en compañía, son efectos de las prácticas sociales y tradiciones culturales transmitidas principalmente por los padres y de los dramas que se recrearon en el seno familiar, especialmente de aquellos que surgieron cuando la puerta de la casa que conducía a la calle era cerrada. Si a la anterior concepción se le agrega la común visión de que la ciudad es simplemente un asentamiento de gran tamaño donde viven grandes poblaciones, delimitado por todo un conjunto de accidentes geográficos, “un espacio físico donde se asientan diferentes grupos sociales, se enfrentan diversos intereses, se concentra el desarrollo de una región y se administran políticas de gobierno” (Cabrerías, 2005, p. 142), se torna de

esta manera una imposibilidad teórica concebir la tesis de una ciudad educativa.

Hay que destacar que la anterior visión fiscalista de la ciudad, ha sido históricamente preparada, mas no directamente afirmada, por otra perspectiva que ubica la ciudad como un escenario configurado por ciertas prácticas, costumbres, creencias y conocimientos acumulados y atesorados por una comunidad. “La ciudad puede ser entendida como un “espacio físico” donde se aglomeran grandes poblaciones, y de otro lado es un “espacio social” en constante recomposición. Su construcción, entonces, no sólo es física, sino también del orden de lo social, de unas formas de sociabilidad que se han caracterizado en Occidente como propias de la urbe” (Jurado, 2003, p. 116). De acuerdo con esta otra concepción, la ciudad sería un espacio social, un escenario en el que se reproduce y crece la vida de la comunidad, alimentado por lo urbano. No bastaría, entonces, que haya un conglomerado de personas con costumbres y creencias para que reciba el nombre de ciudad. Se requeriría que esas costumbres y creencias estuvieran decididas por la civilidad urbana que la consciencia política de los griegos antiguos estableció. Para las tradiciones latinas y griegas, la ciudad era un “escenario de la vida política participativa y civilizada, donde se configura una cultura de la diversidad y multiplicidad entre sujetos y grupos” (Jurado, 2003: p. 116). El análisis de las maneras como se han realizado o concretado principios como la ley común, el espacio público, y el uso de la argumentación en cada ciudad o nación, las luchas implementadas para defender estas tradiciones griegas, entre otras cosas, son aspectos que también incluye esta concepción antropológica-sociológica de la ciudad.

Sin embargo, de lo que se trataría ahora es de reclamar nuevamente la inclusión del ciudadano en los análisis que se realicen de la ciudad, defendiendo con ese reclamo una concepción diferenciable de la misma, que tenga incidencia no solo en los planes políticos, urbanísticos y sociales que se hacen para su futuro, sino también en los modelos de comprensión teórica que se presentan para aprehender las formas como en ella han operado los procesos que la caracterizan, los elementos que la han compuesto y los determinantes que la han estructurado a lo largo de la historia.

Pensar las ciudades desde el punto de vista del ciudadano es un esfuerzo intelectual que implica enmarcarlas conceptualmente en los dominios psicológicos y educativos del saber. De ahí entonces que se señale a esta concepción con el nombre de Ciudad Educativa. Esta visión, en términos definitorios, corresponde a una concepción que da cuenta de un hecho

de la realidad social, de un dato registrable mediante diferentes formas metodológicas. A saber, la incidencia que tiene en los sujetos un campo social como es el de la ciudad. Al proceso de afectación se llama aquí educación, y no se restringe dicho proceso a la apropiación cognitiva de una serie de contenidos; remite al proceso y efecto de la amplia determinación psicológica de la ciudad sobre los individuos, o en términos de Pierre Bourdieu, al encuentro del *habitus* colectivo con el *habitus* individual del *civitas*, en la ciudad como espacio físico y social, dinámico y estructurado, donde los agentes sociales se relacionan de manera permanente y dinámica (Tellez, 2002). Esta perspectiva, además de psicologista, romántica según Gustavo Montañez (2000, p. 33), implica la necesidad de leer y analizar los imaginarios y las percepciones que en nosotros despierta la existencia y el movimiento de la ciudad, pues muchos de los rasgos de la vida cotidiana de los moradores de la urbe y de sus relaciones con su entorno, precisa Montañez, pueden ser explicados al menos parcialmente por esa ciudad percibida por el individuo.

De este modo, comparece de un reduccionismo alarmante la aún dominante visión en las ciencias humanas y sociales de que los sujetos, en sus maneras de comportarse, comprender, existir, son efectos exclusivos de las experiencias sentimentales que vivencian en la serie de instituciones en las que son inscriptos, desde su nacimiento hasta su muerte. Por ejemplo, se reconoce con facilidad la influencia educativa de la familia, considerada “la primera escuela del hombre”, “el agente educador universal”, “la institución primaria”, por cuanto se le considera responsable de formar en las mentes de los sujetos mensajes pedagógicos indelebles que afectaran sus vidas a lo largo de sus existencias. El colegio, la universidad y las entidades laborales son el otro conjunto de instituciones cuya incidencia en el *ethos* individual es también advertido, mencionado directamente en la amplia bibliografía existente sobre educación y sujeto. Lo asegurado aquí es que hay también, de ningún modo de un carácter secundario, una educación sentimental de fuerte incidencia sobre los sujetos alejada de cualquier marco institucionalizante: la ciudad en sus espacios públicos.

Educamos a nuestros niños, dice Edmund Husserl, sobre cosas, estados de cosas y valores, tal como nosotros los vemos. A este sentido explícitamente expresado lo asiste un sentido cultural implícitamente transmitido, y se tramita a través de un mecanismo que es equivalente al proceso de formación del sujeto. Educarse es entonces vivir, tener experiencias,

descubrir “el sentido espiritual” que guardan los objetos singulares del mundo familiar, es revelar e incluirse en la construcción social que hizo factible el objeto. Pues bien, desde las posibilidades que puede brindar esta concepción de ciudad, se insiste en la necesidad de reunir datos y reflexiones que muestren algunas páginas del contenido curricular que se oferta en la clase diaria que se llama “la vida cotidiana en el espacio público de las ciudades colombianas”.

### **La ciudad: un actante**

Estamos habituados a pensar la ciudad básicamente como una estructura. Por ello, se le define como un espacio, ya sea físico, ya sea social. Esta posición sobre la ciudad ha estado históricamente determinada; afirmada inicialmente por los trabajos realizados por los urbanistas y arquitectos, fue revitalizada luego con los aportes efectuados por distintos autores que hablaban de la ciudad como un sistema semiótico, una forma aprehensible como “sistema de signos” (Sieverts, Schneider y Trieb, citados por Walther, 1994), como “discurso” (Barthes, 1993, p. 260), o como “macro enunciado de una materialidad que se destila en uno o más sistemas simbólicos” (Gennari, 1998, p. 100).

Sin embargo, tal circunstancia narrada no corresponde a la realidad académica y social del momento: las tendencias globalizadoras de la cultura y la economía, la aparición de nuevas tecnología de comunicación, las crisis de los sistemas políticos que regían para el mundo después de la segunda guerra mundial, en general, la misma realidad urbana cotidiana, han mostrado que en las ciudades del mundo no se corrobora la existencia de un trasfondo estructural único, una macroestructura general que explique, determine, organice y dirija los fenómenos sociales que en ella acontecen. En contra de la aseveración de Barthes de que “cualquier ciudad, no importa cual, es una estructura” (Barthes, 1993, p. 266), Canclini argumenta que estas, “ciudades desgarradas por crecimientos erráticos y una multiculturalidad conflictiva, son el escenario en que mejor se exhibe la declinación de los metarrelatos históricos, de las utopías que imaginaron un desarrollo humano ascendente y cohesionado a través del tiempo” (Canclini, 1995, p. 100). La homogeneidad de la ciudad, sentencia Imbert, es una falacia: “La ciudad es palimpsesto. Es un ser inacabado, que se va construyendo de acuerdo con los recorridos que en él se efectúan” (Imbert, 1987, p. 191).

Lo anterior no obsta para seguir percibiendo en la ciudad un topos, un lugar, o para hacer de la vieja intuición de Victor Hugo, citada por Barthes, una tesis a desechar. Aun sigue siendo cierto que la ciudad es una escritura, y quien se desplaza por ella, el usuario de la ciudad, es un lector de esa escritura. Sólo que hay que reconocer que el sueño de Barthesiano de encontrar “El Lenguaje de la ciudad” (Barthes, 1993, p. 266), dominando, según lo afirmaba, todas las lecturas que hacían las diversas categorías de lectores presentes, se prefigura hoy día como una utopía.

Nos hallaríamos, así, en una sin-salida teórica en los estudios de la ciudad sino contáramos con las nuevas líneas trazadas en distintos campos del conocimiento, en especial, los que emergieron a partir del giro pragmático que tuvo la semiótica y la filosofía del lenguaje. Basándose en la aportaciones teóricas de una semiótica de la acción o pragmática, nuevas semióticas que en parte él mismo ha ayudado a desarrollar con el nombre de sociosemiótica, Gerard Imbert afirma la ciudad como un actante: “La ciudad es, ante todo, un ser paradójico: obra del hombre, resultado de un querer-ser histórico y, sin embargo, actante inconexo, no jerarquizado, susceptible de lecturas y recorridos varios. Estructura abierta, si las hay” (Imbert, 1987, p. 193). Esto es quizás lo mismo que señala Maria del Mar Llera (1991), semióloga española, cuando de modo general dice que el hombre es súbdito y señor de la realidad signica que crea. Esa faceta de sumisión ante sus productos, permite ubicar la ciudad como un actante colectivo, un agente que educa a partir de las experiencias que de modo impositivo posibilita y crea. Polémica puede llegar a ser esta concepción de ciudad, pero no se presta para el menor equivoco en su presupuesto. Aquí la ciudad aparece como fuente de acciones educativas cuyo blanco son los ciudadanos que la habitan.

Ahora bien, si estamos señalando con Imbert que la ciudad es un actante no es porque estemos haciendo simplemente uso de una figura retórica de significación, el de la personificación, en tanto que se le esta confiriendo el carácter de agente a una entidad que por definición no lo es. El uso del tropo no pretende constituir a la “ciudad” en un enunciado literario o poético. El tropo lo que expresa literalmente es que la ciudad, al ser el lugar del aparecer y del parecer, el lugar de la teatralidad cotidiana, participa activamente en el proceso de subjetivización del individuo. Esta cumpliría una función enunciativa; su existencia comportaría un conjunto de condicionamientos contextuales precisos que delimitarían las posibilidades de acción discursiva y no discursiva de sus ciudadanos. Tales condiciona-

mientos estarían fijados por una serie de acontecimientos enunciativos que ya se han producido, que se mantendrían principalmente en la memoria colectiva de una comunidad o en la materialidad física que caracteriza a una ciudad. La ciudad, entonces, determinaría ejes cognitivos, modos de comportamiento y destrezas específicas de los seres que la habitan, al incidir permanentemente en los mapas narrativos que el colectivo elabora para que sus miembros guíen sus actuaciones y sus comprensiones de la realidad y de sí mismos.

Aseverar lo anterior, por supuesto, no se constituye en una novedad (Luque, 2003; Herrera y Londoño, 2020). Se le puede encontrar por doquier en la historia de civilización occidental. Jahir Rodríguez nos recuerda que el reconocimiento de la incidencia que tiene la ciudad en la formación del individuo es muy antiguo. “De ello es prototipo la ciudad griega con el ágora y la academia (la *polis*) y la ciudad romana con sus foros y liceos (*civitas*); allí se daba la formación académica de la época y la educación pública en el ejercicio del debate político de los ciudadanos”. (Rodríguez, 2001, p. 59). De ahí las figuras como la Hidra, o la esfinge de Tebas. Como lo afirma el español Pedro Azara de la Universidad Politécnica de Cataluña, estos relatos mitológicos mostrarían la vieja convicción de que “la ciudad es un organismo que tiene el poder de afectar o modificar profundamente la vida de los hombres” (Azara, 2000, p. 158). Las prevenciones de Hesiodo contra los peligros de la vida urbana y los afares de Cicerón en la Roma antigua de partir hacia las villas de campo corroboran que la ciudad para el mundo antiguo, o por lo menos, para algunos de ellos, tenía el carácter de entidad -nefasta, por cierto-, de megamáquinas, al decir de Guattari, o en palabras de Lewis Mumford -citadas por Guattari-, de productoras de subjetividad individual y colectiva, mediante los servicios colectivos que brindaba (educación, sanidad, control social, cultura, etc.). Platón mismo también lo llegó a afirmar: son las mismas paredes de la ciudad las que educan a los niños y a los ciudadanos. (Platón, citado por Castoriadis, 1999, p. 209), palabras que Winston Churchill en el siglo XX actualizará en su sentencia primero el hombre determina cómo han de ser los edificios, luego los edificios determinan cómo deben ser los hombres.

Otro caso especial en la misma vía, mencionado por Jahir Rodríguez, está en el pensamiento de Kant cuando describe su ciudad y la propone como ideal: “una gran ciudad, el centro de un reino, en la que se encuentren los órganos del gobierno, que tenga una universidad (para el cultivo de las ciencias), y además una situación favorable para el comercio marítimo,

que facilite un tráfico fluvial tanto con el interior del país con otros países limítrofes y remotos de diferentes lenguas y costumbres, -una tal ciudad, como por ejemplo Kónisberg a la orilla del Pregel, puede ser considerada como un lugar adecuado para el desarrollo tanto del conocimiento de la humanidad como del mundo: donde dicho conocimiento puede ser adquirido inclusive sin tener que viajar” (Rodríguez, 2001, p. 59). Si creemos en la evocación nostálgica que hace el ilustre filósofo prusiano de su ciudad natal, Kónisberg correspondería a lo que Gennari ha llamado un “ambiente educativo”, por ser un lugar “donde un status material y simbólico, rico en potencialidades culturales, ofrece al hombre ocasión de crecimiento y formación” (Gennari, 1998, p. 100).

Y en la actualidad, con el surgimiento del término de ciudad educadora, se reafirma la concepción de la ciudad educativa. Ciudad educadora es un proyecto que insta a la ciudad como un agente socializador esencial, tal como lo enuncia el primer párrafo de la carta de ciudades educadoras: “Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducadores” (Instituto Municipal de Educación, Ayuntamiento de Barcelona, 2006). De ahí, entonces, que desde un matiz jurídico-político, la ciudad haya adquirido el estatus de persona jurídica. Esto es, un ente con derechos y deberes al cual le compete responsabilidad civil por sus acciones, en omisión o comisión, tal cual como si fueran un sujeto humano adulto. En ese sentido, en la carta suscrita en Barcelona, compuesta por 20 principios, agrupados en tres apartados, se enuncian deberes de la ciudad como los siguientes: Principio 7. Del Apartado 2 La ciudad ha de saber encontrar, preservar y presentar su propia y compleja identidad; Principio 11. Apartado 2, La ciudad deberá garantizar la calidad de vida de todos sus habitantes; Principio 15. Apartado 2, La ciudad deberá ofrecer a sus habitantes la perspectiva de ocupar un puesto en la sociedad; Principio 16. Apartado 2, Las ciudades deberán ser conscientes de los mecanismos de exclusión y marginación que las afectan y de las modalidades que revisten, y desarrollarán las políticas de acción afirmativa necesaria. La carta es tacita en establecer diferencias entre “la administración municipal”, “las municipalidades” y las “ciudades”, mostrando con ello que con el nombre de ciudad se esta abarcando más que el gobierno municipal de turno.



## Lo problemático del tema ciudad educativa: el paso de la metáfora, al concepto científico

Roland Barthes nos dice, en ese corto texto muy citado aquí, que los especialistas del fenómeno urbano, en cuanto acepten la perspectiva de la ciudad como un discurso, tendrían que hallar una respuesta a esta pregunta: ¿cómo pasar de la metáfora al análisis cuando hablamos del lenguaje de la ciudad? El verdadero salto científico, agrega Barthes, se dará cuando podamos hablar del lenguaje de la ciudad sin metáforas. Este problema que preveía Barthes en sus seminarios de los años 1963-1973 sobre los estudios de la ciudad, más de 35 años después sigue sin resolverse.

Según el análisis barthesiano la semiología sería la disciplina clave en este asunto, la cual mediante un desarrollo imprevisible, permitiría el paso de lectura poética de la ciudad a la descripción científica del simbolismo que encarna. Sin embargo, a pesar de los progresos que pudiera haber tenido la ciencia de los signos durante este tiempo, progresos que en parte serían debidos al mismo Barthes al ser uno de los autores que más rupturas produjo en esta disciplina, según lo resalta con sabiduría Gerard Imbert, a pesar de la creciente toma de conciencia del simbolismo presente en la ciudad y a pesar de las nuevas técnicas diseñadas para analizarlo, que ya no se centran en generar explicaciones de los datos urbanos de acuerdo con los métodos estructuralistas, esta empresa científica no basta para realizarse con contar con los modelos proporcionados por una semiología urbana.

Hablar de la ciudad como un discurso, y entenderla específicamente como un actante colectivo es un punto de visto que trae consecuencias no menores que atañen a todas las ciencias sociales y humanas. La efectiva ruptura epistémica de las hipótesis y explicaciones que elabora un campo del conocimiento humano no se garantiza con los derroteros que se sigue en un molde disciplinar. El paso de un nivel de comprensión a otro debe mucho a la integración de unas tesis determinadas a familias de dilucidaciones que conciernen a múltiples ciencias que tratan objetos de estudio no relacionados. De no procurarse esa integración, se diluiría aún más la homogeneidad del discurso científico al no existir compatibilidad entre las metáforas y parámetros que estructuran la comprensión y el pensamiento de la realidad, entre una disciplina y otra. ¿Cuánta solidaridad académica presta, entonces, distintas ciencias sociales a la tesis de la agentividad de entidades no humanas? ¿Cuánta solidaridad académica hay también con la creencia que supone la existencia de totalidades abstractas (la especie, en los estudios biológicos; la cultura en antropología; el lenguaje, en lin-

güística; en este caso, la ciudad), con capacidad de determinación en las manifestaciones comportamentales que revelan las unidades individuales, y que por tanto requieren de investigación tal como si fueran objetos empíricos registrables perceptualmente?

Los desafíos que tenía que enfrentar ante la comunidad científica la tesis de la agentividad de entidades no humanas es un problema que ya preveía el impopular Bruno Latour en su texto “Reassembling the social. An introduction to actor-Network-Theory” (2006). La teoría del actor-red bien deja ver con su nombre uno de sus presupuestos fundamentales: los objetos también pueden ser considerados como agentes –actantes–. Como lo señala uno de los autores que reseña este texto, Eduard Aibar (2006), para la Actor Network-Theory, los elementos no humanos “...no pueden ya considerarse simplemente intermediarios neutrales, sino que deben entenderse como mediadores –a menudo silenciosos – que modifican las relaciones entre otros agentes. Los objetos no forman la infraestructura material que determina las relaciones sociales, ni son un reflejo de las distinciones sociales previas: son más bien los ingredientes esenciales que dotan de durabilidad a las asociaciones y mediadores activos en la generación de diferencias sociales”.

Bruno Latour anticipaba que para aceptar la extensión de la noción de actor (circunscrito a los seres humanos) a los objetos físicos, a través de la noción de actante, las ciencias debían pagar el precio de renunciar a muchos de los caros presupuestos que habían atesorado por siglos: las definiciones clásicas de lo que es lo social, las distinciones sujeto-objeto, social-cognitivo, individuo-estructura, local-global, ciencia-profesión, entre otras. De este modo, las exploraciones científicas con estas creencias, que no se encuentran meramente ligadas a la verdad de los enunciados que se formulan o a los datos empíricos que la respaldan, lejos están de tener un camino expedito para transitar, especialmente cuando es consabido que los parámetros de la ciencia en sus formulaciones más clásicas del siglo XVII todavía se siguen sosteniendo.

Afortunadamente hay antecedentes favorables para recorrer esta vía. Existen líneas teóricas ampliamente desarrolladas, defensoras de una visión escatológica en las ciencias sociales, que afirman con vehemencia la incidencia de los productos humanos sobre su modo de ser. En contra de las perspectivas que interrogan lo humano desde una visión evolutiva, la cual presupone que la naturaleza otorga a su ser una serie de características con las cuales este crea instituciones, la perspectiva escatológica inicia la reflexión desde los “productos” humanos, especialmente desde

los considerados por algunos autores como transhistoricos (lenguaje, la familia, la sociedad) para decir que son ellos los que producen al sujeto humano o cuando menos determinan sus principales características.

Además, las nuevas formas de pensamiento sobre el conocimiento favorecen líneas de reflexión que sean consecuentes con visiones pragmáticas de la realidad social. Desde el supuesto que la realidad física, y social es escenario de fenómenos inestables e inciertos, ámbito forjado por acontecimientos, en el sentido foucaultiano del término, de eventos no contenidos, ni deducibles directamente de las leyes de una estructura, se asevera que el orden humano radica principalmente en el conjunto de acciones y actividades coordinadas que desarrollan las personas con otros. Implica lo anterior un rotundo cambio de las maneras de concebir el conocimiento y la existencia en la cual nos encontramos inmersos. Ya no se verían los objetos de la realidad hechos inmanentes, eternamente presentes, sino construcciones, estructuras emergentes de la acción social, pues su principio fundamental es este: “la sustancia de nuestros mundos sociales esta compuesta por nuestro producir y nuestro hacer” (Pearce, 1994, p. 276).

Nacerán ciencias de otro tipo, diferentes de las disciplinas clásicas, asevera Edgar Morin (1998), nuevos paradigmas científicos que establecen como objeto de estudio un sistema. Morin da tres ejemplos de esas nuevas ciencias: la cosmología; las ciencias de la tierra: geología, meteorología, vulcanología y sismología; y la ciencia ecológica. Si como advierte Guattari, la naturaleza del fenómeno urbano ha cambiado de tal manera que ya no es un problema entre otros, es el problema número uno, el problema crucial de los retos económicos, sociales, ideológicos y culturales, entonces es de prever que para el caso de la ciudad se requerirá una nueva ciencia urbana, un modelo aplicativo/investigativo que piense la ciudad en relación al urbanita que la habita, que analice los mecanismos y mediadores que producen procesos de individualización, subjetivización o personificación, y utilice ese conocimiento para transformar las maneras de habitar y percibir la ciudad. Además, si aprobamos la concepción foucaultiana de una inextricable relación entre el saber y el poder, de manera tal que ya no es posible aseverar la existencia de un enunciado científico que no cargue una significación política, que no esté filtrada por las estrategias y mecánicas del poder, que no revista en algún sentido la moralidad que mantiene el ejercicio de lo ya establecido o que proyecta la emergencia de la resistencia a lo dominante, se debería entonces, fomentar las posturas

teóricas que conlleven a la construcción de un capital político favorable para desarrollar la *politike techne*, la habilidad para la convivencia, como condición para vivir bien.

En ese orden de ideas, posturas teóricas que trasluzcan un mensaje de *Phronesis* para el ciudadano, esto es, de sabiduría práctica orientada por el *orthos logos*, la recta razón, para poder convivir con los otros, son escasas, a causa de ese pretendido ideal de ascetismo político y moral en la ciencia. En cambio, con la concepción de ciudad como un agente se estaría recuperando un presupuesto básico del pensamiento aristotélico: aquel que coloca a la praxis como lo propio de la vida ética y política del hombre, y hace así del objetivo del conocimiento, no el conocer por sí mismo, ni el producir una obra específica, sino el actuar y el bien vivir en la comunidad. La agentividad reconocida de la ciudad habría de ser correlativa a la agentividad esperada de sus ciudadanos.

### **A modo de conclusión**

Este texto plantea que las instituciones sociales y políticas de una nación, autorizadas desde su carta constitucional vigente, el efectivo acatamiento y reconocimiento público de sus determinaciones, la activa participación ciudadana en su organización, consolidación y defensa, así como el debido respeto que los ciudadanos les prodigan, son un resultado directo de los valores morales, de la visión de justicia, de las prácticas sociales consolidadas, de las estrategias argumentativas y de los fenómenos políticos que han ocurrido y siguen ocurriendo cotidianamente en los espacios públicos de los municipios del país. Es decir, la vida democrática institucional de una nación y sus características tiene su causa, y es correlativa a la vida democrática que se teje principalmente en sus espacios públicos urbanos no institucionales, principalmente como práctica social cotidiana. Por tal razón, el espacio público es fundamental. Solo transformando lo que acontece en el espacio público se pueden obtener transformaciones significativas en la vida democrática de la nación.

Jordi Borja (1996) plantea que el “patriotismo de la ciudad”, eje constituyente de cualquier proyecto mancomunado de ciudad, se apoya en la cultura urbana, en la memoria colectiva que reside en piedras, fiestas y trabajos, pero ante todo en la actividad política y colectiva de sus habitantes. La ciu-

dad-actor es un ente contradictorio que establece compromisos múltiples: centralización- descentralización; público - privado; crecimiento-medio ambiente; competitividad y empleo; promoción externa - integración interna; etc. Pues bien, la ciudad, un proyecto comunitario movilizador de ilusiones y esfuerzos de todos, para todos, requiere investigarse desde las ciencias sociales para que se pueda sostener e intensificar la forma de vida existente en una comunidad, y además, se permita que las personas vivan más adecuadamente en el seno de estas tradiciones.

¿Qué corrobora finalmente esta visión de ciudad? Estamos al inicio de un programa de investigación que espera aportar evidencia empírica de este supuesto. Y mientras tanto, dejemos que sea la poesía de Kavafis (citado por Sánchez, 2000, p. 308), la que termine de persuadir al lector de la tesis defendida en este escrito: “Dices: ‘iré a otra tierra, a otro mar, otra ciudad mejor que ésta encontraré. Todos mis esfuerzos son una condena y casi muerto esta mi corazón. ¿Hasta cuando podré, aquí, languidecer? Adonde vea, cualquier cosa que mire, veo las negras ruinas de mi vida aquí donde he gastado tantos años desperdiciados, destruidos totalmente. No encontraras otra tierra, otro mar. La ciudad te perseguirá. Caminarás las mismas calles, envejecerás en los mismos barrios, en las mismas calles encanecerás. Aquí terminarás, no esperes nada mejor...”

## Referencias Bibliográficas

- Aibar, E. (2006). Reassembling the social. An Introduction to Actor-Network-Theory de Bruno Latour. UOC papers. *Revista sobre la sociedad*, 3.
- Azara, P. (2000). Por qué la fundación de la ciudad. En Pedro Azara (Dir), *La fundación de la ciudad. Mitos y ritos en el mundo antiguo*. Barcelona: Ediciones UPC.
- Barthes, R. (1993). Semiología y urbanismo. En Ramón Alcalde (trad), *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Borja, J. (1996). La ciudad como oportunidad política. Los límites de la sociedad Civil. En: *Revista Foro* (8). pp. 91-94.
- Borja, J. (2011). Espacio público y derecho a la ciudad. *Viento Sur*, 116(1), 39-49.
- Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México. Editorial Grijalbo.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras De lo pensable*. México: Fondo de cultura económica.

- Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica*. Madrid: Paidós.
- Gennari, M. (1998). *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*. Barcelona: Editorial Herder.
- Guattari, F. (2006). “Prácticas ecosóficas y restauración de la ciudad subjetiva”. Tomado de <http://estrecho.indymedia.org/newswire/display/18118/index.php>
- Herrera K y Londoño, J. (2020). *Espacio público y cultura en el distrito de Santiago de Cali: una representación desde la administración municipal*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Imbert, G. (1987), “Figuras de lo urbano (la ciudad y su reverso)”. *Estudios Semióticos*: 13-14: 189-208
- Imbert, G. (1999). “Por una semiótica Figurativa de los discursos sociales”. *Anthropos. Semiología crítica*.
- Instituto Municipal de Educación. Ayuntamiento de Barcelona. (2006). “Ciudades Educadoras”. Tomado de <http://habitat.aq.upm.es/cs/p5/a021.html>
- Jurado, JC. (2003). “Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales”. *Estudios Pedagógicos*, 29: pp. 127-142.
- Llera, MM. (1991). “La estructura signica del hombre”. *Investigaciones semióticas*: IV, 1: pp. 292-298.
- Luque, E. (2003). Cómo se forman ciudadanos: De la confianza a los saberes. En J. Benedicto & M. L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (Primera ed., pp. 65-90). Madrid, España: Instituto de la Juventud.
- Maestro, J. (1990). “Lo teatral y lo cotidiano”. *Actas del II congreso internacional de semiótica*. Madrid, Asociación española de semiótica.
- Morin E. (1998). “Epistemología de la complejidad”. En Dora Fried Schnitman, (comp), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Argentina: Paidós.
- Rodríguez, J. (2001). “Ciudad Educadora: una perspectiva política desde la complejidad”. En: *Revista de Estudios Sociales*, 10: pp. 47-62.
- Sánchez, R. (2000). La ciudad: el poder y lo social. En: La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad. Cátedra Manuel Ancizar. *Pensar la ciudad: una mirada hacia el próximo milenio*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes.

Téllez, G. (2002). *Pierre Bordieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.

Walther, E. (1994). *Teoría general de lo signos. Introducción a los fundamentos de la semiótica*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

