

# La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad.<sup>1</sup>

Jaume Martínez Bonafé. Universitat de València.

“...no hablo de la ciudad sino de aquello en lo que a través de ella nos hemos convertido”

Rainer-María Rilke, del *Diario Florentino*.

No podemos pensar la ciudad sin pensar el sujeto que la habita; el sujeto que la interpreta, que la vive o malvive. La ciudad es una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías. Lo que se pretende, en este texto, es estudiar la ciudad como proyecto y experiencia didáctica; estudiar la ciudad como curriculum, es decir, como “texto” que penetra la experiencia de subjetivación en los diferentes programas educativos en los que a lo largo de la vida participa el sujeto. La ciudad es curriculum, territorio sembrado por viejos y nuevos alfabetismos. El sujeto habita la ciudad y es habitado por ella. El curriculum habita el sujeto y es habitado por él. Con ello queremos subrayar el carácter dinámico<sup>2</sup> de toda producción cultural, de todo aquello que el ser humano genera y significa en sus prácticas individuales, sociales e institucionales. También su carácter dialógico: la ciudad es lenguaje produciendo significaciones complementarias y antagónicas a la vez, alimentando así la libertad y la sujeción del sujeto. Carne y piedra en mutua constitución<sup>3</sup>.

Pero no nos adelantemos. Para este viaje es necesario un billete de ida y vuelta. En primer lugar la escuela –no como institución, sino como experiencia educativa- sale a explorar la ciudad. Para esta exploración es necesario revisar y ampliar la noción tradicional de curriculum. Pero en ese proceso, -este sería el regreso feliz- la ciudad nos acompaña a la escuela, es decir, nos descubre las nuevas posibilidades en potencia de una metrópoli cruzada por las nuevas

---

<sup>1</sup> Capítulo publicado en el libro: GIMENO, J. (ED) (2010) **SABERES E INCERTIDUMBRES SOBRE EL CURRÍCULO. MADRID, EDIT. MORATA.**

<sup>2</sup> Nos apoyamos aquí en los *Cultural Studies* y el concepto de materialismo cultural formulado por Raymond Williams. Ver WILLIAMS, R. (1994).

<sup>3</sup> Ver SENNET, R. (1997).

experiencias educativas del mestizaje, el nomadismo, el devenir-mujer de lo público, la creación artística efímera, las luchas juveniles, los nudos y las redes sociales, y en fin, todo aquello que en el territorio urbano actúa como laboratorio donde se ensayan las transiciones y las transformaciones sociales y culturales. En el viaje de regreso el currículum llegará a la escuela renovado.

### **1ª parte. El currículum escapa a la ciudad**

El currículum escolar ha vivido tradicionalmente encerrado entre las paredes del aula, aislándose del mundo y sus influjos. Los saberes disociados, la fragmentación disciplinar, el academicismo, el texto único, son características dominantes de ese modelo. En ese currículum cerrado y enmarcado en la institución escolar hay, sin embargo, miradas y escapes sobre la ciudad. Hay nuevas interpretaciones, y nuevas posibilidades para la creación de significados. También didácticas que inician rupturas, desacuerdos, renovaciones y complementariedades.

Nos detendremos un momento en el currículum escolar tradicional. ¿Cómo se representa aquí la ciudad? Podemos responder mirando los significados explícitos e implícitos en los libros de texto, el catalejo con el que la institución pretende acercar el mundo exterior. Pero con este dispositivo todo lo exterior al aula fue cosificado, desprovéyéndolo de vida y experiencia<sup>4</sup>. En el libro de texto escolar la ciudad es un conjunto de temas fragmentarios relacionados con los servicios públicos, el transporte, el comercio, la circulación, la calle, el barrio, los bomberos, el trabajo, ...en fin, instantáneas congeladas de la vida cotidiana a las que se les suprimió aquello que las pone en relación y les da vida: la experiencia subjetiva. La ciudad – fragmentada- es a su vez un fragmento de un área de conocimiento para la Enseñanza Primaria que el currículum español denomina “Conocimiento del Medio”. El acercamiento a la ciudad a través del currículum escolar es todavía una mirada dependiente del funcionalismo: las cosas están quietas, sin vida, formando parte de un contexto discursivo que ignora la interacción y las posibilidades indeterminadas de cambio.

---

<sup>4</sup> Nos hemos detenido en el análisis sobre las políticas de control sobre el currículum a través del libro de texto en MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002)

## 1.1. *Otras miradas, buscando alternativas*

El ojo salta el muro. La escuela como investigación. Las dos oraciones anteriores rotulan dos importantes propuestas pedagógicas de origen italiano. En la primera, liderada por Loris MALAGUZZI en las escuelas infantiles de Reggio Emilia<sup>5</sup>, el reconocimiento del niño como sujeto activo que inicia su vida y desarrollo en un ambiente complejo, sitúa el desarrollo curricular en un estrategia de talleres en los que la experiencia de vida en el barrio y la ciudad constituye una de los elementos más potentes para el desarrollo de la sensibilidad y creatividad infantil. La escuela como investigación, además de rotular el libro de Francesco TONUCCI (1979) constituye la síntesis de un movimiento pedagógico con importantes influencias de la Pedagogía Freinet, que plantea la necesidad de arraigar el proyecto curricular en la investigación y problematización del entorno. Frente a la fragmentación disciplinar y los saberes disociados, que es la forma hegemónica de organización del curriculum, estas otras propuestas le sitúan en la resolución de problemas pluridisciplinarios, pensando la ciudad como un conjunto complejo en el sentido dado por Edgar MORIN (1994). Uno de los referentes más sólidos sobre la necesaria cooperación política y educativa entre la escuela y la ciudad lo constituye la obra de Fiorenzo ALFIERI (1995), cuyas experiencias en el municipio de Torino modelan el diálogo entre los tiempos y espacios de la escuela con las “situaciones culturales” en el territorio. También Franco FRABBONI (1995) propuso “casar” la escuela con el medio ambiente, porque el medio “pertenece a las palabras nuevas de la pedagogía” (pág.73). Sin embargo, no fue tan lejos en la traducción curricular, a nuestro parecer porque dejó la palabra pedagogía dentro de la escuela. En efecto, en esta como en las otras propuestas anteriores, y las corrientes pedagógicas más amplias en que se inscriben<sup>6</sup>, ven la ciudad como “un libro de lectura” para la escuela, una estrategia de “descentralización” del desarrollo curricular en el aula, como una forma de ambientalización y contextualización del curriculum en tanto “sistema simbólico-cultural”, un “parque ecológico” para la escuela; una forma de apertura y reconocimiento del “primer alfabeto”; del primer libro de experiencia y producción de conocimiento del niño y de la niña, una estrategia, en fin, de revitalización del curriculum abriéndolo a la curiosidad, la pregunta, y la

---

<sup>5</sup> Ver: ESCUELAS INFANTILES REGGIO EMILIA (2000).

<sup>6</sup> Podemos reconocer aquí diferentes propuestas de la Escuela Nueva, o de la pedagogía enraizada en la realidad social y culturales, desarrollada por Pablo Freire. Un buen recorrido por estas corrientes pedagógicas lo encontramos en PALACIOS, J. (1978)

investigación del entorno. Una mirada más cercana, igualmente comprometida con la innovación en la escuela, puede verse en CARBONELL, J. (2001, 2008) para quién el territorio, además de “capital cultural” cumple una “función socio-educativa” que requiere cambios de considerable calado en el diálogo entre la escuela y la ciudad.

Con importantes dificultades, dado el conservadurismo curricular, este discurso ha ido conformando y desarrollando diferentes propuestas didácticas, que actúan en un doble plano: por un lado en el plano de las metodologías de aula y los recursos para el desarrollo de esas metodologías. Por el otro, en la oferta externa a la escuela de dispositivos didácticos diferentes para apoyar el viaje del currículo por la ciudad (ya sean de carácter municipal, empresarial, o de diferentes movimientos sociales y ONG.)

En el primer caso, el desarrollo curricular desde el aula sugiere múltiples tareas tales como las excursiones escolares, itinerarios didácticos, salidas de exploración e investigación del medio, visitas, proyectos de trabajo, etc. Y se proponen y elaboran guías didácticas, documentales, páginas Web, publicaciones y archivos, que orientan y ayudan en la tarea del docente para la expansión curricular hacia la ciudad. En el segundo, alrededor de la idea de la *ciudad educadora*<sup>7</sup> se han venido desarrollando en muchos municipios ofertas de diferente tipo: departamentos didácticos en los Museos, bibliotecas y otras instituciones, edición de guías didácticas para el conocimiento de diferentes aspectos de la ciudad, ofertas de casas de recreo, granjas y huertos escuela, grandes empresas ofrecen visitas escolares guiadas, diferentes servicios y promociones culturales (cine, teatro, etc.) se ofrecen al consumo escolar, incluso puede verse a la policía y el ejército colaborando en diferentes programas escolares. Algunos grandes almacenes y centros comerciales han constituido departamentos didácticos que organizan visitas guiadas y otras actividades de los escolares que les acercan y socializan en el consumo. Aunque no constituya aquí el núcleo central del análisis, no conviene

---

<sup>7</sup> Un interesante capítulo desarrollando la temática de la ciudad educadora puede verse en CARBONELL, J. (2008). Puede consultarse la Carta fundacional de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras en: [http://www.bcn.es/edcities/aice/estaticos/espanyol/sec\\_charter.html](http://www.bcn.es/edcities/aice/estaticos/espanyol/sec_charter.html). La revista *Cuadernos de Pedagogía* dedicó un interesante monográfico en su nº 278, de marzo 1999. No obstante, la obra clave que inició este plural y controvertido movimiento es el libro de Francesco Tonucci (2001) *La ciudad de los niños*.

olvidar la práctica colonizadora que determinadas empresas comerciales e instituciones hacen de la idea de la ciudad educadora en términos exclusivamente de marketing, dejando en un alejado segundo plano las sus posibles motivaciones educadoras.

Por otro lado, el concepto de *acción comunitaria*<sup>8</sup> remite a proyectos y prácticas institucionales de carácter municipal en la mayor parte de los casos, en las que diferentes agentes y servicios de la educación extraescolar –educadores y educadores sociales, psicopedagogos, trabajadores y dinamizadores sociales y culturales y otros profesionales que trabajan con la infancia y la juventud fuera de la institución escolar- desarrollan en conexión con la escuela programas educativos sobre el territorio. En muchas ocasiones esta acción está relacionada con políticas de inclusión social, o el trabajo con las diferencias culturales –la experiencia de la plataforma Amanda, de Vitoria-Gasteiz es un ejemplo emblemático<sup>9</sup>-, pero también lo está en otras con la recuperación de sujetos y saberes –personas mayores, tradiciones populares- con los que promover desde el materialismo cultural una agenda educativa para el territorio.

#### *El análisis del discurso.*

La escuela sale al entorno con el tradicional curriculum escolar en la mochila y regresa a ella con la misma estructura curricular sobre las espaldas, eso si, algo más oxigenada. Se diría que la escuela salió del aula sin que realmente hubiera desplazamiento, deslocalización, cambio de perspectiva. Los saberes dominantes, y sobre todo, las formas dominantes de relación del sujeto con esos saberes, no han sido puestas en crisis. Si el curriculum es un campo o espacio sometido a las tensiones y luchas por el significado, el recorrido de la escuela por la ciudad no modifica la relación estratégica, es decir, las relaciones de poder sobre esa construcción de saber y subjetivación. La arqueología de las diferentes propuestas pedagógicas de acercamiento entre la escuela y la ciudad, desde el siglo XIX hasta las últimas políticas municipales de las últimas elecciones democráticas, muestra – con ligeros matices- una misma política y una misma epistemología curricular: el conocimiento y una cierta teoría de la verdad, el sujeto y una cierta teoría de la

---

<sup>8</sup> Ver AA.VV. (2009) La escuela en la comunidad, la comunidad en la escuela. Barcelona, Graó.

<sup>9</sup> Ver “Amanda. La sistematización de una experiencia de acción comunitaria”, en AA.VV. (2009) cap. 4.

subjetivación, y los valores y el poder, con una cierta teoría de lo socialmente necesario, ya estaban en la mochila de la escuela cuando abrimos el aula para salir a la calle. De ese modo era muy difícil una experiencia reconstruccionista. El curriculum estaba ya acabado –constituía un producto en si mismo- antes de salir a la ciudad. Puesto que las relaciones del curriculum escolar con la ciudad han sido exploradas en múltiples estudios pedagógicos, no me ocuparé mas de este punto para dedicar el grueso del capítulo a otra noción menos explorada y ésta es el modo en que el urbanismo<sup>10</sup> actúa como proyecto curricular de la ciudad.

## **2ª parte: la ciudad es (se hace) curriculum**

El desarrollo del medio urbano es la educación capitalista del espacio. Representa la elección de una cierta materialización de lo posible, excluyendo las demás.

Attila Kotanyi, Raul Vaneigem, del *Programa Elemental de la Oficina de Urbanismo Unitario*<sup>11</sup>

Afirmar que la ciudad es un discurso sitúa el punto de partida de la reflexión en el análisis de las relaciones que los saberes producidos y divulgados en ella mantienen con el poder<sup>12</sup>. Abrir así la reflexión permite contemplar opciones, caminos, itinerarios de vida diferentes, conscientes, y por tanto, opciones y caminos por los que construimos y nos construyen significados; opciones y caminos, entonces, de aprendizaje. Decir que la ciudad es curriculum, es señalar una práctica de significación que selecciona y ordena formas de conocer cruzadas por relaciones de poder. Pero siendo el curriculum un concepto tan agitado por epistemologías diferentes, se hace necesario identificar aquí con que noción trabajamos. En primer lugar, entiendo el curriculum como un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes; en segundo lugar, es el campo de experiencia y posibilidad para el aprendizaje con esos saberes, desde esos saberes. En tercer lugar es un espacio o campo social en conflicto, porque concentra las luchas e intereses enfrentados por la construcción del significado; en este sentido, el curriculum es también un

---

<sup>10</sup> Me refiero al urbanismo no sólo como disciplina científica, sino también como política, cultura y experiencia social que ordena y organiza la vida del sujeto en la geografía política de la ciudad. En este sentido le incorporo también, como hipótesis central del capítulo, su carácter pedagógico.

<sup>11</sup> Publicado en el nº 6 de Internationale Situationniste. Traducción extraída de I.S. (1999) *Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte*, Madrid, Literatura Gris.

<sup>12</sup> DIAZ, S. y GOIN, A. (ed) (2008) pag. 17

dispositivo cultural cruzado por relaciones de poder. En cuarto lugar, el curriculum es un modo de hablar, un lenguaje con el que se nombra la experiencia social pero también con el que se construye la experiencia contextual y subjetiva de cada cual; y es por todo esto, finalmente, que decimos del curriculum que es discurso poniendo en relación prácticas institucionales con lenguajes cruzados por relaciones de poder<sup>13</sup>. Decir entonces que la ciudad es curriculum es decir que la ciudad es producto pero también y más fundamentalmente es proceso, experiencia, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber.

Continente, pero también contenido: la ciudad-continente es habitada por sujetos, saberes, poderes, culturas y representaciones diversas. El modo en que se establecen relaciones complejas entre estos elementos produce significaciones, fuerzas de subjetivación que facilitan o dificultan las composiciones potencializadoras<sup>14</sup> del sujeto en el territorio urbano. Como intentaremos desarrollar más adelante, la ciudad produce saberes en los que se muestran las tensiones y conflictos por dar significado a las experiencias de la vida. Vemos esto ahora en la metáfora de un “juego interactivo” tal como nos lo describe Jenaro Talens:

Pensemos, por ejemplo, en un programa de los llamados interactivos, de gran éxito entre los menores de 12 años, SIM CITY. El jugador es elegido, de entrada, alcalde, y tiene en sus manos la posibilidad de construir y desarrollar su ciudad. Decide dónde se ubica un parque, cuántas plantas debe tener un edificio, dónde son necesarios los colegios, las vías de acceso a las autopistas, los hospitales, las bibliotecas públicas, los cines, los cuerpos de bomberos o las comisarías de policía. Si en un barrio hay mucha aglomeración ciudadana (muchos pisos habitables y muchas familias, de cuatro miembros de media, pongamos por caso), se necesitarán muchas comisarías, entre otras cosas porque la lógica del programa ha preestablecido que cada tanto número de habitantes se precisa un contingente policial o de lo contrario habrá disturbios. Si en un parque los bancos que jalonan los paseos están a media luz, el programa no prevé que sea para que las parejas puedan besarse con tranquilidad, sino para que la delincuencia organizada haga circular la droga. Por eso si el jugador no instala mucha luz –aunque eso cueste dinero y vaya en contra del ahorro energético- el jugador hace saltar una alarma diciendo que se ha cometido un atraco o un robo por drogadictos en estado de “mono”. El jugador-alcalde puede también subir o bajar los impuestos, prometer cosas con fines electorales y luego no cumplirlas. En una palabra, para resumir, parecería que el juego *educa* a ser ciudadano.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Me apoyé para esta síntesis conceptualizadora en TADEU (2001) y ALVES PARISO (2007)

<sup>14</sup> En el sentido de DELEUZE, Gilles (1975); ver también LARRAURI, Maite (2000)

<sup>15</sup> TALENS, J. (2000) PAG. 397-398

Y en efecto, como en el juego, la ciudad *educa*. Del mismo modo que no se dice en el juego, tampoco en la ciudad se dice que para “ser ciudadano” circulan por sus calles modos de comportamiento, valores cívicos y morales, estilos y modos de vida, prácticas culturales elaboradas, en relación con las cuales construimos significados sobre el sentido de ser ciudadano. En el juego, nos dice Talens, la tolerancia y la capacidad de autogestión no están previstas en el programa; quien no se adapta a la lógica pierde puntos y hasta es posible que pierda la partida. No es un juego, obviamente, para enseñar a pensar en libertad. Al contrario, prima la obediencia y la sujeción a patrones preestablecidos. Pero la ciudad, la ciudad real, la ciudad que vivimos, puede ser otra cosa. Las tensiones entre saberes y poderes no están –todavía<sup>16</sup>- predeterminados en un programa informático. Los discursos de la ciudad constituyen, por tanto, una práctica de producción de currícula, muchos y diferentes. Y una de nuestras hipótesis de trabajo es que muchos de estos currícula nacidos del urbanismo social están en disputa permanente con los currícula que se ofertan reglados en la escuela.

*\*El curriculum de la ciudad como problema de investigación*

El curriculum de la ciudad es un campo abierto a la investigación. No tenemos, todavía, estudios suficientes para desarrollar una comprensión precisa del texto cultural de la ciudad como proyecto de educación. Del texto cultural -diagrama rizomático-<sup>17</sup> como campo de batalla en la producción de la subjetivación. A partir de aquí, y en lo que resta del capítulo, nos proponemos una aproximación conceptual a la experiencia de la ciudad, con objeto de identificar lo que pudieran constituir grandes núcleos problematizadores de lo que venimos llamando el curriculum de la ciudad. Para la identificación de los diferentes campos problematizadores –los nuevos alfabetismos de la ciudad- recurrimos a un

---

<sup>16</sup> Una buena reflexión al respecto la sugiere la película **Blade Runner**, dirigida por Ridley Scott y estrenada en el año de 1982, donde el estado y sus dispositivos de represión, el poder corporativo y las nuevas tecnologías, acaban conformando un futuro urbano marcado por la imagen perversa y degradada de cualquier utopía o futuro ideal para la ciudad. La persecución y aniquilamiento de los *replicants* efectuada por los Blade Runners en este filme de ciencia ficción recuerda las palabras de Walter Benjamín que decían que no hay documento de cultura que no constituya al mismo tiempo un documento de la barbarie.

<sup>17</sup> En los trabajos de Gilles Deleuze y Félix Guattari, un **rizoma** es un modelo descriptivo o epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro (DELEUZE & GUATTARI 1982:13).

diálogo cruzado de nuestra propia investigación con los análisis elaborados desde el urbanismo, la sociología crítica, la psicología social, la psicogeografía y el psicoanálisis, la antropología urbana o los estudios culturales (Amendola, Sennet, Delgado, Lipovetsky, Debord ...) Tales análisis nos permiten formular mapas conceptuales que actúan como herramientas para definir e identificar ámbitos y procesos de socialización en la experiencia urbana. Nos detendremos en algunos de ellos, dejando constancia de un campo que obviamente no agota la extensión y contenido de este capítulo.

### 1. Espacios, lugares y desplazamientos. El *curriculum flaneur*.

“Tras el cristal de un café, un convaleciente, contemplando la multitud con regocijo, se une con el pensamiento, a todos los pensamientos que se agitan a su alrededor. (...) aspira con delicia todos los gérmenes y todos los efluvios de la vida; como ha estado a punto de olvidar todo, recuerda y, con ardor, quiere acordarse de todo. Finalmente, se precipita a través de esta multitud...”

Charles Baudelaire: de *El hombre de la multitud*.

Todos los estudios coinciden en las profundas transformaciones del espacio urbano, y su relación con los cambios culturales y las prácticas sociales. Las grandes avenidas, los callejones estrechos, las plazas y jardines, los edificios emblemáticos, constituyeron durante mucho tiempo un programa cultural en el que identificábamos clases sociales, altas y bajas culturas, modos de historiografiar. La Valencia renacentista o el Madrid de los Austrias, por ejemplo, muestran –todavía- itinerarios reglados capaces de ordenar jerárquicamente símbolos, valores, culturas. De alguna manera –me atrevo a decir- la ciudad legitimaba un curriculum tejido con los mimbres culturales de las clases dominantes. En la Viena *fin de siècle* –dice Amendola- todos los edificios del Ring están repletos de intenciones legitimadoras: “El teatro de la ópera no podía no ser barroco, el ayuntamiento gótico, el parlamento y la universidad clasicistas. Por medio de la cita estilística la reconocibilidad y la colocación en el sistema de los significados y las funciones urbanas estaban aseguradas” (Amendola, G. 2000, pag.75) Sin embargo, en la ciudad contemporánea, tanto en sus formas pero mucho más en su vida cotidiana, se producen otro tipo de significados gobernados por nuevos conceptos: la sobrecarga de estímulos, la cultura de

superficie, la hibridación o la fragmentación remiten a experiencias urbanas posmodernas<sup>18</sup> que hacen más compleja la relación del sujeto con el significado. El espacio se vuelve ambiguo e indeterminado (la plaza mayor o el centro de la ciudad pierden el sentido original y profundo del encuentro); los lugares originados por el metarrelato –los muelles de un puerto, por ejemplo-, se fragmentan en un collage desmitificador y episódico –quizá un moderno centro comercial o un centro de ocio-; la entrada al suburbano es un abarrotamiento cultural étnico y social; el presente es, en fin, un bazar de signos, un permanente espectáculo gobernado por la mercancía (Debord, G. 1999) en el interior del cual nos movemos a la vez que somos movidos. ¿Cómo identificar los nuevos significados construidos en relación con las nuevas formas de interacción con el espacio urbano?

Interesa recuperar aquí un concepto atractivo para pensar la experiencia deconstructiva de la ciudad como posibilidad de curriculum. Nos referimos al “flâneur”, personaje que comenta Baudelaire, y más tarde recupera Walter Benjamin para hacer referencia al paseante sin rumbo, urbanita que experimenta la ciudad sin ninguna intención más allá del deambular o callejear de un modo diletante. Me interesa esta imagen porque permite pensar el *curriculum flaneur* como la experiencia particular a través de la cual el sujeto construye y deconstruye significados en su relación con la ciudad, una relación sin rumbo ni objetivo prefijado, una experiencia de voyeurismo y callejeo a la deriva en la que se experimenta el conflicto de un proceso de subjetivación gobernado por una relación espectacular con la mercancía<sup>19</sup>. En efecto, lo que es interesante de la recuperación del *flaneur* por Benjamin, o el concepto de *deriva* en la Internacional Situacionista, es una forma particular de ser ciudadano espectador a la vez que lector, resistente a formar parte de la multitud, con capacidad y voluntad para la lectura crítica de las formas de alienación presentes en el territorio urbano. Desde esta figura puedo pensar la ciudad como un lugar en el que mirar y en el que mirarnos, un texto que hay que traducir, una experiencia constantemente modificada por nuestros propios pasos en ese territorio

---

<sup>18</sup> Ver AMENDOLA, Giandomenico (2000) cap. III.

<sup>19</sup> En “*La obra sobre los pasajes*” Walter Benjamin sitúa en la galería comercial y los boulevares de la ciudad de París en el siglo XIX una forma de relación con el “mundo de las mercancías”, que —perversamente— abre y prohíbe al mismo tiempo, en un solo gesto, el acceso del ser humano a toda la riqueza que el trabajo ha sabido obtener de la Naturaleza.

experiencial. Y, como muy bien encarna hoy la figura del *skater*, un potencial espacio en blanco, sobre el que practicar el goce de nuestros graffittis. El curriculum flaneur.

2. El mercado común global en la etiqueta de una camisa. *El curriculum espectáculo.*

Llevo puesta una camisa fabricada en México, importada por una empresa textil de Granollers, cuyo precio se exponía en cuatro monedas diferentes, y comprada en una tienda que dispone de ese mismo modelo en sucursales distribuidas por las principales ciudades del planeta, con un logo fácilmente identificable por ciudadanos con culturas, lenguas, costumbres y economías muy dispares. La tienda está instalada en un shopping mall, una gran superficie comercial que repite su estrategia arquitectónica en otros shopping mall de ciudades pertenecientes a continentes distantes miles de kilómetros. La experiencia cultural en una galería o centro comercial de una gran ciudad, la experiencia tanto del hardware como del software, unifica y homogeneiza las transacciones simbólicas del sujeto con el territorio. Muchos investigadores coinciden en el dominio de lo cultural en los procesos de mutuación de las ciudades, acercando a la vida cotidiana del sujeto las mismas imágenes y metáforas que circulan por metrópolis diferentes<sup>20</sup>.

Si el objeto de la reflexión no es tanto la ciudad en si, sino más bien la *experiencia* de la ciudad, y ésta, para decirlo con Emilio Lledó “no es la pasiva aceptación de la realidad exterior, sino una *elaboración*” (1999, pag 17) me pregunto por los efectos, en los procesos subjetivos de elaboración cultural de la ciudad, de algunas de las características de lo que venimos llamando la experiencia urbana postmoderna: la intersección y la hibridación de lo local y lo supranacional, la descontextualización de lo cotidiano o un modelo hedonista de relación con la mercancía donde las puertas del Partenón en cartón piedra se abren a la utopía americana de Disneylandia<sup>21</sup>. El curriculum espectáculo: “En la ciudad contemporánea el espectáculo deviene el principio organizador de la vida, no como momento excepcional, sino como dimensión de la experiencia cotidiana.” (Amendola, G. 2000 pag 88)

---

<sup>20</sup> Jaume Carbonell hace referencia a la metáfora de Saramago en “La caverna” en relación con los procesos de sustitución urbana, la pérdida de la artesanía y la omnipresencia de los centros comerciales: un nuevo orden económico y también de vida. Ver CARBONELL, J. (2008) pag. 69

<sup>21</sup> Ver GIROUX, H. (2001).

Quizá sean los actuales centros comerciales, el texto curricular de la ciudad por excelencia. Lo que ha venido siendo a lo largo de los siglos una característica dominante de las calles y plazas centrales de la ciudad, esto es la relación entre el consumo y el ocio, hoy queda encerrada en la segura burbuja de un centro comercial, curiosamente construidos en la mayor parte de los casos en espacios del extrarradio. Los mercados callejeros, las tiendas, los cines y restaurantes, instalados en los alrededores de la Plaza Central o la Calle Mayor, espacios también para el encuentro y el paseo, han sido trasladados al shopping mall o centro comercial, en el que la “Calle Mayor” o la “Plaza Central” son ahora formas de nombrar lugares y espacios de esa nueva superficie de cartón piedra que modifican radicalmente el sentido real y la fuerza original que tuvieron en el centro de la ciudad. Lo que me parece más significativo, desde el punto de vista del problema que pretendo tratar –las nuevas alfabetizaciones urbanas- es que el texto original está siendo modificado por una nueva y diferente concepción del concepto de consumo y de ocio, en el que, como en otro tiempo pudieron ser las catedrales, hoy son los centros comerciales el nuevo libro de texto, la nueva enciclopedia de la ciudad educadora. Lo que el equipo interdisciplinar diseñó en el centro comercial<sup>22</sup> fue la recreación e integración de los elementos característicos del modelo urbano tradicional, la apropiación de la función pública de la ciudad, para ponerla a los pies del consumo, sin expandir o invisibilizando algunas de las otras características o elementos de la vida urbana: el conflicto social, el crimen, la violencia, o la pobreza.

Lo que subrayo en este epígrafe es un modo de experiencia ciudadana basada en la centralidad de la mercancía y el imperio de la moda, y en la que escenarios mutantes y efímeros establecen con el individuo una relación que construye significado, sentido e identidad, y que está basada en el deseo y la avidez de consumo como construcciones sociales y culturales. Un contrapunto o matiz en esta argumentación puede verse en Lypovetsky para quien la moda y el consumo impregnan las crecientes dimensiones tanto de la vida pública como privada, privando a los individuos de cualquier sentido de trascendencia,

---

<sup>22</sup> Desconocemos el procedimiento real pero no podemos imaginar un diseño tan potente de este nuevo espacio posmoderno sin la interacción de urbanistas, arquitectos, economistas, psicólogos, expertos en promoción, policías, concejales, financieros, artistas, ...la lista puede ser muy extensa y alcanzar a algún filósofo! Un estudio en profundidad de los centros comerciales como espacios posmodernos de ocio y consumo puede verse en ESCUDERO GOMEZ, L.A. (2008)

desarraigando las opiniones y haciéndolas fluctuantes, volubles, mostrando un presente complejo e inconsistente, pero no por ello peor que cualquier otro tiempo pasado:

Bajo el reino de la moda total, el espíritu es menos firme, pero más receptivo a la crítica, menos estable pero más abierto a la diferencia, a la prueba, a la argumentación del otro. Sería tener una visión superficial de la moda plena si no hiciéramos más que asimilarla a un proceso sin comparación de estandarización y de despersonalización; en realidad, propicia un cuestionamiento más exigente, una multiplicación de los puntos de vista subjetivos y el retroceso de la similitud de las opiniones. Ya no creciente semejanza de todos, sino diversificación de las pequeñas versiones personales. Las grandes certezas ideológicas se borran (...) a favor de las singularidades subjetivas, quizá poco originales, pero creativas y poco reflexivas, pero más numerosas y más elásticas. (Lipovetsky, G. 2006 pag 33)

No pretendo, como sí hace el autor citado, enfrentar la omnipotencia de la lógica consumista a la modernidad ilustrada y el hundimiento de los grandes discursos normativos. Situado en el campo del curriculum -el curriculum de la ciudad-, lo que sugiero es pensar la siguiente paradoja: por un lado la hiperproducción de significantes en la vida cotidiana –información para vivir e información para el mercado en una constante relación espectacular con la publicidad y los medios-; por el otro lo que, en efecto, ya formulara Jesús Ibáñez (1985) como la paradoja del sujeto sujetado, es decir, la posibilidad del salto de un conocimiento para tener/consumir a un conocimiento para saber y hacer. La ciudad entonces es el ámbito de creación de experiencias culturales en las que los mensajes normalizadores que nutren al individuo del deseo consumista pueden ser al mismo tiempo los que desempeñen un papel emancipador al difundir en el conjunto del cuerpo social los valores del hedonismo y la libertad ( regreso a Lipovetsky, *op ,cit.* 44). He aquí una nueva posibilidad alfabetizadora: trabajar en el interior de esta lógica binaria la lectura interpretativa del mercado y sus límites; y la formulación, también, de las responsabilidades individuales y colectivas en la creación y modificación del presente y de las posibilidades del futuro. Para este proceso, finalmente, tomar el shopping mall como estudio de caso puede ser una interesante propuesta curricular, puesto que, como quedó señalado, constituye un simulacro articulado alrededor de un sistema de signos

en el que se identifican con claridad los modelos sociales postmodernos, un modelo de relación social en el que se valora el espectáculo de la mercancía gobernando la vida cotidiana, y en el que se mezclan diferentes valores culturales y significados no para construir un discurso de pluralidad y reconocimiento de la diferencia, sino todo lo contrario, para homogeneizar estereotipos en el escenario de las relaciones consumo-ocio.

### 3. Tribus, barrios, inclusiones y exclusiones. *El curriculum entre la diversidad y el miedo.*

Ese lugar no es un lugar, sino un *tener lugar* de los cuerpos que lo ocupan en extensión, y en tiempo;

Manuel Delgado (2007) *Sociedades movedizas* pág. 13.

Veamos ahora la experiencia de la ciudad contemporánea en relación con las políticas de la diversidad en el espacio público. Pensar aquí el curriculum, es analizar en ese espacio que es común a todos y todas, “los puentes que se tienden para conectar a las personas y las puertas que se cierran para separarlas”, utilizando una expresión de Benjamin<sup>23</sup>. Si en una teoría de lo público –Hanna Arendt- la ciudad es el lugar para el encuentro y el reconocimiento del otro, -el espacio para el encuentro, el juego y el goce sin trabas, decían los urbanistas de la Internacional Letrista- la experiencia social muestra, sin embargo, a la ciudad contemporánea como “un archipiélago de islas, defendidas cultural y prácticamente, entre las cuales el ciudadano atemorizado puede navegar a través de caminos protegidos” (Amendola, 2000 Pág. 277) Si ya no hay nada más evidente en la mayoría de las ciudades que una compleja realidad multicultural, la cuestión problemática es la vivencia de esa experiencia por el sujeto urbanita y el modo en que transforma esa experiencia en un significado *del otro*, en una teoría de la diferencia.

Emos, punks, góticos, ska, raperos, rollings, floggers o skins. Estas palabras sirven para nombrar algunas de las múltiples tribus urbanas que, en su manifestación pública, desarrollan subculturas ligadas a la moda y el gusto, produciéndose manifestaciones diferentes sobre la música, el vestido, la

---

<sup>23</sup> Citado en AMENDOLA *op cit.* Pag. 278.

ideología, el arte, o el lugar de encuentro y el hábito de la relación. En una reciente sesión de debate en el aula conocí por el testimonio de una estudiante graffittera, la compleja y jerárquica ley no escrita sobre el reconocimiento, uso de espacios, tipos de relación, etc. que se practica entre los diferentes grupos de jóvenes que practican el grafitti en la paredes de la ciudad. Si, como se señalaba en epígrafes anteriores, el punto de partida es el sujeto en la calle y su constante demanda de placer, distinción y consumo, sus acciones de búsqueda y las estructuras para la satisfacción, ponen en relación y crean comportamientos tribales, afirmaciones de identidad basadas en símbolos, imágenes, marcas, estilos, en los que se mezclan la realidad de la ciudad con otra realidad imaginada sobre la que tienen una enorme capacidad de representación los *media*.

Por otro lado, también vinculados a la moda y el gusto –pero no sólo- se producen movimientos de la población que recuperan y revalorizan áreas urbanas con la nueva ocupación por grupos sociales superiores –la llamada *gentrificación*<sup>24</sup>-. Otros movimientos y agrupamientos en barrios tienen el efecto contrario: la devaluación y el deterioro social como consecuencia de políticas urbanas excluyentes hacia otros sectores cultural y económicamente deprimidos –extranjeros, recién llegados, *outsiders*, refugiados, ...- La maldición bíblica de la Torre de Babel muestra su nuevo rostro en la actual crisis de lo público en el espacio urbano: tribus y grupos diversos condenados a no entenderse, relacionados por el urbanismo del miedo –cámaras, controles, cercas de protección, servicios privados de seguridad, etc.- Este es un punto sobre el que conviene detenerse: además de las transformaciones en la propia arquitectura urbana, aparecen dispositivos, artefactos, medios y recursos que producen significados culturales –miradas sobre la vida- en las que se pone en juego una mirada sobre la diversidad que puede tanto fomentar la tolerancia como por el contrario legitimar la intolerancia. Y lo que me parece un significativo aprendizaje social es que la visibilización de la diversidad, enmarcada en el discurso del miedo a lo diferente, convierte en indigesto e improductivo lo que debió constituir el principal alimento de lo público, es decir, la presencia de la diversidad étnica, racial y cultural en cualquier ciudad contemporánea.

---

<sup>24</sup> Ver AMENDOLA op cit. Pag. 29

La proyección del espacio urbano en las historias de vida nos muestra una mirada todavía no contemplada: la mirada desde el género y la reivindicación del derecho a la movilidad sin miedo, segura, de cualquier mujer. Como bien estudió Teresa DEL VALLE (1997) la ciudad muestra una arquitectura del miedo, o contra el miedo. La soledad, mala iluminación, los llamados espacios trampa, columnas, accesos difíciles, caminos estrechos, túneles, etc. constatan que muchos espacios de la ciudad son lugares de temor para las mujeres. El mismo estudio comenta el surgimiento en Euskadi de la plataforma política *Plazandreok* que entre las acciones concretas de cambio incluía que en el callejero y los monumentos estuvieran reconocidas las mujeres. Es evidente, como venimos subrayando desde el inicio, que procesos y elementos aparentemente arquitectónicos, urbanísticos o económicos tienen igualmente un claro componente simbólico que mantiene estructuras de dominación y conforma identidades y subjetividades estables. Aprender a leer estas evidencias en la documentación de la ciudad es una nueva propuesta alfabetizadora.

#### 4. La geopolítica de la ciudad. *El curriculum de la pobreza*

El urbanismo social en la metrópolis contemporánea oculta otro problema de raíz bajo las vallas publicitarias, las grandes avenidas, y un imagen espectacular y manipulada de la diferencia racial. Me refiero a la presencia de la pobreza como producción estructural del capitalismo en su actual fase globalizadora. Concentrada en las grandes ciudades como consecuencia del éxodo progresivo del mundo rural extenuado, la imagen de la pobreza tropieza, sin embargo, con un discurso urbanita que pretende su invisibilidad. El reconocimiento creciente de la multiculturalidad y la diferencia racial en muchos discursos institucionales de la ciudad, silencia la violencia institucional de un sistema económico que polariza y radicaliza la desigualdad económica entre sujetos y clases sociales de países y continentes distintos. Todas las ciudades tuvieron, a lo largo de los tiempos, sus bajos fondos. Los relatos de J. London o Ch. Dickens nos recuerdan los del XIX y la película *Ciudad de Dios* nos conduce por la realidad de la fabela brasileña contemporánea. Siempre hubo otra ciudad, pretendidamente oculta e inaccesible por el miedo y los fantasmas del crimen y la depravación.

Una mirada alfabetizadora sobre la pobreza en la ciudad nos conduce a la identificación e interpretación de las diferentes manifestaciones por las que asoma esta realidad: desde las más espectaculares –y sin embargo, en algunas ciudades solo visibles desde el avión- como las fabelas, villasmiseria o barrios de chabolas, y su contraste con las barriadas residenciales rodeadas de muros y servicios privados de defensa; hasta múltiples y diferentes prácticas de la vida cotidiana relacionadas con la calidad y condiciones del trabajo, la alimentación, la salud, la educación o el ocio, entre otras. Un rostro en el suburbano, la publicidad de un hipermercado, la lengua escuchada de una conversación callejera, el itinerario de un servicio de transporte público, el libro de texto escolar, el hombre que duerme a los pies de un cajero automático, el partido de fútbol en un parque el domingo, la puerta de una discoteca, la basura depositada en un contenedor, son, en fin, instantáneas de una geografía política en las que se hace visible la desigualdad social y la pobreza.

##### 5. Los movimientos sociales en la ciudad: el curriculum *encarnado*

En las ciudades se escribe con una nueva gramática de la política y el texto producido deviene movimiento social. El urbanismo de la vida cotidiana y la razón que le legitima, provoca la respuesta política desde la vida cotidiana. La calle muestra cada día formas diferentes de un movimiento organizado que se insubordina y contesta las diferentes agresiones al cuerpo, el deseo, el trabajo, la sexualidad, la comunicación, el desplazamiento, la identidad, la vivienda, la educación, las relaciones, ... y lo hace con prácticas alternativas en la propia vida cotidiana. No es una experiencia social nueva –recordemos que las profundas transformaciones sociales a lo largo de la Historia tienen su origen en el descontento y la insatisfacción con el presente y el deseo de otra forma de vida-; lo que sí es nuevo –porque el propio proceso histórico lo actualiza- son las formas y los motivos por lo que se hacen visibles tales movimientos<sup>25</sup>. El proyecto educativo de la ciudad, entonces, deberá prestar atención a las actuales emergencias de nuevos sujetos políticos, a las nuevas voces y a las nuevas problematizaciones de la política.

---

<sup>25</sup> Alberto MELUCCI ((2002) hace una valiosa contribución a la revisión de los enfoques teóricos tradicionales y contemporáneos sobre las redes y movimientos sociales en *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*.

No podemos aquí profundizar en la complejidad que acompaña el concepto y las prácticas de los movimientos sociales<sup>26</sup>, pero si señalaremos algunos rasgos distintivos y su relación con el tejido urbano, interpretando esto como potencia de curriculum. El primero, la voluntad de ser sujeto; de ser sujeto de reconocimiento, sujeto de acción y transformación; es ésta una característica histórica que muta en cada momento de esa historia, produciendo un doble efecto: la creación de diferencia –nuevos sujetos en el escenario social- y la innovación en la formulación y desarrollo del conflicto social –nuevos lenguajes y nuevas formas de creación de conflicto-. Como nos recuerda HERREROS, T. (2008 Pág.101) la huelga o las sufragistas estuvieron presentes antes de su reconocimiento legal; Rosa Parks ocupó la parte del autobús que correspondía a los blancos antes que la ley se modificara. En los adoquines levantados en el mayo del 68 empezaban a escribirse las críticas actuales al urbanismo salvaje, y también la recuperación del territorio, las nuevas concepciones de la calidad de la vida, el reconocimiento de la diferencia, o las críticas a la burocratización de la política.

El segundo rasgo tiene que ver con lo pequeño, situado, personal, encarnado, inmediato y local de la actividad política. En la inmensidad de la metrópoli, en medio del océano discursivo de la globalización económica y cultural, surgen a pie de barrio múltiples y diferentes experiencias sociales que indican la presencia de movimientos a menudo invisibles a los medios informativos, a las investigaciones académicas, a los programas y agencias institucionales de la política. Son grupos de mujeres, de jóvenes, de ciudadanos y ciudadanas de diferente índole y condición, que se agrupan para desarrollar un programa concreto de investigación y transformación social (el derecho a la vivienda, la solidaridad con la emigración forzada y los sin papeles, el acompañamiento a adolescentes excluidos del sistema educativo formal, la defensa frente al trabajo precario, la creación cultural y artística, la movilidad y el transporte público, etc., etc.<sup>27</sup>)

Y el tercer rasgo, en estrecha relación con el anterior, tiene que ver con el cultivo de una cultura política alternativa a los modelos hegemónicos por los grandes partidos y sindicatos. Vivir el presente, evitar tiempos muertos, cultivar

---

<sup>26</sup> Puede consultarse: HERREROS, T (2008); COL·LECTIU INVESTIGACIÓ (2005); MALO, M. (2004); WALLERSTEIN, I. (2002).

<sup>27</sup> Sobre la transformación del espacio por la acción ciudadana puede verse la web de Área Ciega: <http://areaciega.net/index.php/plain/Observatorio>

el deseo, construir conocimiento de la propia experiencia, buscar la horizontalidad frente a la jerarquía, desarrollar redes rizomáticas, recrear el lenguaje, reconocer la subjetividad en el trabajo de cooperación,... son algunos de los múltiples principios procedimentales con los que aparecen en los diferentes escenarios de la ciudad.

El curriculum de los movimientos sociales es, entonces, una invitación a poner la vida cotidiana en el centro del conflicto social, y hacer de ello un programa de aprendizaje y un proyecto colectivo de construcción de conocimiento emancipatorio. Y me parece que una característica central de este curriculum es la alfabetización en nuevos lenguajes con los que expresar la conjunción del sentido ético, estético y racional de toda práctica social. El caso del zaptismo fue, en este sentido, paradigmático. A menudo, el lugar en el que se escribe el texto de estos nuevos currícula son los ateneos, centros sociales, centros culturales, patios o casas, formas diferentes de nombrar el espacio de encuentro, relación y creación de la cultura y la política alternativas, que tienen en la mayor parte de los casos, su lugar y espacio de relación e intervención en el barrio. Espacios para el intercambio de mapas conceptuales y procedimentales con los que aprender a pensar y actuar sobre el propio barrio y sobre la ciudad.

#### 6. Nudos, relaciones y experiencias. El curriculum *situacionista*.

Negro africano, asiático oriental,  
indio americano, africano musulmán  
blanco europeo, aborigen australiano,  
cinco continentes en un mismo corazón

Multiracial, multicultural,  
multirracial, multicultural

Desde Filipinas a América central,  
desde el Polo norte hasta Madagascar  
este puto mundo no es de nadie y es de todos,  
cinco continentes en un mismo corazón

Multirracial, multicultural,  
multirracial, multicultural

No fronteras, no banderas, no a la autoridad  
no riqueza, no pobreza, no desigualdad  
rompamos la utopía, dejemos de soñar,  
arriba el mestizaje, convivir en colectividad.  
Gritaré que ardan las banderas por la fraternidad

que caiga el patriotismo y la hostilidad racial  
cultura popular...

(Fragmento de la canción “Mestizaje” del grupo SKA-P.)

Pero la metrópoli contemporánea nos descubre también otras nuevas posibilidades fundamentadas en prácticas y experiencias con un importante potencial de desarrollo social y personal, con una importante capacidad liberadora, y una importante posibilidad educativa, por tanto. Nunca, como ahora, las ciudades han conocido la presencia del mestizaje étnico y cultural, y si bien, como se señalaba en el epígrafe anterior, la interpretación va acompañada en muchos casos de la intolerancia y el rechazo, en otros constituye una esperanzadora y constructiva posibilidad de encuentro. La ciudad de Granada, por poner un ejemplo, ha conocido en sus bares estudiantiles un espontáneo y fructífero diálogo musical entre el flamenco y la músicas del magreb. Veamos otro ejemplo: en las actuales metrópoli la distribución comercial de los alimentos se concentra cada vez más en menos y más potentes supermercados –en el caso español el monopolio es escandaloso: cinco grandes empresas controlan más de la mitad de la distribución y venta de los alimentos<sup>28</sup>-; sin embargo, proliferan alternativas urbanas de consumo responsable, con circuitos cortos y de proximidad; y existen cooperativas de consumidores de productos ecológicos que funcionan a nivel barrial y establecen relaciones de compra directa con los campesinos y productores de su entorno.

Nuevos paisajes y nuevas culturas aparecen y desaparecen en una relación dinámica con los flujos y transformaciones de la ciudad. Manifestaciones artísticas se producen en la calle y allí son consumidas, con una clara voluntad desinstitucionalizadora; y los museos y las galerías tienen que “competir” con los muros de la ciudad y una forma de mercadillo ambulante y callejero priorizado por muchos artistas. La música y la canción popular –que siempre tuvo un origen comunitario y callejero, como el tango o el jazz- hoy muestra nuevas y radicales manifestaciones relacionadas con otras nuevas circunstancias metropolitanas: el hip hop o el reguetón son también manifestaciones de una polifonía simbólica en la que se encuentran formas de hablar, ruidos, formas de estar y manifestarse en la calle determinados grupos o sectores de los más jóvenes de la población. El bombardeo incesante de imágenes y objetos visuales relacionados con la publicidad y el

---

<sup>28</sup> Ver VIVAS, Esther (2008) “La cara oculta de los supermercados”, en Público, 25 febrero pag 7.

consumo ha creado una cultura visual fascinada por la imagen, pero de esa misma experiencia cultural –y comercial- surgen fotógrafos, cineastas, dibujantes, músicos, que pretender darle la vuelta al discurso de la voracidad de la imagen sobre el individuo, recuperando ese cotidiano imaginario en un sentido alternativo, con nuevas estrategias de raíz dadaísta y pop. El glamour del signo high-tech en la arquitectura está igualmente acompañado de un movimiento arquitectónico y decorativo que reivindica la sostenibilidad, y el uso de materiales reciclables en la creación de nuevos espacios públicos o privados. En fin, el desbordamiento demográfico y la aventura de instalarse en la ciudad –proceso vertiginoso, no sabemos si imparable-, está produciendo manifestaciones culturales e identitarias que toman como espacio de creación la experiencia callejera y ciudadana y proponen una lectura deconstructiva y crítica del escenario urbano y exploran mecanismos comunicativos en los que poner al sujeto en el centro de la relación dialógica con el entorno.

### **Contra el desperdicio de la experiencia.**

... no otra cosa que el afuera, sino exactamente el adentro del afuera.

DELEUZE, Gilles (1987) Pág. 128

A lo largo de los epígrafes anteriores hemos intentado un primer apunte sobre una cartografía urbana que es en si misma una forma de vivir y por tanto, una forma de narrar, de representar, y de producir identidad social. Esto, que ya fue magistralmente expresado por Charles Baudelaire o Walter Benjamin constituye para nosotros un objeto de estudio al considerarlo como curriculum, es decir, una estructura de conocimiento y de dispositivos culturales en el ámbito –social, antropológico, económico y urbanístico- de la ciudad, con los que interactúa el sujeto urbanita y construye/le construyen su identidad. Sin embargo, los curricula (escolares y extra-escolares) vienen instalándose en una racionalidad dominante que desperdicia y da la espalda a una estrategia de elaboración del conocimiento que parte del reconocimiento del sujeto y su capacidad para problematizar su experiencia. Considerar la ciudad como curriculum, en el sentido que he intentado plantear, me obliga todavía a sugerir las condiciones necesarias para poner en crisis tal racionalidad.

La primera condición es de carácter epistemológico y pasa por el cuestionamiento radical de una forma racionalidad que fragmenta la mirada y concibe el conocimiento como un tránsito del no conocimiento al conocimiento absoluto. El punto de partida, para este cuestionamiento o ruptura con esta racionalidad hegemónica sería el siguiente:

- 1) la comprensión del mundo de la vida y de sus acercamientos escolares y educativos excede en mucho a la comprensión académica de ese mundo. La experiencia social y educativa del sujeto en la ciudad es mucho más amplia de lo que la tradición académica conoce y considera importante de esa experiencia.
- 2) La comprensión académica del curriculum escolar y el modo en que deviene hegemónica y actúa como forma y relación de poder tiene mucho que ver con este doble desprecio: a) El desprecio a la historicidad y al carácter localizado/situacional de los problemas sociales, culturales y educacionales; b) El desprecio, y por tanto, también el desperdicio, de la experiencia social y subjetiva construida en el interior del campo social de la educación.
- 3) Para combatir el desperdicio de la experiencia y para hacer visibles las iniciativas y movimientos alternativos y para darles credibilidad de poco sirve recurrir a nuevas propuestas o modelos científicos y académicos. En gran medida la propia Academia es la responsable de esa invisibilidad. Es necesario proponer un cambio de racionalidad, un modelo diferente de racionalidad<sup>29</sup>.

La racionalidad occidental ha venido edificándose sobre el privilegio de una forma de conocimiento científico cartesiano y positivista, asentado en las dicotomías: naturaleza/cultura; natural/artificial; mente/materia; vivo/inanimado; observador/observado; subjetivo/objetivo... Y como consecuencia de esta epistemología, la pedagogía y la escuela han venido enfrentando estos y otros pares dicotómicos: niños y programas; prácticas y teorías; maestros e investigadores, conocimiento y experiencia,...Ciudad y Escuela. El mundo del

---

<sup>29</sup> Para el desarrollo de estos argumentos nos ayudó especialmente el estudio de los textos de Boaventura de SOUSA SANTOS (2000; 2005) Es obvio, por otra parte, que bastantes de las categorías utilizadas hunden sus raíces en el campo conceptual del pensamiento freiriano. Y aunque conceptos como sujeto, diálogo, relación, experiencia, historicidad, conocimiento, identidad, poder, ...entre otros, se deben a un complejo mapa bibliográfico, de nuevo se reconocen aquí en la contribución de los textos de Paulo Freire. Una mirada desde la actualidad de la obra de este autor puede verse en CELSO SCOCUGLIA, A. (Org) (2007).

currículum no escapa a este modelo y, además de fragmentar la experiencia cultural en la escuela en múltiples disciplinas académicas, fragmenta y separa esa experiencia escolar de la experiencia ciudadana. Como se señaló al principio de este texto, cuando el currículum escolar sale a la ciudad lo hace para incorporar a esa mirada fragmentaria la experiencia unitaria del sujeto en la ciudad.

Sin embargo, ese modelo curricular está en crisis por muchas razones y de muchas maneras en las que aquí no podemos profundizar. La autoridad disciplinaria se hunde con la tarima del aula; la fragmentación disciplinar da el salto mortal desde el aburrimiento cotidiano al sinsentido permanente. Para decirlo como Edgar MORIN (1999), para amueblar bien la cabeza hoy son necesarios otros saberes, con otra organización y otro sentido.

El problema del conocimiento y las oportunidades y experiencias de relación del sujeto con el conocimiento, plantea ahora una nueva mirada sobre el currículum como espacio en el que se dirime el combate por el reconocimiento de la experiencia. Esa nueva mirada no puede contemplar ya la ciudad como un espacio extracurricular, porque, si como hemos venido apuntando, gran parte de las relaciones entre conocimiento, poder e identidad social se producen en la ciudad, una teoría del currículum que contemple esa triple y estrecha relación como experiencia educativa, tiene que comprender e intervenir dentro de esa relación, porque ese es un espacio privilegiado de producción de formas de saber y formas de subjetividad. El acercamiento a una teoría del currículum desde el postestructuralismo y los estudios culturales –donde encuentro una importante contribución de Tadeu DA SILVA (1995, 2001a, 2001b)- nos permitiría escapar de una concepción estática, preelaborada e idealista del conocimiento producido en la ciudad, para entender mejor esta producción en términos de una relación viva, política e histórica entre sujetos que experimentan la ciudad. Para decirlo de otro modo, el currículum de la ciudad no es una *lista de contenidos* de la ciudad sino una actividad social cruzada por relaciones de poder, donde son posibles diferentes y contradictorias producciones de identidad y subjetivación; una experiencia en la que nos vamos haciendo como sujetos concretos, particulares y específicos. La ciudad, la ciudad que vivimos más de la mitad de la población del planeta, es una poderosa narración sobre nosotros y sobre el mundo, sobre nosotros y los otros distintos y diferentes, sobre lo que fue, lo que está siendo y sobre lo que va a ser; una narración cruzada de significados y repleta de conflictos y luchas por el significado.

El curriculum de la ciudad es el cuento de la ciudad, pero también la deconstrucción crítica de esa narrativa y la posibilidad de otras miradas y de otras lecturas que lo subvierten.

Las concretas alternativas didácticas coherentes con los argumentos anteriores son tantas y tan complejas como lo son las experiencias de vida ciudadana, puesto que la didáctica que se propone no es más que la acción estratégica que problematiza la propia experiencia en clave educativa. Sin embargo, es posible formular algunos principios generativos. En primer lugar, la recuperación y revisión de la memoria e historicidad de la pedagogía renovadora del siglo XX. El olvido es, además de una construcción social, una jugarreta de la historia que deja el cambio en el plano más superficial e irrelevante. El pasado siglo dio de sí una larga trayectoria de investigación didáctica y puso en el interior de las aulas prácticas alternativas de gran calado. No recurriremos al listado fácil, pero quienes trabajamos en este campo conocemos las posibilidades que ofrece la llamada pedagogía Freinet, una larga trayectoria de intercambio colaborativo de prácticas alternativas nacidas de la experimentación del propio movimiento de maestros. Situar a Freinet en la ciudad –ya lo hemos dicho– no es la excursión y la visita al museo. Es algo radicalmente distinto porque es poner la palabra y la experiencia del sujeto en el centro del desarrollo curricular. No es posible olvidar, tampoco, todo el movimiento de educación popular en el sentido originado por Pablo Freire, porque ese movimiento nos aporta experiencias para pensar la ciudad como creación política y educativa: seguramente Freire nos diría que no se aprende la ciudad hablando de ella sino haciéndola y experimentándola, y eso pone en relación dentro de la práctica educativa una teoría diferente de la cultura y del sujeto. El movimiento del profesor investigador y la experiencia del *HCP* promovida por Stenhouse, es otra referencia insoslayable, porque pone de nuevo en el centro del desarrollo curricular las cuestiones relevantes de la experiencia del sujeto, desbordando la estructura de las disciplinas para conformar curriculum, y dando al profesor un nuevo papel dinamizador de la relación entre sujeto, conocimiento y experiencia. El trabajo por proyectos es otra extensa tradición renovadora que pone el pensamiento, la palabra y el deseo del sujeto discente y docente en el núcleo del curriculum y problematiza la experiencia social, concreta e inmediata. En fin, el recorrido por estas alternativas didácticas puede ser muy extenso. Y nos quedarían por explorar los no-lugares del curriculum, que es aquello que la historia, la política, la teoría y la práctica del

currículum todavía no ha podido experimentar<sup>30</sup>. En este último sentido pretendo inscribir la propuesta de este texto.

La didáctica que se propone ha de revisar, igualmente, el papel atribuido al docente, y en términos más generales, al sujeto adulto dinamizador de los procesos de encuentro y exploración educativa de la ciudad. Los anteriormente citados movimientos pedagógicos aportaron sugerencias y ejemplos interesantes, tanto sobre las prácticas docentes relacionadas con la exploración e investigación del territorio, y la apropiación y el desarrollo cultural, como sobre el diálogo con otros agentes y agencias que promueven el activismo cultural y educativo en la ciudad. El debate, entonces, sobre el sujeto docente, y sobre el saber y las prácticas que debería cultivar, es un debate necesario que pone en crisis la obsesión academicista sobre la ultra especialización disciplinar y el autismo ante las miradas complejas y las voces de una investigación social y pedagógica comprometida y militante. En este último sentido cobran especial relevancia nuevas formas de redes y movimientos sociales que actúan en el territorio y desarrollan en su práctica un nuevo modo de pedagogía social que ha de ser tenido en cuenta.

...

Nos quedamos en el inicio de un apunte que pretende una mirada sobre la ciudad como una forma de urbanismo social dinámico, indeterminado, e inconcluso. Y por eso mismo, invita a pensarla como una forma de creación de currículum que pone al sujeto –que sale al *afuera* de la casa y de la escuela- ante una múltiple y compleja potencia de experiencia. Laboratorio, entonces, donde se ensayan múltiples formas de subjetivación, de transición y de transformación social y cultural.

#### Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2009a) *La escuela en la comunidad, la comunidad en la escuela*. Barcelona, Graó.
- AA.VV. (1999) Monográfico Ciudad Educadora, en *Cuadernos de Pedagogía* nº 278, marzo.
- AA.VV. (2009b) *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao, Hegoa.
- ALFIERI, Fiorenzo (1995) “Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos

---

<sup>30</sup> Al respecto de aquello todavía no explorado por la teoría del currículum puede verse: ALVES, M. y MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2009).

- modelos posibles”, en AA.VV. *Volver a pensar la educación. vol 1*. Madrid, Morata.
- ALVES PARAISO, Marlucy (2007) *Currículo e mídia educativa brasileira. poder, saber e subjetivação*. Chapecó, Argos.
- ALVES PARAISO, Marlucy y MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2009) “El curriculum: las presencias y las ausencias”, en *Cuadernos de Pedagogía* nº 389, abril. Págs: 84-90.
- ALLARD, Pablo (2003) “Las dimensiones del juego. La ciudad como campo y escenario”, en *ARQ (Santiago)* n.55 dic. Pags. 5-8. ISSN 0717-6996 *versión on-line*
- AMENDOLA, Giandomenico (2000) *La ciudad postmoderna*. Madrid, Celeste Ediciones
- BENJAMIN, Walter (2005) *El libro de los pasajes*. Madrid, Edit. AKAL.
- BAUDELAIRE, Charles (2002) *Obra poética completa. Texto bilingüe*. Madrid, AKAL.
- CARBONELL. Jaume (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- CARBONELL. Jaume (2008) *Una educación para mañana*. Barcelona, Octaedro.
- CELSO SCOCUGLIA, Afonso (Org) (2007) *Paulo Freire en el tiempo presente*. Xàtiva, Instituto Paulo Freire/ Denes Edit.
- COL·LECTIU INVESTIGACIÓ (2005) *Recerca activista i moviments socials*. Barcelona, El Viejo Topo.
- DEBORD, Guy (1999) *La sociedad del espectáculo*. Valencia, Pre-textos.
- DELGADO, Manuel (2007) *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona, Anagrama.
- DEL VALLE, Teresa (1997) *Andamios para una nueva ciudad*. Valencia, Universitat de València/Cátedra.
- DELEUZE, Gilles (1975) *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik Editores
- DELEUZE, Gilles (1987) *Foucault*. Barcelona, Paidós.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1994) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-textos.
- DÍAZ, Susana y GOIN, Andrea (2008) (Ed) *Territorios en Red. Prácticas culturales y*

*análisis del discurso*. Madrid, Biblioteca Nueva.

ESCUADERO GÓMEZ, Luís A. (2008) *Los centros comerciales. Espacios postmodernos de ocio y consumo*. Cuenca, Edic. Universidad de Castilla-La Mancha.

ESCUELAS INFANTILES REGGIO EMILIA (2000) *La inteligencia se construye usándola*. Madrid, Morata.

FRABBONI, Franco (1995) “Un manifiesto pedagógico de la educación ambiental. Por qué y como el medio ambiente en la escuela”, en AA.VV. *Volver a pensar la educación. vol 2*. Madrid, Morata.

GIROUX, Henry (2001) *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

HERREROS SALA, Tomás (2008) “Entender los movimientos sociales desde otras miradas” en HERAS, Pilar (Coord) *La acción política desde la comunidad*. Barcelona, Graó.

I.S. (1999) *Internacional situacionista, vol. I: La realización del arte*, Madrid, Literatura Gris.

IBÁÑEZ, Jesús (1985) *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Siglo XXI, Madrid.

LARRAURI, Maite (2000) *El Deseo según Gilles Deleuze*. Valencia, Tandem Edicions.

LIPOVETSKY, Gilles (2006): *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, (Anagrama).

LLEDÓ, Emilio (1999) *El silencio de la escritura*. Madrid, Espasa Calpe.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Morata.

MALO DE MOLINA, Marta (2004) *Nociones comunes: experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid, Traficantes de Sueños.

MELUCCI, Alberto (2002) *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México, El colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

MORIN, Edgar.(1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

MORIN, Edgar.(1999) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el*

*pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

PALACIOS, Jesús (1978) *La cuestión escolar*. Barcelona, Laia.

SENNET, Richard.(1997) *Carne y Piedra: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2000) *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, Desclée de Brouwer

SANTOS, Boaventura de Sousa (2005) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta.

TALENS, Jenaro. (2000) *El sujeto vacío. Cultura y poesía en territorio Babel*. Madrid, Cátedra.

TADEU DA SILVA, Tomaz (2001a) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona, Octaedro.

TONUCCI, Francesco (1979) *La escuela como investigación*. Barcelona, Avance.

TONUCCI, Francesco (2001) *La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad*. Madrid, Fundación G. Sánchez Ruipérez

VIVAS, Esther (2008) “La cara oculta de los supermercados”, en *Público*, 25 febrero pág 7.

WALLERSTEIN, Immanuel. (2002) *Análisis del sistema-mundo*. México, Siglo XXI.

WILLIAMS, Raymond (1994) *Sociología de la cultura*, Barcelona, Paidós Ibérica.