

DESCONFIANZA, CIVILIDAD Y ESTÉTICA: LAS PRÁCTICAS ESTATALES PARA FORMAR A LA POBLACIÓN POR FUERA DE LA ESCUELA EN BOGOTÁ (1994-2003)*

Javier Sáenz **

Resumen

El artículo analiza las prácticas de los tres últimos gobiernos de Bogotá para la formación de la población por fuera de las instituciones educativas, las cuales configuraron un dispositivo que *pedagogizó* de manera casi omnicompreensiva los diferentes escenarios de la vida urbana. Se resaltan aquellas características de estas prácticas de mayor significado para los actuales debates sobre la constitución de nuevas subjetividades y sobre la relación entre pedagogía y cultura urbana; entre ellas: la actualización en algunos elementos de las prácticas de la tradición histórica en nuestro país de *desconfianza* hacia la vida urbana; la tematización por parte de los gobiernos de la ciudadanía y la civilidad como acatamiento de un conjunto de normas mínimas y comunes; y las discrepancias entre prácticas *escolarizadoras* y *dramatúrgicas*.

Palabras clave:

Pedagogía, subjetividad, ciudad, cultura, estética, juego.

Abstract

The article examines the practices of the out-of-school formation for the populations during the last three governments of the city of Bogotá that constituted a strategy which *pedagogized* the different spheres of urban life. The article highlights the most significant characteristics of these practices for contemporary debates on the production of new subjectivities, and on the relations between pedagogy and urban culture: the actualization in some elements of these practices of the historical tradition in Colombia of *distrust* towards urban life; the governments' conception of citizenship and civility as the compliance towards a set of common and minimum rules; and the discrepancies between *scholarizing* and *dramatic* practices.

Keywords:

Pedagogy, subjectivity, city, culture, esthetics, game.

Pedagogía y ciudad

Una historia de desconfianza hacia la población

Tres estudios realizados por miembros del *Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia* hacen visible la intensidad y los alcances del dispositivo de desconfianza hacia la población de Bogotá -y, de manera especial hacia la población pobre- constituido por los enunciados de la elite intelectual y las prácticas formativas estatales desde la Colonia. Se trata de un dispositivo que en distintas formas se ha reactualizado hasta nuestros días. Su núcleo central está formulado en el escrito de Martínez et. al. (1994) sobre la escuela en la Santafé colonial: la preocupación por parte de la elite de la época acerca de la *policía* o *civilidad* de los pobres. Es una preocupación que ya desde el siglo XVIII estaba articulada al problema de la enseñanza y a una serie de discursos y prácticas que relacionaron la desconfianza hacia la población urbana con la urgencia de instruirla y formarla. Desde la Colonia, dicho dispositivo ha servido tanto para consolidar y acrecentar el poder del Estado, como para promover el bienestar público. Con una configuración diferente, este dispositivo de desconfianza hacia la población de Bogotá, que articulaba las nociones de pobreza, ignorancia, inmoralidad y desorden social, operó también en la primera mitad del siglo pasado. De acuerdo con Álvarez (2002), esta desconfianza abarcaba aquellos segmentos de la población que entraban en contacto con actividades urbanas que se veían como peligrosas para la moral pública y la buena educación, tales como la "inmoralidad" sexual, la prostitución, el alcohol, el uso de "drogas heroicas", el teatro y el cinematógrafo. Ante estas actividades, el Estado desplegó un conjunto de prácticas de caridad, jurídicas, médicas y pedagógicas para proteger a la infancia, a los pobres, y a la ciudadanía en general. El estudio sobre el mismo período de Saldarriaga y Sáenz (2002) en torno a la Escuela Activa en Bogotá señala otros elementos de la vida urbana que se percibían como contrarios a los fines del Estado y que fueron utilizados por el discurso reformista nacional para recomendar la ubicación de las escuelas por fuera de la ciudad. Los reformistas activos nacionales establecieron un contraste claro entre su visión idealizada acerca del carácter saludable de la vida rural, y la malsana e inmoral vida de las grandes ciudades. Mientras que la vida rural sería altamente favorable para la educación del alumno ya que éste podría desenvolverse en un medio tradicional, tranquilo, predecible, laborioso y saludable; la vida en ciudades como Bogotá haría peligrar la salud y la moral del niño al ponerlo en contacto con su alegría artificiosa y hedonista.

* El escrito sintetiza los resultados de una investigación desarrollada por el autor como parte del *Grupo Estilos de Vida y Desarrollo Humano* en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional, en convenio con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá.

** Profesor del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, miembro del *Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*. Correo electrónico: jsaenzo@cable.net.co

Pedagogía y cultura urbana

De manera similar a lo que ha mostrado el estudio histórico de la práctica pedagógica escolar en el país, el análisis de las prácticas formativas del Estado por fuera de la escuela, permite *ver* nuevos problemas de la práctica estatal y de la cultura. Permite acceder a las formas sistemáticas por medio de las cuales el Estado y sus instituciones se han relacionado con la sociedad; hace visible la dimensión comunicativa y simbólica de la práctica estatal, ignorada por los análisis económicos e institucionales; y también hace posible iluminar los intersticios entre las esperanzas de constituir un Estado y una sociedad moderna y democrática, las imágenes sobre la población, y las prácticas de la vida cotidiana. El estudio de la práctica pedagógica -en la escuela o por fuera de ella- no es, por lo tanto, un asunto exclusivo para especialistas; se trata de un campo revelador de la cultura. De manera especialmente intensa, la pedagogía se ha constituido históricamente en un campo de disputa: un lugar de tensiones y luchas. Y ello porque se trata de un saber complejo y *liminal*; eso es, un saber que se sitúa en los intersticios problemáticos del pensamiento, los saberes y las prácticas modernas, en los cuales se hace especialmente difícil ignorar aquellos problemas complejos de las prácticas institucionales: entre otros, los de las relaciones entre individuo y sociedad (o entre psique y cultura), entre moral y conocimiento, entre la palabra y la mirada, entre teoría y práctica, y entre medios y fines.

Las prácticas estatales de formación por fuera de la escuela en una gran ciudad latinoamericana como Bogotá operan en un entorno cultural especialmente complejo, en el cual entran en competencia con un campo de fuerzas y con una densa red de mensajes, enunciados y sensibilidades plurales y divergentes. Esto le coloca unos límites evidentes a la capacidad de las prácticas formativas del Estado para afectar, conmover y generar discrepancias en los sujetos; límites que son aún más estrechos cuando se hace uso de prácticas que no logran inscribirse de manera efectiva en los ritmos, sentimientos y creencias de la población urbana. Estas prácticas se inscriben en un entorno pedagógico y comunicacional especialmente complejo: en una ciudad caracterizada por una inmensa densidad de mensajes formativos provenientes de la vida familiar, los lugares de trabajo, las instituciones de educación, la vida cotidiana en el barrio y los espacios públicos de la ciudad, las organizaciones sociales y religiosas, y los medios masivos de comunicación. Y estos mensajes no operan sobre las mismas dimensiones del sujeto y las prácticas culturales, por lo que contribuyen a su fragmentación. De manera esquemática se puede señalar que las instituciones educativas formales y no formales, los lugares de trabajo, así como las instituciones políticas, jurídicas y médicas, buscan disciplinar de manera explícita las formas de conocer; mientras que es en el ámbito de la familia, la vida cotidiana, las instituciones y escenarios religiosos, y los medios masivos de comunicación donde se están

constituyendo las nuevas formas de ver, sentir, desear y anhelar de los ciudadanos.

Como lo han señalado diversos analistas del fenómeno urbano bogotano y latinoamericano, en las grandes ciudades se ha constituido una cultura híbrida y fragmentada. Se trata de un fenómeno que puede visualizarse en términos de la coexistencia de diversos tiempos, espacios, ritmos y subjetividades. En Bogotá convive entre fracturas lo barrial, lo metropolitano, lo nacional y lo global; los pausados ritmos rurales y el vértigo de la globalización; la movilidad y el sedentarismo; lo popular, lo culto y lo masivo; indígenas, afro-colombianos, mestizos y grupos de población identificados con la cultura europea o estadounidense; grupos anti-religiosos, seguidores de la nueva era, protestantes, evangélicos, católicos; una intensa tradición oral con culturas escritas consolidadas, y con el peso creciente del lenguaje audiovisual; lo legal y lo impersonal de la institucionalidad moderna, con amplios escenarios de lo ilegal, lo informal y la lógica de las relaciones personales y del clientelismo. Y toda esta pluralidad opera en escenarios en los que se presenta una intensa presión homogenizadora por parte de una cultura masificada que a su vez juega con la imagen de la "diferencia" para *normalizar* a la población en función de una serie de deseos y hábitos comunes, pero en la cual, como lo ha señalado Martín-Barbero (1998), también logra hacerse visible, legitimarse y reconocerse la cultura popular.

Las prácticas formativas del Estado por fuera de la escuela en Bogotá: 1994-2003

Pedagogización de la ciudad

Los últimos tres gobiernos de Bogotá desarrollaron un conjunto de prácticas que pueden nombrarse como de *pedagogización* de la vida de la ciudad. Se trata de las llevadas a cabo por fuera de la institucionalidad educativa formal con el propósito de producir cierto tipo de aprendizajes en la población. Por medio de estas prácticas, se pedagogizaron de manera casi omnicompreensiva los diferentes escenarios de la vida urbana. En primer lugar, y en especial en el segundo gobierno de Mockus (2000-2003), la intimidad o "interioridad" moral del sujeto: sus formas subjetivas de pensar y sentir en relación consigo mismo, con los otros, con la norma, y con el mundo físico. En segundo lugar, el escenario de lo privado familiar, tanto a través de la televisión -ese dispositivo que ha reconfigurado la vida familiar- como por medio de prácticas formativas dirigidas a cambios en las relaciones de pareja, y de los padres con sus hijos. En tercer lugar, las prácticas formativas buscaron generar aprendizajes en los lugares de trabajo, al articular la formación al imperativo de la producción. En cuarto lugar, se dirigieron a la transformación de las prácticas de las organizaciones sociales con el propósito de fortalecer su capacidad de

concertación y su incidencia política. Por último, buscaron transformar de manera radical la forma de percibir y actuar de la población en escenarios públicos: en los andenes, en las calles, en el uso del inmobiliario urbano, en los vehículos particulares y los de transporte público, en los parques y plazas.

En relación con estas prácticas de pedagogización, se destacaron los dos gobiernos de Antanas Mockus (1994-1996 y 2000-2003) los cuales constituyeron hitos en la práctica política y educativa estatal en el país y probablemente en el mundo, y esto por dos razones. De una parte, por su fundamentación en un complejo y riguroso sistema de ideas que integró concepciones filosóficas y de las ciencias humanas. Sería difícil encontrar otro ejemplo de relación tan estrecha entre saber y poder en la práctica estatal: de uso de conceptos para el diseño e implementación de políticas públicas y de examen de los efectos de la práctica de gobierno para la modificación del sistema conceptual. De otra parte, por su vocación pedagógica: por haber priorizado, de manera inequívoca, la formación ciudadana en el ejercicio de gobierno. Los dos gobiernos enfatizaron la función *pedagógica* del Estado para la creación de una *cultura ciudadana* por fuera de las instituciones de educación formal. Este tipo de prácticas hacen parte de un proceso global, cuyos inicios pueden ubicarse en la década de los sesenta, en el cual las prácticas pedagógicas propias de la escuela comenzaron a permear a la sociedad en su conjunto. Y cuando lo hicieron, se amplió el sentido de la palabra *pedagogía*, que ya no sólo nombraba las prácticas de formación propias de la escuela, sino que empezó a abarcar el conjunto de prácticas por medio de las cuales se busca producir aprendizajes en la población. El primer gobierno de Mockus priorizó la opción de pedagogizar la vida de la ciudad por encima de la de debilitar las fronteras de la escuela. Y esta pedagogización perduró en el tiempo, y se convirtió en dimensión significativa de la práctica estatal en Bogotá, al margen de las grandes discontinuidades políticas y conceptuales entre los dos gobiernos de Mockus y el de Peñalosa (1997-1999).

Cultura ciudadana

Las prácticas formativas de los tres gobiernos tuvieron dos referentes centrales: los conceptos de *cultura ciudadana* y *convivencia*, introducidos en el primer gobierno de Mockus. Estos términos, que se han arraigado en el lenguaje público de la ciudad, se convirtieron en referentes obligados de las políticas y prácticas de formación ciudadana del Estado central y de muchos gobiernos locales y organizaciones sociales. El uso del término *cultura ciudadana* en los dos gobiernos de Mockus fue idiosincrático. Se trató de un concepto que permitió delimitar los objetos de la acción del Gobierno para la producción de cambios culturales. En términos generales, la definición adoptada en el plan de desarrollo del primer gobierno siguió vigente en el segundo. Cultura ciudadana es: "El conjunto de

costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos. Su propósito es desencadenar y coordinar acciones públicas y privadas que inciden directamente sobre la manera como los ciudadanos perciben, reconocen y usan los entornos sociales y urbanos y cómo se relacionan entre ellos en cada entorno" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1995). Esta definición evidencia los alcances y límites del concepto. Se trata de formar ciudadanos en una cultura del *mínimo común* que se considera necesaria para que distintos grupos puedan convivir democráticamente en la esfera de lo público; así como de transformar las maneras en que los ciudadanos se relacionan entre sí y con su entorno físico. Pero en el *uso* del concepto hubo discontinuidades entre los dos gobiernos de Mockus. Las estrategias pedagógicas del primero enfatizaron la regulación cultural entre ciudadanos por medio de la utilización de premios y sanciones simbólicas; mientras que las del segundo intensificaron tanto las formas de regulación legal -dándole mayor visibilidad a la dimensión formativa de la ley- como las prácticas de regulación moral que apelaban directamente a la "conciencia" de los individuos.

Aunque fueron mayores las discontinuidades entre el gobierno de Peñalosa y los dos de Mockus, hubo algunas continuidades en cuanto a la fundamentación de las prácticas formativas. El gobierno de Peñalosa retomó algunos de los términos y propósitos de cultura ciudadana, tales como los de *convivencia ciudadana* y el fortalecimiento del *sentido de pertenencia a la ciudad*, e incorporó algunos elementos de la definición mockusiana de cultura ciudadana: el desarrollo de actitudes, comportamientos y conocimientos *comunes* de acatamiento a la ley y respeto hacia los demás ciudadanos; y la *corresponsabilidad* entre el Estado y la ciudadanía.

Características generales de las prácticas

En los tres gobiernos cerca de la mitad de las entidades estatales de la ciudad llevaron a cabo prácticas para la formación de la población. Aunque desde el primer gobierno de Mockus estas estuvieron articuladas con el propósito de formar una cultura ciudadana en la población, tendieron a abarcar aprendizajes en casi todos los sectores y temas de la práctica estatal: comprendieron el arte, la cultura y el turismo; la seguridad vial; el espacio público; el medio ambiente; los servicios públicos; la hacienda y los tributos; la seguridad; la recreación y el deporte; la salud y la nutrición; la infancia y la familia; la prevención de emergencias y desastres, y la vivienda. De otra parte, se incluyeron temas formativos específicos tales como el reciclaje de los residuos sólidos; el uso del tiempo libre; el trabajo y la producción; el desarrollo personal; el consumo de drogas y alcohol; el maltrato infantil y la violencia intrafamiliar; la alfabetización; el comercio; la prevención del uso de la pólvora; la promoción del trabajo voluntario;

la discapacidad y la educación técnica y tecnológica. Finalmente, hubo un conjunto de prácticas para la formación en temas que podemos denominar como estratégicos, tales como los derechos humanos, las normas legales y de convivencia; el sentido de pertinencia e identidad con la ciudad; la equidad de género; la resolución negociada de conflictos; y el desarrollo de prácticas y valores democráticos.

Las prácticas se focalizaron de manera decidida hacia la población más pobre, aunque un buen número de ellas buscó llegarle a la población en general, así como a grupos específicos, tales como organizaciones sociales, mujeres, adultos mayores, jóvenes, infancia, docentes y alumnos. Utilizaron medios de enseñanza tanto presenciales como desterritorializados (televisión, radio, video, impresos); buscaron generar aprendizajes de distinto tipo (de conocimiento, de actitudes, de comportamiento y aún de sentimientos morales); y usaron diversas formas de enseñanza: desde las dialógicas hasta formas fundamentadas en la autoridad punitiva del Estado. En esta última dimensión prevalecieron las prácticas formativas basadas en la racionalidad pública así como las dialógicas: prácticas para *convencer* a la población con base en la argumentación acerca de la legitimidad de la racionalidad estatal y el carácter público de sus fines, y prácticas de diálogo con resultados impredecibles.

De distintas formas, los tres gobiernos combinaron prácticas de formación *directa* e *indirecta*. En el plan de desarrollo del primer gobierno de Mockus se planteó una hipótesis que se mantendría en los dos gobiernos siguientes, y cuyo peso fue significativamente mayor en el gobierno de Peñalosa: que cierto tipo de acciones de construcción, adecuación, limpieza y embellecimiento de la infraestructura y el espacio público de la ciudad producirían, por sí mismas, aprendizajes ciudadanos deseables. Se trata de un enunciado que hace parte de las formas más contemporáneas de gobierno de los sujetos y la población, en las cuales se considera que el gobierno más efectivo no es el que se ejerce de manera directa y personal, sino de manera indirecta, por medio de la disposición de los espacios, tiempos y cuerpos para producir aprendizajes y conductas específicas e involuntarias (en el sentido en que operan directamente sobre las percepciones, actitudes y comportamientos del individuo sin que éste se percate, necesariamente, de ello). Además de las adecuaciones de los espacios públicos -embellecimiento de parques, iluminación y limpieza de zonas de "desorden" urbano, dotación de equipamiento urbano- los tres gobiernos también escenificaron en los espacios públicos una amplia gama de actividades artísticas, culturales y recreativas, con el propósito explícito de incitar a la apropiación lúdica de la ciudad y la intensificación de las interacciones entre distintos sectores de la población que, por la segregación socioeconómica de la ciudad, poco se encontraban entre sí. El ejemplo más significativo de este tipo de prácticas fue *Rock al Parque*, evento masivo y anual, gratuito, al aire libre, de presentación de bandas de

una amplia gama de géneros no comerciales de música *Rock*, que se inició en el primer gobierno de Mockus y continuó en los dos siguientes. El evento fue pensado en su dimensión formativa: la creación de una imagen positiva de la ciudad, el fortalecimiento del sentido de identidad con el entorno urbano, y el desarrollo de la tolerancia hacia las diferencias. Para el logro de esto último, desde sus inicios, los organizadores del evento hicieron coincidir diversos grupos de audiencias, algunos de ellos antagónicos entre sí en razón de sus gustos musicales, como los *raperos* y los *rockeros* (Ver López, 2002 y Cante, 2005).

Entre la escolarización y la dramatización de la vida urbana

Fue grande la distancia entre el tipo de prácticas que tuvieron una mayor visibilidad en los medios privados de comunicación y las que predominaron en las acciones de las entidades del Gobierno local. Por su carácter estético y dramático, las prácticas con un carácter menos "escolar" fueron retomadas por la televisión, la radio y la prensa, mientras que un conjunto de las altamente escolarizadas tuvieron un mayor peso cuantitativo -no necesariamente un mayor impacto- en la práctica estatal, y fueron virtualmente invisibles para los medios masivos de carácter comercial. Esta invisibilidad no debe extrañarnos: hay pocos escenarios menos dramáticos y estéticos que los salones de clase y aquellos que los imitan.

En relación con su mirada sobre los habitantes de la ciudad, los tres gobiernos se pueden inscribir, en términos generales, en la tradición, ya descrita y con orígenes en la Colonia, de desconfianza hacia la población. Sus enunciados explícitos sobre los aprendizajes deseables son pesimistas; minimizan las potencialidades de la cultura urbana y se concentran en los problemas de la población que deben ser *corregidos*. Y, en este sentido, configuran una continuidad con las concepciones de la pedagogía escolar que desde el siglo XVI han señalado un mundo corrupto, vicioso, bárbaro e ignorante que debe ser *civilizado* y transformado de manera radical, formando sujetos *para otro mundo*, sea este religioso o laico (Sáenz, 2003). Más que construir sobre lo existente, en términos de los sentimientos, saberes, percepciones y hábitos de los "educandos", las prácticas de los tres gobiernos apuntaron a transformar radicalmente la cultura vivida.

Este recorte pesimista en la mirada sobre la cultura de la ciudad, junto con la definición precisa de los aprendizajes buscados, configuró un dispositivo de *escolarización* de las prácticas formativas por fuera de la escuela, a partir del cual -con algunas excepciones significativas que analizaremos más adelante- estas prácticas adquirieron las formas que han predominado en las instituciones de educación formal y constituyeron, por lo tanto, una ruptura con los tiempos, espacios y ritmos de la vida cotidiana de la ciudad. Tal es el caso de los múltiples talleres y cursos llevados a cabo, en los cuales se imitaron las prácticas escolares: especificación de grupos relativamente homogéneos (tales como "jóvenes en riesgo", jefas de

hogar, líderes comunitarios, trabajadoras sexuales, recicladores de basura, conductores, taxistas), aislamiento de los grupos objetivo de su contexto social, y diseño detallado de los contenidos y metodología. Esta característica escolarizadora de las prácticas abarcó también los programas formativos producidos por los gobiernos en *Canal Capital*, el canal estatal de televisión de la ciudad. El "modelo" pedagógico que siguieron buena parte de estos programas fue el del salón de clase: se hizo un uso intensivo del lenguaje académico inaccesible al común de la población, y se recurrió, de manera repetida, a textos extensos y literales leídos por un narrador, desaprovechando así la capacidad del medio audiovisual para conmover y afectar al público¹.

Pero, en los tres gobiernos, algunas experiencias fueron también discrepantes con la formalización propia de las prácticas escolares, las cuales tuvieron algunas de estas características. En primer lugar intervinieron en y de diferentes formas, buscaron conectarse con los espacios, tiempos y ritmos cotidianos de la población. Se trató de acciones sobre acciones que se inscribieron en los flujos y trayectorias propias de la vida de la ciudad. En segundo lugar, hicieron uso de elementos de la cultura popular (saberes, sensibilidades, escenarios) que permitieron que la población se reconociera en ellos. En tercer lugar, apelaron a una serie de recursos que podemos denominar como *dramáticos* o *poéticos*: imágenes, símbolos, signos, escenificaciones, personajes grotescos, recursos plásticos y corporales, y cierto tipo de habla (metafórica, popular, cómica, exagerada, de contrastes) para *conmover* a la población, para *afectarla* en su intimidad, para generar diferentes tipos de emociones.

Este tipo de prácticas desescolarizadas tuvo una especial incidencia en los inicios del primer gobierno de Mockus, el cual, en su primer año, fue particularmente creativo en sus prácticas de formación de la población en espacios públicos, convirtiéndolos en escenarios dramáticos en los que se logró una conjunción especialmente efectiva de los flujos cotidianos de la población y los propósitos formativos del Gobierno. Su impacto se debió al uso de recursos escénicos con guiones relativamente abiertos que lograron interrumpir el flujo habitual de la población y cautivar la atención de los ciudadanos (y de los medios) al no formalizar en exceso su intención pedagógica. Algo de esto, aunque sin la misma creatividad estética, y con grados mucho mayores de formalización, se desplegó en el gobierno de Peñalosa por medio de las acciones formativas de los *Guías Cívicos*. En el segundo gobierno de Mockus, sin que se lograra la novedad del primero, hubo una serie de acciones de movilización pedagógica de la población con elementos creativos, y se hizo un uso bastante generalizado de enunciados que utilizaron el humor, el juego de palabras y el lenguaje popular; el manejo de

signos para producir cambios en el comportamiento de la población; y prácticas fundamentadas en la concepción de la *ética del cuidado*.

Mimos, zanahorias y tarjetas

Tres estrategias formativas del primer gobierno de Mockus tuvieron un mayor impacto en términos de su capacidad para cautivar la atención y marcar la memoria de la población de Bogotá: las acciones de los mimos y otros personajes para regular el comportamiento de peatones y conductores, el uso de la tarjeta ciudadana para aprobar/desaprobar el comportamiento de los otros, y las acciones "*zanahorias*" para la protección de la vida. Fue la particular combinación entre la intensificación de la interacción entre extraños, la regulación de los individuos en los espacios públicos, y la dimensión lúdica y dramática de las intervenciones pedagógicas del Gobierno, la que le dio una identidad propia a estas prácticas. Mientras que los dos primeros elementos hacían parte del *discurso pedagógico oficial* del Gobierno, la dimensión lúdica y dramática se introdujo de manera algo azarosa. Aunque el Alcalde tenía un interés por el juego, le daba un sentido más ascético que hedonista: como una forma de disciplina que facilitaría que los individuos acataran las normas. Mockus tenía una entrada conceptual al juego análoga a la de Dewey (2004), que le apuntaba a la dimensión normativa del juego, al tipo de reglas que se establecen en los juegos formalizados y las formas en que éstas se acatan de manera voluntaria. Para Dewey, habría una estrecha relación entre los juegos formales y la democracia en tanto ambos implican unas reglas claras para todos que son intrínsecas al juego y no impuestas por una autoridad externa, y que deben ser acatadas por todos para que este funcione.

Con la entrada de Enrique Velásquez -experto en pedagogía y juego- al equipo de gobierno, se introdujo una concepción radicalmente distinta del juego; una concepción que reafirmaba su dimensión lúdica: el juego como exaltación de la vida, como lugar psíquico, y como forma de volver a ser sensibles al mundo, interrumpiendo los flujos cotidianos de la vida. El juego como ámbito de libertad, que provoca placer y que es superfluo en el sentido de no responder a una necesidad (Velásquez, 1995a; 1995b). La calle 19 entre la carrera tercera y la avenida Caracas, se convirtió en el primer y más efectivo escenario de este nuevo tipo de pedagogía, por medio de la puesta en escena de un contingente de mimos que, con acciones de carácter lúdico, intervino en una de las calles de mayor movimiento peatonal y vehicular de la ciudad. Entre muchas otras acciones realizadas por los mimos, que se ubicaron estratégicamente en cada una de las veinte cebras (cruces peatonales) de la calle 19, estuvieron las de lograr que los conductores y peatones se miraran entre sí, empujar simbólicamente a los carros que habían parado sobre una cebra, animar a los peatones para que se cogieran de la mano, e interpelarlos preguntándoles para

1 En esta descripción me baso en los resultados de los trabajos de grado de A. Calderón, L. Molano y S. Prada de la Universidad Nacional, desarrollados en el marco de esta investigación.

dónde iban, qué hacían, y cómo veían la ciudad. Estas acciones tuvieron el efecto de que los transeúntes, emulando a los mimos, sancionaran simbólicamente el mal comportamiento de los conductores (Mockus, 2000). Además de los mimos -cuyas acciones se replicarían en 19 localidades de la ciudad- y con el propósito de crear imaginativamente en la población otro lugar y otro momento igual al vivido habitualmente, la acción pedagógica de la 19 también puso en escena personajes teatrales montados en bicicletas y vestidos a la usanza de inicios del siglo XIX. Igualmente, por la 19 circularon en zancos mujeres vestidas como novias que interpelaban a los transeúntes diciéndoles que estaban buscando marido y preguntándoles si querían que Bogotá fuera su novia, y qué le ofrecerían a esa novia. Más que la instrucción directa, eso es la transmisión de mensajes literales, el sentido de estas acciones era más sutil. Se trataba de romper el ritmo de la alocada carrera urbana, que los conductores y peatones trascendieran el lugar y el momento habitual en que se encontraban y que vieran, como por vez primera, dónde estaban, de quiénes estaban rodeados, cómo se estaban comportando (Entrevista Velásquez, 2004). Mientras que las acciones de los personajes teatrales eran relativamente libres y dejaban un amplio margen para la improvisación -y, por lo tanto, para las reacciones del "público"- la estrategia pedagógica general fue diseñada cuidadosamente. Como fines generales, se trataba de introducir cambios significativos en el tránsito vehicular y peatonal, en el uso del espacio público y en "algunos modos de relación pública, especialmente la resolución de conflictos incidentales y la solidaridad entre quienes están o pasan por esta calle" (Velásquez, 1995c). El diseño y uso de *tarjetas ciudadanas* fue otra de las prácticas discrepantes con la tradición pedagógica escolar. La *tarjeta ciudadana* tenía antecedentes en la campaña de Mockus para la Alcaldía, quien había utilizado una tarjeta rosada en el contexto de un debate político como muestra de sanción lúdica a uno de sus adversarios; igualmente tenía antecedentes en las tarjetas amarillas y rojas que muestra el árbitro en los partidos de fútbol. La estrategia pedagógica del Gobierno se inició con su repartición masiva -se imprimieron más de un millón y medio- para ser usada para la aprobación y desaprobación del comportamiento de los otros (Entrevista Gómez, 2004). Se trataba de una tarjeta roja por un lado y blanco por el otro, con el índice de una mano en el lado rojo apuntando hacia arriba, y por el otro lado, con el índice apuntando hacia abajo. La finalidad última del uso de la tarjeta era facilitar que los ciudadanos regularan el comportamiento de los otros de forma pacífica, para que se rompieran "las barreras psicológicas y sociales que llevan a reprimir la expresión de la aprobación o desaprobación" (Mockus, 2000, p.18). El éxito de la tarjeta, cuya adopción relativamente masiva² no requirió de campañas formativas específicas para orientar su uso, parecería estar relacionado

2 A fines de 1995 el 71.3% de la población creía que el uso de la tarjeta mejoraba la situación de tránsito. Ver López, 2002.

con su resonancia cultural: la tarjeta adoptó dos gestos que ya hacían parte de la cultura popular.

El Gobierno desarrolló también un conjunto de acciones articuladas a prácticas zanahorias, esto es "sanas" y de "recato", de autoimposición de límites en las conductas, con el propósito de proteger la vida propia y la de los demás; entre ellas la *Ley, Goce o Rumba Zanahoria*, así como el desarme voluntario. El sentido de este conjunto de prácticas se reforzó por medio de la difusión de la imagen de ese vegetal cuya asociación semántica con lo "cuidadoso" o "mesurado" ya estaba presente en la cultura cotidiana de la población. Pero la acción formativa del Gobierno logró transformar su valoración popular negativa, convirtiéndola en un signo aprobatorio de la conducta propia y de los demás. Uno de los propósitos prioritarios de la prácticas "zanahorias" fue la reducción de muertes violentas originadas en el abuso del alcohol³. Este propósito se enmarcó en una estrategia más amplia de transformación del imaginario existente sobre las formas de diversión, asociándola a prácticas de convivencia y de nuevos usos del espacio público. En esta dirección se llevaron a cabo una serie de eventos masivos, como el *Septimazo*, de cierre temporal de calles, convirtiéndolas en ámbitos exclusivos de los peatones, en los cuales se presentaron actividades culturales y recreativas. La campaña de *desarme voluntario* se inició en 1996 e hizo un uso intensivo de los medios masivos de comunicación y buscaba que los pobladores entregaran sus armas y municiones de manera voluntaria (Mockus, 2000). Quienes entregaban un arma recibían un bono con el cual podían adquirir regalos para las fiestas. La campaña finalizó con un acto ritual de transformación simbólica de las armas: "con 2.538 armas entregadas por la ciudadanía se hizo una fundición que produjo cucharas con la forma de las que se usan para alimentar bebés. Las cucharas se montaron sobre peañas fundidas en el mismo metal y llevan la leyenda ARMA FUI" (Mockus, 2000, p. 24)⁴. De manera simultánea, el Gobierno realizó dos *Jornadas de vacunación contra la violencia* para la disminución del maltrato infantil por medio de una estrategia en la que las personas interesadas en "vacunarse" debían seguir los siguientes pasos: i) dibujar en un globo la cabeza de quien lo hubiera maltratado cuando niño; ii) entrar en una cabina con el globo y colocarlo en un cuerpo acéfalo; iii) decirle o hacerle lo que quisiera al cuerpo del victimario dando rienda suelta a su agresión; iv) escribir un texto que le permitiría al individuo pasar de la agresión física al diálogo; v) adherir el texto a un "árbol de la esperanza"; v) anudar unas cuerdas colgantes con el fin de tejer el entramado social; vi)

3 El consumo de alcohol estaba asociado con 49% de los muertos en accidentes de tránsito, 33% de los homicidios con armas de fuego, 49% de los homicidios con armas cortopunzantes, 35% de los suicidios y el 10% de las muertes accidentales.

4 El impacto de la campaña fue significativo: en diciembre de 1996 hubo 291 homicidios comunes, en comparación con los 397 que habían ocurrido en el mismo mes del año anterior.

ingerir dos gotas a manera de vacuna contra la violencia. En este rito participaron cerca de 45.000 personas y se abrió una línea telefónica para que la gente pudiera manifestarse sobre el tema, una grabación invitaba a quien llamaba a recordar la persona que más la había agredido y a expresar qué le diría si se encontrara con ella. A diferencia de las escenificaciones dramatúrgicas de la calle 19, el rito de vacunación se ubicó en la noción de juego de Mockus, en la medida en que se trataba de entrar a un juego “cerrado”, altamente formalizado, en el que había que cumplir las reglas de manera estricta. Lo “voluntario” del juego era la decisión sobre si jugaba o no, la actitud que se asumía, y lo que se hacía con el victimario y lo que se le escribía, mas no los pasos a seguir una vez se entraba a jugar (Uribe, 1996; Mockus, 2000; entrevista Gómez, 2004).

Guías cívicas y población “en riesgo”

Por medio de la creación de los *Guías Cívicas* en el marco del proyecto *Misión Bogotá* -la principal innovación pedagógica del gobierno de Peñalosa- el experimento inicial del primer gobierno de Mockus de regulación cultural no coercitiva en espacios públicos, se amplió y formalizó en los gobiernos siguientes, brindándole a grupos poblacionales “en riesgo” la posibilidad de formarse como agentes pedagógicos e incorporándolos a la práctica de los derechos y deberes ciudadanos (Entrevista Vásquez, 2004). El proyecto *Misión Bogotá* fue algo discrepante en el marco general del gobierno de Peñalosa. Su directora logró un alto grado de autonomía para el proyecto, en relación con la estrategia formativa dominante del Gobierno, que en general, fue poco audaz. Los *Guías Cívicas* eran individuos provenientes de grupos poblacionales en riesgo -jóvenes, recuperadores de basuras, trabajadoras sexuales y habitantes de la calle- que fueron formados para desarrollar labores de regulación ciudadana en tránsito, seguridad, convivencia ciudadana, organización comunitaria, creación de espacios de orden y reciclaje de basuras (Entrevista Peñaranda, 2003). Los guías, con edades entre los 18 y los 35 años, y que pertenecían a los estratos socioeconómicos más bajos de la población, llegaron a unos dos mil a finales del gobierno, y sus acciones abarcaron toda la ciudad (Entrevista Vásquez, 2004). Se les brindó una capacitación relativamente intensiva centrada en las normas de convivencia, la institucionalidad estatal, el manejo de conflictos y situaciones violentas, y formas de comunicarse con los ciudadanos que incluían la expresividad gestual y corporal. Esta formación inicial se complementó con sesiones periódicas de análisis de su experiencia.

Misión Bogotá realizó también acciones formativas que utilizaron recursos teatrales, las cuales, en relación con las del primer gobierno de Mockus, tuvieron un carácter más literal y de propaganda al buscar transmitir un mensaje inequívoco de tipo institucional y “reclutar” a los asistentes para que hicieran parte de sus programas. Estas

presentaciones, de carácter más escolar que dramatúrgico incluyeron la puesta en escena de una obra que mostraba los problemas de la ciudad “y la forma en que *Misión Bogotá* con la ayuda de la Policía Metropolitana y la comunidad en general interviene para reducir la inseguridad, mejorar el espacio público y promover el aprovechamiento del tiempo libre”. Igualmente se creó un escenario rodante cuya pieza central era una obra de teatro por medio de la cual se transmitía “un mensaje de transformación y organización mediante la unión solidaria que debe existir entre los bogotanos, y el cambio hacia normas pacíficas de convivencia” (Misión Bogotá, 1999). En contraste con el carácter lúdico y en alguna medida improvisado de las prácticas de los mimos en el primer gobierno, la organización de los Guías Cívicos en el segundo gobierno de Mockus, imitó el modelo de la disciplina militar: con un jefe de grupo, el uso de uniformes y normas estrictas de horario y limpieza, de entrenamiento físico y de desarrollo de la disciplina de trabajo. Aunque su labor era menos sutil que la de los mimos del gobierno de Mockus, en ocasiones también utilizaron medios teatrales, como *sketches* sobre maltrato en la familia y sobre conflictos comunitarios. Pero los recursos más utilizados fueron signos y formas de comunicación verbal que indicaban de manera literal los comportamientos de la población, tales como paletas con las palabras Pare/Siga de cada lado para ordenar el flujo peatonal y de vehículos, y frases como “Señor, excúseme, se le cayó el papel”. Una de las dimensiones de mayor interés del proyecto *Misión Bogotá* fue el modo como redefinió la imagen de las “poblaciones en alto riesgo” (jóvenes, trabajadores/as sexuales, habitantes de la calle, recuperadores), quienes son estigmatizados por la población como actores violentos, por medio de acciones formativas de sensibilización hacia su situación, reconociendo, entre otros factores, que sus miembros son las principales víctimas de inseguridad y violencia (Peñaranda, 2000). Se trataba de crear nuevos imaginarios de aceptación de estos grupos y de despejar el velo de la ignorancia sobre ellos. Se llevó a cabo un conjunto de prácticas formativas de carácter intensivo con recuperadores y trabajadoras sexuales que retomaron el conocimiento desarrollado por el proyecto sobre estos grupos poblacionales. El proyecto promovió la firma de *Pactos de Convivencia* con los recuperadores de cada localidad de la capital, en las cuales se acordaron las reglas mínimas de seguridad y convivencia que deberían tener en cuenta en su labor, tales como no ocupar espacios públicos, no trabajar en estado de embriaguez o bajo el efecto de sustancias psicoactivas, mantener una buena presentación personal usando el uniforme de *Misión Bogotá*, y no llevar niños en los vehículos tirados por caballos utilizados para transportar las basuras recuperadas. De manera audaz en el contexto de un gobierno bastante conservador como el de Peñalosa, las acciones con trabajadoras sexuales implementadas por el proyecto *Misión Bogotá* no tenían como propósito directo “reeducarlas”: “la pretensión del proyecto no era *resocializar ni redimir* (aunque) sí se era

consciente de que las mujeres por su experiencia de vida requerían de un apoyo psicosocial muy fuerte. Y qué mejor que empezar empoderándolas a través de la resignificación que se podía imprimir a aquellas experiencias tan duras y dolorosas vividas” (Peñaranda, 2000, p. 18). Igualmente significativa fue la decisión de contar con trabajadoras sexuales para desarrollar labores de prevención con sus compañeras de oficio, a partir de la consideración de que su saber y su experiencia las convertía en formadoras idóneas (Peñaranda, 2000).

Lenguaje, género y ética del cuidado

El lenguaje ocupó un lugar central en la práctica del segundo gobierno de Mockus y este tuvo dos dimensiones claramente diferenciadas: de una parte, la dimensión clásica –privilegiada por Habermas– de *argumentar bien* (el lenguaje común o público) para convencer o llegar a acuerdos con los otros, y de otra, la dimensión que Rorty denomina como “romántica”, de *hablar de forma diferente*. Para Rorty, el sentido romántico del lenguaje residiría en que los románticos consideraban que “el principal instrumento del cambio cultural es el talento de hablar de forma diferente más que el talento de argumentar bien...que el cambio de lenguajes y de otras prácticas sociales pueden producir seres humanos de una especie que antes nunca había existido” (Rorty, 1991, p. 27-28). Es evidente que el segundo gobierno de Mockus no llegó a consolidar el tipo de lenguaje con el que soñaban los románticos, pero desde la institucionalidad estatal sí produjo imágenes y enunciados discrepantes con las formas habituales en que el Estado se comunica con la población: amplió el universo de signos/símbolos⁵ pictóricos usados en el primer gobierno, así como el uso de enunciados con términos del habla popular y con juegos de palabras. El uso de un lenguaje novedoso también se evidenció en los términos utilizados para denominar los distintos principios, valores, programas, acciones y piezas comunicativas del Gobierno. Se utilizó, de manera extensiva, un lenguaje con visos poéticos y con giros propios del habla cotidiana y, por lo tanto, discrepante con el lenguaje tecnocrático, racional e impersonal propio de la gestión estatal contemporánea. Se trató de un lenguaje que buscó resonar en la intimidad afectiva y estética de los individuos, prolífico en el uso de adjetivos y en la nominación de las virtudes –en el sentido aristotélico de disposiciones del carácter– que contrasta con el lenguaje realista dominante en el discurso público de nuestros tiempos. Algunos ejemplos de esto son: *Comunicar vida y jugar limpio; Aportar de buena gana; Desarmarnos con amor; Quítale el Puum ...y ponle el Son a tu corazón; Bogotá; limpia me gustas más; Pedalea la norma de-vida;*

5 Decimos signos/símbolos porque en algunos casos fueron utilizados por el Gobierno a manera de signos portadores de mensajes bastante literales, pero en otros casos o de manera simultánea, la población podía establecer una relación simbólica, portadora de nuevos sentidos, con las imágenes puestas en circulación.

De-mentes jóvenes, Entre más canas más ganas.

En el Departamento Administrativo de Bienestar Social -DABS- se llevó a cabo un conjunto de prácticas de especial interés por haber ampliado la frontera formativa de la práctica estatal en la ciudad, en varias dimensiones. En primer lugar, por haber incorporado una clara perspectiva de género, con elementos problematizadores de la relación mujeres-hombres en el marco de prácticas dialógicas de análisis y reflexión sobre la exclusión, la inequidad y la violencia contra las mujeres. En segundo lugar, por la problematización de la escisión entre lo privado (íntimo y familiar) y lo público, por medio de la cual se tematizaron las relaciones de poder en el ámbito de lo privado familiar, se abordó de manera valerosa y creativa la dimensión sexual de las interacciones y se desarrollaron prácticas de autotransformación de los sujetos, basadas en relatos de vida y la puesta en escena de sus emociones. En tercer lugar, por haber hecho visible un proyecto ético sensible al contexto -el de la *ética del cuidado*- que amplió el concepto de ciudadanía del Gobierno y se articuló con la experiencia cotidiana de los sujetos. En estas tres dimensiones, las prácticas formativas del DABS constituyeron, de manera evidente, una discontinuidad con lo que podemos denominar la “pedagogía oficial” del Gobierno.

Las prácticas formativas del DABS- orientadas hacia la inclusión social, el sano disfrute de la sexualidad, las relaciones de género, la democracia familiar, el desarrollo personal, la participación de los niños en el diseño de políticas públicas, la prevención integral hacia la niñez, y la atención de los niños víctimas de abuso y explotación sexual redefinieron el concepto de ética y ciudadanía del Gobierno. Y lo hicieron a partir de las reflexiones de sus directivas que pueden inscribirse en una corriente de pensamiento sobre la dimensión de género en las prácticas de saber y de poder que se originó en los planteamientos de Carol Gilligan sobre la ética del cuidado. Gilligan -discípula de Lawrence Kohlberg- cuestionó de manera explícita la teoría del desarrollo moral de aquel. Si la ética kantiana y de Kohlberg privilegia la fidelidad a principios abstractos de aplicación universal, al margen de las relaciones particulares del sujeto, la *ética del cuidado* propuesta por Gilligan, cercana a la ética aristotélica, enfatizó los efectos de las decisiones morales sobre las personas con las que se relaciona el sujeto. En sus palabras, en las que toma como ejemplo la relación padres-hijos: “las relaciones de desigualdad e interconexión, inherentes en la relación entre padres e hijos, hacen emerger una ética de la justicia y el cuidado, hacen emerger los ideales de las relaciones humanas -la visión de que uno y los demás serán tratados como de igual valor, que a pesar de las diferencias en el poder, las cosas serán justas; la visión de que todos serán atendidos e incluidos, que nadie será dejado sólo o lastimado-” (Gilligan, 1982, p. 63)⁶.

Angela María Robledo, directora del DABS, se apropió del concepto de *ética del cuidado* para definir el campo conceptual en el que se inscribieron las prácticas de la

6 Las citas de Gilligan fueron traducidas por el autor.

institución. En continuidad con las conceptualizaciones de Gilligan, Robledo planteó que “la asunción de la ética del cuidado implica una mirada más femenina del mundo, relacional y vinculante. Hoy se habla de “feminizar el mundo” dando paso a valores como la solidaridad, la cooperación y la capacidad de ponerse en el lugar del otro” (Robledo, 2003, p. 123). Se trataría de pasar de un modelo de dominación masculino que se ha relacionado históricamente con la guerra y el desarrollo de tecnologías destructivas a un modelo solidario y participativo. Se establece así la relación entre lo femenino y la *ética del cuidado*, pero, yendo más allá de Gilligan y en armonía con los planteamientos de Carl Jung, lo femenino para Robledo no se reduciría a la forma de ser de las mujeres: “lo femenino y lo masculino no son características intrínsecas de cada uno de los sexos. Si bien los procesos de socialización encasillan a mujeres y a hombres en los valores asignados tradicionalmente a la feminidad y a la masculinidad, todos los seres humanos, independientemente del sexo, poseen estos valores y capacidades” (Robledo, 2003, p. 128). A partir de estas concepciones, Robledo planteó una visión ampliada de la ciudadanía que desborda el ejercicio de los derechos civiles políticos y la participación en asuntos públicos e incluye el reconocimiento de la diferencia, los ámbitos privados y las identidades que se constituyen en la vida cotidiana. Se trata de una visión que se apartó en buena medida de la concepción de Mockus de configurar lo mínimo común en la cultura de la ciudad: “Para que emerjan esas nuevas ciudadanías hay que asomarse más a lo singular que a lo general. Acercarnos desde el sentido y el sentimiento y también desde la razón” (Robledo, 2003, p. 130). María Cristina Hurtado, subdirectora de Intervención Social del DABS, desarrolló algunos elementos de las conceptualizaciones que sustentaron la estrategia formativa de la entidad (Hurtado, 2003). En primer lugar, lo que podemos denominar la *desacralización de la familia*, al señalar que la violencia que se ejerce en ella es tanto una violación de los derechos fundamentales como la violencia pública, y que es tan común⁷ que es necesario deconstruir la imagen de la familia como santuario de paz y tranquilidad: “La violencia intrafamiliar es una expresión de relaciones jerárquicas en el interior de la familia. Por mucho tiempo idealizamos la familia. Estanislao Zuleta, nuestro filósofo, hablaba con tono burlesco...de ese océano de mermelada sagrada que nos vendieron que era la familia. La familia es el principal escenario de socialización primaria, pero también puede convertirse en el escenario privilegiado de las grandes violaciones de derechos fundamentales; es el escenario donde podemos encontrar un nido cálido y amoroso pero también puede ser el escenario del terror” (Hurtado, 2003, p.32).

Hurtado ubica la dimensión de género en el centro de la problemática de violencia intrafamiliar: las relaciones inequitativas entre la mujer y el hombre en la vida familiar serían una de sus principales causas y, a la vez, una de las dimensiones más propicias para intervenciones formativas para prevenirla. En sus palabras: “lo que hemos construido socialmente lo podemos deconstruir también social y culturalmente” (Hurtado, 2003, p. 36). En esta dirección se trataría de formar “más hombres sensibles, más hombres que le bajen un poquito a la respuesta racional y se pregunten también por lo afectivo; más hombres socializadores y más mujeres empoderadas que hagan respetar su autonomía y su dignidad” (Hurtado, 2003, p. 36). Para Hurtado, la reconfiguración de las relaciones de poder y de género en la familia no sería un asunto privado: no sólo porque de ella depende que no se sigan violando los derechos fundamentales de las mujeres y los niños, sino porque las formas de poder que se ejercen en la familia definen la esfera de lo público: “Lo que no hemos resuelto en lo privado no lo vamos a resolver en lo público. La estructura de personalidad que construimos en la socialización primaria en la familia determina cómo va a ser el comportamiento de ese ser humano en el terreno de lo público” (Hurtado, 2003, p. 39).

Dentro de la amplia gama de actividades formativas llevadas a cabo por el DABS, cabe destacar algunas que se inscribieron de manera más evidente en el campo conceptual que he descrito. En primer lugar, el proyecto *Lamiganga* para la prevención del uso indebido de sustancias psicoactivas. *Lamiganga* era un texto interactivo que buscaba constituir a los niños en sujetos de la prevención por medio de la construcción colectiva de certezas individuales que activaran no sólo los saberes, sino también la intuición y la imaginación. El relato propuso un recorrido por la vida cotidiana del niño, que incluía un trabajo sobre el cuerpo, el autocuidado, la expresión de afectos, y la vida familiar, escolar y barrial. En el cuento, los niños portan un objeto mágico que les otorga poderes, por medio del cual se les reconoció como sujetos autónomos de su propio deseo y sus propias formas de representar y de hablar sobre el mundo y el consumo. El sentido formativo del objeto mágico hacía alusión a la capacidad de sorpresa de los sujetos y de transformar la vida cotidiana. El proceso se acompañó de prácticas que incluyeron la puesta en escena de títeres, el juego de golosa, cuentos y expresión corporal (Bayona, Tenjo y Cortés, 2003).

En segundo lugar, el proyecto *Nuevas voces ciudadanas* que, a diferencia de la gran mayoría de las iniciativas emprendidas en los tres gobiernos para la formación política de la población, caracterizadas por su alto grado de escolarización, incluyó una serie de elementos discrepantes con las prácticas formativas características de la escuela. El propósito del proyecto fue la promoción de la participación en la toma de decisiones del Estado por parte de las poblaciones vulnerables: niños, familias, maestras de preescolar y madres de instituciones de cuidado de la

7 Hurtado señala que en 1998 se realizaron 73.127 dictámenes por violencia intrafamiliar en el país, lo que a pesar de que indica que habría ocho casos por hora, hay un enorme subregistro por miedo a la retaliación y por dependencia económica.

primera infancia. Uno de los elementos de mayor novedad del proyecto fue la articulación entre lo político y lo cultural: la creación de nuevos imaginarios "Por medio de una estrategia pedagógica que reconoce que el juego, los lenguajes de expresión artística... transforman la realidad" (Estrada, Gómez y Ortega, 2003, p. 254). Como lo había hecho Velásquez en el primer gobierno de Mockus, la estrategia formativa se apropió de la concepción de Winnicott sobre el juego, entendiéndolo como práctica privilegiada de la creatividad, de las posibilidades de transformación del sujeto y su entorno. De otra parte, las prácticas formativas definieron la vida cotidiana como escenario privilegiado de formación para la participación, por su potencial para articular la esfera privada con la pública. Otro elemento novedoso fue el énfasis puesto en la lectura del entorno a partir del cual se indagó sobre las relaciones sociales del individuo, tanto en lo público como en lo privado (íntimo y familiar), y las formas de relacionarse consigo mismo.

Algunas conclusiones

Lo mínimo, público y común

En términos generales, el discurso pedagógico oficial de los tres gobiernos se puede inscribir en la racionalidad de un Estado *democrático y liberal*, en tanto le apuntaron al desarrollo de las conductas públicas mínimas consideradas necesarias para la vida en común, desde la perspectiva de la *civilidad, la legalidad y el interés público*. Esta idea de lo "mínimo común" tuvo desarrollos discursivos más sofisticados y complejos en los dos gobiernos de Mockus, los cuales se basaron en una valoración acerca de los efectos negativos del tipo de pluralismo y relativismo moral que imperaría en el país, y que ayuda a entender por qué sus dos gobiernos priorizaron la construcción del mínimo común, por encima del fomento a la pluralidad: "Colombia tal vez representa un caso extremo en este proceso de descubrimiento de las implicaciones de un pluralismo sin piso común. Con las acciones organizadas en torno a la idea de "cultura ciudadana" se buscó identificar algo de ese piso común, de ese conjunto de reglas mínimas básicas compartidas que debería permitir gozarse la diversidad moral y cultural" (Mockus, 2001, p.10). Desde su primer gobierno, Mockus, a partir de la obra de John Rawls, argumentó que la búsqueda de lo mínimo común no se oponía a la diversidad cultural: "Que las mismas reglas resultan acatadas desde tradiciones culturales distintas, muchas veces por razones distintas. En la democracia todos jugamos el mismo juego; por lo menos jugamos con las mismas reglas, aunque si nos preguntan, "¿Por qué usted respeta la regla?" puede haber respuestas supremamente distintas... De algún modo la democracia es neutra frente a las razones que la gente tiene para cumplir las reglas" (Mockus, 1997, p.7).

El carácter disidente de las prácticas formativas discrepantes con la tradición pedagógica escolar

En los tres gobiernos hubo unas prácticas formativas disidentes de la pedagogía oficial de los gobiernos y discrepantes con las prácticas pedagógicas sedimentadas en la tradición escolar: las prácticas lúdicas relativamente abiertas en términos de sus estrategias y fines en los inicios del primer gobierno de Mockus; las prácticas de *Misión Bogotá* focalizadas hacia la población más vulnerable del gobierno de Peñalosa; y las prácticas del DABS orientadas por la concepción de la ética del cuidado del segundo gobierno de Mockus. Estas prácticas rompieron con los tiempos, espacios, flujos, régimen de verdad, y distribución de los cuerpos propios de la escuela. Algunas de ellas rompieron también con la ley moral impersonal y atemporal -divina o creada por la racionalidad de la abstracción- que ha dominado en las prácticas escolares; se apropiaron de elementos de una moral contextual y estética afín con la sabiduría práctica (la *phronesis* de Aristóteles) y con el experimentalismo pragmatista de Dewey. De otra parte, introdujeron una serie de dimensiones formativas cuya exclusión casi total ha constituido a la escuela como máquina eficaz de producción del sujeto moderno "normal", tales como la subjetividad, la sexualidad, los lenguajes y las fuerzas psíquicas (o del alma) no racionales, el género, la vida cotidiana, el juego no funcional, el arte y el teatro, y las prácticas por medio de las cuales los sujetos se crean a sí mismos⁸. A mi juicio, este fenómeno indicaría, de una parte, que las prácticas más discrepantes dentro de la tradición pedagógica escolar son aquellas que tienen mayor autonomía en relación con la racionalidad dominante de los gobiernos; y de otra que, contra los que todavía conciben el poder estatal como un poder unitario y homogéneo, el Estado goza de grados relativos de pluralismo en términos de los propósitos que persigue y de las formas de relacionarse con la población, de comunicarse con ella y formarla.

El impacto de las prácticas formativas

Las formas de evaluación de los planes de desarrollo de los tres gobiernos no permiten sacar conclusiones empíricas sobre el impacto de las prácticas formativas en el logro de sus objetivos, como tampoco establecer la efectividad relativa de los distintos tipos de estas. A pesar de ello, los sondeos de opinión en el gobierno Mockus/Bromberg y la aplicación de la *Encuesta de Cultura Ciudadana* en el primer y último año del segundo gobierno de Mockus, tienden a señalar que hubo una alta coincidencia entre altos logros en los objetivos de los dos gobiernos y prácticas con una alta concentración de actividades formativas. Esta coincidencia es evidente en el segundo gobierno; casi todas las metas que se propuso y que

8 Sobre las formas de esta exclusión y su periodización desde el siglo XVI, ver Sáenz, 2003.

tuvieron un alto logro privilegiaron prácticas formativas: disminución de la mortalidad infantil y materna; incremento en el conocimiento y valoración de las normas de tránsito y la disminución de la accidentalidad vial; la disminución de homicidios y hurtos, y de la percepción de seguridad de la población; incremento del conocimiento de los impuestos y los tributos voluntarios; y el aumento en la realización de acuerdos entre la población.

Podríamos, de otra parte, hacer un ejercicio imaginativo y tratar de visualizar el efecto de las prácticas formativas en el complejo e intenso campo de fuerzas de la vida urbana. Creo que la primera imagen de las prácticas formativas de los gobiernos por fuera de la escuela sería la de su debilidad. A manera de ejemplo, visualicemos solamente una nueva fuerza que desde su primer gobierno Mockus quiso poner en escena: la intensificación de la interacción entre extraños; la imagen que queda es la de su naufragio en el remolino de las fuerzas propias de la gran ciudad: el anonimato, la privatización de la vida, la desterritorialización de las imágenes del deseo, la tribalización cultural y fragmentación socioeconómica de las formas de sociabilidad, la invisibilización del extraño en los espacios públicos.

Pero luego me llega otra imagen: que las prácticas más desescolarizadas de los tres gobiernos sí lograron afectar y conmover a aquellos segmentos de la población que involucraron, al introducir una dimensión discrepante —y, por lo tanto, problematizadora— en su experiencia. Se trata de la dimensión de Rorty que he denominado como la poetización de lo público: una dimensión —un pliegue si se quiere— liminal o intersticial que articuló esferas de la vida urbana que estaban separadas: la racionalidad y la emoción, lo privado y lo público, lo cotidiano y lo institucional, lo común y lo diverso, la norma y la libertad, la necesidad y el deseo.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (1995). *Formar Ciudad: 1995-1997*. Bogotá.
- Álvarez, A. (2002). Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950. En *Historia de la educación en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Bayona, J., Tenjo, S., Cortés, E. (2003). Lamigamaga y otras historias. Tristezas que sueñan a reír. En DABS, *Experiencias innovadoras*. Bogotá: Departamento Administrativo de Bienestar Social-DABS.
- Cante, M.I. (2005). *Aproximación a la experiencia del Rock en la ciudad: Rock al Parque 1995-2003*. Bogotá: Departamento de Sociología - Universidad Nacional de Colombia. Trabajo de grado.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Estrada, M.V., Gómez, N., Ortega, G. (2003). Las nuevas voces que se escuchan en Bogotá. Bullicio de colores. En DABS. *Experiencias innovadoras*. Bogotá: DABS.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and women's development*, Cambridge: Harvard University Press.
- Hurtado Sáenz, M.C. (2003). Desarmarnos con amor: una apuesta de política pública con perspectiva de género en la prevención de la violencia intrafamiliar y sexual en Bogotá. En *Encuentro nacional de procuradores judiciales en familia y profesionales adscritos. Prevención de la violencia intrafamiliar en Colombia*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación, Georgetown University, USAID.
- López Borbón, L. (2003). *Políticas culturales orientadas al plano de la vida cotidiana. Evaluación de las estrategias de comunicación del programa de cultura ciudadana (Bogotá 1995-1997)*. Tesis Maestría en Comunicación, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martínez Boom, A., Noguera, C.E. y Castro, J.O. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Misión Bogotá - Policía Metropolitana Santa Fe de Bogotá (1999). Descontaminación visual, generación de espacios de orden, convivencia. *Misión Bogotá*, 1(3).
- Mockus, A. (2000). *Armonizar ley, moral y cultura. Cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá 1995-1997*. Bogotá: Mimeo.
- Peñaranda, C. (2000). *Documento de trabajo – Ponencia (Misión Bogotá)*.
- Robledo, A.M. (2003). Inclusión, nuevas ciudadanías y ética del cuidado. En *Inclusión social y nuevas ciudadanía*. Bogotá: DABS, Pontificia Universidad Javeriana.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Sáenz, J. (2003). *Pedagogical Discourse and the Constitution of the Self*. Tesis doctoral. Londres: Institute of Education, University of London.
- Saldarriaga, O., y Sáenz, J. (2002). La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo xx. ¿Un ideal pastoril para un mundo urbano?. En *Historia de la educación en Bogotá*. Bogotá: IDEP.

Uribe, M.V. (1996). Bogotá en los noventa: un escenario de intervención. En F. Giraldo, F. Viviescas, *Pensar la ciudad*. Bogotá: TM Editores, CENAC, FEDEVIVIENDA.

Velásquez, E.A. (1995a). Muñecas, frazaditas y tarjetas. *Práctica barrial*, 8 (16).

Velásquez, E.A. (1995b). Jugar, tiempo y espacio. *Lámpara*, No126, Vol xxxiii.

Velásquez, E.A. (1995c). *Animación Calle 19. Plan de acción*. Bogotá: IDCT.