

PEDAGOGÍA URBANA, CONVIVENCIA CIUDADANA Y APRENDIZAJE POR REGLAS

Óscar Julián Cuesta Moreno¹

Recibido: 19 de septiembre de 2010 - Aceptado: 13 de noviembre de 2010

Resumen

Este artículo presenta la revisión literaria sobre los acercamientos teóricos y conceptuales del proyecto *Señalización educativa para la convivencia en el espacio público*, que tuvo origen en el grupo de Pedagogía Urbana y Ambiental de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Este escrito, puntualmente, da a conocer el examen literario que se realizó sobre pedagogía urbana y ciudad educadora, así como la relación de estos conceptos con el espacio público, el aprendizaje por reglas, los comportamientos urbanos responsables y la convivencia ciudadana.

Palabras clave: Aprendizaje por reglas, ciudad educadora, contingencias-metacontingencias, convivencia ciudadana y pedagogía urbana.

URBAN PEDAGOGY, CITIZEN COEXISTENCE AND LEARNING BY RULES

Abstract

This paper presents a literature review on the theoretical and conceptual approaches of the project Educational signage for coexistence in public spaces, originated in the group of Urban and Environmental Pedagogy of the Master in Education of the Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. This article specifically depicts the literary review made on urban pedagogy and educational city, and the relation of these concepts with the public space, learning by rules, and responsible urban behavior and citizen coexistence as well.

Key words: Learning by rules, educating city, contingencies- metacontingencies, citizen coexistence and urban pedagogy.

¹ C.C 80040874. Magister en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Comunicador social de la Universidad Santo Tomás, Especialista en docencia universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia y Técnico en locución y producción de medios audiovisuales del Colegio Superior de Telecomunicaciones. Docente universitario y educador en proyectos con población vulnerable. oscarquesta@colombia.com

PEDAGOGIA URBANA, CONVIVÊNCIA CIDADÃ E APRENDIZAGEM COM REGRAS

Resumo

Este artigo apresenta a revisão literária sobre as aproximações teóricas e conceituais do projeto *Sinalização educativa para a convivência no espaço público*, que teve origem no grupo de Pedagogia Urbana e Ambiental do Mestrado em Educação da *Universidade Pedagógica Nacional*. Este texto apresenta, de forma pontual, o exame literário realizado sobre pedagogia urbana e cidade educadora, assim como a relação destes conceitos com o espaço público, a aprendizagem com regras, os comportamentos urbanos responsáveis e a convivência cidadã.

Palavras-chave: Aprendizagem com regras, cidade educadora, contingências – metacontingências, convivência cidadã e pedagogia urbana.

Introducción

En el marco del Grupo de Pedagogía Urbana y Ambiental, de la Universidad Pedagógica Nacional, se desarrolló un proyecto de investigación que buscó responder, en líneas generales, la siguiente pregunta: ¿De qué manera se pueden motivar prácticas de convivencia ciudadana a partir de señales educativas que originen la ocasión de seguir una regla en el espacio público urbano de la calle 13 entre las carreras 53 y 51, del barrio Chapinero en la ciudad de Bogotá? Consecuentemente, su objetivo era poner a prueba un conjunto de reglas representadas iconográficamente en señales educativas que generan la ocasión de motivar en los ciudadanos prácticas de convivencia en el espacio público.

En ese orden de ideas, el presente artículo presenta la revisión literaria de los acercamientos teóricos y conceptuales del proyecto, producto de una indagación documental sobre algunas de las categorías que dinamizan el problema y las preguntas de investigación. Específicamente, en una primera parte se revisarán los conceptos de pedagogía urbana y de ciudad educadora, como tema central del proyecto. En segundo lugar, se abordarán la categoría de espacio público, como escenario principal de la investigación. En un tercer

momento, se discute sobre convivencia ciudadana y aprendizaje situado, dado el propósito de la investigación. Finalmente, se tocan los temas de aprendizaje por reglas, comportamientos urbanos responsables y contingencias y metacontingencias.

Pedagogía urbana

La relación educación-ciudad ha tenido un íntimo vínculo, dado que los escenarios de formación han tenido su lugar en los espacios ciudadanos, como es el caso de la escuela y la universidad, las reflexiones acerca de dicho vínculo han tenido un evidente interés investigativo desde el campo pedagógico sólo hasta la década de final del siglo XX (relativamente hace poco), cuando se empezó hablar de la ciudad como espacio de educación, lo que dio origen a la pedagogía urbana (Páramo, 2010).

En líneas generales, la pedagogía es el campo del conocimiento que investiga y reflexiona sobre la práctica educativa. En ese sentido, se podría afirmar que la pedagogía urbana es la parte del saber pedagógico que indaga y discute sobre la práctica educativa en la ciudad.

Puesto que a lo largo de la historia se ha debatido sobre el papel del campo pedagógico en la formación de las personas según los parámetros sociales

de la época, con el fin de constituir un mejor ser humano, la pedagogía, entre otras cosas, ha girado en torno a la educación moral, axiológica y normativa, pensando en cómo transmitir conocimientos o instruir sobre un saber (Gadotti, 2005).

Por lo anterior, Colom (1990, p. 121) afirma que dicha perspectiva aporta “a la pedagogía urbana un objeto didactista centrado entonces en logros instructivos y de aprendizaje, y un objeto formativo que intentará el perfeccionamiento del hombre en su vertiente social, o si se quiere, convivencial, facilitándole una formación adecuada para poder vivir en la sociedad cívica o urbana”.

Asimismo, tal perspectiva de la pedagogía urbana centra su atención especialmente en un plano didáctico, donde se concentran dos actividades básicas: aprender de la ciudad, es decir, la ciudad como fuente de aprendizaje, y aprender la ciudad, lo que se traduce en la ciudad como objeto de aprendizaje (Colom, 1990). Estos planteamientos, desarrollados más puntualmente por Trilla (1993), serán abordados más adelante.

Lo anterior se convierte en un aporte de la pedagogía urbana al campo pedagógico, pues exige pesar una didáctica para enseñar los contenidos culturales que aporta la ciudad (ciudad como objeto) o, del mismo modo, motivar programas que considere la ciudad como escenario donde se aprenden otros contenidos culturales, “lo que en todo caso conlleva una innovación de medios y métodos de aprendizaje” (Colom, 1990, p. 124).

Para Colom (1990) la pedagogía urbana debe ayudar al ciudadano a adecuar su comportamiento al espacio de la ciudad, por tal razón propone los siguientes programas formativos: educación ciudadana (deberes y derechos que se deben cumplir para poder convivir en la ciudad), educación vial (normatividad que reglamenta la circulación en la ciudad), educación del consumidor (el ciudadano debe conocer y hacer valer sus derechos como consumidor) y educación para el ocio (educar para aprovechar en el tiempo libre los espacios que ofrece la ciudad).

En el caso concreto de este proyecto, entre los anteriores programas propuestos hay una relación pertinente con dos de ellos. Uno es el de educación ciudadana, dado que pretende motivar prácticas de convivencia a través de señales educativas, entendidas como indicaciones a cumplir; el otro es el de educación vial, puesto que se pretende, entre otras cosas, motivar la práctica social de ceder el paso. Estas prácticas serán explicadas más adelante, especialmente desde el marco del aprendizaje por reglas y los comportamientos urbanos responsables.

Por otro lado, la pedagogía urbana explicita la necesidad de ampliar la labor de la pedagogía más allá de los límites de la escuela: “La ciudad se nos presenta también como un espacio objeto de atención pedagógica que, a su vez, responde a una delimitación topológica clara y concreta” (Colom, 1990, p. 124).

Otras contribuciones de la pedagogía urbana pueden ser los aportes de carácter antropológico y cultural a través de estudios e investigaciones sobre la dinámica urbana y la vida en la ciudad; aportes encaminados a la intervención de la ciudad en la dinámica en la escuela y viceversa (por ejemplo, el programa Escuela-Ciudad-Escuela de la Alcaldía de Bogotá); en ese sentido, aportes de carácter curricular, teniendo en cuenta las posibilidades de la ciudad; aportes en otras disciplinas, como la arquitectura, el diseño, la museología, urbanística y la psicología ambiental, dado que reflexiona sobre la educación y la ciudad.

Por su parte, Páramo (2010) establece que en el medio urbano contemporáneo la reflexión de políticas incorporadas a la educación debe tener en cuenta el problema de la sustentabilidad de la ciudad y la importancia de fortalecer la identidad urbana. En ese sentido, para los autores la pedagogía urbana debe investigar y debatir en estos temas.

La pedagogía urbana debe contemplar el principio de que es necesario entender la ciudad para entender al hombre. Debido a que es el

espacio en donde emergen las comprensiones y las posibilidades de la realidad, la ciudad es el lugar donde muchos de los sueños humanos se materializan, por tanto, pretender entenderla es buscar entender la naturaleza humana (Páramo, 2010), es decir, investigar la ciudad es aproximarse a sus habitantes. De allí que exista una necesidad de la pedagogía de indagar por la ciudad como objeto, para proponer prácticas educativas en los entornos urbanos.

Páramo (2010) considera que existen cuatro campos teóricos que han influenciado la reflexión de la pedagogía urbana: la psicología social, la psicología ambiental, la pedagogía ambiental y la pedagogía social. Estos campos, como se podrá ver en los siguientes apartes del presente trabajo, permiten hablar de aprendizaje situado en el espacio urbano, de cultura ciudadana, de práctica de convivencia y de comportamientos urbanos responsables, categorías significativas en esta investigación, puesto que dichos campos disciplinares aportan al debate acerca de la formación de ciudadanos fuera de la escuela y, más exactamente, en el diálogo de la escuela y su contexto: la ciudad.

Los campos citados, además, se evidencian en el objeto propuesto para la pedagogía urbana por Páramo (2010): el estudio y el diseño de propuestas alrededor de los aprendizajes resultantes de la experiencia urbana permanente de los sujetos en interacción con otros sujetos en el medio y con el medio urbano. En ese orden, existen dos vertientes a destacar: una que explora las relaciones transactivas de los sujetos entre sí y de ellos con el espacio urbano, especialmente, el público (aprendizaje basado en la experiencia -educación informal-); otra que articula la relación de la ciudad con la escuela y la escuela con la ciudad (basado en diseño políticas y programas -de carácter más formal-).

En aras de conceptualizar la pedagogía urbana bajo los parámetros de este proyecto, se hace pertinente citar la propuesta de Páramo (2010, p. 23),

quien plantea 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”.

El presente trabajo parte de entender la pedagogía urbana bajo los lineamientos de la anterior definición, pues centra su atención en el espacio público, lugar donde se desarrolla esta investigación (carrera 13 entre calles 53 y 51). De la misma manera, reconoce los mecanismos informales en el desarrollo de la práctica educativa, como lo son las señales urbanas, punto central del proyecto.

Sin embargo, siendo más amplios en la conceptualización, y basados en Trilla (1993), Colom (1990) y Páramo (2010), se puede afirmar que la pedagogía urbana es un campo del saber pedagógico que investiga, reflexiona, explica teóricamente, conceptualiza y propone prácticas educativas encaminadas a la formación de ciudadanos, mediante dinámicas formales, no formales e informales, teniendo como contexto principal los espacios, ambientes y objetos que componen la ciudad. Para cerrar este primer apartado, se citan los principios básicos de la pedagogía urbana: una visión optimista en el estudio de la ciudad (a pesar del imaginario común que observa la ciudad como un lugar de caos, crimen y contaminación); una postura propositiva frente a las políticas educativas y de gestión urbana; es necesario asumir la participación del ciudadano como elemento esencial de la educación y la ciudad; asume la implementación de políticas educativas como elemento esencial de la educación ciudadana (ejemplo, los Planes de Desarrollo de la primera y segunda administración de Antanas Mockus en Bogotá, respectivamente: Formar Ciudad y Bogotá para vivir todos del mismo lado).

Ciudad educadora

Como se pudo observar en el aparte anterior, el origen de la pedagogía urbana tiene sus raíces en las primeras reflexiones de la escuela y su contexto: la ciudad. Estas reflexiones, básicamente, tuvieron su punto más notorio a partir de 1990, cuando el debate llevó a publicar diferentes textos que debatían y proponían sobre la mejor forma de acercar las posibilidades de la ciudad a la escuela.

Precisamente, el primer gran esfuerzo mundial se dio en el mencionado año, cuando se llevó a cabo la Declaración de Barcelona, estipulada en la Carta de Ciudades Educadoras (1990), en el marco del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, realizado en la mencionada ciudad española. Dicha Carta, en su primer aparte, establece que “Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una forma u otra, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral”.

Esas posibilidades y elementos que brinda la ciudad para la formación integral, son centrados de manera reiterada en la educación informal; sin embargo, existen reflexiones sobre la dinámica ciudad educadora en la escuela, como son los recursos que puede utilizar el maestro en su proceso diario (Gómez, 1997), es decir, en la práctica formal de la educación.

Básicamente, existen tres dimensiones para analizar la relación entre educación y el medio urbano: la primera, aprender en la ciudad (el ambiente urbano como contenedor de posibilidades educativas); la segunda, aprender de la ciudad (la ciudad como fuente o agente educativo); la tercera, aprender la ciudad (la ciudad misma como objeto o contenido educativo) (Trilla, 1993).

La primera dimensión, según Trilla (1993), tiene origen en entender la ciudad como lugar donde la gente se civiliza (civilización viene de civitas, es decir, ciudad), lo que demuestra para el autor una

intima relación entre el fenómeno educativo y el contexto urbano. Sin embargo, sobrepasando este referente anecdótico, aprender en la ciudad significa reconocer lo urbano como entorno de la educación: es el lugar donde la familia educa a sus hijos, donde existen escuelas, universidades, institutos técnicos, academias de artes y deportivas, museos, guías turísticos, etc.

“El medio urbano, pues -escribe Trilla (1993, p. 10)-, acoge y entremezcla a las denominadas educación formal, no formal e informal, aglutina instituciones estrictamente pedagógicas y situaciones educativas ocasionales, programas de formación minuciosamente diseñados y encuentros educativos tan sólo casuales”.

Ver la ciudad como contexto donde ocurren múltiples prácticas educativas, implica reconocer que todas estas prácticas ocurren de manera paralela e independiente; sin embargo, todas alimentan la dimensión compleja de aprender en la ciudad, de la ciudad como escenario donde se efectúan procesos educativos. En ese sentido, Trilla (1993) advierte que lo que ocurre al interior de esos procesos educativos no se puede explicar sino se tiene en cuenta el contexto urbano que los rodea.

La segunda dimensión, aprender de la ciudad, parte de entender que la ciudad es un agente que enseña, que educa: “es una fuente generadora de formación y socialización” (Trilla, 1993, p. 12). Esta dimensión está dinamizada de forma particularmente informal, pues no implica necesariamente procesos deliberados y planificados; por ejemplo, la calle, por citar a uno de los elementos de la ciudad, “es, como tantas veces se ha dicho y sobre todo desde la literatura, una escuela de la vida” (Trilla, 1993, p. 12).

En la calle se aprenden reglas de comportamiento, se viven experiencias que determinan decisiones futuras, se comparten saberes con los otros habitantes; en fin, en la calle se van constituyendo los ciudadanos: se aprende cómo hay que actuar, y qué prácticas son mal vistas, transmite tradiciones

culturales y da a conocer las nuevas variantes de la lengua local. De manera informal, la ciudad enseña una rica cultura, “compuesta de contenidos dispersos, sin orden ni jerarquía epistemológica, de aspecto aleatorio” (Trilla -1993- <basado en Moles, 1978>).

La ciudad, gracias a su compleja dinámica, es un gran maestro que guía a sus estudiantes, presentándole diferentes puntos de vista y diversas formas de entender la vida. En últimas, aprender de la ciudad significa entender que ella enseña, socializa, y lo hace a través de los elementos que la componen (parques, calles, monumentos, plazas, etc.) y de la tupida red de relaciones humanas que existen e interactúan en los espacios que ésta brinda.

Dado que, en líneas generales, la ciudad educa de manera informal, no siempre ofrece conocimientos deseables: en la ciudad, desde el punto de vista educativo, se puede aprender de todo (bueno y malo): cultura, civilización y buen gusto, pero también puede ser generadora de agresividad, marginación, insensibilidad, consumismo desmesurado, indiferencia, etc. (Trilla, 1993).

Conforme a lo anterior, la presente investigación pretende de manera planificada empezar a incentivar prácticas sociales que alimenten la constitución de una sana convivencia a través de comportamientos solidarios y responsables. Prácticas que serán incentivadas a partir de señales urbanas, de tal forma que entrarían a ser un elemento comunicativo y educativo de carácter informal.

La tercera dimensión, de carácter aún más complejo, entiende la ciudad como un contenido educativo, como un objeto a aprender: tener un conocimiento de la misma ciudad. De lo que se trata, pues, es de decodificar la ciudad, de entenderla, de apropiarse de ella más allá de su superficie.

Para ello, Trilla (1993) propone trascender la apariencia de la ciudad, que básicamente es una primera impresión de la misma, y lograr detenerse en su estructura; asimismo, propone ir más allá

de la actualidad de la ciudad, de las obras que se ejecutan y las novedades que presenta, para adentrarse en su génesis y su prospectiva.

Puesto que en la ciudad existen diferentes cosmovisiones, determinadas, entre otras cosas, por las perspectivas generacionales, las fronteras económicas, las tradiciones barriales, los saberes culturales, etc., es importante que el ciudadano tome la ciudad como un objeto de estudio, como un gran texto (tejido) que debe conocer y analizar, de tal manera que sobrepase los límites de su barrio y comprenda que la subjetividad del vendedor ambulante es diferente a la del conductor del taxi, a la del celador y a la del bohemio que recorre las calles de noche.

Por otro lado, hacer de la ciudad un objeto de educación implica superar la “superficialidad y parcialidad que a menudo presenta el aprendizaje directo y espontáneo que se realiza del medio urbano” (Trilla, 1993, p. 17). En otras palabras, hacer de la ciudad un contenido educativo, un objeto a aprender, significa pasar del aprendizaje informal que ella ofrece a un nivel más prolijo y detallado, empezando por entender que la ciudad no es una realidad estática, sino dinámica y evolutiva.

Espacio público

Como se pudo ver en el aparte anterior, los elementos de la ciudad pueden ser usados de manera planificada en la educación de sus habitantes. Uno de estos elementos, privilegiado por los últimos burgomaestres que han dirigido Bogotá, es el espacio público.

Para los ciudadanos de Bogotá, según un estudio de Páramo (2007, p. 97), el espacio público “son aquellas áreas que son accesibles para todos, donde las personas pueden entrar con muy pocas restricciones”. En ese sentido, lo relacionan con la posibilidad de entrar y pasear por un espacio; en esa misma línea, las personas consintieron que existen niveles de acceso a lugares privados, como los centros comerciales, donde se pueden interactuar con los demás.

En ese mismo estudio, Páramo (2007) determinó que los ciudadanos consideran que existen dos funciones asignadas al espacio público: brinda oportunidad para los encuentros y la libertad de acción en ellos. “Casi todos los grupos hablan acerca de la importancia de los lugares para la interacción social y la recreación, tanto como de la necesidad de lugares para la expresión social pública” (Páramo, 2007, p. 97).

En ese mismo orden, Saldarriaga (1997) define el espacio público como el escenario que es de dominio de todos, como un gran terreno donde la ciudadanía se reconoce a sí misma. De esta perspectiva, el espacio público implica interacción ciudadana.

En ese dominio público, además, “se establecen regulaciones, provenientes de las costumbres y de las regulaciones formales, que permiten y restringen presencias, actividades y significados diversos” (...) “se ejecutan los ritos de una sociedad: encuentros y desencuentros, intercambios y negociaciones, proclamaciones. En el dominio público, los ciudadanos son -o deben ser- iguales” (Páramo y Cuervo, 2006, p. 23).

Se puede asegurar, en ese orden de ideas, que la ciudad está constituida por una red de dominios públicos y privados, es decir, de espacio con acceso libre y otros privados con acceso restringido. Tales espacios expresan explícitamente lo siguiente: “En el espacio privado se manifiesta el interés particular, mientras que en el público prima el interés común” (Páramo y Cuervo, 2006, p. 25).

Desde el punto de vista legal, “El espacio público es el conjunto de inmuebles públicos y los elementos arquitectónicos y naturales de los inmuebles privados destinados por naturaleza, usos o afectación a la satisfacción de necesidades urbanas colectivas que trascienden los límites de los intereses individuales de los habitantes” (Decreto 1504 De 1998). De allí que sea deber del Estado vigilar “la protección de la integridad el espacio público y por su destinación al uso común, el cual prevalece sobre el particular” (Decreto 1504 De 1998).

Contrario a la definición legal, el espacio público no puede limitarse y definirse exclusivamente desde la perspectiva arquitectónica y urbanística. Por el contrario, su conceptualización debe incluir la formación e interacción ciudadana que allí se da, así como la de escenario que permite la expresión cultural de múltiples cosmovisiones.

El presente trabajo, en ese sentido, considera que en el espacio público es el epicentro de la ciudad donde se encuentran e interactuar los intereses y cosmovisiones de los ciudadanos, espacio que propicia el desarrollo de actividades de carácter público, es decir, de interés común para todos.

En esa línea, este proyecto acoge lo planteado por Páramo y Cuervo (2006), quienes consideran que el espacio público cumple una función de formación ciudadana, dado que en el los individuos aprenden reglas para relacionarse con los otros (en particular con extraños) y con el mismo ambiente físico.

En esta investigación el espacio público tiene un especial protagonismo, pues las señales que explicitan los comportamientos deseados fueron fijadas en un espacio de carácter y dominio público: la carrera 13 entre las calles 53 y 49, correspondiente a la localidad de Chapinero. Las prácticas de convivencia que se pretendieron motivar con estas señales fueron visibles en el espacio público, de tal manera que su beneficio es colectivo.

Convivencia ciudadana

Hacer explícitas indicaciones que motiven o inhiban ciertos comportamientos, como lo que se busca hacer en el presente proyecto a través de unas señales educativas (formar a los ciudadanos a partir de reglas expuestas en el espacio público), permite consolidar prácticas de convivencia ciudadana perdurables, es decir, de metacontingencias.

Una de las variables que influye en la convivencia entre personas que comparten el espacio público es el cumplimiento de las normas. Para el caso de la presente investigación, se entiende que, en

la consolidación de la convivencia ciudadana, se hace importante la autorregulación individual a partir del cumplimiento de las reglas (Burbano y Páramo, 2008), como las señales aquí propuesta.

En ese sentido, se evidencia una clara intención de favorecer la convivencia ciudadana, pues el acatamiento voluntario de las reglas explicitadas en las señales propicia un beneficio colectivo que permite compartir, con menos reparo, el espacio público entre extraños.

Siguiendo esta idea, es pertinente decir que para Antanas Mockus la convivencia ciudadana se enmarca en la cultura ciudadana, entramado de prácticas que están dinamizadas por “el cumplimiento de normas urbanas por vía de la autoregulación personal y la mutua regulación interpersonal” (Mockus, 2003, p. 106).

Se puede ver, fundamentalmente, que la convivencia entre ciudadanos está dinamizada por el acatamiento de la norma, o de los principios reguladores de la sociedad, por la autonomía que tenga el ciudadano para cumplir dicha norma y la mutua fiscalización que hacen los ciudadanos. Estos tres factores están íntimamente relacionados con la propuesta que esta investigación hace, pues las señales buscan ser normas que motiven prácticas de convivencia, a partir de alentar al ciudadano para que realice un comportamiento solidario y, como consecuencia, un posible reconocimiento social por su comportamiento.

Esta convivencia ciudadana, vía cultura ciudadana, se estructura y constituye “a través de la transformación o consolidación de un conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas que facilitan la convivencia entre desconocidos. Procura aumentar el cumplimiento voluntario de normas, la capacidad de celebrar y cumplir acuerdos y la mutua ayuda para actuar según la propia conciencia, en armonía con la ley y promover la comunicación y la solidaridad entre ciudadanos” (Mockus, 2003, p. 107).

Es fundamental decir que la convivencia ciudadana, en especial las relaciones entre desconocidos, está determinada por la regulación cultural: “Buena parte del comportamiento urbano sigue códigos socioculturales, adquiridos implícitamente, que llevan a identificar contextos y que cada contexto lo asocian con un repertorio de acciones aceptables” (Mockus, 2003, p. 107). Así pues, un ciudadano acata las reglas tácitas del contexto, incluso si éstas se encuentran por fuera de la ley oficial: no es norma que usted deba ceder el puesto a una mujer embarazada, pero culturalmente se espera que lo haga (claro está, muchas veces no se cede la silla; sin embargo, es recurrente ver como los demás pasajeros hacen sanción social de no realizar la práctica solidaria).

Más puntualmente, según Mockus (2003), la cultura ciudadana, y por extensión la convivencia ciudadana, está determinada por tres sistemas reguladores: el legal, el moral y el cultural. El primero, hace referencia a los códigos determinados por instituciones oficiales y tienen sanciones punibles. El segundo, hace referencia a los comportamientos que están dinamizados por patrones sociales de un determinado contexto. El tercero, íntimamente relacionado con la regulación moral, hace referencia a un conjunto más complejo de entramados interpersonales y comunicativos. Lo ideal, en líneas generales, es articular armónicamente los tres sistemas.

Aprendizaje situado

En líneas generales, la adquisición de prácticas sociales se da en un lugar, un escenario. En el caso específico de la investigación, dicho lugar es el espacio público urbano de la Localidad de Chapinero, en Bogotá. Es de aclarar que, en dicho espacio no sólo se adquieren prácticas, también se hacen visibles para los demás ciudadanos.

En ese orden de ideas, Páramo (2009) considera que “el ambiente urbano y en particular el espacio público ha sido el escenario por excelencia de aprendizaje y exhibición de la prácticas sociales que identifican y cohesionan los grupos culturales”.

Con diferentes intencionalidades, el espacio público ha sido utilizado para informar y educar masivamente a los ciudadanos, dado su carácter colectivo. Precisamente, Páramo (2009) observando estas cualidades, ha propuesto la categoría aprendizaje situado, la cual hace referencia al aprendizaje que adquieren los ciudadanos a partir de la creación y modificación de prácticas sociales en dicho espacio.

En ese sentido, Páramo (2009) asegura que en el espacio público los ciudadanos se relacionan con extraños, propiciando la difusión y el seguimiento de reglas y normas orientadas a generar socialización y, sobre todo, convivencia.

Se entiende pues, el espacio público urbano como un escenario formativo de la ciudad, lugar propicio para la adquisición de prácticas sociales sostenibles orientadas hacia la convivencia, en el caso de este proyecto, en la modificación de comportamientos a partir de señales ubicadas y expuestas en lugares públicos de la localidad de Chapinero, con el ánimo de fomentar prácticas sociales que contribuyan al bien común y a la convivencia.

Realizando un recorrido sobre el uso del espacio público con fines educativos, se puede observar que desde las primeras ciudades se ha utilizado los lugares de concentración pública para informar sobre novedades y exhibir castigos públicos a criminales; estos escarmientos públicos, principalmente, tenían el propósito de intimidar y encaminar las conductas sociales según los principios morales de la comunidad (Lutz, 2005).

En el caso concreto de Bogotá, Páramo y Cuervo (2006) investigaron sobre el espacio público de esta ciudad, desde su fundación hasta el siglo XIX. Entre otras cosas, describieron los acontecimientos sociales de la ciudad a partir del lugar en que sucedieron, analizando los protagonistas de tales acontecimientos; además, observaron las implicaciones del diseño urbano y la identidad del ciudadano.

Posterior a la segunda mitad del siglo XX se observa un creciente interés por estudiar como el entorno de la ciudad podía convertirse en recurso educativo. Se destaca el trabajo de Carr y Lynch (1968) sobre dónde ocurre el aprendizaje, quienes sostienen que debe crearse una política urbana para fomentar encuentros entre ciudadanos y aprender de las experiencias cotidianas, es decir, concibiendo la ciudad como escenario de aprendizaje.

Como se expuso anteriormente, hay que destacar también los aportes del Movimiento Ciudad Educadora en la reflexión de las posibilidades educativas del espacio público urbano, además del énfasis que dio a la importancia de determinar un compromiso gubernamental de los burgomaestres y alcaldes en el diseño y planificación de una ciudad educadora (Barcelona, 1990).

Más puntualmente para los intereses de este trabajo, es menester citar los planteamientos de Borja (2003), quien plantea que el espacio público es un lugar propicio para lograr procesos de socialización opuestos a la dinámica excluyente que también tiene cabida en la ciudad. En este caso, la formación cultural del ciudadano apunta a contrarrestar la exclusión como lo considera Borja (2003), sino a incentivar prácticas culturales de convivencia.

Antes de continuar, es pertinente aclarar más detalladamente la concepción de práctica cultural, categoría reiterada en este trabajo. Para ello, se cita la siguiente conceptualización de Páramo (2009): “Formas de actuación similar entre individuos producto de similitudes en el ambiente, que son aprendidas y mantenidas socialmente y en el tiempo; es decir, pueden ser transmitidas generacionalmente.

Como se pudo observar, el aprendizaje situado parte de entender el espacio público como escenario y agente de aprendizaje de prácticas culturales que contribuyen a la convivencia ciudadana entre extraños.

Comportamientos urbanos responsables

Partiendo de entender las cualidades del espacio público y sus posibilidades formativas en el marco del aprendizaje situado, es necesario aclarar que las prácticas culturales pueden ser o no normatizadas legalmente. En ese sentido, hay, por ejemplo, que se aprenden en el hogar o con los amigos de la cuadra del barrio, y otras que son explicitadas en un manual de comportamiento colectivo, como es el caso del Código de Policía de Bogotá.

En este último caso, existen comportamientos que son reconocidos como indebidos por el Código, pero que sólo se cumplen si hay una autoridad presente, como es el caso de orinar en el espacio público o utilizar el casco al conducir bicicleta. Lo ideal, es que las personas entiendan que son prácticas que benefician a todos, y por ello debe existir una responsabilidad individual para cumplirla, como se observará más adelante al sondear la categoría de metacontingencia.

Los Comportamiento Urbanos Responsables hacen referencia, según un ejemplo de Páramo (2009), a cuando el ciudadano llama la atención o denuncia una práctica ilegal que afecta a la comunidad. En pocas palabras, es exigir el cumplimiento de normas.

Aprendizaje por reglas

En el espacio público, “las reglas que regulan la interacción entre personas han sido construidas en unos casos dentro de un proceso natural del uso cotidiano de los lugares públicos y otros, han sido impuestos a través de la normatividad” (Burbano y Páramo, 2008).

Bajo esa perspectiva, las reglas pueden entenderse como mecanismos de procesos de aprendizaje, puesto que forman comportamientos y establecen parámetros para las prácticas de los ciudadanos en la dinámica del espacio público urbano.

Al asumir la ciudad como escenario de formación, las reglas juegan un papel importante para la convivencia, dado que median la relación con el otro, con el ambiente y consigo mismo (Burbano y Páramo, 2008).

Como se planteó anteriormente, estas normas pueden encontrarse explícitamente en una instrucción que puede leerse en un lugar, como es el caso del Código de Policía de Bogotá. Este proyecto, siguiendo en cierta medida esta línea, plantea planificar y colocar señales urbanas en el espacio público para que estas sean leídas y aprehendidas, de tal manera que modifiquen los comportamientos y generen prácticas de convivencia en los ciudadanos.

Contrario a lo que se puede pensar, las reglas muchas veces se cumplen no por conciencia social de su importancia, sino por las consecuencias de no cumplirlas, en especial, las sanciones punibles y la delación pública por parte de otras personas (Burbano, 2010).

En líneas generales, las reglas desde el punto de vista de la educación, se convierten en mecanismos de regulación de las personas, los cuales pueden ser observados en las conductas motivadas o inhibidas: “La regla establece la ocasión para que ocurra una conducta y que ésta reciba una consecuencia, a la vez que facilita el proceso de diferenciar entre la acción correcta o la inapropiada” (Burbano, 2010, p. 36). En pocas palabras, la regla puede ser entendida como una ocasión mostrar el comportamiento deseado.

La apuesta de la presente investigación, busca planificar un conjunto de reglas (explícitas en señales iconográficas) relacionadas con la convivencia, difundiendo en el espacio público, partiendo del supuesto que las personas se van a generar o modificar prácticas deseables. De esta forma se establece la ciudad como un espacio de formación, pues permite a través de las reglas establecer un aprendizaje de como relacionarse con el otro y como auto regularse.

Contingencias y metacontingencias

Para continuar con la categoría anterior y establecer una relación con el presente capítulo, se puede decir que “las reglas son descripciones verbales de contingencias con el ambiente previamente experimentado o por experimentar que generan un conocimiento tácito y que muchas veces los individuos no saben describir pero aún así generan aprendizaje” (Páramo, 2009).

En otras palabras, las contingencias regulan la conducta de grandes grupos humanos en un macroambiente, como es el caso del espacio público urbano.

Siendo más explícitos, conforme a la propuesta de Glenn (1988), las contingencias hacen referencia a los eventos y condiciones que siguen a una conducta; es decir, las consecuencias de la conducta, las cuales refuerzan o castigan la práctica ejercida. Por ello, es importante tener en cuenta que son un punto central en el proceso de aprendizaje y en el mantenimiento de las prácticas sociales en los habitantes de una ciudad.

Por su parte, las metacontingencias se refieren a posibles pactos sociales entre las prácticas y los resultados que las mantienen. La metacontingencia se establece cuando hay una relación funcional entre una práctica cultural de un grupo de personas y la consecuencia que esta produce. Siendo más coloquiales, la metacontingencia es la práctica que realizan los miembros de una comunidad porque les favorece a todos. Por ejemplo, recoger las eses del perro cuando es sacado al parque, evitando que otro transeúnte la pise y unte su zapato.

Según Glenn (2003) los individuos cooperan entre sí cuando su comportamiento interdependiente estimula mayores consecuencias favorables que el comportamiento independiente.

Así, la relación entre las conductas interdependientes y sus consecuencias dan lugar a metacontingencias “que produce como resultado la selección de

un grupo de comportamientos o práctica cultural y las consecuencias que provee el ambiente orientando la conducta de las personas y garantizando su sostenimiento mediante la transmisión cultural de dichas prácticas” (Páramo, 2009).

Relacionando la categoría de metacontingencia con el supuesto que guía la investigación, es menester decir que la “conducta de un individuo, dependiendo del resultado que produzca, puede ser imitado y generar una práctica cultural” (Páramo, 2009). Así pues, al ver la señal un ciudadano, es posible que siga la indicación que esta advierte y, al hacerlo, otros ciudadanos pueden llegar a imitarlo.

Por otro lado, en el marco de una ciudad educadora, Páramo (2009) considera que las metacontingencias pueden llegar a garantizar que las prácticas culturales deseables perduren independientemente de quienes estén presentes, es decir, que se institucionalicen dentro del mismo ciudadano y de la comunidad que habita la ciudad.

Al observar la categoría de metacontingencias en el espacio público, se puede advertir, como señala Páramo (2009), que las características físicas de un lugar pueden llegar a jugar un papel muy importante para que ocurran o se inhiban ciertas conductas entre los ciudadanos que circulan y hacen uso de los escenarios públicos de la ciudad. Por ejemplo, si un ciudadano tiene deseos de orinar y encuentra en una calle un rincón sucio y con olor a orines, es muy probable que haga micción en el lugar si no tiene muy arraigada una práctica cultural de higiene y cuidado del entorno.

Este trabajo considera que las señales que se ven en el espacio público pueden llegar a facilitar una determinada conducta, convirtiéndose en elementos que inducen a seguir una regla. Si tal práctica se arraiga en la interacción de los ciudadanos entre sí y con el ambiente, se motivaría la dinámica de una metacontingencia. La regla explicitada en la señal no pretende tener consecuencias punibles, sino que busca que las personas tomen conciencia del beneficio de la práctica y la necesidad de perpetuarla.

Conclusiones

Se puede, en líneas generales, entender la pedagogía urbana como es un campo del saber pedagógico que investiga, reflexiona, explica teóricamente, conceptualiza y propone prácticas educativas encaminadas a la formación de ciudadanos, mediante dinámicas formales, no formales e informales, teniendo como contexto principal los espacios, ambientes y objetos que componen la ciudad.

En ese orden de ideas, el espacio público se convierte en un escenario fundamental para la pedagogía urbana, pues es el lugar de una gran diversidad de dinámicas propias de la vida urbana. Es necesario, pues, seguir investigando sobre dichas dinámicas y sus vínculos con propuestas educativas, para consolidar estrategias que permitan la formación de ciudadanos que convivan armónicamente en las urbes contemporáneas.

El uso de reglas para llevar a cabo procesos de formación ciudadana permite motivar dinámicas de aprendizaje basadas en generar conciencia sobre la importancia de cumplir la norma, pues si todos los ciudadanos acatan todos se benefician. Si la concientización tiene un profundo arraigo, no se necesitará de la constante fiscalización o de la sanción social para asumir las reglas. En últimas, se trata de que todos los ciudadanos tengan comportamientos responsables que alimenten un clima de mutua convivencia.

Finalmente, es necesario decir que la ideas presentadas al inicio del artículo, es decir, el uso de un repertorio de señales gráficas que inviten a la convivencia, pretende alimentar y despertar el interés de los investigadores sociales y urbanos sobre la materia. Dado que este artículo expone la revisión literaria que dio base teórica y conceptual

a la investigación, no pretende mostrar los resultados alcanzados, mas sí exponer a los lectores las categorías revisadas para analizar el problema y sentar la propuesta².

Referencias

- Barcelona. (1990). I Congrés Internacional de Ciutats Educadores. Barcelona: Regidora d'Edicions i Publicacions.
- Borja, J. (2003). La ciudad conquistada. Madrid: Editorial Alianza.
- Burbano, A. y Páramo, P. (2008). El aprendizaje por reglas y la convivencia ciudadana en el espacio público. Revista Pretil No. 18. Año 6 No 18 julio-octubre. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. Pp. 62-72.
- Carr, S. y Lynch, K. (1968). Where learning Happens. DAEDALUS fall: 1277-1291.
- Carta de las Ciudades Educadoras. (1990). Declaración de Barcelona. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Extraído el 6 de mayo de 2006 de: <http://www.filosofia.org/cod/c1990edu.htm>
- Colom, A. (1990). La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora. En: La ciudad educadora. I Congreso Internacional de Ciutats Educadores, 1990. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Pp. 115-128.
- Gadotti, M. (2005). Historia de las ideas pedagógicas. México: Siglo XX Editores.
- Glenn, S.S. (1988). Contingencies and metacontingencies: Toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. The Behavior Analysis, 11, 161-179.
- Glenn, S.S. (2003). Operant contingencies and the origin of culture. En: K.A. Lattal y P.N. Chase (Eds), Behavior theory and philosophy (pp 223-242). New York: Kluwer Academic/Plenum
- Gómez, H. (1997). 7 diálogos imaginarios para una pedagogía urbana. En: Educación y ciudad. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. No 2 Mayo de 1997. Pp. 86-96.
- Lutz, C. (2005). Santiago de Guatemala: historia social y económica, 1541-1773. Guatemala: Editorial Universitaria. Universidad de San Carlos de Guatemala.

² Es pertinente aclarar que para la fecha de publicación de este artículo la investigación ya está terminada. Sus resultados serán dados a conocer más adelante. Se puede adelantar que el uso, a manera de reglas, de señales que expliciten gráficamente comportamientos urbanos responsables permite dinámicas de formación ciudadana encaminadas a consolidar la convivencia en el espacio público urbano.

- Moles, A. (1978). Sociodinámica de la cultura. Buenos Aires: Paidós.
- Mockus, A. (2003). Cultura ciudadana y comunicación. En: Revista La Tadeo. Bogotá Fundación Universitaria Jorge Tadeo Lozano. No. 68 Pp. 106-111.
- Páramo, P. y Cuervo, M. (2006). Historia social situada en el espacio público de Bogotá desde su fundación hasta el siglo XIX. Bogotá: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Páramo, P. (2009). Metacontingencias y cambio de prácticas culturales en el espacio público urbano. En: Revista Pre-Til. Bogotá: Instituto de Investigación y Proyectos Especiales. Universidad Piloto de Colombia. Año 7 No. 20 marzo-junio 2009.
- Páramo, P. (2010). Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. En: Revista Colombiana de Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. No. 57 Pp. 14-27.
- Saldarriaga. (1997). Citado por Páramo y Cuervo. (2006). Historia social situada en el espacio público de Bogotá desde su fundación hasta el siglo XIX. Bogotá: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Trilla. (1993). La educación y la ciudad. En: Educación y ciudad. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. No 2 mayo de 1997. Pp. 6-19.