

**Desconfianza, civilidad y estética:**  
las prácticas formativas estatales por fuera  
de la escuela en Bogotá, 1994-2003



**JAVIER SÁENZ OBREGÓN**

Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP  
Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas

---

Colección CES

**Desconfianza, civilidad  
y estética: las prácticas  
formativas estatales por  
fuera de la escuela en  
Bogotá, 1994-2003**



371.39  
S127d  
ej 1

*Colección CES*

**Desconfianza, civilidad  
y estética: las prácticas  
formativas estatales por  
fuera de la escuela en  
Bogotá, 1994-2003**

**Javier Sáenz Obregón**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico - IDEP  
Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Centro de Estudios Sociales - CES

Catalogación en la publicación Universidad Nacional de Colombia

Sáenz Obregón, Javier

Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003 / Javier Sáenz Obregón. – Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas y Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2007  
276 p.

ISBN: 978-958-8063-49-2

1. Política educativa - Participación ciudadana - Bogotá 2. Sociología de la educación 3. Educación y Estado

CDD-21 371.39 / 2007

**Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003**

© Javier Sáenz Obregón

© Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales - CES

© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Centro de Estudios Sociales - CES  
*Francisco Ortega*

DIRECTOR

*Miguel A. Contreras*

COORDINADOR EDITORIAL

Alcaldía Mayor de Bogotá  
*Luis Eduardo Garzón*  
ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
*Cecilia Rincón Berdugo*  
DIRECTORA

ISBN: 978-958-8063-49-2

Diagramación

*Julián Ricardo Hernández R.*  
gothsimagenes@yahoo.es

Corrección de estilo

*Ricardo Rodríguez*

Impresión

*XPRESS, Estudio Gráfico Digital*

2007. Bogotá, D.C. Colombia

**Créditos de las imágenes**

La imagen de carátula fue tomada de Geoffrey Keynes. "William Blake. Poet, printer, prophet", New York: the Orion Press, 1964.

Las imágenes de las páginas 10-11, 12, 16-17, 18, 99, 100, 117 y 118 fueron tomadas de *Bogotá viva*, Bogotá, Villegas Editores, 2004. Las imágenes de las páginas 118, 36-37, 38, de *Paseos por Bogotá*, Bogotá, Planeta, Quebecor, 2005.

*Para Julia y Marina,  
por su amor y comprensión*



## **Contenido**



**11** Preámbulo

**17** **Pedagogía y ciudad**  
19. Desconfianza y civilidad  
26. Pedagogía, formación de la población y cultura urbana

**37** **Las políticas y estrategias de formación de la población**  
43. Lo “pedagógico” en el texto de los planes de desarrollo  
70. Las estrategias formativas

**99** **La “pedagogía” en los proyectos de los tres gobiernos**

**117** **Las prácticas formativas: entre la escolarización y la poetización de la vida urbana**  
119. Interludio teórico  
177. Desconfianza y escolarización  
177. Análisis de algunas prácticas

**187** Conclusiones:  
recurrencias y  
discontinuidades

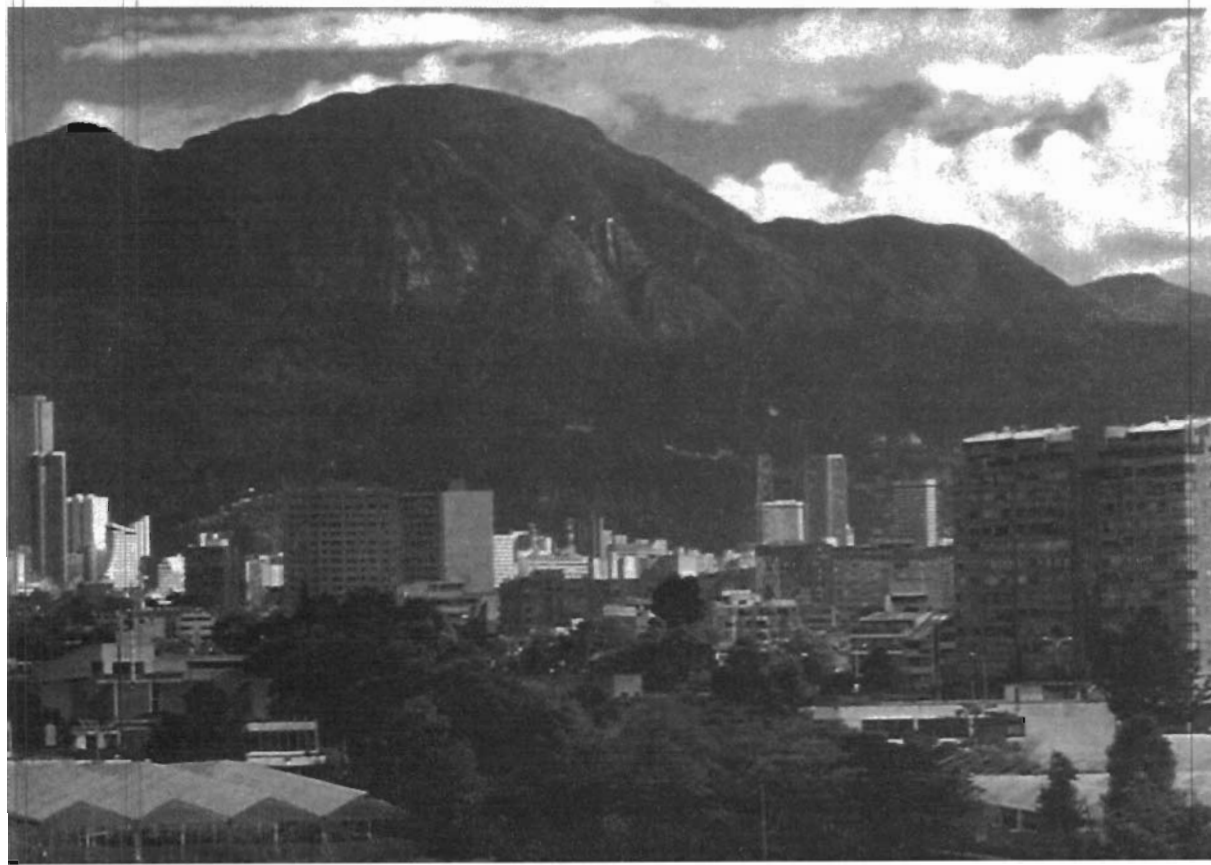
**195** Anexos

**229** Bibliografía

**261** Índice Analítico



## Preámbulo





Este escrito examina las prácticas formativas realizadas por fuera del ámbito escolar por parte de tres gobiernos de la ciudad de Bogotá: el de Antanas Mockus/Paul Bromberg, 1995-1997; el de Enrique Peñalosa, 1998-2000, y el segundo gobierno de Antanas Mockus, 2001-2003. Presenta los resultados de la investigación *Estudio comparativo de las estrategias pedagógicas adelantadas por los tres últimos gobiernos de Bogotá*, que desarrollé en el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional y que fue auspiciado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá – IDEP.<sup>1</sup>

En la búsqueda de la información primaria, pude constatar que dentro del proceso de rendición de cuentas a la sociedad y de preservación de la memoria histórica de la ciudad, los temas de comunicación y de formación de la población por fuera de la escuela no han sido prioritarios para los gobiernos de Bogotá. En este sentido, el desarrollo del estudio tuvo un obstáculo central: los problemas en la consecución de las fuentes primarias. De una parte, las entidades del gobierno distrital no llevaron una memoria sistemática sobre las prácticas formativas desarrolladas en los tres gobiernos. De otra parte, si bien el Archivo de Bogotá, al cual todas las entidades deberían haber remitido los documentos de su gestión, nos prestó toda su colaboración, varias entidades del Distrito no enviaron la totalidad de los textos y material de audio y video que produjeron, ni los preservaron en sus archivos institucionales.

Varios de los documentos de mayor pertinencia para el estudio, como por ejemplo aquellos en donde se definieron o discutieron las estrategias comunicativas de los gobiernos, o los que dan cuenta de los contenidos y métodos específicos de sus prácticas formativas, nunca fueron publicados y fue necesario rescatarlos, la mayoría de las veces, de los archivos personales de ex funcionarios o de los pocos funcionarios que han sobrevivido los cambios de gobierno. De otra parte, hay marcadas desigualdades cuantitativas entre los tres gobiernos en relación con los textos y productos de audio y video disponibles: hay un buen nú-

---

<sup>1</sup> El autor es miembro del Grupo Interuniversitario de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. En 2004, año en que se llevó a cabo la investigación cuyos resultados se presentan a continuación, se desempeñó como investigador asociado del grupo de investigación *Estilos de Vida y Desarrollo Humano* del Centro de Estudios Sociales-ces de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

mero para el segundo gobierno de Mockus, y significativamente menos para los gobiernos de Mockus/Bromberg y el de Peñalosa.

Por la relevancia que tuvo el uso de los medios masivos audiovisuales por parte de los tres gobiernos en las estrategias de formación de la población, se analizó una muestra de este tipo de material durante las sesiones presenciales y las investigaciones realizadas en el marco de la pasantía de cuatro estudiantes de los Departamentos de Sociología y Lingüística de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia en el Centro de Estudios Sociales-CES. Como trabajo de grado, y desde diferentes puntos de entrada conceptuales y temáticos, tres estudiantes llevaron a cabo investigaciones sobre el uso formativo de los medios audiovisuales en los tres gobiernos, y una cuarta sobre los eventos de Rock al Parque; algunos de los resultados de estas investigaciones se retoman en este trabajo. Las investigaciones de las estudiantes fueron las siguientes:

- Sandra Milena Prada, *Procesos de construcción ciudadana a través de la televisión local*.
- Liliana Molano, *Aproximación a un estudio lingüístico de las estrategias pedagógicas de los tres últimos gobiernos de Bogotá*.
- Adriana Calderón, *Aproximación a un estudio sociolingüístico de la imagen, caso de Canal Capital*.
- Martha Isabel Cante, *Aproximación a la experiencia del rock en la ciudad: Rock al Parque 1995-2003*.

Quiero agradecer a todos y todas quienes hicieron posible este trabajo: en especial a María Cristina Dussán su gestora en el IDEP, así como a Myriam Jimeno, directora del Centro de Estudios Sociales;<sup>2</sup> a Alejandro Álvarez, director del IDEP<sup>3</sup> y a Mireya González, su subdirectora académica y a Mónica Valencia del Consejo Británico. Igualmente, y de manera especial, a quienes en entrevistas y conversaciones informales me ayudaron a encontrar un camino conceptual en la tupida red de enunciados acerca de las prácticas formativas de los tres gobiernos: a Antanas Mockus, Rocío Londoño, Efraín Sánchez, Ismael Ortiz, Claudia Peñaranda, Claudia Vázquez, Leonel Miranda, Enrique Velásquez, Gabriel Gómez, María Cristina Hurtado, Omar Rincón y Felipe Tello.

<sup>2</sup> Años de gestión 2003 a 2005. N. del E.

<sup>3</sup> Años de gestión 2005. N. del E.

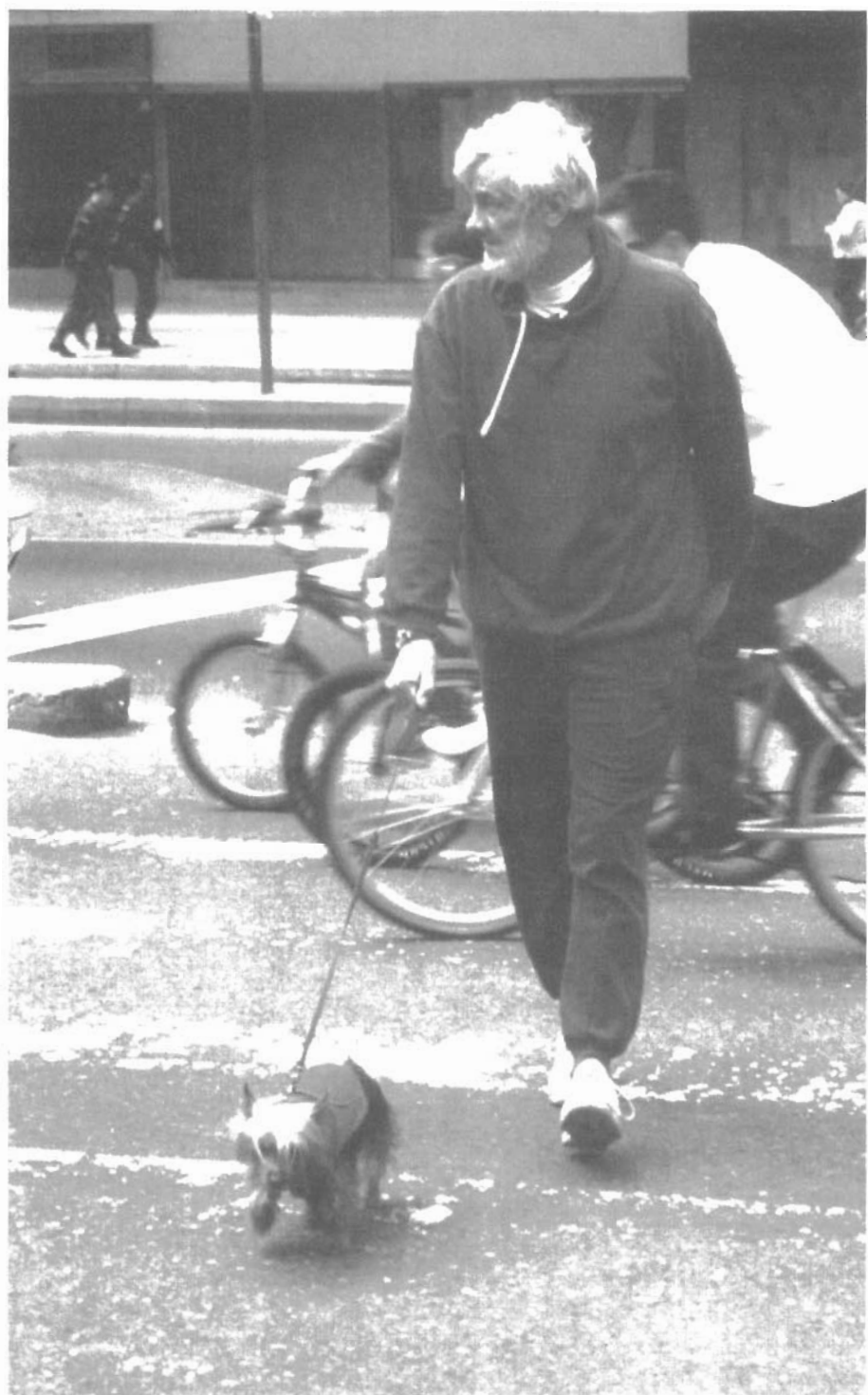






## Pedagogía y ciudad





## Desconfianza y civilidad

Las relaciones entre prácticas de formación<sup>4</sup> –tanto escolares como por fuera de la escuela– y vida urbana han estado articuladas en el país por un *dispositivo de desconfianza*.<sup>5</sup> Se trata de un dispositivo que desde la Colonia produjo una mirada particularmente pesimista sobre el tipo de sujetos que producían las ciudades y que, en términos de Norbert Elias (1994), configuró un proceso *civilizatorio* de larga duración. Proceso a partir del cual se difundieron y masificaron en las escuelas europeas desde el siglo XVI, prácticas de *civilidad* y *cortesía* que caracterizarían las formas de “relacionarse con los otros” propias de una nueva moral asociada con el fenómeno urbano.<sup>6</sup> Se trató de un proceso por medio del cual, de manera no planeada, se articularon tres fuerzas constitutivas del sujeto y la cultura moderna: las fuerzas que fueron exigiendo progresivamente mayores auto-coacciones del individuo sobre sí mismo, dirigidas al control del cuerpo, las emociones y los deseos; las fuerzas que produjeron una mayor interacción e interdependencia entre los individuos; y las fuerzas que consolidaron el poder central del Estado y el del gobierno de las ciudades.

Los textos de Juan Luis Vives dirigidos a la naciente escuela en el siglo XVI son especialmente ilustrativos de las primeras formas que tuvo el proceso civilizatorio: examen y vigilancia exhaustiva sobre los cuerpos, la palabra y la interioridad del alma de los

---

<sup>4</sup> Utilizo el concepto de *formación* para abarcar ese campo inestable que en distintos períodos históricos se ha nombrado como de instrucción o educación, y que ha buscado diferenciar estos términos. Como lo ha advertido Dewey, la diferenciación entre instrucción, educación y formación es poco conveniente, en la medida en que las prácticas instructivas, referidas históricamente a prácticas de conocimiento, serían en sí mismas educativas, o si se quiere, formativas, si abandonamos el dualismo conocimiento-moral, o conocimiento-personalidad. Para decirlo de otra manera, las maneras en que se busca que el sujeto se relacione con el conocimiento o la “verdad” son constitutivas de la *forma* de ese sujeto y de su subjetividad. Sobre esto, véase Sáenz (2003a).

<sup>5</sup> De manera muy esquemática, y siguiendo a Deleuze (1990: 155-157), un dispositivo sería una máquina constituida por, y productora de saber, de relaciones de poder y de posiciones de sujeto. Los dispositivos son “máquinas para hacer ver y para hacer hablar”. Se trata de líneas de fuerza que se producen “en toda relación entre un punto con otro”, los cuales “tienen como componentes, líneas de visibilidad, líneas de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación [...]”

<sup>6</sup> Sobre esto véase el análisis de Sáenz (op. cit.) acerca de la incorporación de prácticas para la formación de la civilidad y la cortesía en los tratados pedagógicos de Vives, del siglo XVI, los primeros tratados integrales para la escuela.

alumnos; imitación del maestro virtuoso; uso pedagógico de las emociones: del vínculo amoroso (en el sentido cristiano) entre maestro y alumnos, del temor al castigo moral y físico del maestro y al castigo divino, y de la vergüenza pública e íntima ante el vicio y el pecado; prácticas sobre sí mismos por parte de los alumnos: de auto-conocimiento, auto-examen, auto-control y cultivo de deseos, sentimientos y disposiciones virtuosas y “civiles”; y prácticas de cortesía y civilidad hacia los otros. En relación con la cortesía y la civilidad como prácticas para relacionarse con los demás, se trataba de cultivar un amor espiritual, caritativo, negador de sí mismo. Todas las personas debían ser amadas, incluyendo aquellas “que nos odian”; y esto implicaba no emitir juicio sobre ellos, ayudarlos y desearles el bien. Este sentimiento universal de amor por los otros debía ser “incitado” por medio de un conjunto de señales externas de virtud y auto-control –modestia, humildad, respeto, moderación, regulación de los movimientos físicos y de los gestos, uso de lenguaje apropiado– codificadas en las normas de la cortesía. Pero al lado de estas normas de aplicación universal, las prescripciones de Vives sobre cómo relacionarse con los demás incluían el ejercicio de la *sabiduría práctica*:<sup>7</sup> “la destreza de acomodar todas las cosas [...] al lugar, tiempo, personas y funciones apropiadas”. El cultivo de la sabiduría práctica, en tanto virtud, requería, en primer lugar, del desarrollo de conocimientos sobre las diferencias entre los hombres: sobre cómo juzgaban las cosas y sobre las pasiones a las que se inclinaban según su carácter, costumbres, edad, sexo, constitución física, hábitos, condición, lugar y tiempo. En segundo lugar, los alumnos debían modular su forma de relacionarse con los demás según estas diferencias, cuidándose de no mostrarse de la misma manera; según el estatus social del alumno, éste debía evitar relacionarse con los viciosos, ser amigable con los pares virtuosos, y ser dócil y respetuoso con sus superiores (Sáenz, 2003a).

Más allá de la contingencia histórica de estas prescripciones sobre cómo relacionarse con los demás, la pedagogía de Vives puso en juego dos maneras claramente diferenciadas de lograr la civilidad que siguen estando en el centro del debate contemporáneo sobre la ética ciudadana: aquellas basadas en el acata-

---

<sup>7</sup> Una de las pocas apropiaciones de Vives de la ética aristotélica, que en su conjunto criticó como contraria a la moral cristiana.

miento de leyes de aplicación universal (sea esta cristiana o laica), y aquellas basadas en valoraciones que podemos denominar como *estéticas* o *dramatúrgicas*, originadas en la ética aristotélica, que prescriben actuar en función de la valoración de las consecuencias de las acciones sobre sí mismo y sobre los demás en escenarios específicos. En alguna medida, estas dos formas recurren en la discusión actual entre el liberalismo individualista y el comunitarista: entre los defensores de una ética de tipo universalista y los de las éticas que valoran el lugar específico que ocupan los sujetos dentro de comunidades contingentes.

Cuatro estudios realizados por miembros del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y un quinto desarrollado desde una perspectiva afin a la del Grupo, hacen visible la intensidad y los alcances del dispositivo de desconfianza hacia la población urbana de Bogotá –y de manera especial hacia la población pobre– constituido por los enunciados de la élite intelectual y las prácticas formativas estatales desde la Colonia. Se trata de un dispositivo que desde distintas formas de concebir el conocimiento y la moral y de ejercer el poder se ha reactualizado hasta nuestros días. Para el caso colombiano, su núcleo central está formulado en el escrito de Martínez Boom, Castro y Noguera (1994) sobre la escuela en la Santa Fe colonial: la preocupación por parte de la élite de la época acerca de la *policía* o *civilidad* de los pobres, la cual ya estaba articulada al problema de la enseñanza y a una serie de discursos y prácticas que relacionaron la desconfianza hacia los pobres y la urgencia de instruirlos y formarlos dentro de un entramado que, siguiendo a Donzelot (1990), ha servido tanto para consolidar y acrecentar el poder del Estado, como para promover el bienestar público. Se trata de un dispositivo que desde finales del siglo XVIII, y con una forma distinta en la época contemporánea, ha articulado el ocio, la pobreza, la ignorancia, la inmoralidad y el desorden social.

Según los autores, a finales del siglo XVIII la pobreza en Bogotá comenzó a ser desacralizada y a ser vista como producto de la desorganización social y como un peligro para la salud de la nación, colocándola así en el terreno de los intereses del Estado y de prácticas para “asegurar el alejamiento, la erradicación o el control del desorden impuesto por la miseria” (Martínez et al., 1994: 29). Estas prácticas combinaban acciones de vigilancia, control, coerción, castigo y de formación para la civilidad:

Además de las medidas de orden práctico como los censos de mendigos y enfermos, su reclusión en hospitales, la fundación de casas de miseria, casas de niños expósitos, la expedición de licencias para mendigar o las penas de flagelación y expulsión para ociosos y mendigos disfrazados, aparecen también propuestas y planes de solución para el pauperismo (ibíd.).

Según la percepción acerca del grado de peligrosidad política y moral de los pobres, el gobierno estableció tres tipos de prácticas: el encierro, el alejamiento de la ciudad y su distribución entre maestros de artes y oficios para que los formaran. Por mandato de la Real Audiencia de Cundinamarca, los muchachos abandonados debían ser entregados al cuidado de maestros, para que éstos:

[...] les enseñen oficio, poniendo particular vigilancia, en que ni los mancebos ni aprendices, ni los criados de las casas anden ociosos por las esquinas, sin atender a su trabajo, y muy particularmente, que no se entreguen a los juegos, ni en los trucos, que visitarán a todas horas los Alcaldes, para no permitir esta diversión, sino a aquellas personas en quien no hay motivo para impedirla, por los años que resultan que algunos artesanos e hijos de familia se vicien y pierdan el tiempo en ella (citado en Martínez et al., 1994: 31).

El estudio de Sandra Patricia Rodríguez desarrolla la descripción de las prácticas de policía en la Santa Fe colonial, y señala que a finales del siglo XVIII éstas “se constituyeron en las primeras medidas tendientes a generar la incorporación de prácticas urbanas en los habitantes de la ciudad colonial”. Dichas prácticas, además de la promulgación de normas para asegurar el comportamiento virtuoso y recto de los pobladores de la ciudad, incluían también:

recomendaciones precisas sobre el respeto a la autoridad de la Iglesia [...] disposiciones sobre el uso de las calles, su aseo y ornato: prevención de los perjuicios causados por las chicherías y casas de azar y recomendaciones sobre la conservación del decoro, el orden y la moral pública (Rodríguez, 2004: 27).

En continuidad con el uso pedagógico de la *vergüenza*, recomendado por Vives, las autoridades de la ciudad, además de la

aplicación de sanciones como multas y encierro, sometían a los infractores de las normas a actos de “vergüenza pública”. Estas sanciones se aplicaban a quienes infringieran la prohibición de arrojar basuras en las calles y espacios públicos, y a quienes mantenían y frecuentaban los negocios de juegos de azar y las chicherías. La regulación de la vida de la ciudad por parte de las autoridades incluía también la recolección de vagos y pobres, a quienes se buscaba regenerar moralmente en los hospicios y por medio de su trabajo en obras de infraestructura y ornato de la ciudad, entre las cuales se incluían la construcción de calzadas, la edificación de puentes y la limpieza de calles y plazas.

Como lo evidencian los estudios de Castro y Noguera (1998), Álvarez (2002) y Saldarriaga y Sáenz (2002) con una configuración diferente, el dispositivo de desconfianza hacia la población pobre de Bogotá, que articulaba el ocio, la pobreza, la ignorancia, la inmoralidad y el desorden social, también operó en la primera mitad del siglo xx. De acuerdo con Álvarez, en la primera mitad del siglo, esta desconfianza abarcaba aquellos segmentos de la población que entraban en contacto con un conjunto de actividades urbanas vistas 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. Sobre estas últimas, Alfredo Caballero Escovar tenía esto que decir:

¿Qué hará la escuela a la mañana siguiente con ese niño que ha pasado la velada o la noche en el teatro o el cinematógrafo, llenando su fantasía impresionable de un mundo de imágenes halagüeñas y seductoras, que le dicen, en un lenguaje persuasivo, todo lo contrario de lo que debe decirle una escuela educativa? Las enseñanzas abstractas no hallarán entrada en él, porque la imaginación está poblada de fantasmas de mil colores vivos. Los métodos intuitivos pali-decerán y perderán todo interés ante ese mundo ilusorio de brillantes matices. La doctrina moral parece cosa insípida, ante los halagos de las pasiones idealizadas por el arte (citado en Álvarez, 2002: 13).

Ante los peligros que se asociaron con estas actividades urbanas, el Estado desplegó en Bogotá un conjunto de prácticas caritativas, jurídicas, médicas y pedagógicas para proteger a la infancia, a los pobres, y a la población en general.



Según Castro y Noguera, en las primeras décadas del siglo xx, los espacios públicos de la ciudad se asociaban con la inmoralidad, se consideraba que en ellos habitaban “todos los responsables de la enfermedades, morales y físicas” (Castro y Noguera, op. cit.: 395), en especial porque eran la morada de los niños delincuentes. En palabras del primer juez de menores del país, sobre la situación de la niñez en Bogotá:

No perdamos de vista que la criminalidad, el vicio y la corrupción se han apoderado de la niñez. Los diarios de la ciudad relatan con frecuencia hechos horribles: ya es un adolescente que da muerte a un camarada por despojarlo de una suma insignificante; ya es otro que atenta contra la vida de su madre, enfurecido por las reprehensiones que le hace; ya es una niña que toca de puerta en puerta ofreciendo en venta su virtud y su decoro. Todos estos pilluelos que andan por nuestras calles son ladrones y rateros; verdaderos apaches, son el terror de los honrados habitantes de los suburbios de la ciudad, en donde viven en guaridas especiales que les permiten entregarse, además, a las más depravadas y vergonzantes prácticas contra la moral y la decencia (ibid.).

El estudio de Saldarriaga y Sáenz (2002) sobre el mismo período (acerca de 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 las grandes ciudades. Los reformistas activos nacionales, en esto, si no en mucho más, herederos de Rousseau, establecieron un contraste claro entre su visión idealizada acerca del carácter bucólico y 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 el cine pecaminoso y la vida artificiosamente entusiasta y alegre del hedonismo propio de la ciudad. En este sentido, en 1929 el médico bogotano Jorge Bejarano llegó a plantear que las calles de la ciudad representaban un “veneno moral” para la infancia (Bejarano, 1929 citado en Saldarriaga y Sáenz, 2002: 113). Para el pedagogo refor-

mador Rafael Bernal Jiménez, mientras que el campesino sería hospitalario, agradecido, leal y bueno, en la ciudad se conjugarían el peor tipo de vicios: el debilitamiento de las prácticas católicas y de los lazos familiares, el abandono de los hijos, la hostilidad, la prostitución, el crimen, la ambición desmedida y la lujuria. Se trataría de una “perversión ciudadana” explicable por la influencia del cine y la radio, que incitarían a los ciudadanos a una vida amoral, llena de pasiones, intrigas y delitos (Bernal Jiménez, s.f., citado en Saldarriaga y Sáenz, 2002).

El dispositivo de desconfianza comenzó articularse desde mediados del siglo xviii, en un campo particular que Deleuze ha denominado como el de “lo social”:

No se trata, ciertamente del adjetivo que califica el conjunto de fenómenos de los que se ocupa la sociología. Lo social remite a un sector particular en el que se incluyen, según las necesidades, problemas muy diversos: casos especiales, instituciones específicas, todo un personal cualificado (asistentes sociales, trabajadores sociales). Se habla allí de plagas sociales, del alcoholismo a la droga; de programas sociales, de la repoblación al control de la natalidad; de inadaptaciones y adaptaciones sociales (del pre-delincuente, del caracterial o del disminuido mental a los diversos tipos de promoción) (Deleuze, 1990: 233, en Donzelot, 1990).

Entendido así, *lo social* constituiría un nuevo campo, distinguible del campo judicial y del económico. Se trataría de un campo híbrido entre lo público y lo privado, el cual produce “una repartición, un entrecruzamiento original entre las intervenciones del Estado y sus inhibiciones, entre sus cargas y sus exenciones” (Deleuze, 1990: 234, en *ibid.*). Un campo cuyo auge está relacionado con la crisis de la familia, y que a su vez crea nuevas relaciones entre la esfera pública y la privada; lo jurídico, lo administrativo y lo cotidiano; la ciudad y el campo; la medicina, la escuela y la familia.

Es en este escenario del auge, desde el siglo xvi, de nuevos campos conceptuales y de prácticas “sociales”, de civilidad y de policía, atravesados en el país por un dispositivo de desconfianza hacia la población urbana y hacia los pobres, en el que ubico las prácticas formativas por fuera de la escuela de los tres gobiernos de la ciudad como acontecimiento histórico. Como ya se

ha señalado, se trata de prácticas que han tenido como efecto tanto la consolidación y la intensificación del poder del Estado, como la promoción del bienestar de la población. En este nivel de los efectos globales, las prácticas examinadas de los tres últimos gobiernos estudiados constituyen una recurrencia de las prácticas históricas descritas. Y, por lo tanto, su valoración última está ligada ineludiblemente a la que se haga del proyecto modernizador “ilustrado”, eso es, de una parte, del peso relativo que se le atribuya a las bondades de disciplinar y normalizar a la población en torno a unas normas y comportamientos comunes, juzgados imprescindibles para un mayor bienestar colectivo; y de otra parte, a la valoración sobre los costos individuales y de grupos culturales específicos de someterse a dicha normatividad común.

### **Pedagogía, formación de la población y cultura urbana**

De manera un tanto 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 política pública, las prácticas estatales y la cultura que no han sido visibles para otras miradas. El estudio de estas prácticas permite acceder a las formas sistemáticas por medio de las cuales el Estado y sus instituciones se han relacionado con la sociedad civil y han buscado que los individuos interactúen entre sí; de otra parte, hace visible la dimensión comunicativa y formativa de la práctica estatal, ignorada por otros tipos de análisis de la práctica política; 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.<sup>8</sup>

El estudio de las prácticas formativas –en la escuela o por fuera de ella– no es, por tanto, un asunto exclusivo para especialistas; se trata de un campo develador 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 las fronteras –o mejor en los pliegues– pro-

---

<sup>8</sup> Advirtiendo, como lo hace Eliás (1997) [1978] sobre los problemas de concebir lo “cotidiano” como esfera autónoma de la vida humana, perfectamente distinguible de los ámbitos institucionales.

blemáticos del pensamiento, los saberes y las prácticas modernas, en los cuales se hace especialmente difícil ignorar aquellos problemas complejos de las prácticas sociales: 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, entre medios y fines, entre contexto y propósitos.<sup>9</sup>

Las prácticas de formación de la población por fuera de la escuela en una gran ciudad latinoamericana como Bogotá, operan en un escenario 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 en alguna medida divergentes. Esta complejidad de la cultura urbana le pone unos límites evidentes a la capacidad de estas prácticas para afectar, conmover y generar discrepancias en las actitudes, conocimientos y comportamientos de la población; límites que son aún más estrechos cuando se hace uso de prácticas formativas que no logran inscribirse de manera efectiva en los ritmos y sentimientos, así como en las prácticas, sensibilidades y creencias de la población urbana.

Como lo han señalado diversos analistas, en Bogotá y en las grandes ciudades latinoamericanas se ha configurado 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, afrocolombianos, mestizos y grupos de población identificados con la cultura europea o estadounidense; ateos, anti-religiosos, seguidores de la nueva era, protestantes, evangélicos y católicos; una intensa tradición oral con culturas escritas consolidadas y con el peso creciente del lenguaje audiovisual; la legalidad y la impersonalidad de la institucionalidad moderna, con amplios escenarios de ilegalidad, informalidad y la lógica de las relaciones personales y del clientelismo. Y toda esta pluralidad opera

---

<sup>9</sup> Sobre el poder del estudio de la pedagogía para hacer visibles algunas características centrales de la cultura moderna, véase Zuluaga, O.; Sáenz, J.; Ríos, R. y Herrera, S., en preparación.

en escenarios en los que se presenta una intensa presión homogeneizadora 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, también logra hacerse visible, legitimarse y reconocerse la cultura popular.

La cultura de Bogotá, como la de las grandes ciudades latinoamericanas, sería en buena medida una cultura masificada. Como argumenta Martín-Barbero (1998: 319), las sociedades latinoamericanas contemporáneas –y se puede señalar que esto es un rasgo que se acentúa en las grandes ciudades– han sufrido un proceso de masificación estructural, entendido como:

[...] la imposibilidad de que las masas hicieran efectivo su derecho al trabajo, la salud, la educación y la diversión sin masificarlo todo. Lo masivo en esta sociedad no es un mecanismo aislable o un aspecto, sino una nueva forma de socialidad. De masa es el sistema educativo, las formas de representación y participación política, la organización de las prácticas religiosas, los modelos de consumo y los del uso del espacio.

Uno de los elementos de este proceso de masificación, aunque no el único, lo constituyen los medios audiovisuales masivos, especialmente la televisión, que Martín-Barbero siguiendo a Benjamin caracteriza como un cambio en la percepción sensorial, un cambio en la *sensibilidad*. Se trata de un nuevo “sentir”, el cual “tiene un contenido de exigencias igualitarias que son la energía presente de la masa” (ibíd.: 64-65).

Un segundo elemento es lo que Martín-Barbero denomina *la experiencia de la multitud*: una multitud popular que como masa ejerce su derecho sobre la ciudad y que se constituye en una nueva forma de sentir. Se trataría de un nuevo sentimiento liberador en un espacio público abierto que no diferencia ni jerarquiza. Este espacio público, que Martín Barbero, siguiendo el análisis de Bajtin de la cultura popular, condensa bajo la figura de la *plaza*, configuraría un tipo específico de lenguaje y de comunicación:

[...] configurado con base en la ausencia de constricciones que especializan los lenguajes oficiales ya sea el de la Iglesia, el de la Corte o los tribunales [y yo añadiría: el de la escuela]. Un lenguaje

en el que predominan, en el vocabulario y los ademanes, las expresiones *ambiguas*, ambivalentes, que no solo acumulan y dan salida a lo prohibido, sino que al operar como parodia, como degradación-regeneración “contribuían a la creación de una atmósfera de libertad”. Groserías, injurias y blasfemias se revelan condensadoras de las *imágenes* de la vida material y corporal, que liberan lo grotesco y lo cómico, los dos ejes expresivos de la cultura popular (ibíd.: 69).

Pero como lo señala el mismo Martín-Barbero, la ciudad colombiana es también el escenario privilegiado de la pluralidad, “de una trama cultural urbana heterogénea [...] formada por una enorme diversidad de estilos de vivir, de modos de habitar, de estructuras de sentir y de narrar” (1996: 46). Se trataría de una trama cultural modernizante tejida por tres tipos de dinámicas: el deseo y la presión de las mayorías por lograr mejores condiciones de vida; la *cultura del consumo* que revoluciona los estilos de vida, “desde las costumbres alimenticias a las modas vestimentarias, los modos de divertirse, las maneras de ascenso y los signos sociales de estatus”; y las tecnologías comunicacionales que producen una sociedad más abierta e informada, agilizan los flujos internacionales y revolucionan los modos de acceso y producción del conocimiento (ibíd.: 49).

Para Hopenhayn, el fenómeno de la globalización –vivido de manera particularmente intensa en las grandes ciudades– multiplicaría una serie de extremos que condensarían todos los tiempos históricos y en los que se movería, a mi juicio, la pluralidad de las ciudades latinoamericanas a la que alude Martín-Barbero: “máxima racionalización y máxima diferenciación, aldea global y particularismos culturales, comunión mediática y fragmentación socioeconómica, alineación y creatividad en el consumo, transparencia informativa y opacidad de las nuevas tribus urbanas” (Hopenhayn, 1999: 58). Se trataría de extremos que incluirían tanto “la existencia de la *ratio* como moneda internalizada por una proporción creciente de la población global”, como también una “explosión centrifuga” en el imaginario transnacional de “combinaciones incontables que no responden a un cálculo meramente racional sino que imbrican emociones, sensaciones e incluso deseconomías” (ibíd.: 76).

En especial entre los jóvenes, esta cultura urbana emergente, erosiona, como lo señala Martín-Barbero, la autoridad de la es-

cuela como lugar y forma de circulación de los saberes. Estas culturas juveniles estarían desligadas de la memoria territorial:

Frente a las culturas letradas, ligadas a la lengua y el territorio, las electrónicas, visuales y musicales –del video, el disco y la televisión– rebasan esa adscripción, produciendo *comunidades hermenéuticas* que responden a nuevas formas de percibir y narrar la identidad. Identidades de temporalidades menos largas, más precarias, pero también más flexibles, dotadas de una elasticidad que les permite amalgamar ingredientes que provienen de mundos culturales muy diversos, y por lo tanto atravesadas por discontinuidades, y no contemporaneidades que conviven gestos atávicos con reflejos modernos, secretas continuidades con rupturas radicales (ibíd.: 55).

En contra de la escuela y de las formas *escolarizadas* de formar a la población por fuera de la escuela, estaría operando también en el nuevo entramado cultural urbano una nueva oralidad. Una oralidad no escolar, que no busca ni la verdad abstracta, ni la descripción empírica de las cosas, ni los acuerdos racionales entre los sujetos. Se trata de la oralidad dramaturgica de los medios masivos, y especialmente la de los dramatizados televisivos que busca afectar/conmover a los sujetos en su cuerpo, sus pasiones, su imaginación y sus deseos o anhelos. Es, de manera evidente, una oralidad distinta a la que prevaleció en Occidente antes de la masificación de la escuela a partir el siglo XVI, pero en la que recurren varios de los elementos de aquella: la fusión entre lo cognitivo y lo afectivo, el valor otorgado a quien dice las cosas y no sólo a lo que se dice (eso es, al sentido de lo dicho en función del contexto de enunciación, del grado de empatía con quien habla, sin reducir al emisor a sujeto abstracto),<sup>10</sup> al igual que algunas dimensiones que según Ong caracterizan a las culturas orales: la lengua como modo de acción que le atribuye un gran poder a la palabra misma, y que no la concibe sólo como “contraseña del pensamiento”, así como la intensa relación entre la tonalidad de la palabra y la interioridad (Ong, 1999).

En síntesis, las prácticas de formación de la población se inscriben en un entorno formativo y comunicacional complejo: en una ciudad caracterizada por una inmensa densidad de mensajes

---

<sup>10</sup> Sobre esto, véase Sáenz (1987).

formativos –explícitos o tácitos– provenientes de la vida familiar, los lugares de trabajo, las instituciones de educación formal y no formal, la vida cotidiana en el barrio y los espacios públicos de la ciudad, las organizaciones sociales y religiosas, y de los medios masivos de comunicación: prensa, radio, televisión, internet. Y éstos 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 normalizar 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 que se están constituyendo de forma más efectiva las *formas de ver, de sentir, de desear y de anhelar*.

Parece evidente que han sido los agentes del mercado, y entre ellos habría que darle un peso especial a los medios de comunicación masiva y su dispositivo publicitario, los que en las grandes ciudades como Bogotá vienen configurando más efectivamente las nuevas formas de control que caracterizan la sociedad contemporánea. Siguiendo a Bauman (2004), se trata de formas de control basadas en el consumo, que ya no buscan satisfacer *necesidades*, como tampoco *deseos*, sino generar simples *anhelos* o *fantasías inciertas*. Sobre los límites con los que se toparon los agentes del mercado para su estrategia inicial de producción de nuevos deseos, Bauman plantea lo siguiente:

Después de todo, se necesita invertir tiempo, esfuerzo y dinero para suscitar el deseo, llevarlo a la temperatura adecuada y canalizarlo en la dirección correcta; pero ni siquiera eso es suficiente: como Geoff Williams les recuerda a los aspirantes de proveedores de bienes de consumo (en el número de agosto de 1999 de la revista norteamericana *Entrepreneur*), jamás debe permitirse que los consumidores “despierten” de sus “sueños”, por lo que los proveedores de mercancías deben “esforzarse por asegurar un mensaje consistente”. Es necesario “producir” todo el tiempo, y a un alto costo, nuevos consumidores guiados por el deseo (2004: 226).

Según Bauman, los altísimos costos de esta *máquina de deseos* no permitieron que ésta lograra el poder suficiente para mantener en marcha la sociedad de consumo, y se configuró una



nueva forma de consumismo, la cual “no se basa en la regulación (estimulación) del deseo, sino en la liberación de fantasías inciertas” o anhelos:

La historia del consumismo es la historia de cómo se fueron quebrando y apartando los sucesivos obstáculos, resistentes y “sólidos” que evitaban que la fantasía volara con libertad absoluta, y que, en términos de Freud, reducían el “principio del placer” a la medida del “principio de realidad”. La “necesidad”, a la que los economistas del siglo XIX consideraban la solidez personificada –inflexible, eternamente circunscrita y finita– fue descartada, y en un primer momento se la reemplazó por el deseo, mucho más “fluido” y fácil de propagar que la necesidad a causa de sus vínculos, más o menos ilícitos, con pretensiones de autenticidad, plásticas y veleidosas, y con el “ser interior” en busca de expresión. Ahora, sin embargo, le llega al deseo su momento de ser descartado. El deseo ya agotó su vida útil: tras haber llevado la adicción de los consumidores hasta el punto en que se encuentra, ya no puede mantener el ritmo. Es necesario un estimulante más poderoso, y sobre todo más versátil, para mantener la aceleración de la demanda de consumo a la par de la creciente oferta. El “anhelo” es el sustituto tan necesario: completa la liberación del principio del placer, purgando los últimos residuos de cualquier impedimento que aún pueda oponerle al “principio de realidad” (ibid.: 227).

Como lo señala Bauman, la sociedad de consumo contemporánea ha logrado lo que la modernidad consideraba impensable, la reconciliación entre los principios de realidad y del placer: ha logrado que la fluidez se erija en la mayor solidez, enganchando el deseo al orden social, “utilizando la espontaneidad, con toda su fragilidad e inconsistencia, como material para construir un orden sólido y duradero, a prueba de conmociones” (ibid.: 230). La sociedad de consumo contemporánea enganchó el “libre” flujo de los deseos y anhelos a su racionalidad, convirtiendo lo que anteriormente era percibido como la mayor amenaza al orden social en su principal sostén:

La modernidad descubrió que la condición de volatilidad que tiene como resultado la inseguridad perpetua de los actores puede ser transformada en el factor de normalización más confiable [...] se des-

cubrió que la flexibilidad de la condición humana sumada a la inseguridad del presente y la incertidumbre son los mejores materiales para la construcción de un orden duradero y resistente; la vida rebanada en episodios sin ataduras al pasado y el futuro elimina la oposición a ese orden de manera más radical que las instituciones más complejas (y exorbitantemente más costosas) de la vigilancia panóptica y la administración diaria (ibid.: 231).

En este sentido, y contra los que todavía sostienen que el orden contemporáneo se fundamenta en la racionalidad de sus sujetos individuales, para Bauman: “la racionalidad de la sociedad de consumo se construye sobre la irracionalidad de sus actores individuales” (ibíd.).

Es dentro de ese poderoso campo de fuerzas que entran a jugar las prácticas formativas por fuera de la escuela que son objeto de este estudio. Un campo de fuerzas de legitimación de lo popular y lo diverso en los medios masivos de comunicación y de articulación de los deseos, los anhelos y las fantasías al orden consumista de la sociedad contemporánea; de ejercicio de la multitud a su derecho sobre la ciudad, que va acompañado de prácticas transgresoras del orden simbólico (y legal) vigente y de sentimientos de liberación; y que le coloca a estas prácticas dos formidables fronteras: la de una educación formal masificada y la de la masificación de los medios de comunicación. Queda entonces la pregunta sobre su posible eficacia. De una parte, su eficacia simbólica, al hacer parte, como lo han hecho con algunas excepciones del proceso civilizador de Occidente, que como lo señaló Elias (1994) implica una interacción más estrecha entre los individuos y mayores auto-coacciones a sus emociones. En este sentido, estas prácticas han jugado en un escenario especialmente adverso, no sólo por la estimulación de lo no-racional que caracteriza a los medios de comunicación contemporáneos, sino porque éstos promueven interacciones imaginarias y virtuales con personajes y objetos dramáticos más que con los individuos y las cosas con los que nos encontramos en nuestros lugares de estudio, trabajo y en los espacios públicos. De otra parte, está la pregunta sobre su eficacia en términos de intensidad. En esta dirección parece clara su precariedad en relación con el poder de los medios masivos para engancharse con los deseos, fantasías y anhelos de la población; pero igualmente en

relación con su capacidad para articularse –como han tratado de hacerlo– con una vasta gama de asuntos de la vida cotidiana que la escuela, alejada como ha estado del contexto urbano, ha tendido a ignorar: asuntos como la práctica política, el desarrollo personal, la sexualidad, la vida familiar, el consumo de drogas, el uso de los servicios públicos, la seguridad, entre muchos otros.

En el primer gobierno de Antanas Mockus se generalizó el uso del término *pedagogía* para nombrar las prácticas por fuera de la escuela para el logro de aprendizajes entre la población. En el país, hasta ese momento, y con pocas excepciones –por ejemplo entre los seguidores de la “pedagogía del oprimido” de Freire, referida a la educación de adultos– la pedagogía era un término que nombraba las prácticas de enseñanza en la escuela y el saber sobre la enseñanza escolar.<sup>11</sup> Si bien, a mi juicio, la ampliación en el uso del término es útil en la medida en que permite hacer visible cómo la práctica de formación de la población por fuera de la escuela de los últimos tres gobiernos de la ciudad emuló, de distintas formas, las prácticas históricas de la escuela, es también clara la pertinencia de ponerle algunos límites a su alcance. Y esto, porque si la pedagogía se comienza a entender, de manera abierta, como las prácticas que producen *aprendizajes* en la población, se vuelve imprecisa en la medida en que cualquier acción humana o institucional puede generar aprendizajes. Un efecto de este tipo de definición abierta del término fue el auge, en los tres gobiernos de la ciudad, del uso del término *pedagógico* como simple adjetivo; eso es, ya no como un concepto referido a un campo de saber y de práctica específico –que permite acumular saber sobre un campo delimitado y reflexionar de manera sistemática sobre sus prácticas a partir de este saber– sino como una *cualidad* de cualquier tipo de práctica estatal o interacción entre personas. En este sentido, *lo pedagógico* comenzó a entenderse como lo respetuoso, lo dialógico, lo inteligente, lo entretenido, lo virtuoso, lo cívico, como antónimo de lo obligatorio (de la norma, de la sanción legal) y como aquello que por sí mismo produciría efectos benéficos en la población y la vida urbana.

En esta dirección, para los propósitos de este estudio se entiende la pedagogía como un saber sobre la enseñanza y como una práctica que busca de manera explícita, sostenida e inten-

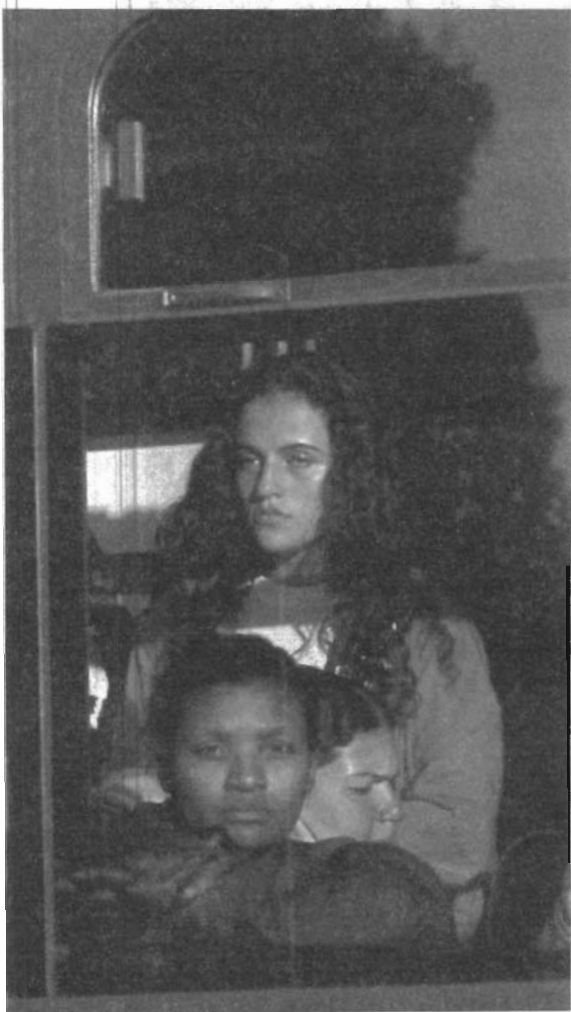
---

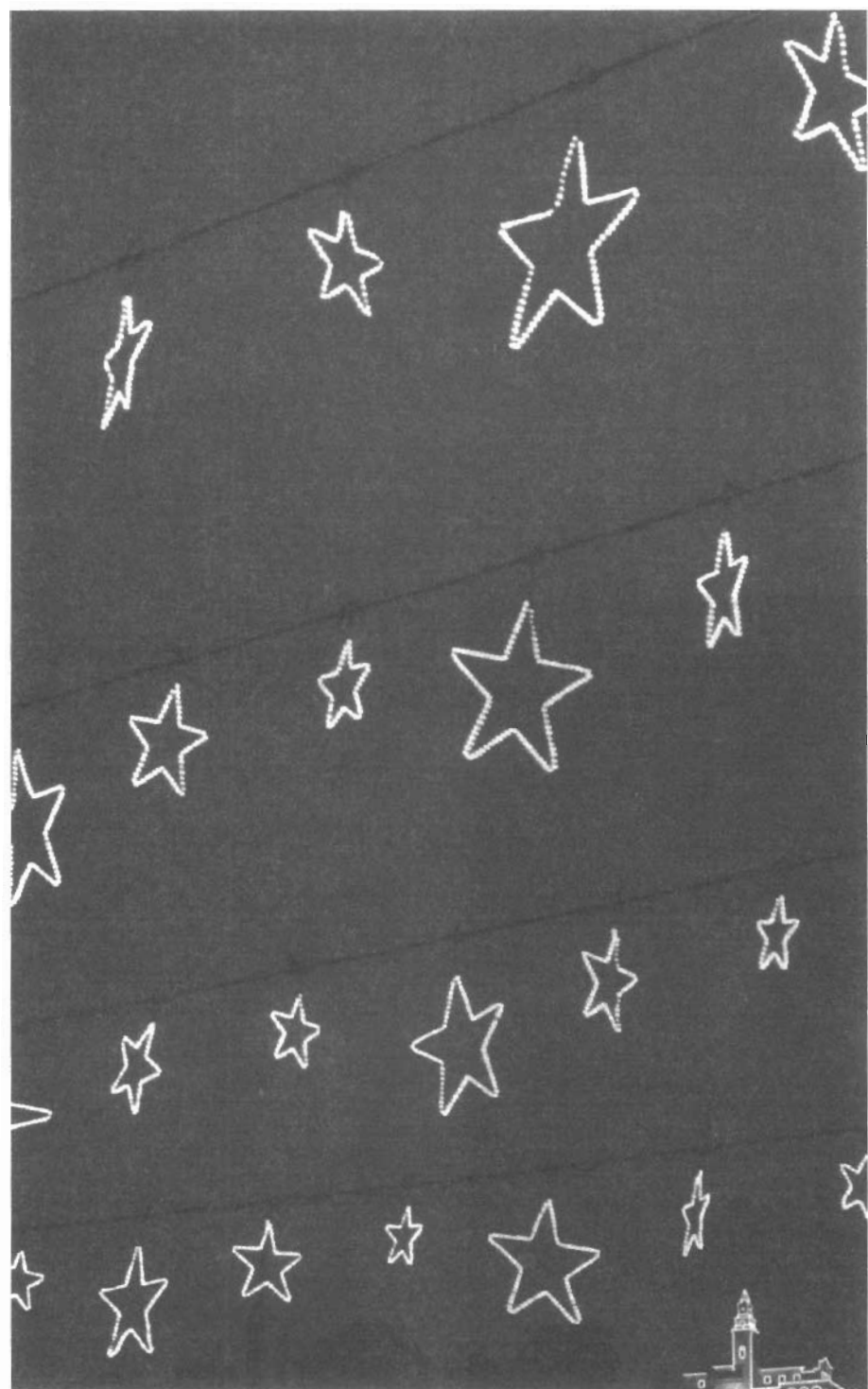
<sup>11</sup> Véase la definición de pedagogía de Zuluaga (1987).

cional formar a la población. Ampliando la definición clásica de Zuluaga (1987), entenderé la pedagogía como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta con el conocimiento relativo a la educación. Se trata de una disciplina que incluye, de una parte, un dominio de saber, en el que se articulan una serie de conceptos y objetos propios, como otros apropiados de diversas disciplinas y campos de saber –como los fines de la educación, la instrucción, la formación, la enseñanza, el aprender, la naturaleza humana, el conocimiento, el lenguaje, la moralidad, la disciplina, la normalidad– y de otra, un dominio de prescripciones y prácticas en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la disciplina y el examen, entre otras.



**Las políticas y  
estrategias de formación  
de la población**





El gobierno Mockus/Bromberg priorizó la opción de formar a la población por fuera de la escuela por encima de la de debilitar las fronteras de la escuela, aunque, de forma precaria, algo hizo para intensificar los vínculos entre escuela y ciudad. En dicho gobierno comenzaron a configurarse dos dispositivos que pueden denominarse como de *pedagogización* y *escolarización* de la vida de la ciudad, los cuales se convertirían en fuerzas significativas de la práctica estatal en Bogotá, al margen de las grandes discontinuidades políticas y conceptuales entre los dos gobiernos de Antanas Mockus y el de Enrique Peñalosa.

El sentido de diferenciar estos dos términos reside en que la *pedagogización* –retomando el sentido amplio que le dieron al término de pedagogía los gobiernos de la ciudad, a partir del gobierno Mockus/Bromberg– alude a todas aquellas prácticas que buscan generar de manera intencional aprendizajes en la población en escenarios extra-escolares; mientras que la *escolarización* denota la continuidad entre algunas de las prácticas de pedagogización de la vida de la ciudad, con las prácticas de formación que han recurrido en la escuela desde su nacimiento en el siglo xvi.

En los escritos sobre pedagogía del *Grupo Federici*, del cual hacía parte Mockus antes de ser alcalde en su primer gobierno, no son visibles las razones para haber optado por la formación de la población por fuera de la escuela así como para no haber desarrollado una política decidida para debilitar el aislamiento de la escuela de su entorno urbano. Si bien uno de los escritos centrales del Grupo (Mockus et al., 1995) constataba cómo las sociedades contemporáneas estaban siendo permeadas de manera progresiva por las formas de interacción (comunicación) propias de la escuela, sus argumentos apuntaban a señalar la conveniencia de debilitar las fronteras entre la escuela y la vida cotidiana. De una parte, al señalar que en las instituciones escolares más “innovadoras” las fronteras de la escuela se harían más permeables, produciendo así mayores conexiones entre conocimiento y lenguaje y entre conocimiento y acción; y de otra parte, siguiendo a Bernstein, al argumentar que:

la rigidez de las fronteras internas y externas de la escuela es una expresión de la rigidez de las clasificaciones que separan entre sí las distintas categorías sociales. De ahí se sigue que un debilita-



miento de las fronteras de la escuela favorece un debilitamiento de los mecanismos de diferenciación y segregación social (ibid.: 77).

Surge entonces la pregunta sobre las posibles razones para que desde su nueva posición como gobernante de la ciudad, Mockus hubiera privilegiado un conjunto de prácticas para la formación de la población *por fuera de la escuela*, dirigidas de manera preferente, mas no exclusiva, al desarrollo de una "cultura ciudadana". Algunas de las consideraciones que podrían llevar a un gobierno liberal y democrático a optar de manera razonada por la pedagogización de la ciudad serían las siguientes:

a) El sujeto privilegiado de la formación ya no serían los niños y adolescentes escolarizados sino la población en general.

b) Dado su aislamiento histórico de la vida cotidiana, la escuela no sería un ámbito propicio para cierto tipo de aprendizajes que sólo se desarrollarían dentro de los flujos y lógicas de la vida cotidiana.

c) El logro de los fines del gobierno de turno respecto a la formación directa de la población sería más eficaz por medio de las entidades del gobierno local, que acudiendo al sistema escolar. De una parte, porque los funcionarios de dichas entidades tienen menos autonomía de la que gozan los maestros en relación con los contenidos y métodos de enseñanza. De otra parte, porque mientras la escuela es un espacio altamente colonizado y por lo tanto generador de contrapoderes y resistencias (tanto por parte de los maestros como de los alumnos), en ámbitos no escolares habría menos resistencia por parte de la población a los propósitos del Estado.<sup>1</sup>

d) La pedagogización de la vida urbana sería más efectiva que la educación formal para alcanzar el tipo de fines de corto y mediano plazo que se propuso el gobierno Mockus/Bromberg. A pesar del uso del término *cultura* para denominar el tipo de transformaciones que buscó el gobierno, más que cambios de fondo e integrales, se apuntó de manera privilegiada a transformaciones muy específicas en un número cuidadosamente delimitado de conocimientos, comportamientos, actitudes, sentimientos y percepciones; práctica que se mantuvo en los dos gobiernos posteriores.

<sup>1</sup> Esta idea se la debo a la intervención de Alexis de Greiff (investigador del Centro de Estudios Sociales) en la presentación de los avances de este estudio en el Seminario interno del CES.

e) La opción de pedagogizar la ciudad permite una relación directa entre el alcalde y la población, que serviría para legitimar al Estado tanto como al gobernante. Que sea el mismo alcalde y las entidades del gobierno de la ciudad las que establezcan una comunicación directa y formativa con la población facilita que el gobierno actúe más efectivamente como *Estado docente* y que los logros pedagógicos sean identificados con el gobernante por la población.

En la documentación del primer gobierno –Plan de desarrollo, Plan sectorial de educación, fichas de los proyectos de inversión– hay un solo enunciado, en la *Exposición de motivos* del Plan de desarrollo, que ilumina algo este asunto. Allí, en relación con la articulación entre las prioridades de la *Cultura ciudadana* y el *Progreso social*, se plantea lo siguiente: “parte de la cultura ciudadana se adquiere en la escuela, pero si no hay cambios rápidos en la cultura que mira a la calle, cualquier iniciación escolar se verá crudamente destruida en la experiencia cotidiana de la ciudad”.

Hay tres elementos a resaltar del enunciado anterior. De una parte, denota, a mi juicio, una confianza excesiva en las posibilidades formativas de las escuelas de la ciudad –en relación con la cultura ciudadana–; confianza que parece haberse debilitado en el segundo gobierno de Mockus, en el que se consideró necesario diseñar unas pruebas y comenzar a formular unos estándares para la formación específica y sistemática de competencias ciudadanas en las instituciones de educación formal. De otra parte, el enunciado alude sintéticamente a dos dimensiones de la práctica pedagógica que caracterizaron no sólo el gobierno Mockus/Bromberg, sino también a los dos que lo sucedieron: la desconfianza hacia las prácticas cotidianas de la población de la ciudad y la necesidad de transformarlas de manera rápida por medio de la pedagogización de la vida urbana, y su corolario de mantener el aislamiento de la escuela y la cultura urbana hasta que ésta no fuese *civilizada*. La combinación de confianza en las prácticas formativas de una escuela aislada de “la experiencia cotidiana de la ciudad” y de desconfianza hacia una cultura de la ciudad que impactaría negativamente sobre la formación obtenida en las escuelas terminó constituyendo una estrategia de pedagogización de la vida urbana que, como veremos, se fundamentó en buena medida en prácticas de escolarización de la vida de grupos poblacionales por fuera de las instituciones de educación formal.

Este propósito explícito de pedagogizar la vida de la ciudad fue expuesto de manera aún más clara en el segundo gobierno de Mockus. En la *Exposición de motivos* del Plan de desarrollo se planteó lo siguiente:

El Plan de Desarrollo apunta a convertir a Bogotá en una ciudad-escuela que enfatice la convivencia, la seguridad y el respeto a las normas como fundamentos de la capacidad de una sociedad para celebrar y cumplir acuerdos. Porque hay reglas claras, porque hay jugadores que aceptan las reglas, porque hay control social sobre el cumplimiento de las reglas, Bogotá será más productiva y competitiva.

Al preguntarle a Mockus por las razones para no haber implementado una política de debilitamiento de las fronteras de la escuela en relación con la cultura y el escenario urbano en sus dos gobiernos,<sup>2</sup> respondió que no lo había hecho en su primer gobierno porque se acababa de expedir la Ley General de Educación (Ley 115), la cual le daba un alto grado de autonomía a la escuela y al maestro, autonomía por la cual él como miembro del *Grupo Federici* había luchado en el marco del Movimiento Pedagógico. Y que por lo tanto, no consideró pertinente proponer una política específica hacia las escuelas, más allá de orientar la práctica estatal a apoyar el proceso de formulación autónoma de los Proyectos Educativos Institucionales, lo cual se puede constatar al examinar la política de la Secretaría de Educación en este período. Debo reconocer que no había pensado en esta explicación, la cual me parece razonable. Más cuestionable es por qué no lo hizo en su segundo gobierno, en el cual, de manera evidente, se preocupó mucho menos por la autonomía de las escuelas y los maestros, como se desprende del conjunto de medidas de fortalecimiento de la autoridad de los rectores, así como de la regulación de la práctica de los maestros por medio de la introducción de estándares y evaluaciones en competencias básicas de lenguaje, matemáticas y ciencias.

---

<sup>2</sup> Pregunta que le planteé de manera pública en la presentación de los resultados preliminares de este estudio en el Seminario internacional *Ciudadanía y educación cívica*, organizado por el Consejo Británico, el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia y el Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana en el mes de noviembre de 2004, y que Antanas respondió en el panel del segundo día del evento.

## Lo “pedagógico” en el texto de los planes de desarrollo

Las prácticas formativas fueron incluidas en el texto de los planes de desarrollo de los dos gobiernos de Mockus como una de las estrategias centrales para el logro de sus objetivos; mientras que su lugar estratégico fue menos evidente en el texto del plan de desarrollo de Peñalosa. A continuación, se analiza la dimensión formativa del texto de los planes de desarrollo de los tres gobiernos.

### Gobierno Antanas Mockus/Paul Bromberg: *Formar Ciudad, 1995-1997*

El texto del plan de desarrollo del primer gobierno de Mockus puede caracterizarse como un documento pedagógico –en el sentido amplio que se le dio al término en los tres gobiernos– de generación de aprendizajes en la población por fuera de la escuela (y que para los propósitos de este análisis incluye las prácticas de formación de alumnos por fuera de las escuelas). Se trata de una propuesta que buscaba que el conjunto de las actividades del gobierno distrital generaran aprendizajes en la población de la ciudad. Esta vocación pedagógica se constata tanto en la definición de la acción del gobierno, como en las prioridades (objetivos generales) establecidas en el Plan, así como en las metas propuestas.

Los alcances de la acción del gobierno se definieron en términos pedagógicos: “la formación ciudadana, en donde todos aprendamos de todos con responsabilidad compartida, cooperación y participación; y la formación de ciudad, en donde la gestión colectiva preserve el patrimonio común y lo enriquezca para bien de todos y especialmente de los más débiles”.<sup>3</sup> El desarrollo de la acción del gobierno contempló prácticas estatales para ayudar “a la gente a aprender a usar bien su ciudad” por medio de la autorregulación ciudadana y la regulación de la administración por parte del ciudadano.<sup>4</sup> En su formulación, cada una de las seis prioridades del plan incluyó una dimensión formativa.

La prioridad de cultura ciudadana fue concebida como el eje central del plan y fue en la que más se especificó la dimensión formativa de la práctica estatal, a partir de la definición de un

<sup>3</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá. *Decreto 295 (junio 1 de 1995), por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá 1995-1998 – Formar Ciudad, artículo 2.*

<sup>4</sup> *ibíd.*

conjunto de aprendizajes ciudadanos. De una parte, su estrategia central le apuntó a un conjunto de transformaciones en la conducta de los ciudadanos. Su propósito central fue el de fortalecer la autorregulación ciudadana por medio de la puesta en marcha de una estrategia definida así:

desencadenar y coordinar acciones públicas y privadas que inciden directamente sobre la manera como los ciudadanos reconocen y usan los entornos sociales y urbanos y cómo se relacionan entre ellos en cada entorno. Pertenecer a una ciudad es reconocer contextos y en cada contexto respetar las reglas correspondientes. Apropiarse de la ciudad es aprender a usarla valorando y respetando su ordenamiento y su carácter de patrimonio común (ibid., artículo 14).

Cada una de las cuatro acciones que contempló la estrategia implicaba igualmente prácticas conducentes a ciertos aprendizajes ciudadanos. En primer lugar, la modificación de los comportamientos individuales y colectivos que riñen con la “vida social” de la ciudad. En segundo lugar, la construcción colectiva de una imagen de ciudad compartida y el fomento de la comprensión y el respeto de las reglas para desarrollar la identidad ciudadana y el sentido de pertenencia. En tercer lugar, el impulso a la cultura para generar sentimientos de pertenencia a la ciudad. Por último, “propiciar la participación comunitaria y la regulación de la Administración por parte de la ciudadanía” (ibid.).

Del mismo modo la dimensión pedagógica fue central en la definición de las metas de la prioridad de cultura ciudadana. Sus cuatro metas se definieron en función de aprendizajes ciudadanos (ibid., artículo 8):

- aumentar la proporción de la población que acepta y cumple las normas que regulan la convivencia ciudadana;
- aumentar la proporción de la población que ayuda a través de medios pacíficos a lograr el cumplimiento de las normas;
- potenciar la capacidad de los ciudadanos para concertar fines comunes y dirimir conflictos en el marco de una imagen compartida de ciudad;
- enriquecer las formas de expresión, de comunicación y de interpretación de los habitantes, a través del carácter recreativo y formativo del arte y del deporte.

En un menor grado, la dimensión formativa de la gestión estatal estuvo presente en la formulación de las otras cinco prioridades del Plan de desarrollo. La estrategia prioridad de *Medio ambiente* contemplaba acciones de educación y sensibilización ciudadana por medio de la “movilización de la voluntad ciudadana” y el fomento de la participación ciudadana y la concertación (ibíd., artículo 9). Una de las metas establecidas para la iniciativa se definió en términos de aprendizajes ciudadanos: “aumentar el nivel de conciencia y de conocimiento de los ciudadanos sobre los problemas y las posibilidades ambientales de la ciudad” (ibíd., artículo 10).

Aunque con menos visibilidad que las prioridades anteriores, la de *Espacio público* incluyó también una dimensión formativa. De una parte, el desarrollo de programas y proyectos para intervenir en el componente *funcional* del espacio público incluía la regulación del uso de estos espacios por parte de los ciudadanos para convertirlos en ámbitos educativos. De otra parte, dos de sus metas implicaban procesos de aprendizaje ciudadano:

- comprometer a la ciudadanía en la defensa y buen uso del espacio público;
- mejorar la capacidad local de generación y defensa del espacio público, mediante el apoyo técnico y cultural a las comunidades y autoridades locales.

La prioridad de *Progreso social* se centró en la temática clásica de los sectores de educación, salud y protección social, por lo que su componente de formación de la población por fuera de la escuela fue relativamente débil. A pesar de ello, se incluyeron dos metas que, en el sentido que le dio a este término el gobierno, pueden caracterizarse como pedagógicas:

- mejorar la calidad de la educación articulando las actividades escolares con el entorno social.
- reducir los comportamientos de exclusión social.

En las prioridades de *Productividad urbana* y de *Legitimidad institucional*, el componente formativo fue bastante débil. La primera se limitó a señalar el propósito de capacitar a los trabajadores públicos y privados, mientras que la dimensión

formativa de la segunda se concentró en el logro de aprendizajes por parte de los funcionarios para “generar en los ciudadanos credibilidad en las instituciones, las normas, el servicio público y los gobernantes” (ibíd., artículo 17). Entre sus metas se incluyó un componente de formación de los ciudadanos: “aumentar la capacidad de control ciudadano sobre la Administración” (ibíd., artículo 18).

Por último, el tema de *Cultura tributaria*, que no fue incluido en las seis prioridades del Plan, sino en su *Estrategia Financiera*, incorporó un componente pedagógico de importancia para la generación de una nueva cultura tributaria: “se debe vincular el sentido de pertenencia a la ciudad con el sistema de tributos, la ampliación de la conciencia de deberes y derechos, la corrección de la evasión y la elusión, y el respeto y uso racional de los bienes y servicios públicos” (ibíd., artículo 47).

#### **Gobierno de Enrique Peñalosa: *Por la Bogotá que queremos*, 1998-2000**

Como se analizará más adelante, aunque hubo algunas continuidades en los términos y propósitos referidos a la cultura ciudadana entre el gobierno de Peñalosa y el primer gobierno de Mockus, en el texto del Plan de desarrollo de Peñalosa fue mucho menos evidente el componente formativo directo para el logro de sus propósitos. A pesar de su menor visibilidad, la dimensión pedagógica de la práctica estatal se incorporó a algunos de los objetivos, las prioridades, las estrategias y las metas del Plan.

En primer lugar, en el objetivo general del Plan se incluyó un enunciado que tiene, de manera implícita, una dimensión pedagógica: “generar un cambio profundo en la manera de vivir de los ciudadanos, devolviendo la confianza a todos los bogotanos en su capacidad para construir un futuro mejor”.<sup>5</sup> En segundo lugar, algunas de sus siete prioridades incluyeron componentes formativos, buena parte de ellos, implícitos. Las prioridades que tuvieron una dimensión pedagógica más explícita fueron *Ciudad a escala humana* y *Seguridad y convivencia*.

En la estrategia de *Ciudad a escala humana* se incluyeron como fines una serie de aprendizajes ciudadanos: el estímulo a la “con-

---

<sup>5</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá. *Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Santa Fe de Bogotá 1998-2001*, Bogotá, 1998, artículo 1.

vivencia civilizada”, el fortalecimiento de la amistad entre vecinos, el fomento de la cultura del cuidado y mantenimiento del espacio público, y “que todos reconozcamos nuevamente a la ciudad como nuestra casa”. Sólo un componente de una de las metas de la prioridad se refirió a aprendizajes ciudadanos: el incremento de la capacidad de la comunidad para administrar y mantener el espacio público (ibíd., artículo 15).

La prioridad de *Seguridad y convivencia* incluyó un componente formativo en su objetivo central: la prevención de comportamientos que lesionan el bienestar de los ciudadanos y el fomento a los que promueven la paz, la solidaridad, el respeto y la vida en comunidad. En su estrategia se definió el papel del Estado como de garante de los derechos y deberes colectivos y de reconstrucción de la vida en común. La estrategia contemplaba también una serie de aprendizajes ciudadanos:

- el fortalecimiento de “los lazos de convivencia ciudadana”;
- la promoción de “la solidaridad, el respeto y el compromiso de todos los ciudadanos con los grupos poblacionales más vulnerables y que constituyen la semilla para la construcción de la sociedad”;
- el rescate del “sentido de pertenencia a la ciudad y el compromiso por el interés general sobre el particular, promoviendo cambios de actitud y comportamiento”;
- “la revitalización de la convivencia urbana” por medio de “la construcción colectiva de relaciones que permitan el reconocimiento del individuo como parte del colectivo social, que regulen sus acciones y las de los demás en el marco de beneficios recíprocos y que protejan la vida, honra y bienes de los miembros de la sociedad, en un ámbito de conocimiento y ejercicio de derechos, deberes y libertades”;
- la “reanimación de la convivencia capital” con base en “el respeto y la tolerancia hacia los demás, el desestímulo de comportamientos como el avivatazgo, el fortalecimiento de los vínculos de solidaridad, el compromiso con la ciudad y sus habitantes”.

La estrategia contemplaba, igualmente, la realización de “campañas que motiven al ciudadano a acompañar, apoyar e impulsar las acciones adelantadas por la Administración para que, de manera conjunta, se logren alcanzar los propósitos y metas establecidos en el Plan de Desarrollo” (ibíd., artículo 25). De otra



parte, algunos de sus programas contemplaban la realización de prácticas formativas específicas:

- la puesta en marcha de Escuelas de Seguridad;
- campañas masivas de control y desestímulo al porte de armas;
- la promoción de la solidaridad ciudadana y la autorregulación;
- medidas para la reducción de los niveles de maltrato y violencia intrafamiliar;
  - la promoción de la conciliación de conflictos;
  - el impulso al cumplimiento de las normas de tránsito, espacio público y aseo;
  - procesos pedagógicos para prevenir actitudes violentas derivadas, en particular, del consumo de drogas y alcohol;
  - actividades educativas para la participación comunitaria y la gestión local para reducir la violencia juvenil y el deterioro individual, familiar y social;
  - actividades de comunicación para crear solidaridad y conciencia ciudadana “y reabrir los vasos comunicantes para la convivencia en Bogotá” (ibíd., artículo 26);
  - acciones interinstitucionales de educación ambiental para promover cambios de actitud y “recuperar” valores como el sentido de pertenencia y la responsabilidad ciudadana;
  - acciones que generen un mayor conocimiento de las amenazas naturales y antrópicas que determinen las áreas de riesgo para los asentamientos humanos.

Sólo tres propósitos relacionados con aprendizajes ciudadanos se incluyeron en las metas de esta prioridad:

- la realización de talleres de prevención del uso y abuso del alcohol y otras drogas para 825 mil personas, incluyendo 25 mil conductores de servicio público;
- la vinculación de 10 mil jóvenes a acciones pedagógicas para el enriquecimiento de la vida comunitaria, la promoción de la solidaridad y el compromiso para la convivencia ciudadana;
- el desarrollo de escuelas de formación deportiva.

Las demás prioridades incorporaron, de manera marginal, algunos elementos formativos. En la prioridad de *Desmarginalización* se incluyó el propósito de “dinamizar en la comunidad la

apropiación de la construcción de su destino” (ibíd., artículo 4). Una de las metas de esta prioridad contemplaba actividades de promoción de la organización social. La prioridad de *Interacción social* se concentró en el mejoramiento de la gestión de las entidades de salud, educación y protección social. En el programa *Mejoramiento de la calidad de la educación* se incluyó un componente de “utilización intensiva de los espacios públicos y los medios de comunicación, de manera que se amplíen las oportunidades educativas y se provean condiciones adecuadas para actividades recreativas, culturales y deportivas más allá de la jornada escolar” (ibíd., artículo 10).

Por último, la prioridad de *Urbanismo y servicios* no incorporó enunciado pedagógico alguno, mientras que las de *Movilidad* y *Eficiencia institucional* lo hicieron de manera marginal. En la prioridad de *Movilidad* se planteó desarrollar “acciones encaminadas a cambiar hábitos y actitudes de los bogotanos”. El programa *Fortalecimiento del manejo de tráfico* contemplaba “campañas de motivación para generar cambios actitudinales y estrechar la cooperación entre conductores y peatones” (ibíd., artículo 17). Por su parte, la prioridad *Eficiencia Institucional* incluyó un programa de fortalecimiento de la participación ciudadana a nivel local:

El Distrito contribuirá a la organización, promoción y capacitación de las asociaciones profesionales, cívicas, sindicales, comunitarias, juveniles, benéficas o de utilidad común no gubernamentales [...] con el objeto de que constituyan mecanismos democráticos de representación en las diferentes instancias de participación, concertación, control y vigilancia de la gestión pública que se establezcan. Facilitará la participación de las personas en las decisiones que las afectan. Promoverá la concertación con las organizaciones civiles en los temas de interés general, social y comunitario. El Distrito promoverá y divulgará los derechos étnicos y culturales de las comunidades negras, afro-bogotanas (ibíd., artículo 30).

Este propósito de aprendizaje político también se incluyó en algunos de los componentes de las metas de la iniciativa, donde se estableció la capacitación de 1.500 organizaciones locales en procesos de descentralización administrativa y planeación participativa local.

## **Segundo gobierno de Antanas Mockus: Bogotá para vivir todos del mismo lado 2001-2003<sup>6</sup>**

Como el de su primer gobierno, el texto del Plan de desarrollo del segundo gobierno de Mockus puede caracterizarse como un documento pedagógico en el cual se especificaron de manera más precisa el tipo de prácticas pedagógicas/comunicativas a desarrollar, así como el contenido de los aprendizajes esperados y las dimensiones psíquicas de la población que debían transformarse. La dimensión pedagógica recorre y articula el conjunto de los elementos del Plan.

En primer lugar, el objetivo general del Plan propone la construcción colectiva de la ciudad y el logro de aprendizajes que permitan que los ciudadanos vivan en paz con su conciencia y con la ley (artículo 1), con lo cual, en relación con el primer gobierno, se evidencia el propósito de darle un mayor peso a las regulaciones morales y legales, para lo cual se diseñó una estrategia pedagógica de doble faz: de una parte, hacer más permeables las instituciones y los funcionarios distritales a las razones, intereses y propuestas de la ciudadanía; y de otra, intensificar la participación de la población en los asuntos públicos.

En segundo lugar, la actualización de los *valores y principios* definidos para guiar la implementación, requerían de una transformación "pedagógica" de los sujetos (artículos 2 y 3). Se trataba de formar, tanto a los funcionarios como a la población en general, en un conjunto de valores y principios que el gobierno consideraba estaban ausentes o eran muy débiles, tales como el respeto por las personas, la vocación de servicio, la pasión por el logro, la honradez, la transparencia, la equidad, la solidaridad, la construcción de confianza guiada por el interés general, el entusiasmo compartido por los logros de la ciudad, el uso del diálogo mediante la comunicación abierta, y la firmeza en la búsqueda de armonía entre la ley, la moral y la cultura. Se trata de una combinación particular de virtudes –de hábitos y características de los sujetos– que incluye sentimientos morales/sociales, actitudes y comportamientos para relacionarse con los demás, y formas de regular la vida colectiva.

---

<sup>6</sup> Con algunos desarrollos, aquí retomo de manera sintética el análisis sobre la dimensión pedagógica del texto del Plan de desarrollo del segundo gobierno de Mockus, realizado en el estudio sobre las estrategias pedagógicas de ese gobierno. Véase Sáenz (2004).

En tercer lugar, cada uno de los seis objetivos del Plan incluyó una dimensión formativa. El objetivo de cultura ciudadana fue el que más enfatizó lo pedagógico, al proponerse transformar las conductas de los ciudadanos para el cumplimiento *voluntario* de normas, la capacidad de celebrar y cumplir acuerdos, formas de acción que estuvieran de acuerdo con la conciencia de los individuos y en armonía con la ley, así como la intensificación de la comunicación y la solidaridad entre los ciudadanos (artículo 6). Las políticas y programas del objetivo se orientaron hacia el desarrollo de los siguientes aprendizajes en la población: el cumplimiento de normas y acuerdos, la autorregulación individual y social, el uso de métodos pacíficos en el abordaje de conflictos, la discusión pública y la participación democrática, y el desarrollo de un ambiente de comunicación y convivencia (artículo 8).

Por su parte, en mayor o menor grado, cada uno de los seis programas del objetivo incorporó una dimensión pedagógica, que se especificó en la definición de las metas del gobierno establecidas en la *Encuesta de cultura ciudadana*, en aprendizajes referidos a cuatro dimensiones psíquicas –comportamientos, conocimientos, actitudes y percepciones– agrupados en once metas generales.<sup>7</sup>

El programa *Apreciar las normas y admirar lo bueno* buscó propiciar el acatamiento voluntario de las normas y poner en evidencia su fundamento democrático y los beneficios obtenidos por la sociedad con su cumplimiento (artículo 10). En la línea de base del objetivo<sup>8</sup> se incluyeron un conjunto de aprendizajes esperados en relación con los *comportamientos* de acatamiento a las normas de convivencia, tránsito y separación de basuras; con los *conocimientos* sobre las normas básicas de convivencia y las referidas al consumo de tabaco y tránsito (vehicular y peatonal); con las *actitudes* positivas frente a ciertos grupos de la población y con el acatamiento de las normas de convivencia, con-

---

<sup>7</sup> Aunque el Plan así como varios proyectos de inversión también se propusieron desarrollar en la población algunos *sentimientos morales*, éstos no fueron incluidos en las metas de la Encuesta: para bien o para mal, las emociones y los sentimientos siguen estando por fuera de los dispositivos de medición de la sociedad contemporánea.

<sup>8</sup> Véase Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana, Comisión de Cultura Ciudadana, abril 2002. Las metas de los diversos programas del objetivo de *Cultura ciudadana* provienen de esta línea de base, formulada a partir de la primera aplicación de la *Encuesta de cultura ciudadana*.

sumo de tabaco, medio ambiente, tránsito, impuestos, planeación y espacio público.

El programa *Vida sagrada* le apuntó también a la generación de una serie de aprendizajes referidos al desarme voluntario de los ciudadanos, el fomento de modos de vida saludables, la generación de confianza, seguridad y tranquilidad; y el ejercicio de los derechos, deberes y libertades (artículo 10). En sus metas, el programa se propuso generar aprendizajes que condujeran a la disminución de delitos de agresión, al incremento del número de armas de fuego entregadas, a la reducción de las muertes violentas (homicidios, accidentes de tránsito, suicidio, entre otras causas accidentales), las lesiones por otras causas delictivas, los hurtos y los secuestros. De otra parte, se propuso mejorar la percepción de la seguridad entre la población de la ciudad.

En términos de aprendizajes, los propósitos generales del programa *Aportar de buena gana* se dirigieron a incrementar el conocimiento sobre los impuestos distritales, aumentar la conciencia individual y colectiva sobre los beneficios colectivos de la tributación, fomentar la responsabilidad individual y colectiva en la preservación y ampliación del patrimonio de la ciudad, e incrementar la percepción sobre el buen uso de los dineros del distrito y la confianza sobre su destino (artículo 10).<sup>9</sup>

Los dos programas orientados al fortalecimiento de la cultura democrática de la ciudad –*Procedimientos para decidir* y *Organizarse para influir y para aprender*– apuntaron a incrementar el uso de los procedimientos democráticos para cambiar las normas jurídicas y ampliar y cualificar la discusión pública buscando que los ciudadanos comprendieran y aceptaran su utilidad para aclarar diferencias, dirimir conflictos y celebrar acuerdos; así como a potenciar la capacidad de las organizaciones para construir nexos de solidaridad y representar a los(as) ciudadanos(as) en las decisiones de carácter público. Éstos dos programas se orientaron a generar las siguientes transformaciones en la conducta de los(as) ciudadanos(as):

- *Comportamientos*: incremento en las personas que realizan acuerdos por medio del diálogo; que actúan conforme a la ley, la acatan voluntariamente y aceptan las sanciones legales; que parti-

<sup>9</sup> Véase además Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana, Comisión de Cultura Ciudadana, abril 2002.

cipan en las elecciones locales, en actividades relacionadas con lo público y en organizaciones sociales.

- *Conocimientos*: aumento en el conocimiento de los derechos fundamentales, del Plan de desarrollo, de las políticas y programas distritales y de los mecanismos de participación.

- *Actitudes*: crecimiento de las actitudes positivas sobre el diálogo como forma de llegar a acuerdos, sobre el cumplimiento de los acuerdos; sobre la ley, los derechos humanos y las políticas distritales.

- *Percepciones*: incremento de la percepción sobre la capacidad y voluntad propia y de los otros para celebrar acuerdos, sobre la ley como acuerdo social y norma absoluta, sobre la facilidad para actuar conforme a la ley, sobre el acatamiento voluntario de la ley por parte de otros, sobre sentirse respetado por los demás y el Estado, sobre estar ejerciendo sus derechos, sobre estar representado en los organismos democráticos y sobre el interés y la posibilidad de incidir en las políticas distritales.

El programa *Comunicar vida y jugar limpio* tuvo como propósito pedagógico propiciar la comunicación y la solidaridad mediante el uso de los espacios públicos, potenciar las capacidades creativas y comunicativas, aumentar el disfrute colectivo de la ciudad y ampliar el conocimiento y la apropiación social de la ciudad por parte de los(as) ciudadanos(as).

En un menor grado, la dimensión formativa de la gestión estatal estuvo presente en la formulación de los otros seis objetivos del Plan de desarrollo. El objetivo de *Productividad* fue el que menos énfasis puso en la dimensión pedagógica de la práctica estatal. Incluyó entre sus estrategias globales el desarrollo de una cultura para la productividad, así como dos componentes pedagógicos en sus programas:<sup>10</sup> la formación en hábitos y conocimientos para la integración de las personas a los procesos productivos, y el incremento en la participación de los jóvenes.

Cuatro de los seis programas del objetivo de *Justicia social* incluyeron los siguientes propósitos formativos:<sup>11</sup>

- promover comportamientos solidarios hacia las personas en situación de mayor vulnerabilidad;

<sup>10</sup> Véanse artículos 14 y 15.

<sup>11</sup> Véanse artículos 17 y 20.

- generar comportamientos autónomos y responsables, individual y colectivamente;
- desarrollar acciones sociales y urbanísticas que faciliten a los ancianos y discapacitados el disfrute de los espacios públicos de la ciudad;
- desarrollar acciones pedagógicas para mejorar las condiciones nutricionales de las poblaciones en mayor condición de vulnerabilidad;
- adelantar acciones tendientes a la capacitación e información de la comunidad en relación con la normatividad urbanística y arquitectónica;
- apoyar a los residentes de los barrios en el desarrollo de acciones en el campo físico, económico, social, ecológico y cultural;
- impulsar la participación y organización comunitaria, la educación y la capacitación, “formas de vida espiritual” y el manejo de conflictos.

El objetivo *Educación* del Plan de desarrollo se centró en la temática clásica sectorial de la educación formal, pero incluyó tres propósitos orientados a la desescolarización de las instituciones de educación formal, que tuvieron escasos desarrollos en su implementación: la movilización del potencial educativo y cultural de la ciudad; la conversión de todos los espacios y actores de la ciudad en oportunidades para el aprendizaje y el acercamiento de la educación a la vida de la ciudad.<sup>12</sup>

La dimensión formativa fue central en la formulación del objetivo *Ambiente*, que tuvo como uno de sus propósitos generales “arraigar culturalmente comportamientos de respeto por el medio natural y construido”. El objetivo incorporó una estrategia pedagógica explícita para generar cambios en las actitudes y los hábitos relacionados con el ambiente natural y construido.<sup>13</sup> De otra parte, tres de sus cuatro programas incluyeron propósitos formativos:

- generar valores y compromisos cotidianos con el ambiente por medio de un proceso educativo y mecanismos de seguimiento y estímulo a cambios de comportamiento de la ciudadanía;

<sup>12</sup> Véanse artículos 21 al 24.

<sup>13</sup> Véanse artículos 25 al 28.

- promover prácticas de producción limpia y de cumplimiento de la ley;
- capacitación sobre comportamientos deseables ante eventos de riesgo.

El objetivo de *Familia y niñez* tuvo un núcleo pedagógico: “apoyar los comportamientos solidarios de las diferentes formas de familia y de sus integrantes: niñas y niños, jóvenes, hombres, mujeres y adultos mayores”. La dimensión pedagógica fue igualmente central en la política del objetivo, la cual buscaba la participación de la infancia y de los jóvenes en el desarrollo de los programas, proyectos y estrategias. Cuatro de sus cinco programas formularon estrategias pedagógicas:<sup>14</sup>

- promover mecanismos y escenarios de participación y comunicación de niños, niñas y jóvenes que los hagan visibles en la ciudad;
- diseñar y operar organismos comunitarios para la promoción y protección integral de niños y niñas como sujetos de derechos;
- adelantar procesos de educación sexual y reproductiva en el marco del amor y la responsabilidad mutua;
- impulsar procesos de educación prenatal;
- crear y adecuar espacios y programas comunitarios, culturales, educativos, recreativos y deportivos para el uso y disfrute de la ciudad por parte de los niños, niñas y demás miembros de la familia;
- fomentar conductas solidarias y amables y formas de resolución pacífica de conflictos dentro de las familias y dentro de la comunidad, atendiendo de manera prioritaria a mujeres, niños y niñas;
- apoyar la formación de redes familiares para la prevención de la violencia intrafamiliar.

Como en el gobierno Mockus/Bromberg, la dimensión formativa del objetivo de *Gestión pública admirable* fue de carácter indirecto: la generación de una gestión efectiva y transparente por parte de la administración pública para lograr así elevar la confianza y el respeto de la población hacia las entidades públicas. En las políticas y estrategias del objetivo se incorporaron prácticas formativas más directas: facilitar la participación de la población, incentivar el cumplimiento voluntario de normas y

---

<sup>14</sup> Véanse artículos 30 al 33.



fortalecer las competencias de las localidades. Sólo dos de los cinco programas del objetivo formularon explícitamente estrategias formativas: la adopción de metodologías y procesos para la autorregulación institucional y ciudadana, la apertura de espacios para facilitar la expresión ciudadana organizada y el control social sobre la gestión pública, y el fortalecimiento de los mecanismos democráticos de las localidades.

### **Algunas características de la dimensión formativa de los textos de los planes de desarrollo**

#### *i) Lo mínimo, público y común*

Las estrategias formativas esbozadas en los planes se inscriben en la racionalidad de un Estado democrático y liberal, en tanto le apuntaron al desarrollo de las conductas<sup>15</sup> públicas mínimas consideradas necesarias para la vida en común, desde la perspectiva de la *civilidad*, la *legalidad* y el *interés público*. Sólo en el segundo mandato de Mockus –por medio de los propósitos del plan de incidir en las convicciones y sentimientos íntimos de la población generando autorregulaciones morales y de formar a las familias para la regulación de su conducta sexual y la forma de abordar sus conflictos– los propósitos pedagógicos del gobierno de la ciudad se escenificaron en la vida privada íntima y familiar.

Como sucedió con el conjunto de conceptos que sustentaron la práctica pedagógica de los tres gobiernos, la 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: 10).

<sup>15</sup> El término *conducta* se utiliza en este texto para denominar las diversas formas de acción humana e incluye conocimientos, actitudes, valores, percepciones y comportamientos.

Desde su primer gobierno, Mockus, a partir de las concepciones de John Rawls, buscó demostrar que la búsqueda de lo mínimo común no se oponía a la diversidad cultural:

Lo interesante de la democracia parecería ser [...] 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. La regla de no asesinar es una regla que puede tener una respuesta supremamente distinta de una persona a otra. “¿Por qué no asesina usted?”. Uno dirá, “porque le tengo pavor a quince o veinte años de cárcel”; otro dirá, “porque mi religión me lo impide”, otro “porque yo soy demasiado cobarde y quisiera que todo el mundo fuera igual de cobarde y defendiendo mi derecho a tener esa visión”. Otros dirán “considero la vida como lo más respetable”. De algún modo la democracia es neutra frente a las razones que la gente tiene para cumplir las reglas” (Mockus, 1997: 7).

Y en la *Exposición de motivos* de la versión del Plan de desarrollo del segundo gobierno radicado en el Concejo de Bogotá el 30 de abril de 2001, se formuló este concepto de lo común de manera bastante precisa al explicar la escogencia del signo con el que se indentificó el Plan:

“Bogotá para vivir todos del mismo lado” busca destacar los elementos que pueden unir a los bogotanos: una historia común, una visión creciente y compartida [...], unas reglas de juego comprendidas como condición para construir y vivir con gusto la ciudad [...], como símbolo de esta visión, la cinta de Moebius que ha sido reconocida como una estructura clave en la cultura tucana, pone el acento en la integración: aparenta tener dos lados opuestos en cada punto de su superficie, cuando en realidad tiene uno solo. Localmente tiene dos lados y dos bordes, globalmente un solo lado y un solo borde. Así la sociedad, localmente diferenciada y polarizada, es y debe vivirse como globalmente unida (Alcaldía Mayor de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana, 2002: 78).

## ii) *Imagen pesimista de la población de la ciudad*

En relación con la valoración de las prácticas sociales y culturales de la población, las estrategias pedagógicas formuladas en los planes de desarrollo de los tres gobiernos se fundamentaron en una imagen pesimista de los bogotanos y en las formas de relacionarse entre sí. A partir de esta imagen pesimista hubo poco reconocimiento de las potencialidades de los habitantes de la ciudad, y la pluralidad étnica y cultural de la población fue virtualmente invisible, como lo fue, con la excepción del segundo gobierno de Mockus, la dimensión de género.<sup>16</sup> En este sentido, el énfasis pedagógico se puso sobre la *corrección* de conductas consideradas contrarias a la convivencia y el bien común y sobre nuevas conductas a incentivar en la población, que no en el fortalecimiento de prácticas existentes que contribuyeran a dichos propósitos. En este sentido, en especial en los primeros dos gobiernos, la diversidad cultural de la ciudad sólo se visibilizó en términos de su creatividad artística, que no en términos del conjunto de valores, hábitos, actitudes, conocimientos, comportamientos y emociones de las diversas formas culturales que caracterizan a la ciudad. Es así como en la *Exposición de motivos* del Plan del gobierno Mockus/Bromberg, al referirse a la población de la ciudad, se resalta su:

baja capacidad para dirimir amigablemente conflictos, la debilidad del sentido del deber ciudadano y la limitada voluntad y capacidad de la comunidad para ejercer adecuadamente presión social, [que] terminan expresándose en altos grados de intolerancia, amenazas y violencia (IDCT: 2002).

En un documento sobre la prioridad de Cultura ciudadana del primer gobierno de Mockus, la imagen esbozada sobre la población de la ciudad raya en lo apocalíptico. Se trataría de un grupo humano que estaría desarrollando formas de socialización *anómicas* en las que primaría la desestructuración de la identidad, el resentimiento y la reclusión egoísta, así como una

---

<sup>16</sup> En el Plan del gobierno Mockus/Bromberg no se hace referencia alguna a la problemática de género, en el de Peñalosa sólo se menciona la disminución de la mortalidad materna y la violencia intrafamiliar (sin que se hable de las mujeres como sus principales víctimas), mientras que la dimensión de género se incorporó de manera decidida en el segundo gobierno de Mockus.

serie de comportamientos característicos de la “cultura del atajo” compartidos por la mayoría de la población, “que tanto ciudadanos como funcionarios seguimos de manera *natural* o *normal*: botar la basura o escombros en las aceras o en la vía pública [...], sobornar a los funcionarios públicos y aceptar sobornos [...], espetar los paraderos ni los semáforos” (Espinel, 1997a: 5).

Se puede afirmar que esta visibilización de características negativas en la población –que rara vez se contextualizó en términos comparativos en el ámbito nacional o internacional, y cuyas dimensiones empíricas sólo se analizaron en la *Encuesta de Cultura Ciudadana* en el segundo gobierno de Mockus– se convirtió en un hábito en la práctica de los tres gobiernos: en imagen repetida una y otra vez en los planes de desarrollo, en los documentos de política y en las fichas de los proyectos de inversión para justificar el tipo de intervenciones formativas a desarrollar.

En el texto del Plan de desarrollo de Peñalosa se escogió, igualmente, una imagen pesimista sobre las actitudes y comportamientos ciudadanos para sustentar sus políticas generales y la necesidad de desarrollar prácticas de formación de la población. Una imagen de añoranza a un pasado mejor, evidentemente ficticio, que aludía a “la desacralización de lo público”, a “la pérdida de la noción de protección del patrimonio colectivo como deber y derecho de la comunidad”, a “la pérdida progresiva de nuestra identidad e imaginario colectivos, de nuestro sentido de pertenencia a la ciudad”, al debilitamiento de “los lazos de convivencia” (artículo 13), a la “falta de respeto de las normas elementales de convivencia”, a “comportamientos como el avivatazgo” (artículo 25).

Por su parte, si bien el texto del Plan de desarrollo del segundo gobierno de Mockus reconoció la diversidad de la población de la ciudad, al incluir en sus políticas generales el principio de que “los programas del Distrito tendrán en cuenta la diversidad regional, étnica y cultural de los habitantes y las comunidades residentes en Bogotá” (artículo 6); al igual que los anteriores gobiernos, sus propósitos se orientaron a la generación de nuevas prácticas y a la transformación de los conocimientos, comportamientos y actitudes de la población consideradas indeseables, sin que se mencionaran algunas características positivas de la cultura existente que fuese pertinente fortalecer o desarrollar.

### iii) *Los alcances políticos de las prácticas formativas*

Hubo diferencias significativas entre los tres planes en relación con la dimensión política clásica de sus propósitos pedagógicos. En el texto del Plan del gobierno Mockus/Bromberg, la dimensión política tuvo un lugar bastante marginal. El Plan se limitó a proponer prácticas formativas de fomento a la capacidad de la población para la concertación de fines comunes y para el incremento de la participación ciudadana como mecanismo de regulación de la administración pública de la ciudad. Aunque también de forma bastante precaria, en el texto del plan de desarrollo del gobierno de Peñalosa se hizo más explícito el propósito de formación política de la población por medio de prácticas de capacitación de las organizaciones sociales para su fortalecimiento y para su participación en los procesos de descentralización administrativa y de planeación participativa local. La dimensión política de la práctica pedagógica estatal tuvo un salto cualitativo en el segundo gobierno de Mockus, al incluirse como dimensión central de dos de los seis programas del Plan, dirigidos de manera relativamente integral a la formación de prácticas democráticas entre la población.

### iv) *Énfasis en la pedagogización de la ciudad*

En los planes de desarrollo y los planes sectoriales de educación de los tres gobiernos se privilegiaron estrategias de pedagogización de la ciudad, más que proponer el debilitamiento de las fronteras entre la vida escolar y la vida urbana. En la práctica, el efecto de las políticas, programas y proyectos en el campo de la educación formal en los gobiernos de Peñalosa y el segundo de Mockus –que en este tema fueron muy parecidos– fue la intensificación del aislamiento de la escuela respecto de la vida de la ciudad y sus instituciones. En el Plan de desarrollo del primer gobierno de Mockus este tema no se toca, aunque tuvo desarrollos a partir de algunos proyectos de inversión; mientras que, como hemos visto, se enuncia en el de Peñalosa y se desarrolla en el plan sectorial de educación de su gobierno, el cual se planteó como objetivo:

ampliar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos por la vía de la utilización de espacios recreativos y culturales que existen en la ciudad y que en muchos casos se encuentran subutilizados

durante los días hábiles del calendario escolar. En este sentido, la Secretaría de Educación del Distrito se propone integrar a los jóvenes de 100 establecimientos ubicados en estratos 1 y 2 a actividades educativas extraescolares, buscando en cada caso la vinculación entre éstas y los objetivos del PEI (*Proyecto Educativo Institucional*) de cada establecimiento (Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital. *Plan Sectorial de Educación 1998-2001*).

Por su parte, como hemos visto, en el texto del plan de desarrollo del segundo gobierno de Mockus se plantearon algunos propósitos generales que apuntaban a debilitar las fronteras entre escuela y ciudad.

#### v) *Formación directa e indirecta*

En sus planes de desarrollo, los tres gobiernos plantearon de manera explícita dos estrategias centrales para fomentar aprendizajes ciudadanos: una estrategia de acciones directas –presenciales o desterritorializadas– de comunicación y enseñanza, y una estrategia de diseño y mejoramiento de la infraestructura de la ciudad y los espacios públicos que produciría aprendizajes de manera indirecta. El peso de la estrategia indirecta fue significativamente mayor en el gobierno de Peñalosa.

En el Plan de desarrollo del primer gobierno de Mockus se planteó una hipótesis que se mantendría en los dos gobiernos siguientes: 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 y educación de la población, en las cuales se considera que el gobierno más efectivo no es el que se ejerce de manera directa y personal, sino a través de prácticas indirectas de disposición de los espacios, tiempos y cuerpos para producir aprendizajes y conductas específicas e involuntarias (en el sentido en que operarían directamente sobre las percepciones, actitudes y comportamientos del individuo y la población sin que éstos se percaten, necesariamente, de ello).<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Sobre el paso de estrategias directas de formación y gobierno de los alumnos en la escuela, a estrategias indirectas, entre los siglos xvii o xviii y xix, véase Sáenz (2003a).

En el plan de desarrollo *Formar Ciudad* del primer gobierno de Mockus se planteó en la prioridad de *Espacio público* que “el mejoramiento del espacio público favorece el buen comportamiento ciudadano”.<sup>18</sup> Más aún, sería el espacio público el que definiría la categoría de ciudadanía, con lo cual ésta adquirió un sentido espacial. En este sentido, el propósito más general de dicha prioridad se definió así: “recuperar los ambientes en que se es ciudadano: espacio público” (ibíd., artículo 5). Se trata de un enunciado circunscrito a una de las prioridades del Plan, el cual ocupa un lugar claramente subordinado al peso de los enunciados referidos a las estrategias pedagógicas directas.

El peso relativo de las estrategias indirectas frente a las directas se revirtió en el Plan de desarrollo de Peñalosa. De una parte, como hemos visto, fueron menos explícitas y visibles las propuestas relacionadas con aprendizajes directos, en especial en lo que se refiere a las metas del Plan de desarrollo. De otra parte, la idea de fomentar este tipo de aprendizajes indirectos atravesó el conjunto del plan, en especial en lo referente a las metas de los diversos programas que se formularon, casi de manera exclusiva, en términos de los cambios físicos de la ciudad. En este sentido, y a partir de una hipótesis fuerte acerca de los efectos negativos de espacios de desorden físico y urbanístico sobre los comportamientos de la población, el Plan propuso una estrategia integral de creación de espacios de orden ligada a la recuperación del espacio público. A continuación, se presentan los enunciados que plantean de manera explícita aprendizajes ciudadanos a partir de transformaciones materiales del entorno urbano:

- “puesto que las fachadas constituyen un elemento estructurante del entorno público, se adelantarán acciones para su mejoramiento con pañete y pintura, *para dar un nuevo ambiente de vitalidad y dignidad a estos barrios [los populares]*” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1998b, artículo 6);

- “recuperar el espacio público en donde se comparte socialmente la ciudad y devolver un elemento primario al hombre *para que pueda iniciar un proceso de resocialización con el entorno y sus conciudadanos*” (ibíd., artículo 13; el énfasis es mío). Se trataba de adop-

---

<sup>18</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá, 1995, artículo 11.

tar medidas para el restablecimiento de los espacios para el peatón y de los espacios propios de la estética urbana que conforman la ciudad;

- en la estrategia de la prioridad de *Seguridad y convivencia* se planteó lo siguiente: “teniendo en cuenta que *el desorden de la ciudad* y la falta de respeto de las normas elementales de la convivencia crean ambientes fértiles para la *realización de delitos mayores, se actuará sobre dichos aspectos* y comportamientos” (ibíd., artículo 25; el énfasis es mío);

- en el programa *Fomento al buen uso del tiempo libre y el espacio público* de la prioridad de *Seguridad y convivencia* se planteó: “*el desorden es un factor que incide y propicia comportamientos perturbadores de la convivencia y por ello es necesario trabajar por el mantenimiento de ambientes armónicos que impacten positivamente a los ciudadanos y se conviertan en elementos multiplicadores para la convivencia y la seguridad*” (ibíd., artículo 26; el énfasis es mío).

Para Peñalosa (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2000a) serían ante todo las características del espacio público las que definirían la calidad de vida de la ciudad y esto por dos razones centrales. De una parte, porque un mejor espacio público sería la variable clave para el bienestar de los habitantes de las ciudades, en la medida en que estaría relacionado con la “esencia” del ser humano:

Como las aves necesitan volar, los seres humanos necesitan caminar. Es parte de su esencia. Y aunque un pájaro puede sobrevivir en una jaula se supone que está mejor volando libre. Del mismo modo, cuanto más amplios los espacios peatonales, como parques y andenes y más lento el tráfico adyacente, mejor se encuentra el ser humano [...] Si la calidad de vida de una ciudad depende de qué tan efectivamente propicia es la calidad de vida de los niños, ancianos y discapacitados [...] su calidad y urbanística depende de la cantidad y calidad de su espacio público peatonal (ibíd.: 13-14).

De otra parte, porque consideraba que el mejoramiento del espacio público está estrechamente relacionado con la equidad social:

El espacio público de alta calidad comienza a compensar, así sea de modo ínfimo, las grandes desigualdades [...] No es posible darles



a los más necesitados grandes carros o viajes. El gesto más elemental de respeto de una sociedad hacia los menos favorecidos es un espacio público de calidad [...] En Bogotá quienes más caminan son los pobres (ibíd.: 14).

Desde una concepción bastante ingenua, para el ex alcalde, el espacio público tendría un fuerte impacto democratizador:

En una sociedad muy jerarquizada en sus organizaciones, en sus consumos, de los que el más conspicuo es el automóvil [...] el espacio público iguala; en una empresa los ciudadanos pueden encontrarse pero cerrados en sus categorías; uno puede ser el gerente y otro el mensajero; en el espacio público se encuentran como iguales (ibíd.: 14).

vi) *Transformaciones en el sentido y alcances de convivencia y cultura ciudadana*

Por último, los fines y las estrategias formativas de los planes de desarrollo de los tres gobiernos tuvieron unos referentes centrales: los conceptos de *cultura ciudadana* y de *convivencia* introducidos en el texto del Plan del primer gobierno de Mockus. Estos términos, que se han arraigado en el lenguaje público de la población de la ciudad, se convirtieron, en buena medida, en referentes obligados de las políticas y prácticas de formación ciudadana del Estado central y de muchos gobiernos locales, organismos no gubernamentales y organizaciones sociales.

Como lo señalé en un estudio anterior (Sáenz, 2003c), el uso del término *cultura ciudadana* en los dos gobiernos de Mockus fue idiosincrático y móvil. Se trató, en lo esencial, de un concepto que permitió delimitar los objetos de la acción prioritaria del gobierno para la producción de cambios en la conducta de la población. En términos generales, la definición adoptada en el Plan de desarrollo del primer gobierno –artículos 6 y 7– siguió vigente en el segundo. Cultura ciudadana, señalada como la “columna vertebral” del Plan, sería:

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.

En la *Exposición de motivos* del Plan se desarrolla el concepto, asociándolo de manera específica al tema de la seguridad y a las conductas indeseables en la población, sobre las que el Estado debe actuar de manera directa:

donde hay cultura ciudadana hay reglas de juego y límites respetados entre desconocidos [...] El tema de la seguridad es particularmente relevante dentro de la cultura ciudadana. La vigencia de actitudes intolerantes junto con la violencia en las relaciones sociales y la desprotección ciudadana ante los riesgos, contribuyen probablemente más a la inseguridad que las diferencias socioeconómicas.

Esta definición aclara los alcances y límites del concepto. Se trata de formar ciudadanos en una cultura del *mínimo común* que se considera necesario para la *convivencia* de la población de la ciudad; así como de transformar las formas en que los ciudadanos se relacionan entre sí, con los funcionarios y con su entorno físico.

Mientras que el término *cultura ciudadana* tuvo cierta estabilidad conceptual, aunque no en el alcance temático de las prácticas estatales que nombró en los dos gobiernos de Mockus, el término *convivencia* no fue definido en los planes de desarrollo –como tampoco en los demás documentos públicos de los gobiernos– y funcionó en el contexto de una gama tan amplia de enunciados que tampoco es posible definirlo de manera precisa en función de su uso. En buena medida, operó como un adjetivo sinónimo de lo *bueno*, lo *deseable*, lo *civilizado* en las actitudes, las percepciones, las interacciones y las relaciones sociales: convivir sería, entonces, algo así como “vivir bien con los demás”. A pesar de su indefinición conceptual –y a pesar de aquellos académicos que consideran que la efectividad de los términos usados en las prácticas sociales depende de su claridad y sofisticación conceptual– el término tuvo dos efectos de importancia.

De una parte, en los dos gobiernos de Mockus sirvió como elemento de articulación simbólica de un conjunto de prácticas

formativas bastante disímiles entre sí, tales como prácticas para la disminución de la violencia y el maltrato hacia las mujeres y la infancia en la familia; el desarrollo de la urbanidad entre extraños; la protección de la vida propia y la de los demás; la protección y el mejoramiento del espacio público y el medio ambiente; hasta prácticas para la formación de sujetos políticos capaces de democratizar la cultura. En este sentido, sirvió para nombrar una versión contemporánea de la “buena vida” de la Grecia antigua, entendida como el tipo de prácticas que promoverían la felicidad y la libertad de la población.

De otra parte, y precisamente por su imprecisión, permitió, como veremos a continuación, que el plan de desarrollo del gobierno de Peñalosa le diera cierta continuidad a algunos de los fines y estrategias formativas del primer gobierno de Mockus—nombrándolos como de *convivencia*— sin tener que apelar al concepto de *cultura ciudadana*, que constituiría una continuidad demasiado evidente con el gobierno anterior.

En el texto de los planes de desarrollo de los dos gobiernos de Mockus hubo un esfuerzo evidente por articular el conjunto de fines y estrategias formativas al concepto de cultura ciudadana. Esto se evidenció en los planes de desarrollo de sus dos gobiernos, los cuales definieron la cultura ciudadana como su propósito central. Pero hubo discontinuidades entre los dos mandatos. El segundo se fundamentó de manera directa en los resultados del ejercicio de investigación y reflexión de Mockus sobre su primer gobierno y sobre la formación ciudadana (Mockus, 2000; Mockus, 2001; Mockus, y Corzo, 2001), a partir del cual se introdujeron una serie de cambios en relación con su primer mandato. A mi juicio, el principal de éstos fue en cuanto al objeto de la acción formativa: el paso del énfasis predominante del primer gobierno sobre el *cambio cultural*, a un mayor equilibrio entre las prácticas de regulación cultural, las de regulación legal, y las de regulación moral.

Las prácticas formativas del primer gobierno enfatizaron la regulación cultural entre ciudadanos por medio de la utilización estratégica de premios y sanciones simbólicas para señalar la aprobación o desaprobación de la conducta de los otros, las cuales suscitarían sentimientos de reconocimiento y orgullo social, o por el contrario temor o vergüenza ante la censura de los otros. Se trataba de “suscitar vergüenza en el otro” a través de regula-

ciones culturales efectivas, ya que “si uno tuviera maneras de avergonzar no tendría que castigar con tanta frecuencia jurídicamente”. Aunque en las prácticas formativas se privilegió la regulación cultural, productora de un tipo de vergüenza *social*, en el discurso de Antanas Mockus ya estaba presente la idea del papel de una vergüenza privada o íntima:

La vergüenza es un juego de carne y hueso y mi ideal de mí mismo en carne y hueso. Es perder la cara. Es distinto al sentimiento, muchísimo más abstracto, de la culpa. La vergüenza tiene también el efecto de que si nadie me ve, pues el problema es interiorizar al otro, es que uno sienta vergüenza aun cuando nadie lo vea. Es un poco el viejo cuentico del ojo de Dios mirándolo a uno por donde va, es decir, en todas esas cosas uno al final [...] al contrario de Bentham [...] descubre que la cultura ha sido muy sabia en generar mecanismos que fortalecen unas ciertas regulaciones y que la esperanza de que sólo sean el derecho y las instituciones represivas los que establezcan los límites es una esperanza absolutamente absurda (Mockus, 1997a: 19).

En el segundo gobierno se partió del diagnóstico de que, a diferencia de las “sociedades industrializadas estables” en las que la ley, la moral y la cultura tenderían a ser congruentes, en Colombia habría un divorcio entre estas tres formas de regulación, el cual debilitaría a cada una de ellas:

La falta de congruencia entre la regulación cultural del comportamiento y las regulaciones morales y jurídicas del comportamiento se expresa en Colombia como auge de la violencia, de la delincuencia y de la corrupción, como ilegitimidad de las instituciones, como debilitamiento del poder de muchas tradiciones culturales y como crisis o debilidad de la moral individual (Mockus, 2001: 6).

A partir de este diagnóstico, y en consecuencia con lo planteado en el Plan, el gobierno buscó actuar de manera equilibrada sobre los tres sistemas reguladores con el propósito de lograr una mayor armonía entre la población sobre lo que el individuo considera moralmente válido, lo que el grupo social aprueba desde sus códigos culturales, y lo que la normatividad estatal permite. De una parte, se intensificaron las prácticas de regulación legal,

dándole mayor visibilidad a la dimensión formativa de la ley y a su legitimidad democrática. De otra parte, se enfatizaron prácticas para la auto-regulación moral que apelaban directamente a la “conciencia” de los individuos, las cuales fueron concebidas como formas para conducir al sujeto hacia una reflexión sobre lo que considera subjetivamente válido así como la activación de sentimientos morales de gratificación o bienestar ante lo moralmente válido o, por el contrario, de sentimientos auto-sancionatorios de culpa y malestar subjetivo en relación con lo moralmente reprobable.

Pero en este propósito de armonizar los tres sistemas reguladores, éstos no tenían igual fuerza: lo cultural y lo moral debían ajustarse a lo legalmente permitido. En palabras de Mockus, lo que se buscó fue, en primer lugar, “suprimir (o reducir) la aprobación moral o cultural de acciones ilegales”; en segundo lugar “aumentar la aprobación moral y cultural hacia el cumplimiento de las obligaciones legales”, y en tercer lugar “lograr una complementariedad entre reglas legales, morales y culturales: por ejemplo, fuerte respeto a las obligaciones contractuales (lo escrito) complementado con cumplir la palabra”.<sup>19</sup> Pero cabe aquí una precisión de fondo: si bien se trata de una concepción que se ajusta a la imagen del “imperio de la ley”, la ley –y esto es algo que no han logrado reconocer sus críticos– fue concebida por Mockus y por su gobierno no como algo estático, sino como norma transformable por medio de procesos democráticos, lo cual permitiría que ésta se ajustara a principios morales y culturales.

A diferencia de lo planteado por el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (1992), quien concibió una moral post convencional como el nivel más alto de moralidad, a partir del cual el sujeto, basándose en principios “universales” abstractos (de manera especial, a la justicia), podía y debía cuestionar niveles de moralidad basados en las normas legales y las del grupo cultural de referencia; los planteamientos que sustentaron la estrategia formativa del segundo gobierno de Mockus, le otorgaron primacía moral a la ley. Si para Kohlberg la universalidad de la moral residiría en la capacidad del sujeto de abstraer racionalmente su contexto, Mockus buscó en la ley, en tanto acuerdo democrático específico de una sociedad moderna, dialógica y ra-

---

<sup>19</sup> Antanas Mockus, comunicación escrita con el autor por Internet, noviembre, 2003.

cional, el sustento del proyecto de formación ética de su segundo gobierno. Su proyecto se dirigió a la configuración de un tipo de comunalidad diferente, tanto a la de los comunitaristas que validan la experiencia moral de grupos específicos, como la de los universalistas que reifican la racionalidad moral del individuo. Se trata de una comunalidad integradora que comparte con Dewey (1995) una fe religiosa en la democracia, así como la concepción de éste de la forma última de la democracia como máximo posible de experiencia compartida (cf. la intensificación de la interacción y la comunicación de los enunciados del gobierno de Mockus): una comunalidad no fragmentada ni por las especificidades de los diversos grupos culturales, ni por la acción de sujetos heroicos al margen de la experiencia compartida de su grupo cultural de referencia y de la sociedad moderna. He tratado de sintetizar esta aproximación al proyecto de formación ética del segundo gobierno de Mockus, de la siguiente manera:

Se trata de resolver la tensión entre la razón práctica y contextualizada que caracteriza las costumbres culturales y las tradiciones legales específicas –la *phronesis* de Aristóteles– y la razón abstracta con pretensiones de universalidad propia del razonamiento moral post convencional (Kohlberg). Tensión que parece querer resolverse por la vía de una argumentación que plantearía que la ley recoge (o más bien debería recoger) lo mínimo común de una sociedad específica, y que en este sentido, en términos colectivos institucionales (o si se prefiere, públicos) representa el universo básico común de esa sociedad. En una sociedad democrática sería entonces la ley la que haría posible articular de la mejor forma posible el relativo dinamismo y contingencia de las diferencias culturales y subjetivas, con la relativa estabilidad y “necesidad” de principios y valores abstractos.<sup>20</sup>

En el texto del plan de desarrollo se introdujeron, especialmente en el objetivo de *Familia y niñez*, algunos conceptos de lo que se ha denominado la *ética del cuidado*, tales como el fomento de “conductas solidarias y amables” y de “amor y respeto mutuo”

---

<sup>20</sup> Sáenz, comunicación escrita por Internet con Mockus, noviembre, 2003. En su respuesta, Mockus escribió que se sentía comprendido por esta aproximación. Le he introducido algunos cambios formales menores a mi comunicación original.

en la vida familiar. Conceptos en alguna medida discrepantes con el carácter exclusivamente público y de regulación legal de la concepción dominante de cultura ciudadana del gobierno que acabo de reseñar. Como veremos en el capítulo cuarto, la concepción de una ética del cuidado, no circunscrita al ámbito privado familiar, fundamentó un conjunto de experiencias formativas de gran audacia y en buena medida discrepantes con el discurso pedagógico oficial –mockusiano– del gobierno.

Aunque fueron mayores las discontinuidades en cuanto a la fundamentación de las prácticas formativas entre el gobierno de Enrique Peñalosa y los dos mandatos de Antanas Mockus, también hubo algunas continuidades. Por una parte, el Plan de desarrollo de Peñalosa retomó algunos de los términos y propósitos de la cultura ciudadana, tales como los de *convivencia ciudadana* y el fortalecimiento del *sentido de pertenencia a la ciudad*. Dichas continuidades, aunque inscritas en un régimen discursivo diferente, son especialmente evidentes en la prioridad de *Seguridad y convivencia*. El propósito de dicha prioridad, aunque con un lenguaje menos riguroso conceptualmente, es bastante afín al de cultura ciudadana: “restablecer el balance entre las actuaciones de la autoridad y el comportamiento de los ciudadanos, entre las acciones de prevención y protección, regulación y control de las actividades delictivas y los comportamientos que lesionan el bienestar de la comunidad” (artículo 25). Por otra parte, algunos de los enunciados del Plan de desarrollo de Peñalosa referidos al tipo de prácticas formativas a desarrollar y a sus propósitos, también constituyen una continuidad con las definiciones de cultura ciudadana de los dos gobiernos de Mockus: el desarrollo de actitudes, comportamientos y conocimientos *comunes* de acatamiento a la ley y respeto hacia los demás ciudadanos; la *corresponsabilidad* entre Estado y ciudadanía; y la combinación de estrategias sancionatorias de carácter legal y de auto-regulación no coercitiva por parte de la ciudadanía.

### **Las estrategias formativas**

Además de la estrategia formativa formulada en el texto de los planes de desarrollo que, con la excepción del segundo gobierno de Mockus, tuvo un carácter indicativo, en los dos gobiernos de Mockus se elaboraron documentos para orientar de manera más precisa sus acciones comunicativas, los cuales buscaron fundamentarse

en las reflexiones conceptuales del alcalde sobre la comunicación. Este no fue el caso en el gobierno de Peñalosa, pero hay algunos enunciados en otro tipo de documentos que permiten describir el sentido general que tuvo la comunicación en su gobierno.

A partir de su formación filosófica y la apropiación de la teoría comunicativa de Jürgen Habermas, entre otros, para Mockus la comunicación constituía un elemento central para pensar la práctica estatal. Las reflexiones de Mockus sobre la comunicación antes de llegar a ser alcalde y las transformaciones que éstas tuvieron entre sus dos gobiernos, fundamentaron conceptualmente su práctica pedagógica. Ya desde 1992, Mockus venía pensando los problemas del país en términos de comunicación:

Partimos de una visión del conflicto como causado o agravado por limitaciones de la comunicación. Se trata pues de lograr que los involucrados reconozcamos que muchas veces nos encontramos, más que ante negociaciones, ante un intercambio racional de argumentos. Se aplica también la teoría de que la relación directa cara a cara tiene efectos de disuasión frente a la violencia. Se disuade el chantaje. Se toleran (y promueven) nuevas formas de expresión de inconformidad o de agresión simbólica.

Si las dos formas de interacción racionalizada son la acción comunicativa y la acción estratégica, cabe responder en dos momentos:

Si la comunicación se intensifica, los interlocutores pretenden validez en lo que dicen (comprensibilidad, sinceridad, verdad, rectitud) con más frecuencia y estas pretensiones son aceptadas o problematizadas y defendidas. La eventual incredulidad de uno conduce, en condiciones de comunicación intensificada, al otro a formular más argumentos.

[...] Si la interacción estratégica se intensifica, hay más ocasiones para que las diferencias de intereses o perspectivas se manifiesten, que los conflictos aparezcan a tiempo. Lo uno y lo otro puede llevar a que los derechos se invoquen más tempranamente y a que se teja un *continuum* entre la argumentación moral (privada o circunscrita al “nosotros”), la argumentación ante el otro (lucha por una legitimidad cultural) y la argumentación jurídica (lucha por tener la razón ante la ley) (Mockus, 2001: 7-8)

Retomando la teoría de la acción comunicativa de Habermas, para Mockus la situación comunicativa ideal sería la *acción co-*



*municativa* libre y abierta, con resultados inciertos; se trataría de “procesos comunicativos que, de algún modo, logran llegar a ser exentos de dominación” (Mockus et al., 1995: 87). Pero, como se constata en la cita anterior, Mockus veía también los beneficios de la *acción comunicativa estratégica* dirigida a convencer al otro acerca de unos fines deseables desde la perspectiva del interés público. En términos de la práctica estatal, el ideal sería un incremento en la capacidad comunicativa de los sujetos en las interacciones comunicativas entre ellos y, como se planteó en el plan de desarrollo de su segundo gobierno, en: “el uso del diálogo mediante la comunicación abierta”. Ahora, si bien –como se analiza en el siguiente capítulo– un alto porcentaje de los proyectos con componentes formativos en los dos gobiernos de Mockus, y aún en el de Peñalosa, buscaron usar formas dialógicas de enseñanza/comunicación, es pertinente preguntarse acerca de las condiciones de posibilidad de prácticas exentas de dominación, cuando uno de los sujetos de la comunicación representa al Estado,<sup>21</sup> y por múltiples razones, tanto simbólicas como fácticas, no es plausible que sea percibido como un par y que su interlocutor sea capaz de abstraerlo –en el país– de su posición como sujeto de un poder que no ha sido instituido históricamente a través de procesos comunicativos abiertos o de convencimiento racional. Más allá de elaborar sobre las críticas que se le han formulado a la situación ideal de la acción comunicativa concebida por Habermas, es evidente que en el país la situación comunicativa funcionario-ciudadano es una situación que, en términos de poder, se puede designar como de *asimetría estructural*.

En los escritos referidos a las estrategias formativas de su primer gobierno, Mockus (1994a, 1994b, 1998, 2001) formuló los principios generales que orientarían las estrategias formativas de su mandato:

- El contexto privilegiado para formar ciudadanos, sería el de aquellos ámbitos no institucionalizados –diferentes, por ejemplo, a la familia, la Iglesia o la escuela– y más abiertos a la interacción entre los individuos.

---

<sup>21</sup> Cabe señalar aquí que la mayoría de las acciones formativas de los tres gobiernos fueron realizadas por funcionarios de las entidades del gobierno distrital.

- Se debería formar a la población en aquellas creencias, comportamientos, aptitudes y costumbres *comunes* a todos los individuos, necesarios para la convivencia. Se trataría del común denominador entre distintas culturas que haría posible que éstas puedan coexistir.

- Se debería intensificar la comunicación y la interacción *cara a cara*.

- La dimensión psíquica central a la que se deberían dirigir las prácticas de formación serían *los comportamientos* de la población, no sus *creencias*.

- El objeto prioritario de la estrategia de formación ciudadana debería ser la dimensión cultural: la transformación de hábitos y costumbres por medio de la regulación cultural de la interacción *entre desconocidos*: entre ciudadanos, o entre funcionarios y ciudadanos.

En términos generales, las diferencias entre las conceptualizaciones que sustentaron las estrategias formativas del primer y el segundo gobierno (Mockus, 2001 y Mockus y Corzo, 2001) tienen que ver con la articulación, en las segundas de éstas, de una serie de temas provenientes de la tradición del pensamiento sobre cultura política con el núcleo conceptual mockusiano sobre cultura ciudadana definido en el primer gobierno, que le apuntaba más a la formación de prácticas de civismo y de acatamiento de las normas de “convivencia”. Dichas diferencias pueden resumirse así:

- Hubo un mayor énfasis en la necesidad de desarrollar prácticas formativas basadas en lo que se denominó “la eficacia *pedagógica* de la ley”. Eso es, de prácticas dirigidas a la comprensión por parte de la población de los objetivos de las normas legales, así como al reconocimiento del carácter democrático de su construcción, y al conocimiento y ejercicio de los mecanismos para transformarlas.

- La dimensión moral de la ciudadanía también fue resaltada como central, en el país, en tanto guía principal de la conducta.

Mientras que en los dos gobiernos de Mockus hubo señales explícitas del esfuerzo por conformar una estrategia formativa/comunicativa común para todo el gobierno de la ciudad –aunque sus alcances comunes hayan sido limitados–, en el gobierno de Peñalosa dicha estrategia fue más velada y por lo tanto más susceptible de ser criticada por ciertas intenciones proselitistas de fortalecer la imagen electoral del alcalde.

El primer gobierno, antes de la renuncia de Mockus, fue especialmente rico en reflexiones y debates sobre el tipo de comunicación formativa que debía establecer el conjunto del gobierno con la población, y las formas pedagógicas que debería utilizar para el logro de sus propósitos. Estas reflexiones y debates se originaron, primordialmente, en el Instituto Distrital de Cultura y Turismo, especie de cuartel pedagógico y comunicativo del gobierno y entidad encargada del tema de *Cultura ciudadana*, eje del Plan de desarrollo. Además de otros funcionarios –Ismael Ortiz, Gabriel Suárez, Harold Sarmiento, Juan Carlos Quintero, Jorge Camacho y Manuel Espinel, entre otros–, a mi juicio, la lucha en torno al corazón pedagógico del Instituto Distrital de Cultura y Turismo y del gobierno durante la alcaldía de Mockus tuvo dos protagonistas centrales: Gabriel Gómez y Enrique Velásquez.

Gómez, quien fue director de comunicaciones durante los dos primeros años del gobierno de Mockus, planteó como punto de partida de la estrategia de comunicación del gobierno, para intensificar la comunicación entre extraños, la siguiente definición de comunicación, siguiendo a Abraham Molines:

la acción por la que se hace participar a un individuo [...] situado en una época, en un punto R dado, en las experiencias y estímulos de otro individuo [...] situado en otra época, en otro lugar E, utilizando los elementos de conocimiento que tienen *en común* (Gómez, 1998).

Esta definición, de manera evidente, conectó la estrategia de comunicación con el objetivo de cultura ciudadana del Plan de desarrollo, orientado hacia los mínimos comunes a formar en la población de la ciudad. El punto de partida para pensar la estrategia de comunicación fue la convicción acerca de la necesidad de hacer algo distinto a las campañas de comunicación para el cambio social que venían de los años cincuenta, consideradas poco exitosas. Para Gómez (entrevista, 2000; López, 2002: LXI) estas campañas, que estuvieron acompañadas por grandes inversiones, habían cometido el error de pensar que era suficiente la “exhortación comunicativa”, eso es, decirle de manera literal a la población qué debía hacer y qué no.

Los elementos centrales de la estrategia formativa adelantada por el primer gobierno de Mockus fueron los siguientes: (Gómez, 1998; Arturo et al., 1998; López, 2002):

- Las tres “Aes” –Adecuación de contextos, Autorregulación de la población y uso de la Autoridad– debían enmarcar el conjunto de intervenciones del gobierno local. Se trató de la apropiación (o recontextualización) dentro del universo conceptual mockusiano del modelo de la ingeniería de transportes de las 3 “Es” (*Engineering, Education, Enforce*). El modelo que en sus dimensiones de Autorregulación y Autoridad sería usado en buena parte de las acciones formativas del gobierno para transformar las conductas de la población en los espacios públicos y que, con énfasis distintos en las tres Aes recurriría en los siguientes dos gobiernos.

- Énfasis en la intensificación de la interacción entre extraños, por considerarla prototípica de la interacción urbana.

- Escenificación estratégica de acciones comunicativas en “corredores urbanos”: lugares de alta movilización de la población que harían posible la comunicación *in situ* con un alto número de individuos.

- Búsqueda de cambios en comportamientos y actitudes que no necesariamente apelaban a la dimensión cognitiva de la población. La experiencia del gobierno en el desarrollo de su estrategia formativa llevó a pensar a sus ejecutores que la dimensión cognitiva juega un papel relativamente pequeño en las prácticas de la población violatorias de las normas de convivencia, al constatar que “la mayoría de las personas, al ser interrogadas, muestran conocer los comportamientos correctos” (Gómez, op. cit.: 139).

- El propósito de transformar positivamente las actitudes de la población hacia la ciudad.

- Apuntarle a cambios en las percepciones que facilitarían cambios en los comportamientos.

- Presentación a la ciudadanía de alternativas de cambio aceptables y útiles, de forma que los individuos desearan aceptarlas en su vida cotidiana.

- Comprensión de la forma en que se han desarrollado los comportamientos a transformar. Estas formas pueden ser racionales, afectivas o automáticas (eso es habituales, sin que se refieran de manera explícita ni a lo racional ni a lo afectivo). La estrategia formativa se basó en la hipótesis de que la mayoría de los comportamientos a transformar eran del tercer tipo. Por ello, en los primeros años del gobierno, “se determinó que los contenidos de los mensajes [...] de *Cultura ciudadana* tuvieran un componente racional mínimo o inexistente, y componentes emotivos (especialmente lo lúdico)

y de acción (dar la posibilidad a las personas de hacer otras cosas) muy fuertes” (Gómez, en entrevista de Rojas, s.f.).

- Se buscó una estrategia que rompiera con los patrones clásicos de la publicidad social: “de usar la publicidad para poner en todos los canales disponibles mensajes en los que se cuenta cómo debe ser el comportamiento y en los que se usan bonitas imágenes y sonidos para decir, a quien no necesita oír, algo que no quiere hacer”. Se trataba, más bien, de “romper los hábitos perceptivos para mostrar, más que para explicar, cómo sería un contexto especial específico, si quienes allí están adoptan un nuevo comportamiento. Hacer visible, lo que es bien diferente a hacer inteligible, un comportamiento está más cerca de hacerlo deseable” (Gómez, op. cit.: 140).

- Se enfatizó en la importancia de identificar y caracterizar “al grupo que está en condiciones de aceptar la propuesta de cambio”: de conocer sus características socioculturales y demográficas, su perfil psicológico, y sus características conductuales, especialmente en relación con el tema de la propuesta formativa (ibíd.: 144-145). En alguna medida, esta caracterización de los grupos objeto de la intervención formativa se llevó a cabo durante el gobierno, por medio de sondeos y encuestas que incluyeron a los cuadrilleros de la Secretaría de Obras Públicas, a los policías, a rockeros y raperos, y a la ciudadanía en general en relación con el tema del racionamiento de agua (véase Alcaldía Mayor de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo, mayo 1996, marzo 1997 y mayo 1997). Cabe señalar que el uso de este tipo de instrumentos para indagar sobre las actitudes, los comportamientos y los conocimientos de distintos grupos objeto de intervenciones pedagógicas tuvo alguna continuidad en el gobierno de Peñalosa y se multiplicó en el segundo gobierno de Mockus, como medio tanto de diagnóstico inicial como de impacto de las políticas y programas gubernamentales.

- Se le dio especial importancia a la dimensión lúdica de las prácticas formativas, como forma de apelar a la dimensión afectiva de la población: “para que el ciudadano se vea a sí mismo, tome distancia de su propia forma de actuar” (ibíd.: 147).

- Adecuación de los contextos físicos y socioculturales en los que se desarrollaron las prácticas formativas.

- En relación con los medios masivos de comunicación, se resaltó su utilidad “para proponer imaginarios colectivos y para generar imágenes que se aceptan como verdaderas y deseables”.

- Se señaló la importancia de usar la comunicación para reforzar

la viabilidad de los nuevos comportamientos generados por las prácticas formativas del Estado, de tal forma que estos se mantuvieran en el tiempo y se conviertan en hábitos arraigados en las prácticas de la población.

- La comunicación fue concebida como una forma de hacer visible la disonancia existente entre lo que los individuos piensan y lo que hacen.

- Identificación de grupos poblacionales que podían favorecer o dificultar las prácticas formativas: autoridades, grupos de opinión, empresa privada, medios masivos de comunicación.

La importancia de la estrecha relación entre las prácticas formativas *indirectas* –la adecuación de contextos físicos– y las *directas* –acciones comunicativas dramatúrgicas– se puede constatar en los “fracasos” de algunas acciones en que estas dos prácticas no se conjugaron adecuadamente. El principal ejemplo de ello fue lo ocurrido en la Calle 80, una de las de mayor movimiento vehicular y peatonal de la ciudad, en donde se estaba planeando construir una gran troncal. Se diseñó una cuidadosa estrategia para promover, por medio de acciones informativas y comunicativas, el uso y respeto de los paraderos, los cruces y los puentes peatonales, con el propósito de preparar a la población para el uso adecuado de la futura troncal. A pesar de algunos logros, la estrategia no funcionó como se esperaba por una inadecuada coordinación entre la acción pedagógica y la adecuación física del contexto: pintada de cebras, adecuación de parqueaderos, mejoramiento de la señalización, construcción de separadores (Arturo et al., op. cit.).

En su desarrollo, la estrategia formativa de comunicación del primer gobierno de Mockus se articuló de formas diversas a los medios masivos de comunicación. En los primeros dos años de gobierno se optó de manera explícita –y por orientaciones en este sentido del alcalde– por mantener al mínimo el uso de mensajes publicitarios. A pesar de ello, las prácticas formativas del gobierno tuvieron una enorme acogida en los medios masivos, por medio del *free press*. Mientras que, según Gabriel Gómez (Rojas, s.f.), la estrategia de comunicación del alcalde Bromberg fue eminentemente publicitaria.

Mientras Mockus fue alcalde, el gobierno logró captar la atención y estimular la imaginación y la creatividad de los medios

masivos privados de comunicación (prensa, radio, televisión) fundamentalmente por el carácter dramático de algunas de sus prácticas formativas. Para la mayoría de los sobrios y racionalistas académicos así como para algunos columnistas de la prensa de similar talante, el carácter de “espectáculo” de estas prácticas era criticable: no era serio, era efímero, circense. Pero fue precisamente su naturaleza dramática –su interrupción de los grises y anodinos flujos de la vida cotidiana, sus personajes estrafalarios, su plasticidad, sus colores y sonidos– la que logró no sólo capturar la atención de la población *in situ*, sino que los medios de comunicación se ocuparan de difundir y hacerle resonancia a estas prácticas formativas, masificándolas y logrando un impacto sobre la población en general. La figura excéntrica, atrevida, desafiante y lúdica del Mockus de esa época contribuyó también a enfocar la mirada del público –presente o a través de los medios– en las prácticas formativas del gobierno.

De acuerdo con el relato de Ismael Ortiz (entrevista, 2004), miembro del equipo de cultura ciudadana del Instituto Distrital de Cultura y Turismo, los medios masivos seguían de manera intensiva al alcalde quien se había convertido en el principal *actor* de la ciudad.<sup>22</sup> Un ejemplo de esto fue la campaña *Rumba zanahoria*, que buscaba que la gente aprendiera a divertirse sin necesidad de ingerir alcohol. Los medios acompañaban a Mockus quien salía a rumbar absteniéndose del alcohol, convirtiéndolo en un ejemplo público a imitar. De otra parte, según Enrique Velásquez (entrevista, 2004), los medios cubrieron de forma intensiva las prácticas formativas del primer año del gobierno, que se caracterizaron por su dimensión estética. Para Gabriel Gómez (entrevista, 2004), el carácter de espectáculo de las intervenciones pedagógicas iniciales del gobierno fue lo que garantizó su difusión –no prevista– en los medios masivos, generando así lo que los comunicadores denominan *free press*: la difusión gratuita de mensajes a través de los medios:

Desde la administración, creo que se pusieron en la agenda de los medios los proyectos [...] y los temas que [...] eran definitivamente

<sup>22</sup> La configuración de Mockus como personaje dramático de primer orden fue anterior a su elección como alcalde, cuando un video aficionado filmó su acto simbólico de bajarse los pantalones mostrando el trasero a las barras de estudiantes que lo abucheaban y no lo dejaban hablar en un acto como Rector de la Universidad Nacional de Colombia.

te importantes [...], los medios empezaron a plantearse como medios de la ciudad [...]; en televisión, en la medida en que nosotros teníamos un planteamiento de comunicación [...]; pensando en la imagen, la televisión acudía a mostrar esa imagen, los *septimazos* eran ricos en imágenes, entonces la televisión llegaba [...]; *Caballeros de la cebra* [...] un montón de taxis parqueados en la plaza de Bolívar, todos los taxistas comprometiéndose a hacer lo que tenían prometido [...] con una cebra colgada del espejo [...] eran elementos visuales que ayudan a que los medios hagan comunicación de esas cosas sin que uno tenga que hacer sólo publicidad. Lo sonoro igual, buenos jingles, buena calidad [...]. el tono de la comunicación era serio, nunca hubo comunicación para hacerle imagen al alcalde... Era comunicación para la ciudad, entonces eso también generaba en los medios una tranquilidad de no ser utilizados (López, 2002: LX).

Pero si la divulgación de las prácticas formativas más dramatúrgicas del gobierno no fue diseñada para los medios, el gobierno sí buscó sensibilizar a los medios sobre su estrategia formativa. Esto se evidencia en la forma en que se diseñó la primera rueda de prensa del programa de *Cultura ciudadana*, cuyo propósito era afectar a los periodistas para sensibilizarlos sobre los propósitos pedagógicos del gobierno. En la rueda de prensa, los periodistas que llegaron tarde tuvieron que llenar un cuestionario con preguntas sencillas, y el gobierno puso a los periodistas y funcionarios presentes a jugar un juego de cambio de roles: los funcionarios tenían que hacerles preguntas a las periodistas que éstos debían responder (Gómez, entrevista de Rojas, s.f.).

Una de las principales innovaciones en el uso de los medios masivos fue la introducción por parte del gobierno de pauta publicitaria para difundir sus estrategias y mensajes pedagógicos en el principal periódico amarillista y popular de la ciudad: *El Espacio*. En palabras de Gabriel Gómez:

se pauta en *El Espacio* porque, uno, es el periódico de Colombia y uno de los poquísimos en el mundo que circula tanto que puede sostenerse sin publicidad, entonces hay un nivel de circulación alta, segundo, tiene [...] una tasa de lectura altísimas; mientras que el promedio casi mundial es de 3 o 4 personas por periódico, *El Espacio* tiene mediciones de 10 o hasta 11 lectores por ejemplar y lo leen, lo consumen, digamos de una manera total [...], lo consumen en el



sentido más extenso de la palabra mucho gremio de conductores [...], tiene productos específicos para [...] ese grupo [...] de gente del sector popular [...]; se pautó tratando de acomodarse al lenguaje propio, no al mensaje amarillista pero sí a un lenguaje sencillo (en López, 2002: lx).

Lo que es evidente, es el alto nivel de difusión que tuvieron las prácticas formativas del gobierno en los medios. En el análisis de prensa efectuado por el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia se concluye que hubo:

una incorporación permanente de referentes de significado (del programa de *Cultura ciudadana*) mediante la utilización de emblemas, conceptos y juegos de palabras e imaginarios utilizados en las campañas y proyectos [...]; lo más importante de la introducción de estos referentes [...] es que logra modificar un imaginario de ciudadano: el tema de la autorregulación fue “lanzado al juego” y a través de esto se logró poner en funcionamiento la idea de que a partir del control del comportamiento personal la ciudad puede mejorar [...] en general las publicaciones apoyan las iniciativas educativas de los diferentes campos de acción (del gobierno) (Arturo et al., op. cit.).

Una de las principales acciones comunicativas del gobierno fue la que se realizó con el nombre *Bogotá coqueta* para celebrar los 458 años de la ciudad, que fue discrepante con las acciones emprendidas en la primera etapa del gobierno, por dos razones principales. De una parte, a diferencia de las acciones comunicativas anteriores, que habían generado espectáculos en lugares precisos y que buscaban de manera explícita el cambio en comportamientos puntuales, se trató de una estrategia desterritorializada en el sentido que abarcó a toda la ciudad como imagen y como territorio. De otra parte, utilizó fundamentalmente mensajes publicitarios pagados en los medios masivos, más que el *free press* que habían logrado las primeras acciones comunicativas del gobierno. Aunque hubo igualmente continuidades con las acciones comunicativas anteriores, especialmente en el uso publicitario de la imagen de la mano con el pulgar apuntando hacia arriba, así como en el propósito de poner los temas de respeto y amor hacia la ciudad y de identidad bogotana en la agenda de los medios masivos (Gómez, entrevista en López, 2002: lxxx).

Como lo recordó Mockus en el panel del evento internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana en el 2004,<sup>23</sup> la idea detrás de organizar la campaña en torno a la “coquetería” de la ciudad fue la de reconocer los defectos de la ciudad, no obstante los cuales la gente la sintiera atractiva y la reconociera como tal. Para ello se difundieron en los medios varios *jingles* que utilizaron la metáfora de la ciudad como mujer, y la relación sentimental de la población con ella. En un primer momento se difundieron mensajes discrepantes con el eslogan central de la campaña: “¿Cuál Bogotá coqueta, una ciudad llena de calles rotas?, ¿Cuál Bogotá coqueta, que es una ciudad agresiva?” (Gómez, entrevista en López, op, cit.: lxxx). En un segundo momento se invitó a la ciudadanía a inventarse piropos para su ciudad, algunos de los cuales fueron utilizados en la pauta comercial del gobierno en los medios, como por ejemplo; “Bogotá coqueta, con lunares y con pecas” (ibid.: lxxx). La estrategia de medios se complementó con la instalación de 20.000 afiches a trece tintas en toda la ciudad, así como la ubicación de 800 gigantes ringletes con los colores de la ciudad en lugares de alta visibilidad, los cuales se colocaron de noche para que la ciudad amaneciera engalanada en el día de su cumpleaños (ibid.: lxxviii).

La campaña fue acompañada de materiales impresos que presentaban sus componentes y explicaban su sentido, en los cuales se resaltó la capacidad de la población para construir “la ciudad que soñamos”, el carácter multicultural de Bogotá, su potencial competitivo y sus atractivos físicos: “el verde de sus montañas”, “el azul de los cielos”, “la ciudad que en la noche, y en medio de su rumba zanahoria, se presenta en el esplendor de su cielo estrellado” (Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 1996b: 3). Entre las acciones para hacer más coqueta a Bogotá, se puso énfasis en el espacio público: la instalación de un nuevo mobiliario urbano (canecas, bancas, casetas telefónicas, paraderos de buses) “que represente un corte con el *desorden* que tenemos en el espacio público”; la regulación de la publicidad visual, el diseño de un nuevo modelo de placas esquineras, y la intensificación de la inversión en la malla y el mantenimiento vial. Esto con el propó-

---

<sup>23</sup> Organizado por el Concejo Británico, el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia y el Instituto Pensar de la Pontificia Universidad Javeriana.

sito de transformar la imagen, las percepciones y los sentimientos de los habitantes sobre su ciudad:

que todo este rincón del país se olvide de las bocinas, del tráfico, de la caneca roída por los años que cuelga de un poste empapelado de periódico y piense por un momento en La Candelaria, en Monserrate y en tantas calles que, escondidas, guardan un pedazo de la vida de todo bogotano (ibíd.: 5).

Se invitó también a los bogotanos a adornar sus casas, lugares de comercio y parques, para lo cual se entregaron 15.000 plantas decorativas.

En el último año de gobierno, bajo el alcalde Bromberg, la estrategia de comunicación cambió radicalmente. Con la salida de Gabriel Gómez, Juan Pablo Salcedo, el nuevo director de comunicaciones del programa *Cultura ciudadana*, concentró sus actividades en la difusión de los proyectos del programa en los medios masivos de comunicación por medio de la compra de pauta publicitaria con la contratación de la agencia de publicidad J. Walter Thompson, concentrándose en el tema de tránsito y transporte (Arturo et al., op. cit.).

### **Gobierno Peñalosa**

La pérdida de importancia de la estrategia de comunicación con propósitos formativos fue dramática en el gobierno de Peñalosa. Pero quizás la discontinuidad más marcada se dio en los mensajes transmitidos a través de los medios, que tuvieron un carácter clásico: presentación de los logros de la administración y la emisión de mensajes de tipo literal sobre conductas indeseables y deseadas. Como hemos señalado, se trata de una transformación que ya se había iniciado con Bromberg, quien en buena medida ya había abandonado la estrategia de *free press*, confiándole a los publicistas el diseño de los mensajes formativos a través de los medios masivos; y bajo cuyo gobierno se habían separado las prácticas formativas *in situ* del diseño de las estrategias comunicativas.

Por medio del proyecto *Convivencia capital*, el Instituto Distrital de Cultura y Turismo concentró su actividad comunicativa en los medios masivos mientras que las prácticas formativas *in situ* que esta entidad desarrolló en el anterior gobierno se encarga-

ron en buena medida a otras entidades, en especial a la Secretaría de Gobierno y el programa *Misión Bogotá*. En tanto que la estrategia de comunicación del Instituto Distrital de Cultura y Turismo en el primer gobierno de Mockus se concentró en los temas de tránsito y transporte, espacio público, medio ambiente, imagen de ciudad y convivencia y seguridad, el nuevo proyecto se dirigió a la prevención, el espacio público, el tránsito, el uso del tiempo libre, la seguridad, y la difusión de las actividades de las entidades distritales. El proyecto desarrolló un buen número de actividades comunicativas “de pertenencia y persuasión” y tuvo como propósito:

lograr en los ciudadanos el ejercicio de la sana convivencia a través de la generación de proyectos, programas y estrategias que rescaten el sentido de pertenencia con la ciudad y el compromiso por el interés general sobre el particular, promoviendo el cambio de actitud y de comportamiento, el conocimiento de normas, la identificación de las mismas, el real cumplimiento de ellas y el reconocimiento de la autoridad y su capacidad sancionatoria (Departamento Administrativo de Planeación Distrital, agosto de 2001).

El peso relativo que tuvo en este gobierno el uso de los medios para la difusión de normas y para persuadir su acatamiento, se mantuvo, en buena medida, en el segundo gobierno de Mockus. En ambos casos, los mensajes formativos se difundieron por medio de la publicidad en los medios masivos privados, a través de Canal Capital, la producción de comerciales, videos y material didáctico impreso.

Por su parte, la Secretaría de Gobierno impulsó el *Programa de comunicación para la convivencia*, que se concentró en la difusión de mensajes formativos en los medios masivos, pero que incluyó también elementos de comunicación directa con las comunidades. El proyecto se orientó a “establecer modelos de interacción distinta en cada uno de los escenarios de la vida social, influyendo en los modos de pensar, actuar, decidir y de imaginar la realidad de todos los bogotanos como actores de la sociedad, a favor de la construcción de la convivencia” (Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno, 2000a: 60). Entre otros, abarcó temas de “rescate de valores”, disuasión del porte de armas de fuego, comportamiento en el espacio público, promoción de normas de con-

vivencia, la no-violencia en los estadios, el aprovechamiento del tiempo libre y la generación de espacios de orden.

Algunas otras entidades gubernamentales también hicieron uso de los medios masivos, fundamentalmente para la difusión de normas y comportamientos deseables, tales como la Defensoría del Espacio Público, la Unidad Ejecutiva de Servicios Públicos, el Departamento Administrativo del Medio Ambiente, la Secretaría de Salud y la Secretaría de Tránsito y Transporte-Fondo de Educación y Seguridad Vial.

Un ejemplo de las discontinuidades entre el gobierno de Peñalosa y el primero de Mockus en el uso de la comunicación masiva para producir aprendizajes en la población, es el contraste entre la campaña del gobierno de Peñalosa *Bogotá 2.600 metros más cerca de las estrellas* y la campaña *Bogotá coqueta* de Mockus, las cuales tenían propósitos similares. Mientras que la segunda, como hemos visto, utilizó un conjunto de recursos lingüísticos, visuales y de adecuación de contextos para saturar su mensaje, la de Peñalosa se concentró exclusivamente en las piezas comunicacionales y en un mensaje no del todo evidente. La precariedad semántica y afectiva del mensaje de la campaña se puede evidenciar en los resultados de una encuesta de percepción realizada: el 22% asoció la frase central de la campaña con la altura de Bogotá, el 16% con un evento cultural y el 5% con un proyecto especial. Sólo el 24% la asoció con una forma de ver la ciudad (Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo, 7 de octubre de 1998).

Si los medios se enamoraron del primer gobierno de Mockus, la alta pauta publicitaria pagada por el gobierno de Peñalosa no tuvo efectos similares, lo cual se constata en una larga entrevista al final de su gobierno, que sirvió de balance de su gobierno, en donde Peñalosa se quejó del papel de los medios:

Lo grave no es lo que le hacen a uno, por como tergiversan cosas de la intención de uno [...] Sino porque crean en la gente un ánimo totalmente negativo hacia lo que se está haciendo, o tratando de hacer en la ciudad. Siempre es negativismo, nunca hay positivismo. Es muy complicado porque supuestamente se trata de uno de los pilares de la democracia, y en realidad pasan a funcionar como un impedimento para que el bien común pueda construirse [...] Yo quisiera ver los medios pensando en la importancia de los parques...ese tema

no se toca. No hay reflexión. Y se minimizan las cosas importantes. Aquí los miembros no logran comprender los hitos, los símbolos. Por ejemplo, ¿cómo es posible que salgan dos millones de personas a la ciclovía nocturna de esta pasada luna llena, y como gran título aparezca en la sección de Bogotá del periódico más vendido, que salieron unos cientos de bicicletas y hubo trancón? (Becassino, 2000).

### **Segundo gobierno Mockus**

En el segundo gobierno de Mockus hubo algunos esfuerzos para poner en marcha una estrategia de comunicación hacia la ciudadanía con elementos comunes a toda la administración. Es evidente que estos esfuerzos no lograron integrar el conjunto de las prácticas comunicativas del gobierno, sin embargo algunas entidades desarrollaron durante toda su gestión campañas de comunicación fundamentadas en las directrices esbozadas en estos esfuerzos iniciales (entrevista a Peñaranda, 2003). Al margen de los avatares de la iniciativa por establecer una estrategia comunicativa común, al igual que en su primer gobierno, la comunicación directa con propósitos formativos entre el gobierno y la ciudadanía fue pieza central de la práctica estatal. Como lo planteó Mockus durante su segundo gobierno:

mucha gente piensa que un gobierno es solamente manejo político o de inversión, pero un gobierno es darle servicio al ciudadano, es administrar gestión y es en gran parte poder comunicarse con los gobernados. Una cosa es construir andenes bonitos y otra más importante es lograr que la gente entienda esto como un proceso de respeto hacia el espacio público, como un proceso de generación de autoestima ciudadana (Mockus, 2002b).

Mientras que en sus dos gobiernos el “personaje” de Mockus fue pieza central de la estrategia comunicativa, en el segundo período el alcalde ejerció un mayor control directo sobre las grandes acciones comunicativas del gobierno. En el primer mandato de Mockus, la estrategia comunicativa/formativa fue tema de debate constante entre los funcionarios de la administración y su implementación tuvo grados de autonomía significativos en relación con las concepciones del alcalde. En el segundo gobierno, el diseño de la estrategia se le confió a consultores, a partir de algunos elementos básicos aportados por el alcalde y su equi-

po. Los documentos de diseño y discusión para la formulación de la estrategia de comunicación del gobierno hacia la ciudadanía plantearon algunos elementos que, de forma desigual, orientaron las prácticas comunicativas de las entidades (véase, Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f.; Cubillos, s.f.; Jaramillo, 2003):

- i) Hacer uso de la comunicación para construir prácticas de corresponsabilidad entre el gobierno y la ciudadanía.
- ii) Presentar los logros de la ciudad como avances conjuntos entre el gobierno y la ciudadanía.
- iii) Desarrollar campañas sistemáticas y sostenidas.
- iv) Utilizar una *comunicación apreciativa*, fundada en el aumento de la capacidad de reconocer los avances propios y de los demás. Este tipo de comunicación incluyó entre sus supuestos que “las emociones morales compartidas tejen lazos entre las personas, y así se busca centrar la comunicación en lo que une” (Cubillos, s.f.b).
- v) Promover la *comunicación no violenta*, orientada hacia la disminución de la tensión entre ciudadanos y entre autoridades y ciudadanos, para lo cual se propuso el precepto de “corregir sin juzgar, sin usar la palabra NO, usando la pregunta ¿qué nos pasa?” (Jaramillo, 2003: 6).
- vi) Utilizar un lenguaje claro, consistente, directo y pedagógico.
- vii) Promover la apertura hacia los mensajes del otro.
- viii) Desarrollar la capacidad de las personas de sentir culpa por infringir las normas.

Si se lo compara con las orientaciones de su primer gobierno, se hace evidente lo que podríamos denominar la *formalización* de la estrategia comunicativa: se debilita su carácter experimental y lúdico. En el uso de los medios, esta formalización estuvo relacionada con la gran importancia que le otorgó el gobierno a la difusión de normas: de seguridad y convivencia, de seguridad vial, de espacio público, de uso de Transmilenio, de hacienda, de subsidios de salud, sobre el uso indebido de drogas, y sobre el nuevo Código de Policía. Pero este retorno a las formas clásicas de la comunicación para el cambio social basadas en mensajes directos y claros (literales) que le dicen a la gente qué debe hacer y que no –que como ya señalé constituyó también una continuidad con el gobierno de Peñalosa– convivió con ciertos usos de los medios, análogos a los del primer gobierno de Mockus, especialmente en relación con un conjunto de *acciones*, con característi-

cas de *campañas*, para la movilización de la población de la ciudad. Estas acciones, algunas de las cuales se describen en el capítulo cuarto, tuvieron varias características en común: combinaron pauta publicitaria pagada en los medios privados, la difusión de sus mensajes en Canal Capital, y un nivel considerable de *free press*; y mantuvieron un alto grado de fidelidad con los lineamientos comunicativos/formativos del Plan de desarrollo.

### **El caso de Canal Capital**

Aunque el uso de los medios masivos de comunicación fue, de distintas formas, un componente central de las prácticas formativas de los tres gobiernos, fueron evidentes sus limitaciones en el marco del intenso y muy efectivo uso que hacen de ellos los agentes privados del mercado. Esto es especialmente cierto de lo que podemos denominar el “desperdicio” del canal de televisión público de la ciudad: Canal Capital. Ante las enormes potencialidades de disponer de un canal público, es algo discrepante su sub-utilización, especialmente por parte del segundo gobierno de Mockus. No se entiende que se le hayan asignado recursos relativamente bajos, que no haya promovido más intensivamente la realización de productos por parte de los ciudadanos que permitieran la visibilización de sus imágenes de la ciudad, la cultura y la política (sólo se emitieron tres programas producidos por ciudadanos), y que no le haya dado mayor juego y mayor autonomía al significativo número de productores y realizadores profesionales con los que cuenta la ciudad. En este sentido, más que un canal público, Canal Capital operó como un canal estatal, en el cual la enorme mayoría de los programas formativos relacionados con la ciudad fueron producidos directamente por el canal o por las entidades del gobierno distrital.

Ya en el gobierno Mockus/Bromberg, al final del cual fue creado, había augurios claros del melancólico destino de Canal Capital. A pesar de que sólo estuvo al aire dos meses, para el alcalde de la época el balance ya era pobre:

En ese entonces teníamos mucha urgencia de conseguir el canal de TV para poder trabajar las acciones desde el punto de vista pedagógico [...] el canal apareció mal, yo no estoy muy seguro si uno puede pensar en convertir el canal en un divulgador cuando tiene una audiencia tan baja (entrevista a Paul Bromberg, en López, op. cit.: LXI).



Para el 2004, la audiencia del Canal seguía siendo relativamente precaria: tenía una audiencia de 4.5 millones de ciudadanos diferentes por año y un total de 218.5 millones de televidentes al año. De acuerdo con la primera *Encuesta de Cultura Ciudadana* realizada a finales del 2001, el 24% de los habitantes mayores de 18 años había sintonizado el Canal en la semana anterior a la encuesta (Chiappe, 2003: 2). Pero, por la calidad de sus programas educativos en los dos últimos gobiernos de la ciudad, se podría dudar sobre el tiempo que este público sintonizó el canal, y sobre su impacto pedagógico. El análisis de una muestra de programas formativos producidos por el canal y por las entidades públicas de la ciudad revela que predominaron guiones y lenguajes audiovisuales con poca capacidad de generar “sorpresa”: eso es, de conmover cognitiva y afectivamente a la audiencia. Se trató de programas con un exceso de texto, sin claridad sobre su población objeto, y con estructuras narrativas monótonas que difícilmente podían competir con la oferta de los canales privados.<sup>24</sup> Programas que, por lo general, se inscriben dentro de lo que Omar Rincón ha denominado “la experiencia de la televisión pública” que, con excepciones notables, “es sinónimo de programas aburridos, llamados educativos o culturales, que sólo saben imitar el aula de clase [...], que no experimentan en estéticas, narrativas, temáticas, estilos, sensibilidades” (Rincón, 2001: 30).

En el gobierno de Peñalosa se estableció una programación educativa que con algunos cambios se mantuvo en el segundo mandato de Mockus, en la cual se introdujeron los siguientes programas educativos: *El espejo*, *El libro de la almohada*, *Entre más canas más ganas*, *Vida sana*, *Directo Bogotá*, *Palabra ciudadana*, *Encuentro*, *Bogotá vital* y *Bogotá cuenta*. La mayoría de las emisiones del Canal durante los dos gobiernos pueden considerarse de tipo educativo. A continuación, se reseñan los programas y productos con componentes formativos explícitos. En los dos gobiernos, el Canal emitió tres tipos de productos pedagógicos (Chiappe, op. cit.):

- Programas semanales producidos internacionalmente: a) documentales de las embajadas para el desarrollo de conocimientos

<sup>24</sup> Esta idea se la debo a Felipe Tello, en una sesión de análisis de un programa prototípico producido para Canal Capital por la Defensoría del Espacio Público.

geográficos y culturales; b) *Dibujos animados extranjeros* de tipo educativo; c) *Tecnología al día*: tecnologías aplicadas en electrónica y sistemas; d) *El mundo de la ciencia*: de divulgación científica; e) *Nuestro planeta*: documental sobre el funcionamiento del planeta; f) *Archivo empresarial*: documental formativo de administración de empresas; g) *Pequeños negocios*: sobre experiencias de conformación de pequeñas y medianas empresas; h) *Discovery*: documentales educativos sobre distintos temas; i) *Especies promisorias*: sobre las especies de fauna y flora en Colombia y el mundo; j) *Vida y salud*: sobre temas de salud y calidad de vida.

- Programas semanales producidos a nivel nacional: a) *Aquí vamos marcando el paso*: programa infantil con secciones de manualidades y deportes; b) *Historias vitales*: programa producido por habitantes de Ciudad Bolívar para el desarrollo artístico, moral y democrático de niños y jóvenes; c) *El ciudadano*: programa realizado por estudiantes universitarios sobre la problemática urbana; d) *En contacto*: programa de las fuerzas militares sobre seguridad y convivencia.

- Programas semanales producidos por Canal Capital: a) *El libro de la almohada*, de fomento de la lectura; b) *Franja metro*, espacio infantil de carácter interactivo para el fortalecimiento de los valores familiares y ciudadanos; c) *Canticuentos*, representación animada de cuentos infantiles; d) *Trato hecho*: programa divulgativo y pedagógico dirigido a pequeños y medianos empresarios; e) *De mentes jóvenes*: programa sobre la problemática de la juventud de la ciudad; f) *Jugando de locales*, producido por un grupo de jóvenes de distintas localidades sobre la vida cotidiana y la problemática de sus zonas; g) *Entre más canas más ganas*: dirigido a la población más adulta sobre belleza, salud, entretenimiento y las ofertas de la ciudad; h) *Vida sana*: de enseñanza de ejercicios físicos con ejercicios especiales para la población más adulta.

En el segundo gobierno de Mockus se fortaleció la función formativa del Canal por medio de tres tipos de productos que perseguían intensificar la comunicación entre el gobierno y la población, divulgar las normas de convivencia así como las políticas y acciones del gobierno en cultura ciudadana.

En primer lugar, por medio de tres programas semanales producidos por entidades públicas del Distrito: a) *Palabra ciudadana*: espacio de divulgación, participación, concertación y análisis sobre los programas de la administración; b) *Encuentro*:

programa interactivo de diálogo entre la ciudadanía, el alcalde y los funcionarios distritales; c) *Bogotá cuenta*: programa de crónicas y reportajes para la difusión de las políticas del Distrito con los grupos más vulnerables; d) *Bogotá vital*: programa de crónicas, documentales y reportajes para mostrar los cambios en las prácticas de seguridad y convivencia en la ciudad, así como para promover las normas de convivencia y seguridad.

En segundo lugar, a través de *clips* –mensajes cortos– formativos producidos por la Alcaldía y las entidades del Distrito, la gran mayoría de ellos en apoyo a las campañas, acciones y prácticas formativas desarrolladas por el objetivo de cultura ciudadana: el nuevo Código de Policía, la explicación de los signos utilizados por el gobierno, el mantenimiento y apropiación de los parques, la resistencia civil, el día sin carro, goles en paz, la corresponsabilidad en la implementación del Plan de desarrollo, la Noche de las mujeres, el Día del desafío y la *Croactividad*.

En tercer lugar, con los *clips* producidos por Canal Capital: se emitieron nueve *clips* formativos un promedio de 86 veces cada uno, sobre la prevención del uso de alcohol por parte de los conductores, prevención de la accidentalidad vial, el uso de los paraderos de buses, la resistencia civil, la disminución de la contaminación auditiva, la *croactividad*, y el reciclaje.

En el marco de este estudio, Adriana Calderón, Liliana Molano y Sandra Milena Prada, estudiantes de los departamentos de Sociología y Lingüística de la Universidad Nacional en pasantía en el Centro de Estudios Sociales, analizaron una muestra de programas de Canal Capital producidos por los gobiernos de la ciudad y conformaron grupos focales con personas de diversas edades y procedencia socioeconómica, a quienes les mostraron una muestra de programas e indagaron sobre sus apreciaciones y los efectos de los programas. Los informes finales de las estudiantes son sugerentes en elementos para valorar la dimensión formativa de los programas emitidos. Tematizo algunos de ellos a continuación, de manera necesariamente esquemática:

### ***Diferencias en las formas de enseñanza utilizadas por distintos programas***

De acuerdo con Adriana Calderón (1995), los programas formativos producidos por los gobiernos se pueden dividir en dos grandes categorías: los espacios institucionales que buscaban pro-

mover y resaltar las bondades de los proyectos adelantados por las entidades del gobierno que tendían a exagerar la situación inicial a transformar, como *Bogotá múltiples caras* y *Bogotá cuenta*, y los programas de formación ciudadana que le apuntaron a la promoción de conocimientos y comportamientos deseables en la población, como *Encuentro, D.C. cuenta* y *Crónica urbana*.

En relación con los programas y mensajes institucionales, si bien no puede decirse que fueron dominantes, sí es evidente que los gobiernos no desaprovecharon la oportunidad de resaltar las bondades de su gestión. En el gobierno de Enrique Peñalosa, por ejemplo, se planteó que antes de su gobierno Bogotá “no tenía un modelo de desarrollo sostenible”, situación que se transformará por sus acciones:

Al finalizar el año Bogotá será una ciudad distinta a la que hemos visto, vivido y transitado durante los últimos años [...] se realizará el plan más ambicioso en la historia de la capital que dará a los bogotanos una ciudad llena de espacios públicos que posibilitará vivir en una ciudad más humana” (Secretaría de Tránsito y Transporte – Canal Capital, 2000).

Estos mensajes, exclusivamente propagandísticos, se combinaron en el segundo gobierno de Mockus con otros que si bien le apuntaban a los logros del gobierno también buscaban un efecto demostrativo que buscaba el cambio de comportamientos de la población. En palabras de Liliana Molano, en los programas de gobierno se contrastó repetidamente la vieja y la nueva ciudad. La vieja, “con imágenes de conductas pasadas, como una ciudad caótica, llena de basuras, sin estética, donde la gente hace lo que quiere, como cruzar avenidas sin mirar los semáforos [...] peleas callejeras, robos a plena luz del día”. De allí se pasa a la nueva ciudad, donde la gente respeta las normas de convivencia: “una ciudad limpia, donde se puede caminar sin obstáculos, en la que se respetan las señales de tránsito, en la que hay seguridad, y un transporte que es organizado y masivo” (Molano, 2005).

De otra parte, según Calderón (2005), quien analizó también una muestra de cuñas radiales y de mensajes publicitarios de los gobiernos en los canales privados de televisión, éstos, junto con los *clips* emitidos por Canal Capital, difundieron mensajes precisos sobre los cambios de comportamiento que se esperaban

de la población así como sobre los efectos negativos de comportamientos inadecuados. Un ejemplo son los mensajes de un comercial emitido en el primer gobierno de Mockus:

“Si ve que no alcanza a pasar el cruce, pare aunque tenga la vía. Así evitará trancones”.

“Si dos carriles se vuelven uno, entremos por turnos”.

“Si usted sólo piensa en usted, logrará empeorar el tráfico. Estacione sólo donde está permitido”.

“Subirse o bajarse del bus en zonas prohibidas empeora el tráfico. Simplemente use los paraderos autorizados”

(Alcaldía Mayor de Bogotá, *Bogotá está en juego*, 1997, propaganda).

### ***Elementos escolarizadores***

Los programas producidos por las administraciones distritales hicieron un uso excesivo del lenguaje académico y escolar inaccesible al común de la población, y recurrieron a textos extensos y literales, leídos por un narrador. Como lo plantea Calderón: “Los textos son demasiado densos, se trasladan de lo escrito a la pantalla, las imágenes en realidad no son necesarias, podrían perfectamente ser emitidos por radio y esto no afectaría la información que quiere transmitir” (2005). En este sentido, los programas desaprovecharon la capacidad de las imágenes para conmover y afectar al público: las personas de los grupos focales escogidos para ver los programas, insistieron en que no era necesario ver las imágenes para comprender el contenido del programa. Una de ellas planteó lo siguiente: “*me gustó la información, pero no me gustó que fuera tan explícito*” (ibíd.). Aunque, en ocasiones también se utilizaron recursos que impactaron al grupo focal, como el uso de metáforas, de elementos del habla popular y de las narrativas propias de los ciudadanos (ibíd.).

### ***Formas de visibilidad de los sectores populares***

Los programas producidos por los gobiernos distritales visibilizaron a los sectores populares de la ciudad y a las poblaciones más vulnerables. En palabras de Sandra Milena Prada: “los programas posibilitan un rescate de imágenes y relatos cotidianos que no son visibles, que están perdidos en muchos de los medios de comunicación masivos de tipo comercial, como por ejemplo la

vida comunitaria, las historias y modos de vida de distintos personajes de la ciudad, sobre todo aquellos pertenecientes a los sectores populares o poblaciones en riesgo social” (Prada, 2005). Aunque según Calderón, lo hicieron con cierta fascinación, exageración y desmesura por el detalle que hace que las imágenes de lo popular se vuelvan “pornográficas”. Un ejemplo de esto sería una imagen de una madre de los sectores populares en el programa del DABS y Misión Bogotá en el segundo gobierno de Mockus –*Nutrir para el futuro*– en que “la cámara se acerca al seno amamantando y de forma exagerada enseña cómo se debe amamantar, la cámara capta el instante en que sale la leche materna en cámara fija” (Calderón, op. cit.). Siguiendo a Calderón, la cámara se entromete en la intimidad, lo cual indica “un irrespeto frente al personaje, puesto que al poner énfasis en el detalle descontextualiza por completo la imagen y somete al espectador a una única interpretación de la realidad, la que ella (la cámara) le quiere mostrar” (ibíd.). Este tipo de escenas produjeron rechazo en el grupo focal.

Según Prada, en los programas del Canal, el direccionamiento de la mirada hacia los procesos de exclusión de los sectores populares (pobreza, marginalidad, trabajo informal, prostitución, pandillismo, desplazamiento) junto con la relativamente escasa visibilidad de otros grupos sociales, produce un efecto no buscado: parecería que fueran estos grupos el principal obstáculo para el arraigo de prácticas de convivencia y civilidad. De otra parte, recurre la imagen de que hay muy poco de positivo en su cultura, efecto del contraste permanente entre la precariedad de sus vidas antes de la intervención estatal y su “redención” luego de ella. Como lo señala Prada: “en pocas ocasiones se muestran las fortalezas de una acción ciudadana conjunta si no es dentro del marco de las acciones de las entidades del Distrito” (Prada, op. cit.).

### ***La apelación a las emociones: entre la sensibilidad y la sensiblería***

En el segundo gobierno de Mockus, los programas producidos por el DABS buscaron apelar a la dimensión emocional de la audiencia, en especial en su narración de historias de vida de la población más vulnerable por medio de recursos como “el acercamiento de cámara, los movimientos lentos, imágenes que evocan ternura, compasión o algún tipo de reacción emocional” (Calderón, op. cit.). Pero en ocasiones dichos recur-

sos fueron demasiado evidentes y tendían a caer, según Calderón, en la “sensiblería”, más no en la sensibilidad hacia la situación de los otros. Un ejemplo de esto, citado por Calderón, es el siguiente texto del narrador de un programa: “*En este recorrido nos encontramos con María Cecilia, es viuda, y cada semana con sus tres hijos se aleja de las carencias y necesidades del barrio [...] para gozar de la tranquilidad que les ofrece, ésta, una de las 16 bibliotecas que funcionan en los centros comunitarios [...] La familia Herrera-Aldana sabe ahora que cogida de la mano a través de los libros, se pueden recrear otros mundos*” (mientras esto se dice, se enfoca a la señora con sus hijos caminando y de fondo se escucha una canción suave) (Departamento Administrativo de Bienestar Social, Bogotá cuenta, “Laboratorios de paz”, 2001).

### ***La caricaturización de la “barbarie”***

Además de mensajes proselitistas sobre las bondades de las políticas estatales, hubo otro elemento recurrente en los programas de Canal Capital: la caricaturización de los niveles de *barbarie* de los comportamientos de la población que debían ser transformados así como su ridiculización. Un ejemplo, citado por Calderón, fue la siguiente secuencia en que los enunciados sobre el comportamiento de los conductores se acompañó con sonidos de animales:

“No es nada inteligente parquear en prohibido” (sonidos de burro).

“No actuemos en la vía como si fuera un potrero” (sonidos de vaca).

“No hagamos monerías en la vía (sonidos de mono)”

(Secretaría de Tránsito y Transporte, *Animales*, 2003, clip).

### ***Fortalecimiento del sentido de pertenencia a la ciudad***

Como lo analiza Prada uno de los principales usos estratégicos de la programación del Canal fue el fortalecimiento del sentido de pertenencia a la ciudad por medio del “reconocimiento de contextos (físicos, sociales, simbólicos)” y “el respeto a las reglas de cada contexto” (Prada, op. cit.). El arraigo de este sentido de pertenencia se articuló de manera decidida al uso adecuado y a la apropiación del espacio público:

en la mayoría de los programas analizados se hace una invitación directa o indirecta a la apropiación del espacio público por los ciudadanos, para que aprendan a usar la ciudad, respetando su

ordenamiento y su carácter de patrimonio común. La puesta en escena del entorno urbano tiene en cuenta una serie de referentes a través de los cuales se busca recrear la memoria colectiva de Bogotá y posibilitar el reconocimiento. Se alude de manera recurrente a algunos símbolos, lugares o hechos históricos [...] se rescatan historias barriales e historias de vida en relación con símbolos o acontecimientos de la ciudad (ibíd.).

### **Formación indirecta, disfrute y convivencia en lugares públicos: Rock al Parque**

*Rock al Parque*, evento masivo, gratuito, al aire libre, de presentación de bandas (fundamentalmente de la ciudad pero con invitados nacionales e internacionales) de una amplia gama de géneros no comerciales –y poco visibles–, se inició en el primer gobierno de Mockus y se continuó en los siguientes gobiernos. Se trata del evento de rock más grande de América Latina, transmitido por MTV, y uno de los dos eventos culturales más representativos de la ciudad.<sup>25</sup> Desde el primer gobierno de Mockus, *Rock al Parque* hizo parte de un conjunto de eventos artísticos impulsados por los gobiernos distritales que le apuntaban al incremento de la sociabilidad y la apropiación lúdica del espacio público, entre los cuales se destacan *Cultura en común*, que especialmente, en el segundo gobierno de Mockus, desconcentró la actividad artística de la ciudad llevándola a las localidades con menor oferta; así como una serie de émulos de *Rock al Parque*, como *Jazz al Parque*, *Ópera al Parque*, y *Ballet al Parque*.

Desde el primer gobierno de Mockus se pensó en el evento como un escenario formativo, que se puede caracterizar, principalmente, como de formación indirecta, en tanto buscaba generar aprendizajes a través del diseño estratégico de los espacios y los tiempos. Su dimensión formativa tuvo varias direcciones: la creación de una imagen positiva de la ciudad, el fortalecimiento del sentido de identidad con la ciudad, la formación musical de públicos, la tolerancia hacia las diferencias, la visibilización y legitimación de expresiones marginales discrepantes con la cultura de masas visible en los medios de comunicación comerciales –aunque, como lo señala Cante (1994), se evidenció una ten-

---

<sup>25</sup> El otro es el *Festival Iberoamericano de Teatro*, de iniciativa privada pero con un gran apoyo estatal.



dencia progresiva hacia su comercialización: eso es, a privilegiar grupos ya conocidos-, y la intensificación de la interacción entre extraños, en tanto posibilidad de encuentro en igualdad de condiciones de personas de diferentes procedencias culturales y económicas.

Desde sus inicios, el evento buscó, de manera intencional, hacer coincidir diversos grupos y audiencias, algunos de ellos antagónicos entre sí. El carácter audaz y riesgoso de esta iniciativa se evidencia en que para su primera versión la policía de la ciudad se negó a dar su aval, dejando constancia de que los problemas de seguridad que se presentaran eran responsabilidad exclusiva del gobierno de la ciudad. El *impasse* se resolvió con la iniciativa de los jóvenes de formar un grupo de *Fuerzas de Paz* para garantizar la seguridad y la logística del evento, con una estrategia que se mantuvo en los siguientes gobiernos: la generación de espacios de negociación entre los grupos antagónicos. Los resultados positivos de esta primera versión en términos de convivencia, convencieron a la autoridad policial de aprobarlos y participar en su vigilancia y regulación (López, 2002: 72-73).

El principal ejemplo de generación de espacios de convivencia entre culturas juveniles fueron los *Rap & Roll* del primer gobierno de Mockus, de conciliación entre dos culturas juveniles enfrentadas: los rockeros y los raperos. Los *Rap & Roll* eran conciertos en los que se intercalaban presentaciones de grupos de cada género -Rap y Rock and Roll- culminando en una sesión conjunta en que miembros de bandas de los dos géneros tocaban juntos fusionando sus estilos musicales. El evento se acompañó con mensajes para promover el sano disfrute y la convivencia (Alcaldía Mayor de Bogotá - Instituto Distrital de Cultura y Turismo, mayo 1997).

Como lo señala Martha Isabel Cante (op. cit.) en su estudio sobre *Rock al Parque* desarrollado en el marco de esta investigación, el evento permitió generar ámbitos de identificación entre subgrupos generacionales, la construcción de un espacio de convivencia y la transformación de los imaginarios de los rockeros, percibidos históricamente como antisociales. Entre las principales conclusiones del estudio de Cante están que *Rock al Parque* transformó la imagen de la ciudad y fue exitoso en arraigar actitudes y comportamientos de tolerancia y convivencia. En relación con la primera, Cante cita a Bernardo Caro, coordina-

dor de escenarios del IDCT en el segundo gobierno de Mockus: “pienso que el impacto es fuerte [...] que genera un momento en la historia de la ciudad donde las cosas cambian de color, se vive y se siente diferente la ciudad, es un poco el efecto que tienen las fiestas populares, los carnavales, las ferias y fiestas de los pueblos”. En cuanto a la segunda, a partir de los testimonios de músicos, público y los organizadores, Cante concluye que “el discurso de convivencia y tolerancia logró un fuerte impacto en la mentalidad de las generaciones participantes en Rock al Parque”.



La “pedagogía” en los  
proyectos de los tres  
gobiernos





El análisis global de los proyectos de inversión con un componente formativo explícito indica un proceso de pedagogización de la práctica de las diversas entidades distritales durante los tres gobiernos (véase cuadro 1). Se encontraron 61 proyectos pedagógicos en el gobierno Mockus/Bromberg los cuales fueron ejecutados por 24 entidades distritales, 58 en el gobierno Peñalosa ejecutados por 26 entidades, y 81 en el segundo gobierno de Mockus ejecutados por 26 de las 58 entidades del gobierno de Bogotá (véanse anexos 1 a 3).

Más allá de constatar el peso cuantitativo de las acciones formativas –en cada gobierno alrededor de la mitad de las entidades del gobierno distrital llevaron a cabo acciones significativas para la formación de la población– estas cifras son menos útiles para el análisis de lo que parecen. De una parte, la figura de qué constituye un proyecto está lejos de haberse estabilizado en el sistema de planeación del Distrito: de un gobierno a otro o entre las entidades durante un mismo gobierno, la magnitud y la especificidad de lo que se inscribe como proyecto ha tenido grandes variaciones. De otra parte, el Departamento Administrativo de Planeación Distrital no cuenta con la información desglosada del gasto realizado en cada una de las actividades de los proyectos, por lo que no se puede calcular el gasto pedagógico de cada proyecto o entidad.<sup>1</sup> A pesar de su utilidad restringida, en buena parte de los temas se puede inferir que el número de proyectos con una dimensión formativa específica es un buen Indicador del peso simbólico y financiero que tuvo en cada gobierno.

En relación con el cuadro anterior de los proyectos con un componente pedagógico habría dos cosas a resaltar. De una parte, cierta estabilidad desde el gobierno Mockus/Bromberg en cuanto a la cantidad de proyectos de algunas entidades que en un número significativo de casos tiende a coincidir con cierta homogeneidad en cuanto a los objetos o contenidos de las acciones formativas y la población sujeto. De otra parte, se pueden constatar discontinuidades importantes entre los tres gobiernos frente al número de proyectos de algunas entidades. Las más significativas de estas últimas son en el Departamento Administrativo de

---

<sup>1</sup> La gran mayoría de los proyectos no fueron en su totalidad pedagógicos, desarrollaron además otro tipo de actividades de diverso tipo: de infraestructura y dotación, de gestión, de investigación, de fortalecimiento institucional, entre otros.

	M/B	P	Mockus
Caja de Vivienda Popular			1
Canal Capital	1	1	2
Corporación La Candelaria	1		1
Defensoría Espacio Público		1	2
Departamento Administrativo de Acción Comunal	4	4	7
Departamento Administrativo de Bienestar Social	6	4	13
Departamento Administrativo del Medio Ambiente	1	1	2
Empresa de Acueducto y Alcantarillado	2	4	1
Fondo de Prevención y Atención a Emergencias	1	1	2
Fondo de Ventas Populares	1	1	1
Fundación Gilberto Alzate Avendaño		1	1
Inst. Distrital Protección Juventud y Niñez Desamparada	5	5	6
Instituto de Desarrollo Urbano	2	5	
Instituto Distrital de Cultura y Turismo	5	5	8
Instituto Distrital de Recreación y Deporte	8	7	2
Instituto para la inv. educativa y el desarrollo pedagógico	1		
Jardín Botánico	1	1	2
Orquesta Filarmónica	1	1	1
Personería Distrital	1	1	1
Secretaría de Educación Distrital	6	2	
Secretaría de Gobierno	4	5	8
Secretaría de Gobierno/Fondo Seguridad y Vigilancia		1	1
Secretaría de Hacienda	1	1	
Secretaría de Salud/Fondo Financiero de Salud	3	2	8
Secretaría General			1
Secretaría Tránsito y Transporte/Fondo Seguridad Vial	2	1	2
Transmilenio		1	1
Unidad Coordinadora Prevención Integral	1	1	2
Unidad Ejecutiva de Servicios Públicos	2	1	2
Veeduría Distrital	1		3
<b>TOTAL:</b>	<b>61</b>	<b>58</b>	<b>81</b>

Cuadro 1: Número de proyectos por entidad

Fuentes: Departamento Administrativo de Planeación Distrital, Informe de Ejecución del Plan de Desarrollo 1995-1997; Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas 1998-2001 "Por la Bogotá que queremos"; Avance de proyectos 2001; Informe final de seguimiento a la fecha del proceso de armonización y Plan de acción 2001-2004; Reprogramación 2003.

Acción Comunal (DAAC) y el de Bienestar Social (DABS); el Instituto de Desarrollo Urbano (IDU); el Instituto Distrital de Cultura y Turismo (IDCT) y el de Recreación y Deporte (IDRD); y las secretarías de Educación Distrital, de Gobierno y de Salud. Mientras que en algunas de estas entidades el cambio en el número de proyectos no obedece a una ampliación en el alcance de sus actividades

formativas, en otras significó la inclusión/exclusión de sujetos o temáticas, como se especifica a continuación:

- Durante el segundo gobierno de Mockus se introdujo en el DAAC la dimensión de género, el objetivo de promover el desarrollo familiar, y a la familia y las mujeres como sujetos de la práctica formativa.

- En el segundo gobierno de Mockus, el DABS desarrolló una estrategia pedagógica intensiva e integral por medio de la cual se ampliaron los contenidos de las prácticas formativas de la entidad al incluirse la gestión democrática local, la democracia familiar y la participación ciudadana de la infancia. De otra parte, se intensificaron las acciones formativas dirigidas a la atención de las víctimas de delitos sexuales y de la violencia intrafamiliar.

- El mayor número de proyectos en el IDU durante el gobierno de Peñalosa responde al mayor énfasis que tuvo el tema de la formación para el buen uso del espacio público. En relación con los contenidos y sujetos incluidos en las actividades formativas de los proyectos del primer gobierno de Mockus, en el de Peñalosa se introdujo la formación para el buen uso de las alamedas que se construyeron y la participación ciudadana en las obras de la entidad. De otra parte, se ampliaron los alcances de las prácticas para incluir a las comunidades locales y a la ciudadanía en general. En el segundo gobierno de Mockus, las prácticas formativas de su primer gobierno –dirigidas al buen uso de la malla peatonal y a los vendedores ambulantes– así como las del gobierno de Peñalosa sobre estos mismos temas, se redistribuyeron en otras entidades, tales como la Secretaría de Tránsito y Transporte y la Defensoría del Espacio Público.

- En el caso del IDCT el incremento en el número de proyectos en el segundo gobierno de Mockus se relaciona con la introducción de dos nuevos temas formativos: las normas que regulan el campo cultural y la resolución de conflictos en las organizaciones culturales. Cabe señalar, de otra parte, que la formación en temas dirigidos a promover la “autorregulación ciudadana” en distintos sectores, que en el gobierno Mockus/Bromberg se llevó a cabo desde el IDCT, pasó a otras entidades al final de ese gobierno y en el de Peñalosa a otras entidades. Tal es el caso de las normas generales de convivencia, el buen uso del tiempo libre, el transporte, la contaminación visual, el espacio público y la seguridad.

- Aunque ya precaria en términos del gasto, la actividad formativa no escolarizada y de articulación entre la escuela y la vida urbana



emprendida por la Secretaría de Educación en el gobierno Mockus/Bromberg, se debilitó en el gobierno de Peñalosa y desapareció de los proyectos de inversión en el segundo gobierno de Mockus. En el primer gobierno se incluyeron los temas de formación en las escuelas contra el uso indebido de sustancias psicoactivas y la educación ambiental, así como los de desarrollo de las Asociaciones de Padres de Familia y la ampliación de la jornada escolar con el propósito de hacer un uso formativo de la ciudad. Sólo los dos primeros temas se mantuvieron en los proyectos de inversión de la Secretaría durante el gobierno de Peñalosa.

• El incremento sustancial en el número de proyectos con componentes formativos en la Secretaría de Gobierno y en la de Salud entre el gobierno de Peñalosa y el segundo de Mockus estuvo relacionado con una ampliación del ámbito pedagógico de estas dos entidades. En la Secretaría de Gobierno se introdujeron prácticas formativas para la reforma de las normas de seguridad y convivencia (Código de Policía),<sup>2</sup> así como prácticas dirigidas a jóvenes involucrados en asuntos de violencia. Fue quizás la Secretaría de Salud la que más amplió el campo de lo pedagógico con la introducción de prácticas para el desarrollo de estilos de vida saludables, la salud sexual y reproductiva, la salud mental, la violencia intrafamiliar, los derechos en salud, la discapacidad, y la cultura de afiliación en salud para desestimular afiliaciones indebidas al régimen subsidiado.

Siguiendo el esquema de análisis usado en un estudio anterior (Sáenz, 2004), a continuación se analizan las prácticas pedagógicas de los proyectos de inversión a partir de cinco variables:

- Objeto o contenido de la práctica
- Dimensión de aprendizaje que se buscó
- Forma comunicativa de enseñanza utilizada
- Medio comunicativo de enseñanza utilizado
- Población sujeto de la práctica

Cada una de estas variables se analizó a partir de las siguientes dimensiones:

---

<sup>2</sup> Cabe señalar que desde el IDCT, en el gobierno Mockus/Bromberg, se habían desarrollado prácticas en este sentido, pero no se logró la aprobación de la reforma del Código de Policía por parte del Concejo de Bogotá.

## **Objeto o Contenido**

1. Normas legales
2. Convivencia y resolución de conflictos
3. Participación, organización y control social
4. Temas sectoriales específicos

## **Dimensión de aprendizaje**

1. Conocimientos
2. Actitudes
3. Comportamientos

## **Formas de enseñanza**

1. *Transmisionistas*: acciones de carácter estratégico, en tanto buscan que la población se informe sobre temas específicos. Ejemplo: difusión de las normas legales.

2. *Autoridad*: prácticas basadas en la autoridad del Estado y la ley de la cual es representante, dirigidas primordialmente al acatamiento de las normas legales y sus propósitos. Ejemplo: advertir a la población sobre las sanciones a las que se ve expuesta por no cumplir las normas legales.

3. *Racionalidad*: prácticas que hacen uso de la racionalidad pública, dirigidas a *convencer* al alumno-ciudadano para que desarrolle conocimientos, actitudes y comportamientos que el discurso estatal considera conducentes a la promoción del interés público. En estas prácticas, las agencias estatales hacen un uso estratégico de la comunicación, ocupando una posición clásica como docente o enseñante. Estas prácticas se diferencian de las anteriores, basadas en la autoridad, en que no son impositivas, sino que buscan convencer. Y en este sentido, buscan que la conformidad con la racionalidad pública, por parte de los ciudadanos, sea por una decisión moral, más que por el temor al castigo.

4. *Dialógicas*: acciones comunicativas con resultados inciertos. Incluyen las prácticas comunicativas entre los agentes estatales y el ciudadano, o entre los ciudadanos, orientadas, de manera exclusiva, al entendimiento y al acuerdo, que no a unos fines específicos pre-establecidos.

5. *Simbólicas* (estéticas o dramáticas): prácticas que buscan afectar, conmover, a los(as) ciudadanos(as) en su intimidad, por medio del uso de un lenguaje no proposicional, ya sea literario, plástico o corporal.

6. *Indirectas*: la creación de situaciones que se considera que producen aprendizajes, por medio de cierta disposición estratégica del espacio, el tiempo, los cuerpos y el medio físico.

Retomando las categorías de Habermas, las primeras tres y las prácticas indirectas serían acciones comunicativas de carácter estratégico, mientras que las dialógicas serían propiamente acciones comunicativas. De acuerdo con sus modalidades, las prácticas simbólicas podrían ubicarse en distintos lugares de la dimensión comunicativo-estratégica, en la medida en que privilegien formas de comunicación ajustadas a fines específicos (el arte-propaganda por ejemplo), o formas abiertas a múltiples efectos cognitivos, emocionales o imaginativos.

### **Medio de enseñanza**

1. Desterritorializado (medios de comunicación masiva, Internet, material impreso).
2. Cara a cara:
  - a) Talleres, seminarios, conferencias.
  - b) Estrategias para la comunicación cara a cara en espacios públicos.

### **Población**

1. Ciudadanía en general: por ejemplo, los programas de Canal Capital.
2. Grupos de edad específicos: infancia, juventud, adultos mayores.
3. Género (mujeres, hombres).
4. Grupo étnico (indígena, afrocolombiano, etc.).
5. Grupos sociales específicos: organizaciones sociales, las familias, alumnos y docentes, población en situación de pobreza.

En el análisis de las prácticas pedagógicas de los proyectos se constató que estas dimensiones no son excluyentes, ya sea porque un mismo proyecto incluyó distintos tipos de actividades pedagógicas, o porque la misma actividad incluía diferentes posibilidades de una misma dimensión. Este fue el caso de la dimensión de aprendizaje, en la que en la gran mayoría de las actividades se buscó, simultáneamente, generar cambios en los conocimientos, las actitudes y los comportamientos. Igualmente, en la forma comunicativa o de enseñanza que utilizaron, un

buen número de actividades incluyeron una forma transmisio-  
nista, junto con otras formas de enseñanza/comunicación.

### **Objeto o contenido**

Las prácticas de los proyectos de los tres gobiernos abarcaron una gama muy amplia de objetos o contenidos formativos. Una proporción significativa se dirigió a la formación en temas sectoriales: arte, cultura y turismo; seguridad vial, tránsito y transporte; espacio público; medio ambiente; servicios públicos; hacienda; seguridad; recreación y deporte; salud y nutrición; infancia y familia y vivienda. De otra parte, se incluyeron temas formativos específicos tales como el reciclaje, el uso del tiempo libre, el trabajo y la producción, emergencias y desastres, el desarrollo personal, la prevención del consumo de drogas y alcohol, el maltrato infantil y la violencia intrafamiliar, la alfabetización, el comercio, el 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 la protección de la vida, las normas legales y de convivencia, los derechos humanos, el sentido de pertenencia e identidad con la ciudad, la dimensión de género, la concertación y resolución adecuada de conflictos, y el desarrollo de prácticas y valores democráticos. Este último objeto/contenido formativo le apuntó al fortalecimiento de una cultura política democrática e incluyó, de una parte, prácticas para fomentar la participación y la organización ciudadana así como para desarrollar destrezas específicas en la población en torno a la planeación, la gestión y el control social de carácter participativo.

En la dimensión de los objetivos formativos, las variaciones más significativas entre los tres gobiernos fueron las siguientes:

- No hubo proyectos que incluyeran el tema del desarrollo personal, en el gobierno Mockus/Bromberg, mientras que se incluyó uno en el de Peñalosa y cuatro en el segundo gobierno de Mockus.
- En el gobierno de Peñalosa los proyectos con actividades formativas relacionadas con el espacio público fueron significativamente mayores que en los otros dos gobiernos: ocho frente a dos en el segundo gobierno de Mockus y tres en el de Mockus/Bromberg.
- En el gobierno Mockus/Bromberg se enfatizó la formación para el uso adecuado del tiempo libre, con siete proyectos que incorporaron

este tema, mientras que en los otros dos gobiernos no se incluyó de forma explícita en los proyectos de inversión con un componente formativo.

- El arte y la música como objeto de los proyectos se incrementó entre los tres gobiernos, pasando de tres proyectos en el gobierno Mockus/Bromberg a siete en el de Peñalosa y a ocho en el segundo gobierno de Mockus.

- Los temas formativos estratégicos tuvieron un mayor peso en el segundo gobierno de Mockus:

- i) un número de proyectos significativamente mayor se orientó a la formación en temas relacionados con el desarrollo de una cultura política democrática (28 en total frente a 15 en el gobierno de Peñalosa y 16 en el gobierno Mockus/Bromberg).

- ii) en cuanto a la formación en torno a las normas legales y de convivencia, el segundo gobierno de Mockus incluyó ocho proyectos, frente a dos en el gobierno de Peñalosa y ninguno en el primer gobierno de Mockus.

- iii) la concertación y la resolución de conflictos se incorporó en cuatro proyectos, sólo en dos en el gobierno Mockus/Bromberg, y en un proyecto del gobierno de Peñalosa.

- iv) el tema de género sólo se incluyó de manera explícita en dos proyectos del segundo gobierno de Mockus.

## Dimensión de aprendizaje

En términos generales, hubo cierta homogeneidad en cuanto a las dimensiones de aprendizaje que buscaban impactar las prácticas formativas de los proyectos. Prevalcieron los proyectos que buscaban generar aprendizajes de manera simultánea en las esferas del conocimiento, las actitudes y los comportamientos (57% en el gobierno Mockus/Bromberg, 61% en el gobierno Peñalosa y 62% en el segundo gobierno de Mockus). En segundo lugar se ubican los proyectos que apuntaron a formar tanto en conocimientos como en comportamientos (35%, 35% y 34% respectivamente). Ningún proyecto se dirigió a transformar exclusivamente las actitudes o los comportamientos, mientras que un número poco significativo de proyectos buscó generar aprendizajes exclusivamente en relación con el conocimiento (5%, 4% y 1%) o simultáneamente en conocimientos y actitudes (3%, 0%, 3%). En el conjunto de proyectos prevaleció entonces la formación de conocimientos y comportamientos y hubo un menor énfasis en la formación de actitudes.

## Formas de enseñanza

Entre los tres gobiernos hubo mayores variaciones en las formas de enseñanza utilizadas, aunque estas no son muy significativas. En los proyectos de inversión de los tres gobiernos tuvieron un mayor peso las prácticas formativas basadas en la racionalidad pública (43%, 41%, 37%), seguidas por prácticas dialógicas (33%, 29%, 30%) y las que se fundamentaron en la autoridad del Estado y de la ley (18%, 15%, 15%). Lo anterior revela el énfasis de los tres gobiernos en el uso de formas de comunicación para *convencer* a la población con base en la argumentación acerca del carácter público (en el sentido de interés común) así como con base en la legitimidad de la racionalidad estatal, y su disposición al diálogo con distintos grupos sociales con resultados impredecibles. Pero, de otra parte, es significativa la alta incidencia de proyectos con prácticas formativas no argumentativas que buscaban el acatamiento a la ley y la autoridad estatal, simplemente por su poder coercitivo y sancionatorio.

Las formas de enseñanza menos frecuentes fueron las que utilizaron formas simbólicas y de aprendizaje indirecto y en ellas se presentaron las mayores variaciones. Hubo un incremento en el uso de prácticas formativas que hicieron uso de lenguajes simbólicos entre cada uno de los gobiernos, principalmente el arte y la música y el uso de signos pictóricos: en el gobierno Mockus/Bromberg tuvieron una frecuencia del 6% en el universo total de formas utilizadas, lo cual se duplicó en el gobierno de Peñalosa hasta llegar a un 12% y pasó a un 14% en el segundo gobierno de Mockus. Finalmente, los proyectos con prácticas indirectas para la creación de situaciones de aprendizaje por medio de la disposición estratégica del espacio, el tiempo, los cuerpos y el medio físico se introdujeron en el gobierno de Peñalosa (3%) y mantuvieron su participación en el segundo gobierno de Mockus (3%). Sobre esto último cabe señalar que, como hemos visto, en el gobierno de Peñalosa se hizo hincapié sobre los efectos formativos del “mejoramiento” del espacio público y el entorno urbano en general; y de otra parte, que si bien en el primer gobierno de Mockus también se realizaron un conjunto de proyectos de intervención física sobre la ciudad, el propósito formativo de las intervenciones no se explicitó en la formulación de los proyectos.

## Medio de enseñanza

En los tres gobiernos se hizo un mayor uso de medios presenciales de enseñanza/comunicación que de los desterritorializados, mientras que en los dos gobiernos de Mockus una proporción significativamente mayor de los proyectos utilizó medios desterritorializados (televisión, radio, video, impresos). En el gobierno Mockus/Bromberg se usaron medios presenciales de manera exclusiva en el 65% de los proyectos, medios desterritorializados en el 12%, y ambos en un 23% de los proyectos. Por su parte, en el gobierno de Peñalosa los porcentajes fueron 78%, 11% y 11% respectivamente, mientras que en el segundo de Mockus: 61%, 27% y 12%. Al totalizar los proyectos que usaron medios desterritorializados de manera exclusiva o conjuntamente con los presenciales, el segundo gobierno de Mockus fue el que tuvo un mayor número de proyectos (43%), seguido por el gobierno Mockus/Bromberg (35%) y por último el de Peñalosa (22%).

## Población

Como se puede apreciar en los gráficos 1 a 3, hubo variaciones considerables en cuanto al número de proyectos dirigidos a distintos grupos poblacionales. Mientras que en los dos gobiernos de Mockus el mayor número de proyectos se orientó hacia la población bogotana en general –de manera más marcada en el segundo gobierno–, en el gobierno de Peñalosa el mayor número de proyectos se dirigió a grupos específicos.

De otra parte, cabe resaltar el incremento de proyectos con prácticas formativas dirigidas *de manera explícita* a las mujeres en los tres gobiernos y el salto cuantitativo que estos tuvieron en el segundo gobierno de Mockus, lo que demuestra que el énfasis en la dimensión de género en el Plan de desarrollo de ese gobierno fue apropiado en las prácticas formativas, de manera especial en las del DAAC y el DABS. Estos proyectos pasaron de solo uno (1% de frecuencia entre los grupos poblacionales) en el gobierno de Mockus/Bromberg, a apenas dos (2%) en el gobierno de Peñalosa, para pasar a quince (10%) en el segundo gobierno de Mockus.

Una tercera variación de importancia entre los tres gobiernos se presentó en el número de proyectos con prácticas formativas dirigidas a diversas organizaciones sociales de la ciudad, tales como las juntas de acción comunal, organizaciones comunitarias y locales y las organizaciones sectoriales, entre las cuales se

destacan las de cultura y las de participación y control social en el tema de servicios públicos. En el gobierno de Peñalosa hubo sólo tres proyectos de este tipo (4% de frecuencia entre el total de los grupos poblacionales), mientras que en el de Mockus/Bromberg tuvieron un peso levemente mayor con cinco proyectos (6%). En el segundo gobierno de Mockus se dio un salto cuantitativo: dieciséis proyectos (11%) incluyeron prácticas formativas para distintos tipos de organizaciones sociales. Este salto puede explicarse por la introducción en el Plan de desarrollo del gobierno de una dimensión *política* en la formación cultural, ausente en la concepción *individualista* de cultura ciudadana del primer gobierno de Mockus, así como en la práctica política del gobierno de Peñalosa que se puede calificar como de desconfianza hacia la democracia participativa.

En términos generales, el peso relativamente bajo de proyectos dirigidos a organizaciones sociales en los tres gobiernos se explica por la opción tomada en el primer gobierno de Mockus que, en este tema como en muchos otros, estableció un marco general para las acciones formativas de los dos gobiernos subsiguientes. Como lo ha señalado Liliana López (2002) en su excelente estudio sobre la estrategia de cultura ciudadana del primer gobierno de Mockus, a inicios de su gobierno, éste optó de manera explícita por no escenificar de manera privilegiada las acciones de cultura ciudadana en las organizaciones de la sociedad civil, los grupos comunitarios o las juntas de acción comunal.

En cuarto lugar, los tres gobiernos disminuyeron de manera paulatina los proyectos con prácticas formativas dirigidas a maestros y alumnos, de formación en temas “extracurriculares” que articularan la vida escolar a asuntos de la vida cotidiana urbana, así como de utilización formativa del entorno urbano por fuera de la jornada escolar. Mientras que en el gobierno Mockus/Bromberg trece proyectos tuvieron estas características (17% de frecuencia entre el total de los grupos poblacionales), en el gobierno de Peñalosa hubo ocho proyectos afines (9%) y en el segundo de Mockus sólo siete (5%). Esta disminución entre los tres gobiernos indica una pérdida de importancia de la estrategia de debilitamiento de las fronteras entre la escuela y su entorno urbano. Mientras que en el gobierno Mockus/Bromberg este tipo de proyectos dirigidos a la escuela, los maestros y los alumnos abordaron una gama relativamente amplia de temas –sexuali-



dad, prevención del consumo de drogas, hacienda y tributación, medio ambiente, cultura, instituciones científicas de la ciudad, uso del tiempo libre, fortalecimiento de las asociaciones de padres de familia-, en el gobierno de Peñalosa los temas de articulación escuela-ciudad se redujeron a la recreación y el deporte, el medio ambiente, la seguridad vial, la cultura y aprendizajes en contextos extra-escolares. Para el segundo gobierno de Mockus los temas articuladores de la escuela y la vida de la ciudad se redujeron aún más, circunscribiéndose al aprendizaje de las normas del espacio público y del campo de la cultura, la prevención en el consumo de drogas, la recreación y el medio ambiente.

Finalmente, los proyectos que incluyeron prácticas formativas con grupos específicos se dirigieron a las localidades y a algunos barrios específicos (Santa Inés, El Cartucho y barrios de las localidades de Usme, San Cristóbal y Rafael Uribe), familias; madres gestantes y lactantes; mujeres jefes de hogar; vendedores ambulantes; recicladores; promotores de convivencia y conciliadores en equidad; ciclistas, motociclistas, peatones, conductores, usuarios de Transmilenio y patrullas escolares; los usuarios del régi-

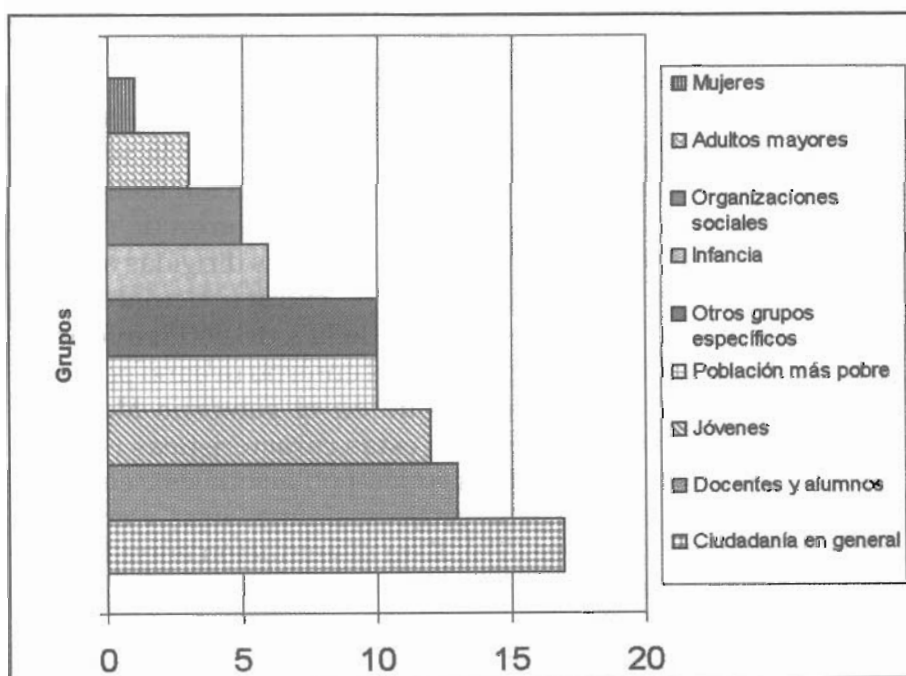


Gráfico 1. Número de proyectos según grupos poblacionales: en el gobierno de Mockus/Bromberg

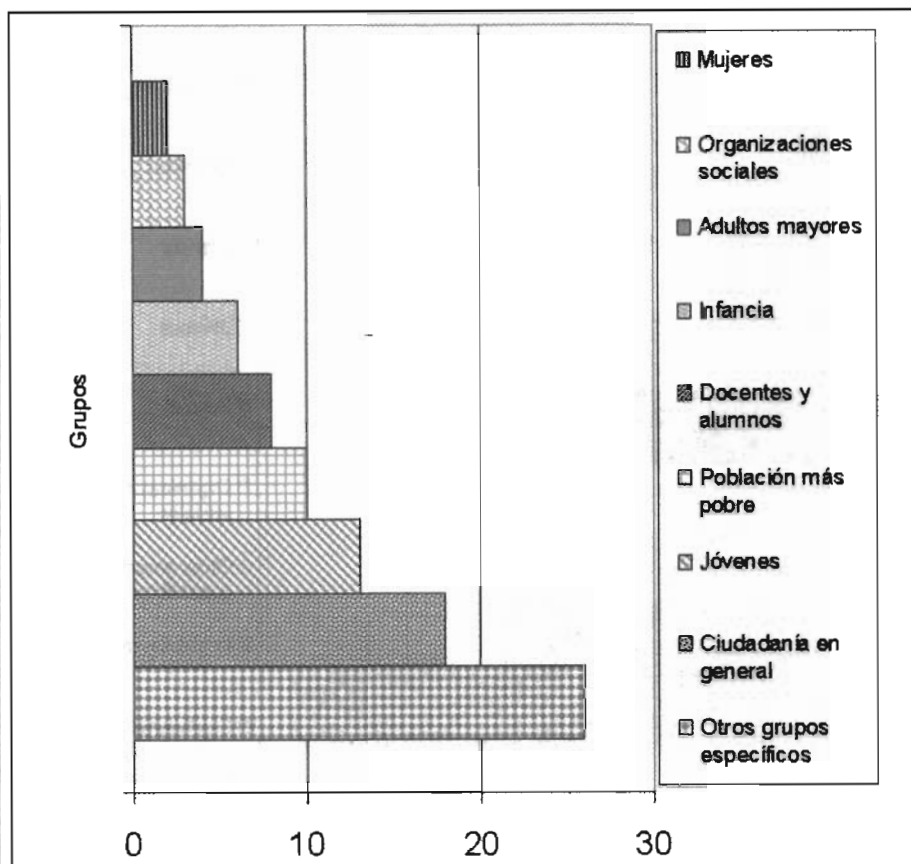


Gráfico 2. Número de proyectos según grupos poblacionales: en el gobierno de Peñalosa.

men subsidiado de salud; discapacitados; habitantes y ex habitantes de la calle; habitantes de ecosistemas estratégicos; personas en situación de prostitución, prestadores de servicios turísticos, empresarios del transporte y maestros de obra.

### Estado docente frente a pluralismo de agentes pedagógicos

Aunque la información disponible sobre este punto es bastante precaria, el análisis de los proyectos y actividades formativas apunta, de manera bastante confiable, a que los tres gobiernos privilegiaron que fueran las entidades del gobierno de la ciudad las que formaran directamente a los ciudadanos. En el gobierno de Peñalosa y en el segundo de Mockus el papel de las entidades estatales fue en buena medida excluyente, mientras que en el primer gobierno de Mockus se hizo un mayor esfuerzo por vincular a organismos no gubernamentales, tales como la Asociación

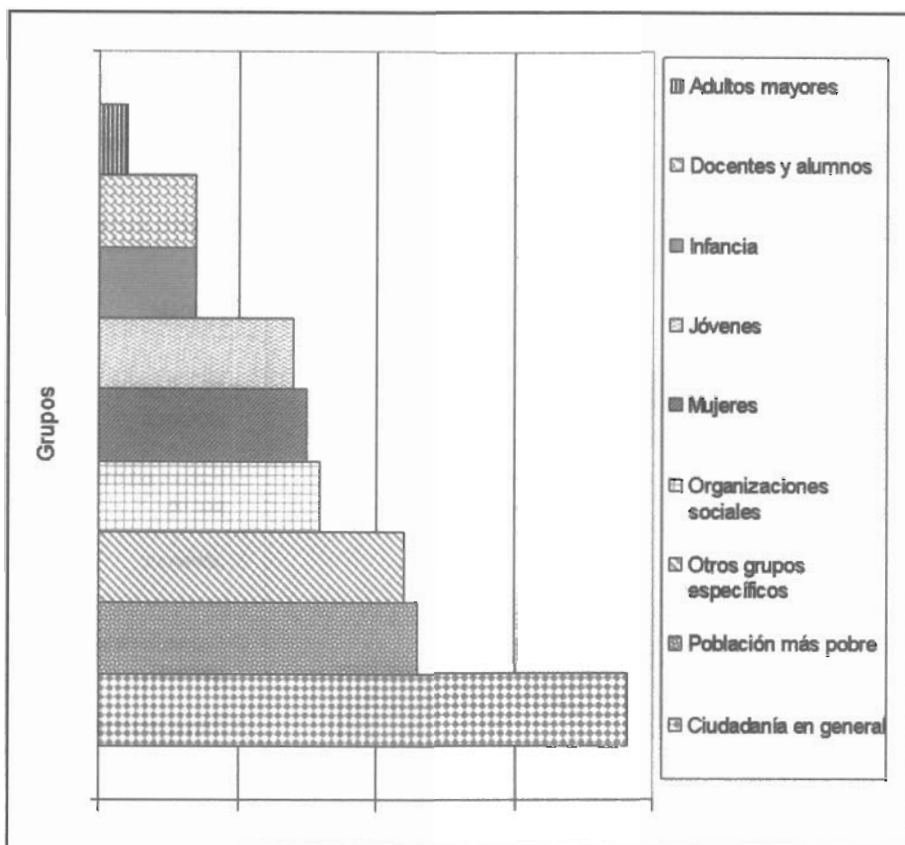


Gráfico 3. Número de proyectos según grupos poblacionales: segundo gobierno de Mockus

de Participación Ciudadana, el Centro de Investigación y Educación Popular – CINEP, la Corporación Comunitaria Raíces, la Corporación Viva la Ciudadanía, la Corporación Volver a la Gente, la Fundación Foro Nacional por Colombia y a entidades estatales del orden nacional como el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, quienes fueron contratados para diseñar programas de formación y materiales educativos y realizar evaluaciones sobre alguna prácticas formativas del gobierno.

La razón para concentrar las prácticas formativas en las entidades públicas del Distrito no fue explícita, pero se puede inferir que estuvo relacionada con la pretensión de controlar su forma y contenido. Sea cual fuere la razón, es evidente que se desperdició la rica tradición pedagógica de las organizaciones de la sociedad civil de la ciudad, y de otra parte, en relación con el propósito del segundo gobierno de Mockus de fortalecer estas organizaciones,

se desaprovechó una de las formas con las que contaba el gobierno distrital para hacerlo directamente.

### **Escenarios de pedagogización**

Las actividades formativas de los proyectos buscaron pedagogizar de manera casi omnicomprendensiva los escenarios de la vida urbana. En primer lugar, y de manera explícita en el segundo gobierno de Mockus, le apuntaron a la formación de la intimidad o “interioridad” moral del sujeto (lo íntimo privado concebido por Arendt, 1993): 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, se dirigieron también al escenario de lo privado familiar, tanto a través de la televisión –ese dispositivo que ha reconfigurado la vida familiar y las formas de sociabilidad entre sus miembros– como por medio de prácticas formativas dirigidas a cambios en las relaciones de pareja, y de los padres con sus hijos, que tuvo un gran peso en el segundo gobierno de Mockus. Estas últimas prácticas actuaron sobre el ámbito familiar de manera indirecta, ya que los límites del dispositivo liberal de los tres gobiernos no permitían intervenciones directas en el escenario “sagrado” de la vida familiar.<sup>3</sup> En tercer lugar, y en menor medida, 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 los sujetos en las organizaciones sociales y las asociaciones voluntarias, con el propósito de incrementar su eficacia, democratizar sus estructuras y fortalecer su capacidad de concertación. Por último, y éste fue un escenario privilegiado por los tres gobiernos, buscaron transformar de manera radical la forma de percibir y actuar de la población en los escenarios públicos: en los andenes, en las calles, en el uso del mobiliario urbano, en los vehículos particulares y los de transporte público, en los parques y plazas. Sólo faltó pedagogizar las sinagogas, los ashrams y los lugares de toma de yajé.

---

<sup>3</sup> En este sentido, las prácticas de los tres gobiernos hacia las familias constituyeron una discontinuidad con el proyecto de moralizar, higienizar (civilizar) a las familias desarrollados en Boyacá en la década de los veinte, y por los gobiernos liberales a partir de la segunda mitad de los años treinta que, por medio del médico y el maestro, intervenían directamente en el escenario de la familia. Sobre las características de estas prácticas en la primera mitad del siglo pasado, véase Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997).



Y al amanecer la vida...  
busca unas manos tibias  
que ayuden su vivir.



**Las prácticas formativas:  
entre la escolarización y  
la poetización de la vida  
urbana**





## Interludio teórico

Uno de los principales dilemas de este estudio fue la decisión acerca de los criterios de escogencia de las prácticas formativas que debían destacarse. Había dos opciones: escoger las prácticas más “efectivas” en relación con los propósitos formativos de los gobiernos, o aquellas que en términos históricos constituyeran una mayor ruptura con las prácticas “normales” de los Estados modernos, las cuales se han venido configurando desde el siglo XVI, como vimos en el primer capítulo. La decisión de optar por la segunda alternativa se facilitó por la imposibilidad de establecer empíricamente la efectividad relativa de las distintas formas de prácticas formativas. De una parte, no se contó con mediciones o relatos plausibles sobre los efectos específicos de las distintas modalidades de prácticas en términos de los fines (del impacto) que buscaban. De otra parte, en el caso del segundo gobierno de Mockus, en el que se aplicó la *Encuesta de cultura ciudadana* a finales del primer año y en los últimos meses del gobierno para medir el impacto del conjunto de acciones del Objetivo de Cultura ciudadana, no es posible establecer el peso relativo de los *diferentes tipos* de prácticas formativas en los logros del gobierno en este campo. Aunque, como lo señalé en un estudio anterior (Sáenz, 2004) sí se puede decir que en los temas con mayores logros, hubo una mayor concentración de acciones formativas de distinto tipo.

La decisión acerca de las prácticas formativas a destacar, estuvo ligada al dilema sobre cómo valorar lo hecho en este campo por los tres gobiernos. Para empezar, debo confesar que el juicio valorativo sobre los gobiernos ha estado atravesado por una tensión que se puede resumir esquemáticamente como Foucault *versus* Dewey. Eso es, una tensión entre criticar los efectos de su pedagogización (y en buena medida, su escolarización) de la vida urbana en tanto expresión de las formas más contemporáneas del poder –las de las sociedades de control– más sutiles, más invisibles, más indirectas pero probablemente más poderosas que las de las sociedades disciplinarias de los siglos XVII-XIX y que tienden a excluir la diferencia en su finalidad de constituir unos mínimos comunes;<sup>1</sup> y celebrar estas mismas prácticas en tanto han contribuido a configurar ese mínimo común legitimado socialmente,

---

<sup>1</sup> Sobre las sociedades disciplinarias y de control, véase Foucault (1975) y Burchell (1991).



## Interludio teórico

Uno de los principales dilemas de este estudio fue la decisión acerca de los criterios de escogencia de las prácticas formativas que debían destacarse. Había dos opciones: escoger las prácticas más “efectivas” en relación con los propósitos formativos de los gobiernos, o aquellas que en términos históricos constituyeran una mayor ruptura con las prácticas “normales” de los Estados modernos, las cuales se han venido configurando desde el siglo XVI, como vimos en el primer capítulo. La decisión de optar por la segunda alternativa se facilitó por la imposibilidad de establecer empíricamente la efectividad relativa de las distintas formas de prácticas formativas. De una parte, no se contó con mediciones o relatos plausibles sobre los efectos específicos de las distintas modalidades de prácticas en términos de los fines (del impacto) que buscaban. De otra parte, en el caso del segundo gobierno de Mockus, en el que se aplicó la *Encuesta de cultura ciudadana* a finales del primer año y en los últimos meses del gobierno para medir el impacto del conjunto de acciones del Objetivo de Cultura ciudadana, no es posible establecer el peso relativo de los *diferentes tipos* de prácticas formativas en los logros del gobierno en este campo. Aunque, como lo señalé en un estudio anterior (Sáenz, 2004) sí se puede decir que en los temas con mayores logros, hubo una mayor concentración de acciones formativas de distinto tipo.

La decisión acerca de las prácticas formativas a destacar, estuvo ligada al dilema sobre cómo valorar lo hecho en este campo por los tres gobiernos. Para empezar, debo confesar que el juicio valorativo sobre los gobiernos ha estado atravesado por una tensión que se puede resumir esquemáticamente como Foucault *versus* Dewey. Eso es, una tensión entre criticar los efectos de su pedagogización (y en buena medida, su escolarización) de la vida urbana en tanto expresión de las formas más contemporáneas del poder –las de las sociedades de control– más sutiles, más invisibles, más indirectas pero probablemente más poderosas que las de las sociedades disciplinarias de los siglos XVII-XIX y que tienden a excluir la diferencia en su finalidad de constituir unos mínimos comunes;<sup>1</sup> y celebrar estas mismas prácticas en tanto han contribuido a configurar ese mínimo común legitimado socialmente,

---

<sup>1</sup> Sobre las sociedades disciplinarias y de control, véase Foucault (1975) y Burchell (1991).

necesario para la profundización en la democracia moderna y para el arraigo de sistemas y formas de vida democráticas en países como el nuestro.

En relación con lo anterior, hay una tesis que subyace este estudio y que es bueno poner sobre la mesa: la formación para la democracia tiene que entrar a la dimensión *poética* de la vida para que logre resonar en la intimidad de los sujetos y en la imaginación de la población. No podemos dejar que siga siendo víctima de ese proceso de *desencantamiento* propio de la cultura moderna, al cual ha aludido el filósofo Charles Taylor (1989). Si, como señalan los críticos de la modernidad, la democracia es un mito entre otros, los optimistas que creemos en ella en tanto forma de vida, debemos ocuparnos de que sea un mito vivido, y no un mito desencarnado y desprovisto de afectos y pasiones. El proyecto de re-encantar o poetizar la ciudadanía y la democracia pasaría por conectarla con aquellas dimensiones de la subjetividad y la cultura que la escuela ha excluido desde su definición como máquina eficiente en la pedagogía de Comenio en el siglo xvii: las emociones, el deseo, la imaginación, el pensamiento no disciplinado socialmente, un cuerpo no reducido a la docilidad y a la productividad.

Siguiendo a Rorty, la opción tomada en este estudio fue la de privilegiar el léxico de la *ironía* (que de manera definitiva debe incluir la auto-ironía) sobre el léxico público que se ha creído es el único que puede sustentar la democracia, pero reconociéndole su lugar a este último:

no hay forma de reunir la creación de sí mismo con la justicia en el plano teórico. El léxico de la creación de sí mismo es necesariamente privado, no compartido, inadecuado para la argumentación. El léxico de la justicia es necesariamente público y compartido, un medio para el intercambio de argumentaciones [...] Los unos nos dicen que no debemos hablar únicamente el lenguaje de la tribu, que podemos hallar nuestras propias palabras, que podemos tener para con nosotros mismos la responsabilidad de hallarlas. Los otros nos dicen que esa responsabilidad no es la única que tenemos. Los dos tienen razón, pero no hay forma de hacer que ambos hablen el mismo lenguaje (Rorty, 1991: 16).

Según Rorty, no se trataría de buscar una teoría que unifique lo público y lo privado, sino más bien una que se sienta satisfe-

cha con tratar las exigencias de creación de sí mismo y las de solidaridad humana como igualmente válidas. En esta dirección, propone un nuevo ideal de ser humano para estos tiempos tardíos de la modernidad: el ironista liberal. Liberal sería aquel para quien lo más detestable son los actos de crueldad, mientras que ironista es aquel que reconoce la contingencia de sus deseos fundamentales. Rorty sugiere la posibilidad de una utopía liberal: una utopía en la cual la ironía sea universal, una utopía en donde la solidaridad se alcanzaría “por medio de la imaginación, por medio de la capacidad imaginativa de ver a los extraños como compañeros en el sufrimiento” (ibíd.: 17-18).

Con Rorty, considero que “el léxico del racionalismo ilustrado, si bien fue esencial en los comienzos de la democracia liberal, se ha convertido en un obstáculo para la preservación y el progreso de las sociedades democráticas” (ibíd.: 65). Por lo tanto, para un proyecto de reencantamiento o poetización de la democracia, lo más adecuado no sería un léxico que gire alrededor de las nociones de verdad, racionalidad y obligación moral, sino uno que gire en torno a las nociones de metáfora y de creación de sí mismo. Debilitar la hegemonía del léxico del racionalismo ilustrado abriría nuevos caminos para el sujeto y la democracia. Según Rorty, si utilizamos el término racional para dar a entender algo así como coherencia interna, entonces nos veremos obligados a llamar irracionales muchas cosas que son deseables; entre otras “una forma de autocrítica y de reforma que tenemos en alta estima y que siempre se ha pensado que era la esencia misma de la racionalidad y la fuente de la libertad” (ibíd.: 68). Lo que se requeriría, siguiendo a Rorty, sería “una redescripción del liberalismo, como la esperanza [...] de cumplimiento de las fantasías privadas en lugar de la esperanza de que cada individuo reemplaza la pasión o la fantasía por la razón” (ibíd.: 72).

Romper la escisión entre lo privado y lo público no pasaría por la racionalización de la vida íntima, eso es, por hacer desaparecer el lenguaje privado de la creación de sí mismo, sino por un movimiento contrario, de *poetización* de lo público: “necesitamos una redescripción del liberalismo como la esperanza de que la cultura en su conjunto pueda ser poetizada, y no como la esperanza de la Ilustración de que se pueda racionalizar o tornar científica” (ibíd.). Rorty nos invita a entender esta cultura poetizada como aquella “que ha renunciado al intento de unificar las formas privadas que

uno tiene de tratar con la finitud propia y el sentimiento de obligación que se tiene para con los demás seres humanos” (ibíd.: 86). Se trata de renunciar a este intento de unificación, pero a la vez negando la pretendida oposición entre la razón y lo que es distinto a ella, ya que esta sería una oposición que “se puede abandonar cuando se ha abandonado la noción de que la razón designa un poder que sana, reconcilia, unifica: la fuente de la solidaridad humana” (ibíd.: 87). Siguiendo a Dewey, para Rorty el destino de la democracia estaría más en manos de los poetas y los artistas<sup>2</sup> que de los científicos, los juristas y los políticos:

la imaginación es el principal instrumento del bien [...] el arte es más moral que toda moralidad. Porque esta última es, o tiende a ser, una consagración del *statu quo* [...] los profetas morales de la humanidad han sido siempre poetas aun cuando se expresaran en versos libres o en parábolas (Dewey, 1958: 348).

Podemos añadirle al viejo Dewey que sin ese tipo de imaginación es imposible lograr ese anhelo tan problemático de “ponerse en el lugar del otro”, el cual le da sustancia a la utopía dialógica y pluralista de la democracia, ya que sería la imaginación, y no la razón, la forma privilegiada para alcanzarlo.

### Desconfianza y escolarización

En términos de su mirada, los tres gobiernos se pueden inscribir en la tradición histórica reseñada en el primer capítulo, de desconfianza hacia la población. Sus enunciados explícitos sobre los aprendizajes deseables en la población son pesimistas; eso es, minimizan las potencialidades de la cultura de la ciudad y se concentran en las actitudes, comportamientos y conocimientos de la población que deben ser creados o corregidos. Y en este sentido, configuran una continuidad con las concepciones de la pedagogía escolar que desde el siglo XVI han señalado la existencia de 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.<sup>3</sup> En esta configuración es significativo el hecho de que a pesar de que desde el

<sup>2</sup> Es evidente que Dewey no se está refiriendo al oficio de poeta o artista, sino a cierto tipo de sensibilidad y de visión que asocia con esas formas de la creatividad humana.

<sup>3</sup> Sobre estas esperanzas de la pedagogía entre el siglo XVI y el XX, véase Sáenz (2003a).

mismo Estado, a partir del gobierno Mockus/Bromberg, se le dio un impulso importante a la investigación sobre la diversidad cultural de la ciudad –por medio del Observatorio de Cultura Urbana–, el conocimiento desarrollado no haya sido utilizado por los tres gobiernos para adecuar la práctica pedagógica estatal a los resultados de las investigaciones auspiciadas.

Este enfoque pesimista de la mirada de los tres gobiernos sobre la cultura de la ciudad, junto con la definición precisa que predominó acerca del tipo de aprendizajes buscados en la población, configuró un dispositivo de *escolarización* de las prácticas formativas por fuera de la escuela que se hizo posible por el de *pedagogización* que he descrito, pero que no son lo mismo. Eso es, no se trató sólo de desplegar desde el Estado, de forma relativamente masiva, prácticas para generar aprendizajes en la población, sino que con algunas excepciones significativas, éstas adquirieron las formas que han predominado en las instituciones de educación formal. Y por lo tanto, más que debilitar las discontinuidades y recortes de las prácticas de las instituciones de educación formal con la vida cotidiana de la ciudad, tendieron a emularlas e intensificarlas, contribuyendo así a la fragmentación de los sujetos y la cultura de la ciudad; fragmentación con múltiples líneas de división: cuerpo/mente, pensamiento/sentimiento, lo interno/lo externo, lenguaje público/lenguajes privados y de culturas específicas (de clase, de género, étnicas, generacionales, regionales); individuo/sociedad, “alta” cultura/cultura popular, educación formal/educación informal.<sup>4</sup>

De otra parte, en los tres gobiernos se fueron ampliando los escenarios pedagogizados. En los primeros dos años del gobierno de Mockus, la práctica estatal se concentró en los lugares públicos (calles, andenes, cruces, parques, plazas); bajo Bromberg se intensificó la pedagogización “comercial” de los medios masivos, por medio de publicidad pagada en los medios privados; en el gobierno de Peñalosa se introdujo de manera más decisiva la dimensión pedagógica de las nuevas obras de infraestructura; mientras que en el segundo gobierno de Mockus se articularon los ámbitos familiares a la estrategia pedagógica del gobierno, así como el propósito de generar cambios en la intimidad moral de los sujetos.

---

<sup>4</sup> Sobre estas discontinuidades, véase Sáenz (1987, 2001 y 2003b).

## Análisis de algunas prácticas

A continuación se analizan las prácticas pedagógicas que tuvieron una mayor discontinuidad con el carácter sobrio, solemne, predecible, formal, ritualizado y maquínico de las que se han consolidado en la escuela desde el siglo xv, las cuales, como lo ha señalado Anne Querrien (1979) para la escuela primaria de Francia en el siglo xvi, tenían como ideal escénico a la misa católica. Las prácticas que analizaré con mayor detenimiento tienen algunas o varias de las siguientes características:

- buscaron *conectarse* de diferentes formas con los espacios, tiempos y ritmos cotidianos de la población. En este sentido, fueron *acciones sobre acciones*, esto es, más que crear escenarios pedagógicos “artificiales” fabricados de manera casi exclusiva desde la racionalidad estratégica de lo que se busca enseñar, se inscribieron en los flujos y trayectorias existentes en la vida de la ciudad;
- hicieron uso de elementos de la cultura popular y urbana (saberes, sensibilidades, escenarios, infraestructura) que permitieron que los sujetos se reconocieran en ellas;
- apelaron a una serie de recursos que podemos denominar como *dramáticos*: imágenes, símbolos, signos, escenificaciones, personajes grotescos, recursos estéticos (en especial 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 afectos y emociones.

El primer año del gobierno de Mockus fue particularmente creativo en las prácticas que diseñó para la formación de la población en los espacios públicos, convirtiéndolos en escenarios dramáticos en los cuales se logró una conjunción especialmente efectiva de los flujos cotidianos de la población con los propósitos formativos del gobierno. Su impacto se debió, fundamentalmente, al uso de recursos escénicos con guiones relativamente abiertos que lograron irrumpir en el flujo habitual de los comportamientos de la población y capturar la atención de los ciudadanos, 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* de Misión Bogotá, así como con el uso estratégico de los con-

textos de las obras de infraestructura, las cuales se articularon a acciones pedagógicas. En el segundo gobierno de Mockus, sin que se lograra la “novedad” de su primer gobierno, hubo una serie de acciones de movilización de la población con elementos creativos que en algunos casos buscaron emular las prácticas del primer gobierno: el uso generalizado de enunciados que hicieron uso del humor, del juego de palabras y del lenguaje popular; el uso de signos cuidadosamente diseñados para producir cambios en el comportamiento y las actitudes de la población; las prácticas desarrolladas por el DABS fundamentadas en la *ética del cuidado*; y una serie de acciones/campañas de movilización de la población que hicieron un uso intensivo de pauta pagada en los medios de comunicación y que, como en el primer gobierno, también lograron cautivar su atención sin necesidad de recurrir a la pauta publicitaria (*free press*).

### **Gobierno Mockus/Bromberg**

#### ***Los juegos: lo “necesario” y lo superfluo***

Fue la particular combinación entre la adecuación de contextos, la intensificación de la interacción entre extraños, la finalidad de lograr la autorregulación de los individuos en los espacios públicos, y la dimensión lúdica y dramática de las intervenciones pedagógicas del gobierno, la que le dió identidad propia a las prácticas formativas del gobierno de Mockus, y lo que las constituyeron en el evento pedagógico más significativo de los tres últimos gobiernos. Mientras que los tres primeros elementos hacían parte del *discurso pedagógico oficial* del gobierno –formulado, como hemos visto en el texto del Plan de desarrollo y los documentos conceptuales que lo fundamentaron–, la dimensión lúdica y dramática se introdujo de manera azarosa, lo que explica su corta duración.

De acuerdo con el relato de Enrique Velásquez (entrevista, 2004) –pedagogo y ludólogo, miembro del equipo de *Cultura ciudadana* del IDCT– en el primer año del gobierno, Mockus ya tenía interés por el juego.<sup>5</sup> Pero era un interés más ascético que hedonista, esto es, el juego como una forma de disciplina, como una manera de lograr que los individuos acaten las normas, más que como

---

<sup>5</sup> Por ejemplo, su uso en la campaña de la pirinola para representar la idea de que “todos ponen y todos toman”.

una forma de romper los flujos cotidianos con resultados impredecibles. En este sentido, el alcalde parecería tener una entrada conceptual al juego análoga a la de Dewey, 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 estas se acatan de manera “voluntaria”. Para Dewey, quien consideraba que el dualismo entre “juego” y “trabajo” en pedagogía debía superarse, 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 el juego funcione.<sup>6</sup>

La entrada de Velásquez al equipo, con unas concepciones radicalmente diferentes a las del alcalde, se dio por azar. Dado el interés conceptual del alcalde por el juego y el desconocimiento de la relación entre pedagogía y juego de los funcionarios del IDCT, fue contratado para participar del diseño de las primeras acciones pedagógicas del gobierno. Entre las principales discontinuidades de los planteamientos de Velásquez con el “discurso oficial” del gobierno y del alcalde, están los siguientes:

- Unos fundamentos conceptuales distintos, en los cuales tenía un lugar central el psicoanálisis y que incluían apropiaciones del psicólogo Karl Gross, de Lev Vygotsky, Henri Lefebvre, Gilles Deleuze, Johan Huizinga, Roger Callois, Paul Virilio y, especialmente, del psicoanalista Donald Woods Winnicott.
- Cierta distancia estética, política y pedagógica con el discurso oficial de desconfianza hacia la población y su temor al “desorden”.
- Una concepción no funcional del juego, crítica de su reducción instrumental para el logro de fines sociales. Se trataba de una concepción que reafirmaba la dimensión lúdica (y diría yo *sagrada/liminal*) del juego: el juego como exaltación de la vida, como lugar psíquico y como forma de ser sensibles al mundo, interrumpiendo los flujos cotidianos de la vida. Siguiendo a Huizinga, una de las principales fuentes teóricas de la concepción de Velásquez, para que un acto comunicativo sea *juego*, debe ser libre, provocar placer, ser superfluo en el sentido de no responder a una necesidad, y tener un elemento de ficción (Bárcena, 1997).

---

<sup>6</sup> Véase Dewey (2004).



Para Velásquez, siguiendo a Winnicott, el juego no estaría ni dentro ni fuera del sujeto, sería un espacio mediador y creador que le da sentido a la vida, anima al sujeto a seguir viviendo y lo vuelve más sensible hacia el mundo que lo rodea:

Para Winnicott, el juego no es una cuestión de realidad psíquica interna ni de realidad exterior [...] es un espacio límite que no es ni interno ni externo. Es una zona de distensión, mientras que las otras dos –interna y externa– están sometidas a las demandas instintivas y a las presiones institucionales. A tal espacio límite Winnicott lo llama “tercera zona”. Zona paradójica en cuanto que reafirma, al mismo tiempo, lo interno y lo externo. Paradoja cuya existencia es la garantía de creación [...] es el hacer pasar una línea entre otras que ya copaban todos los espacios, es hacer brotar una chispa del contacto entre dos series diferentes, es introducir el movimiento a partir de líneas endurecidas, es hacer surgir la pluralidad [...] De acuerdo con este concepto, el espacio “potencial” es el lugar al cual pertenece el juego junto con la religión, el arte y la ciencia. Espacio que tiene algunas características especiales entre las que vale la pena destacar dos: su neutralidad e indefinición. La neutralidad se refiere a la inexistencia de presiones presentes en otros espacios; la indefinición a la inexistencia de configuraciones y definiciones a priori (Velásquez, 1995a: 18-19).

Para Velásquez –en una reflexión sobre la experiencia del uso de la *tarjeta ciudadana*– el juego, como la poetización de la cultura que propone Rorty, pone “en juego” la imaginación del sujeto sin negar las reglas propias de ese léxico común propio de lo público:

permite crear situaciones imaginarias, pero precisa que toda situación imaginaria corresponda con un sistema de normas. Y al contrario y del mismo modo, todo sistema normativo supone situaciones imaginarias. A partir de esta relación, estar ante el juego dramático o el juego de reglas, depende de la primacía de una de las caras: imaginación-reglas, sin que desaparezca la otra (ibíd.: 17)

En el juego de las tarjetas se deberían tener en cuenta estas dos dimensiones del juego:

en cuanto a lo imaginario, es posible que sólo baste hacer unas insinuaciones mínimas que puedan actuar como conectores para facilitar

las fugas de la vida corriente de los participantes en el juego [...] Sobre las normas habría que decir que pueden estar definidas de manera exhaustiva de antemano o pueden ser apenas un conjunto mínimo que se va completando y variando, a medida que el juego se repite (ibid.: 8).

Esta noción de juego convertida en “acontecimiento callejero” en el gobierno de Mockus, tenía para Velásquez dos usos. En primer lugar, como experimentación con el tiempo y el espacio, introduciendo fuerzas que interrumpieran el flujo habitual de la población, como en la intervención del gobierno en la Calle 19:

en pleno centro de Bogotá, a la hora de mayor congestión vehicular y peatonal, mimos y teatreros se toman los cruces y, sin aumentar la congestión, como si se detuviera el tiempo, presentan lo que hacen quienes utilizan el espacio de la calle:

*La cebra está quebrada  
¿cómo la cruzaremos?  
corriendo o caminando  
crucémosla mirando.  
Que pase el señor  
que ha de pasar  
alguno de sus hijos  
se ha de quedar, quedar, quedar  
¿Cómo ha soñado a Santafé de Bogotá?<sup>7</sup>  
(Velásquez, 1995c: 19-20).*

En segundo lugar, los juegos puestos en escena harían que la población se conectara con su memoria lúdica, uso que se le dio a una gran culebra fabricada en las prácticas de animación callejera del gobierno en zonas límite o inciertas, sin una función establecida. El sentido de la figura de la culebra era doble: de una parte, conectar a la población con sus connotaciones populares (en especial, con la pervivencia de imaginarios de la cultura indígena); y, de otra, representar el misterio: la vida y la muerte (entrevista Velásquez, 2004). La aparición de la culebra se acompañaba del siguiente estribillo:

<sup>7</sup> Texto adaptado de una ronda infantil por el Colectivo Cien Años de Soledad que actuó en el programa *Animación de la Calle 19*.

*Ahí va la serpiente de tierra caliente  
que cuando se ríe se le ven los dientes.  
Hoy que está demente critica la gente  
Porque come plátanos con aguardiente.*

*La serpiente un día  
me invitó a tierra fría,  
a comprarse zapatos  
en la zapatería.*

La culebra, a la manera de algunas piezas de teatro infantil, aparece y desaparece; para que apareciera de nuevo en su calle, los vecinos debían decir “Tíreme la culebra”. En tanto signo de “animación, movimiento de todos los que están dispuestos a hacer de la ciudad un lugar más propicio para la vida”, su escenificación se acompañaba del siguiente cántico:

*¡Mayombe-bombe-mayombé!  
¡Mayombe-bombe-mayombé!  
¡Mayombe-bombe-mayombé!*

*Escucha los rumores  
en la ciudad de Santafé,  
a más de mil amores  
hablan cambios de mucha fe  
(Velásquez, 1995c: 20).*

En mayor o menor medida, esta nueva concepción de juego fue apropiada en las acciones pedagógicas más significativas del primer año del gobierno.

### *Mimos, tarjetas y zanahorias*

Hubo tres estrategias formativas del gobierno que tuvieron un mayor impacto en términos de su efectividad y de su capacidad para cautivar la atención y marcar la memoria de la población de Bogotá: las acciones de los mimos y otros personajes teatrales 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. Para 1998, las tres imágenes asociadas con

estas acciones tenían la más alta recordación entre la población como representativas de la ciudad durante el gobierno: la zana-horia (34%), la tarjeta ciudadana (32%) y un mimo (27%).<sup>8</sup> En relación con los mimos, López señala que:

la actuación de los mimos en la Calle 19, quienes con sus gestos y la puesta en escena desplazaron los automóviles del territorio de los peatones, dejó de ser una acción simbólica localizada en el espacio físico de la ciudad, para convertirse en un acontecimiento mediático que se introdujo en el entramado cultural de Bogotá y propició la autorregulación de un comportamiento de tránsito: para 1996 el 76.5% de los conductores y el 72% de los peatones respetaban la cebra, y la autorregulación se ha conservado (op. cit.: 41).

La *tarjeta ciudadana* tenía antecedentes en la campaña de Mockus para la Alcaldía, quien había utilizado una tarjeta rosada en una ocasión como muestra de sanción lúdica; y de manera evidente, también en las tarjetas amarillas y rojas que muestra el árbitro en los partidos de fútbol (entrevista a Gabriel Gómez, en López: op. cit.). Según el relato de Gabriel Gómez,<sup>9</sup> (entrevista, 2004) la estrategia pedagógica del gobierno se inició con la repartición masiva –se imprimieron más de un millón y medio de tarjetas– de la tarjeta de aprobación y desaprobación del comportamiento de los otros, especialmente entre peatones y conductores de vehículos. Se trataba de una tarjeta roja por un lado y blanco por el otro, el pulgar de una mano en el lado rojo apuntando hacia abajo y por el otro lado, con el pulgar apuntando hacia arriba. La tarjeta que, según Gómez, no contó inicialmente con el visto bueno del alcalde, fue aprobada finalmente, cuando se le asoció con la cinta de Moebius, cuyas dos caras que pueden volverse una, y que se convertiría en el signo central de su segundo gobierno. Esta decisión del alcalde se facilitó, según Gómez, porque para Mockus, aunque no para Bromberg, quien lo sucedió en la Alcaldía, la ciudad podía ser concebida como un ámbito de experimentación pedagógica. Para Gómez, el reto pedagógico central del gobierno era transformar comportamientos arraigados entre la población de la ciudad por medio del cambio en sus percepciones; y ése fue el

<sup>8</sup> Centro Nacional de Consultoría 1998. Citado en López (op. cit.: 54).

<sup>9</sup> Profesor universitario, experto en comunicación social y director de comunicación de *Cultura ciudadana* en los primeros dos años del gobierno.

sentido del uso de mimos, teatreros y cuenteros: mostrarle a los individuos en espacios públicos, el carácter absurdo de sus comportamientos. Para Mockus, el sentido del uso de las tarjetas era que los ciudadanos regularan el comportamiento de los otros de forma pacífica. A su juicio, “la tarjeta facilitó romper las barreras psicológicas y sociales que llevan a reprimir la expresión de la aprobación o desaprobación” (Mockus, 2000: 18).

En agosto de 1995, el 71.3% de la población creía que la tarjeta era útil para mejorar la situación del tránsito (Yankelovich y asociados, citado en López, op. cit.: 57). El éxito de la tarjeta, cuya adopción masiva no requirió de campañas formativas específicas para orientar su uso –más allá de la difusión de su sentido en los medios masivos– parecería estar relacionado (como la zanahoria, o el “sapo” croactivo del segundo gobierno de Mockus) con su resonancia cultural: la tarjeta adoptó dos gestos que ya hacían parte de la cultura popular. Y, de otra parte, a mi juicio, el uso de la tarjeta hacía posible la regulación de las emociones en dos formas distintas: a aquellos con el hábito de vociferar y gritarle improperios a quienes violan las normas legales y de mínima cortesía, nos permitió mediar e impersonalizar la sanción simbólica hacia los otros, y además cultivar sentimientos y expresiones de aprobación a quienes, a nuestro juicio, se comportaban bien. De otra parte, es plausible pensar que permitieron una intensificación de la comunicación –tanto de aprobación como de desaprobación– para aquellos pobladores de la ciudad, más civilizados que nosotros, que no habían encontrado formas corteses y visibles de hacerlo.

La calle 19 entre la carrera tercera y la Caracas en horas pico –todavía es difícil creerlo– se convirtió en el primer y más efectivo escenario de un nuevo tipo de pedagogía. Según Velásquez, mientras que la idea original de Mockus fue la de llevar mimos a los barrios para que difundieran las normas de convivencia, finalmente lo que sucedió fue que se llevó el juego –más en el sentido de Velásquez que el de Mockus– a una de las calles de mayor movimiento peatonal y de vehículos de la ciudad. Entre muchas otras acciones realizadas por los mimos, que se ubicaron estratégicamente en cada una de las veinte cebras 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, lograr que los peatones se cogieran de la

mano, e interpelar a los peatones preguntándoles para dónde iban, qué hacían, interrogarlos sobre cómo veían la ciudad, pidiéndoles que respiraran profundo y preguntándoles si se sentían mal por haber parado. Como lo recordó Mockus, las acciones de los mimos también tuvieron el efecto de que los transeúntes sancionaran simbólicamente el mal comportamiento de los conductores y contaban, como último recurso, con la sanción policial:

la ciudadanía se regocijaba respondiendo con chiflidos a conductores de vehículos que, ante el pare obligado del semáforo, no respetaran las convenciones y detuvieran su automotor sobre la cebra que demarca el paso peatonal. En medio de la silbatina y si el conductor del vehículo no corregía, aparecía un mimo que intentaba persuadirlo para que respetara la cebra; si no retrocedía ante la invitación amistosa y lúdica del mimo, intervenía un policía de tránsito. Se vio la gente aplaudiendo la acción del policía que imponía la multa. Así la represión policial se volvía una medida de una secuencia pedagógicamente ordenada y se ampliaba el efecto pedagógico gracias a la claridad de la lectura de la situación y el respaldo social dado a la sanción (Mockus, *ibid.*: 18).

Además de los mimos, y con el propósito de crear imaginariamente otro lugar y otro momento, la acción pedagógica de la calle 19 también puso en escena personajes teatrales montados en bicicletas y vestidos a la usanza de inicios del siglo pasado.<sup>10</sup> Igualmente, por la 19 circularon en zancos mujeres vestidas de 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, esto 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 a Velásquez, 2004).

<sup>10</sup> Del colectivo Cien Años de Soledad, de Juan Carlos Moyano.

Estas prácticas estuvieron acompañadas de una adecuación del contexto que incluyó la limpieza y embellecimiento de la calle por parte de jóvenes del programa IDIPRON, así como la pinta de las veinte cebras para el cruce peatonal, que fueron convertidas en escenarios. 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 cuidadosamente diseñada (Velásquez, 1995). 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”. Específicamente, la acción le apuntó a los siguientes cambios:

- el respeto, por parte de los conductores, de las señales de tránsito, su colaboración para mantener las intersecciones despejadas y el uso adecuado de los paraderos;
- el uso por parte de los peatones de los pasos de cebra como únicas vías para cruzar la calle cuando los semáforos estuvieran en rojo, que no botaran basura al suelo y que usaran los paraderos designados para el transporte público;
- la menor obstaculización posible por parte de los vendedores ambulantes que utilizaban los andenes y calzadas;
- la resolución no violenta de los conflictos corrientes en la calle;
- el auxilio y solidaridad hacia los que fuesen agredidos “en su persona o sus bienes”.

Para el logro de estos propósitos se diseñaron las siguientes acciones:

- lanzamiento al público de las tarjetas de aprobación y sanción simbólica y lúdica “el modo de estar en la vía”;
- recordación a través de diversos medios de comunicación de las normas de tránsito que debían ser respetadas;
- garantía de que las señales fuesen adecuadas y fáciles de divisar;
- mantenimiento de la limpieza de la calle: de basuras y de avisos en las paredes y los postes. Instalación de las canecas necesarias;
- pintura de postes y enderezamiento de los que estuvieran torcidos;

- restauración de separadores y siembra de árboles;
- actuación de mimos, quienes “actuarán insistiendo en el uso adecuado de la vía y en los modos más flexibles de enfrentar los conflictos. Intervendrán durante dos horas, dos días a la semana, en el momento de máxima congestión y circulación”;
- circulación de un teatro itinerante sobre ruedas: “estará un grupo de actores circulando en bicicletas sobre el tramo intervenido y mostrando una manera más lúdica y más positiva de hacer uso de la vía como conductores y peatones”;
- uso de pendones para anunciar la campaña y de frases para animar y acompañar las acciones lúdicas.

Luego de las acciones en la calle 19, el gobierno desplegó cuatrocientos mimos en diecinueve localidades de la ciudad, con el propósito de formar a la población sobre las normas de tránsito peatonal y de vehículos. Este conjunto de acciones formativas tuvo un alto impacto positivo: se incrementó el porcentaje de pasajeros que respetaban los paraderos (26.2% en 1995 a 36% en 1996); y se logró que para 1997 el 43% de las busetas los respetaran, y para 1996 que el 76% de los conductores y el 73% de los peatones respetaran las cebras (Mockus, 2000).

En el transcurso del gobierno se desarrollaron un conjunto de acciones articuladas a prácticas *zanahorias*, esto es, prácticas “sanas” y de “recato” en el sentido de la auto-imposición 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* y acciones encaminadas a acabar con el uso de pólvora en ocasiones festivas, así como al desarme voluntario.<sup>11</sup> El sentido de este conjunto de prácticas se reforzó por medio de la difusión de la imagen de la zanahoria cuya asociación semántica con lo “cuidadoso” o “mesurado” ya estaba presente en la cultura cotidiana de la población, pero que, como en el caso del “sapo croactivo” del segundo gobierno de Mockus, la acción formativa del gobierno logró transformar su valoración popular negativa, convirtiéndola en un signo aprobatorio de la conducta propia y de los demás:

se usaron zanahorias físicas, zanahorias dibujadas y grandes zanahorias tridimensionales hechas con distintos materiales. Se in-

<sup>11</sup> Me baso en Arturo y Díaz (1998), López (2002) y Mockus (2000).



ventaron bebidas con el nombre de *cocteles zanahorios*, caracterizados porque no tenían alcohol, etc. En realidad no surgieron de una programación sistemática, como la que habría hecho una agencia de publicidad; más bien fueron improvisándose juguetonamente y con muy bajos costos. Uno de los hitos comunicativos en este proceso fue –justo después de haber expedido la *Ley zanahoria*– el reparto de zanahorias que todo el equipo de gobierno hizo en un concierto de Carlos Vives (Mockus, *ibid.*: 42).

El propósito central de la *Ley, Goce o Rumba Zanahoria* fue la reducción de muertes violentas originadas por el abuso del alcohol, el cual tenía una alta incidencia en este tipo de muertes y se asociaba al 49% de las muertes en accidentes de tránsito, el 33% de los homicidios con armas de fuego, el 49% de los homicidios con armas cortopunzantes, el 35% de los suicidios y el 10% de las muertes accidentales. Pero dicho propósito se enmarcó en una estrategia más amplia para la transformación del imaginario existente sobre las formas de diversión, asociándola con 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 la zona cerrada se presentaron actividades artísticas, culturales y recreativas referidas a diferentes celebraciones; entre otras, el Día de la Madre, el Cumpleaños de Bogotá, el Día del Amor y la Amistad, el Día de los Niños, y la Noche de las Velitas. En el primer *Septimazo* –de nueve que se realizaron en el transcurso del gobierno– se presentó una amplia variedad de espectáculos en diez escenarios simultáneos en la calle: narración oral, teatro, patinadores, comparsas y grupos musicales de rock, salsa, bolero y rancheras.

La de 1995 fue la primera *Navidad zanahoria*, con acciones del gobierno dirigidas a arraigar el conjunto de comportamientos *zanahorios* referidos al uso de la pólvora, el consumo de alcohol, al sano esparcimiento en lugares públicos, el sexo seguro y el embellecimiento de la ciudad. El gobierno produjo el kit zanahorio y la ancheta zanahorias que se podían adquirir en algunos supermercados. El kit contenía un pito, una calcomanía de la zanahoria, un preservativo (que no se incluyó en algunos supermercados), una moneda zanahoria y la tarjeta de *Bogotá coqueta*. Por su parte, la ancheta invitaba a la población a arre-

glar los andenes, antejardines y zonas verdes, e incluía un manual de instrucciones, semillas de pasto para sembrar, mortero y las herramientas requeridas. En la Navidad de 1996 se lanzó la campaña *La calle más coqueta de Bogotá* para premiar las mejores decoraciones navideñas que usaran material reciclable y prescindieran del uso del fluido eléctrico.

En relación con el consumo de alcohol, se trató de una acción que combinó medidas punitivas y “pedagógicas”. Partió del cierre obligatorio a la una de la mañana de los establecimientos nocturnos que expidieran licor y estuvo acompañada de campañas –como los mensajes *Entregue las llaves* y *El conductor elegido*– para desincentivar la conducción de vehículos por parte de quienes hubieran ingerido licor, así como de un programa educativo dirigido a alumnos de los últimos grados de secundaria para demostrar los efectos nocivos de las bebidas embriagantes. La acción se complementó con encuentros cara a cara entre infractores y agentes policivos (en establecimientos que hubieran incumplido la norma), por medio de los cuales “los espectadores pudieron ver en un mismo plano al infractor y al defensor de la ley, y los vio esgrimiendo argumentos morales” (Mockus, *ibíd.*: 21). Las medidas de la *Ley zanahoria* tuvieron un alto impacto: la reducción en el primer año de los homicidios comunes con presencia de alcohol en la sangre en 9.5%, y la disminución en 24% de las muertes en accidentes de tránsito por causa de la embriaguez.

El antecedente de la campaña contra el uso de la pólvora fue la muerte de cinco niños menores de 14 años y 127 quemados en la Navidad de 1994.<sup>12</sup> La campaña se inició en diciembre de 1995; en la primera semana del mes la administración anunció que de presentarse un solo niño quemado por los juegos artificiales prohibiría su uso en la ciudad. El 7 de diciembre ya se había presentado el primer caso, por lo que el gobierno distrital prohibió indefinidamente su fabricación, venta y uso. La medida legal estuvo acompañada por acciones formativas, por lo que es difícil

---

<sup>12</sup> Para la descripción de la campaña me baso en López (2002) y Mockus (2000).

<sup>13</sup> Para un lector de países donde los efectos reguladores de la ley son mayores que en Colombia, este último enunciado puede ser poco comprensible, en tanto pensaría que de forma evidente, fue el temor a la sanción jurídica el que produjo los efectos deseados. Esto no es del todo evidente en el país, donde la capacidad punitiva del Estado es bastante precaria.

discriminar los efectos relativos de sus dimensiones persuasivas y sancionatorias.<sup>13</sup> En primer lugar, hubo una “sanción pedagógica” para los padres que permitieron que sus hijos jugaran con pólvora. En segundo lugar, se llevó a cabo una campaña comunicativa sobre la razonabilidad de la medida legal, centrada en el mensaje de que el uso de pólvora por parte de los niños es una responsabilidad directa de los adultos. Por último, se buscó disuadir la producción de pólvora por medio de la capacitación de los polvoreros en nuevos oficios y la compensación económica por la pólvora entregada. El impacto de la campaña fue evidente: entre 1994 y 1997 las muertes por accidentes de pólvora se redujeron de 5 a 0, las hospitalizaciones de 14 a 2, las quemaduras de 264 a 38 (Niño, 1998).

La campaña de *desarme voluntario*<sup>14</sup> partió de la divulgación por parte del gobierno de una investigación en salud pública realizada en Estados Unidos que mostraba que en relación con el porte legal de armas para mejorar las posibilidades de defensa personal, la probabilidad de provocar muertes por el uso accidental o imprevisto de las armas es 42 veces superior a la probabilidad de hacerlo en cumplimiento de su función defensiva. La campaña se inició en 1996 e hizo un uso intensivo de los medios masivos de comunicación; con el lema *Que las armas descansen en paz en esta Navidad* buscaba que los pobladores de la ciudad entregaran sus armas y municiones de manera voluntaria. Para incentivar la entrega, se estableció un bono para la adquisición de 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: 24). 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.

El uso de la tarjeta, las acciones *zanahorias* y los acontecimientos dramáticos callejeros fueron sin lugar a dudas las acciones pedagógicas de mayor impacto en la población y dejaron una huella en la memoria colectiva. Pero no fueron las úni-

---

<sup>14</sup> Me baso en Mockus (2000).

cas prácticas con elementos desescolarizadores que apelaron a la imaginación de los habitantes de la ciudad; el activismo pedagógico del gobierno en sus dos primeros años puso en escena una gran gama de programas, campañas y acciones puntuales de este tipo, muchas de ellas con nombres peculiares: *Caballeros de la cebra*, *Vacunación contra la violencia*, *Septimazos*, *Bogotá está en juego*, *Juego de la vida*. A continuación, y de manera necesariamente esquemática, reseñamos algunas de estas prácticas.

#### *Caballeros de la cebra*<sup>15</sup>

La acción que se denominó *Caballeros de la cebra* le apuntó a la autorregulación de las conductas de los conductores de taxi en relación con el respeto de las señales de tránsito (cebras, semáforos, paraderos) y a su interacción con los usuarios. A partir de un alto número de incidentes de conflicto y violencia entre conductores y usuarios en 1995, que incluyeron agresiones físicas y homicidios, el IDCT realizó un sondeo sobre los conflictos que se presentaban, que sirvió de base para el diseño de la iniciativa. La acción tuvo dos escenarios privilegiados: el vehículo como lugar de comunicación e interacción, y los lugares de encuentro y esparcimiento de los conductores, e incluyó también jornadas de capacitación presenciales sobre las normas de tránsito y la apropiación de la ciudad. Según López, el primer medio utilizado para la formación de los conductores fue el radioteléfono:

El proyecto surge en la coyuntura de la negociación anual de las primas de Navidad de 1995, cuando Mockus condiciona el aumento de tarifas a la autorregulación. El microcircuito de comunicación directa a través del cual se regula el comportamiento de los conductores es el radioteléfono, por cuanto es un medio que garantiza tanto las fuentes de trabajo de los conductores y la interacción continua durante la jornada con sus compañeros de trabajo, familiares y amigos; como la seguridad del taxista [...]; la estrategia combinó autorregulación y el ejercicio de la autoridad a través de canales privados, lo cual se facilitó, entre otros, por el interés de las empresas de taxis de la ciudad en mejorar su servicio (López, 2002: 65).

<sup>15</sup> Me baso en Arturo y Díaz (1998) y López (2002).

Para la transformación de las interacciones, el gobierno definió seis comportamientos de convivencia a seguir por parte de los conductores y los usuarios:

1. Saludar con cortesía
2. Acordar la ruta
3. Cobrar únicamente lo que indique el taxímetro
4. Llevar cambio o redondear el costo de común acuerdo
5. No pedirle imposibles al taxista cuando haya congestiones de tráfico
6. Andar sin afanes y no afanar al conductor

Insertándose en la costumbre de los taxistas de adornar (*engallar*) los vehículos, el gobierno repartió un *kit* a los taxis que ingresarán al programa, el cual incluía calcomanías, una cebrilla de plástico, dos tarjetas ciudadanas y dos tarjetas de compromiso entre usuario y taxista. De otra parte, para animar a los conductores a ingresar al programa, se ubicaron trovadores y narradores en sus lugares de encuentro, como cafeterías y lavaderos de autos. En julio de 1996 los primeros 200 taxistas que habían sido escogidos por la ciudadanía como los más respetuosos de la vía y los usuarios, fueron instituidos como *Caballeros de la cebrilla*. En el mismo mes se llevó a cabo, con 2.000 taxistas, una “carrera de observación” de su cumplimiento de las normas de tránsito y del pacto de convivencia con los usuarios. En 1997, se vincularon a la campaña dos empresas de expendio de gasolina en la ciudad, por medio de la oferta a los taxistas de cursos gratuitos en gerencia microempresarial, a los cuales asistieron el 65% de los conductores. Como efecto indirecto de la acción en su conjunto, se dobló en dos años la imagen positiva del gremio y, de otra parte, para 1998 se constató que la gran mayoría de los usuarios consideraba que los *Caballeros de la cebrilla* eran más amables que sus colegas que no se habían vinculado al programa (Centro Nacional de Consultoría, 1998, citado en López, *ibíd.*: 66-67).

#### *Las jornadas de vacunación contra la violencia*<sup>16</sup>

El propósito de la jornada, que se escenificó dos veces, fue la disminución del maltrato infantil. Se implementó por medio de

---

<sup>16</sup> Retomo la descripción de Mockus (2000) y Uribe (1996) y la entrevista a Gabriel Gómez (2004).

una estrategia, asistida por un psiquiatra o un psicólogo preparado especialmente, en que las personas interesadas en “vacunarse” contra la violencia debían seguir los siguientes pasos:

- llenar una tarjeta con los datos personales;
- dibujar en un globo la cabeza de quien lo hubiera maltratado cuando niño;
- entrar en una cabina con el globo y colocarlo en un cuerpo acéfalo;
- decirle o hacerle lo que quisiera al cuerpo del victimario, dando rienda suelta a su agresividad;
- salir de la cabina y escribir un texto en forma de espiral, para permitirle pasar de la agresión física al diálogo, con lo cual se esperaba que estableciera una nueva visión de su problema de maltrato;
- adherir el texto a un “árbol de la esperanza”;
- anudar unas cuerdas colgantes con el fin de tejer el entramado social;
- ingerir dos gotas a manera de vacuna contra la violencia.

En este rito participaron cerca de 45.000 personas para lo cual se abrió una línea telefónica para que la gente pudiera manifestarse sobre el tema; una grabación invitaba a quien llamaba a recordar a 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, es evidente que la “vacuna” se acercó más a la noción de juego de Mockus que a la de Velásquez, no en su contenido psicoanalítico, sino en que se trataba de entrar a un juego “cerrado”, eso es, altamente formalizado, ya que una vez se entraba había que cumplir de manera estricta con sus reglas. 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 simbólico y lo que se le escribía, más no los pasos a seguir una vez se entraba a jugar.

#### *Regulación de las ventas ambulantes en el barrio Veinte de Julio*<sup>17</sup>

Las acciones formativas emprendidas en el barrio Veinte de Julio –centro de peregrinaje masivo a la iglesia del Divino Niño, al que asisten unas 300.000 personas cada domingo y que en la

<sup>17</sup> Me baso en Arturo y Díaz (1998) y López (2002).

época de la intervención contaba con unos 1.000 puestos de venta ambulante— se encaminaron a un tema que ha vuelto a colocarse en la agenda pública en el actual gobierno de la ciudad, presidido por el alcalde Lucho Garzón: el del comercio informal en espacios públicos. La situación en la zona de la parroquia del Veinte de Julio antes de la intervención fue descrita en estos términos por Juan Carlos Quintero, asesor de Espacio Público en el Programa de Cultura Ciudadana del gobierno: “en esa época estaba completamente desordenada, abandonada, sin posibilidades de caminar, la circulación era completamente difícil, la calle llena de basura, con muchísima inseguridad” (entrevista a Juan Carlos Quintero, en López, op. cit.: xl).

Según Quintero, la opción inicial del gobierno había sido la del cumplimiento estricto de la ley por medio del desalojo forzado de los vendedores, pero se optó por una estrategia negociada y de formación ciudadana. El programa convocó a los distintos actores con intereses en el tema de intervención (organizaciones de vendedores ambulantes, peregrinos a la parroquia del Veinte de Julio, autoridades eclesiásticas, comercio formal, autoridades policivas, Secretaría de Tránsito y Transporte, Departamento Administrativo del Medio Ambiente), en torno a unas reglas mínimas que le pusieran límites a la invasión del espacio público y la contaminación visual y auditiva producida por los vendedores informales.

El propósito central de la acción fue la reorganización de los vendedores en “alamedas feriales”, a través de la adecuación física del entorno. El gobierno distrital partió de aceptar la continuidad de las ventas informales, siempre y cuando los vendedores aceptaran una serie de normas:

- carnetizarse;
- reubicarse en espacios definidos con espacio idéntico para cada vendedor en un lugar específico a lo largo de la calle 27 sur demarcado con pendones, carteles y pasacalles;
- contribuir al aseo, mantenimiento y embellecimiento del espacio público;
- pagar un valor simbólico por el uso del espacio público;
- bajar los niveles de contaminación visual y auditiva;
- encontrar soluciones pacíficas a los conflictos entre ellos.

Por su parte, el gobierno distrital se comprometió a la realización de programas formativos de convivencia dirigidos a los vendedores, al seguimiento del proceso de su reorganización espacial y a la adecuación física del contexto que incluyó canecas, baños públicos y señalización. El cumplimiento de los acuerdos por las partes, tuvo un impacto positivo en el otrora caótico sector:

es evidente la reorganización del tráfico [...] también es muy notorio que ya los vendedores no tienen sus mercancías en el suelo, ni están agolpados por doquier, y cualquiera que se arriesgue a un paseo por el mercado notará que la disposición del mismo no es azarosa, sino que por el contrario, hay un patrón de organización (Arturo y Díaz, 1998: 144).

En la estrategia es destacable la participación de las autoridades eclesiásticas, quienes suscribieron el acuerdo entre el gobierno distrital y los vendedores, que en cabeza del obispo autorizaron el uso de la imagen del Divino Niño en los productos formativos del gobierno, e incorporaron dentro de la homilía de la misa dominical un mensaje sobre la autorregulación que se esperaba por parte de los peregrinos. De otro lado, como en las acciones formativas de la calle 19, se utilizaron unos personajes dramáticos que ya habían sido puestos en escena en otros lugares por parte del DAMA: los *Monjes del silencio*; personajes vestidos de monjes, parados en los lugares públicos con una cartelera pidiéndole a la gente que “por favor, baje el volumen”.

### **Gobierno Peñalosa**

En el gobierno de Peñalosa hubo dos experiencias pedagógicas de importancia y relativamente novedosas, aunque en algunas dimensiones tuvieron continuidad con prácticas implementadas en el gobierno Mockus/Bromberg: la articulación entre formación y la construcción de vías e infraestructura urbana; y las prácticas desarrolladas por Misión Bogotá.

Si en el primer gobierno de Mockus la adecuación de contextos, en términos de la nueva infraestructura, servía de apoyo al propósito central de formar a la población, en el gobierno de Peñalosa la relación se invirtió, esto es, la formación tendió a convertirse en un instrumento para la buena marcha de los procesos de construcción de infraestructura urbana y para su buen



uso por parte de la población. Esta transformación se evidencia en el cambio de concepción del espacio público, que de ser concebido como escenario privilegiado de la formación ciudadana y de intensificación de la interacción entre extraños, se convirtió en escenario de transformación física de la ciudad por parte del gobierno. En palabras de la *Cartilla para el defensor del espacio público*: “El espacio público es el sitio desde el cual la Administración Distrital construye la nueva ciudad. En él se invierte para reducir las desigualdades sociales y económicas y, por lo tanto, mejorar la calidad de vida de sus habitantes” (Departamento Administrativo Defensoría Espacio Público, 2001a: 8). Pero el sentido del espacio público se transformó en otras dimensiones, igualmente reductoras del sentido que le había dado el anterior gobierno como lugar privilegiado de construcción de la esfera cívica y política de lo público, como se constata en las razones que el gobierno de Peñalosa planteó para justificar su importancia. El espacio público sería importante porque es allí donde la población realiza actividades básicas, hace realidad derechos fundamentales (movilizarse libremente, reunirse, divertirse, protestar y “disfrutar de un medio ambiente sano”), porque allí se encuentran los símbolos de la ciudad y “de nuestra patria”, porque es un lugar complementario a la vivienda y los sitios de trabajo, porque es un lugar fundamental para preservar el medio ambiente, y porque allí se instalan los servicios públicos (ibíd.: 7).

En el gobierno de Peñalosa, la articulación entre pedagogía y construcción de infraestructura se hizo a través del diseño de una serie de manuales, que de formas menos imaginativas y mucho más formalizadas y literales (en el sentido de indicar de manera explícita y directa lo deseable y lo sancionable) que las que se usaron en el gobierno Mockus/Bromberg, buscaron articular la adecuación de contextos y la formación de la población. En primer lugar, por medio de la elaboración de un *Manual de uso y sostenibilidad* para formar a la población en el uso correcto y la apropiación social de la nueva infraestructura, el cual –de manera análoga a los manuales que traen los electrodomésticos– incluía la descripción de las partes y funciones de la infraestructura construida.<sup>18</sup> En segundo lugar, por medio de un *Manual de respeto al ciudadano* dirigido a quienes construían las obras: todos los contratos de obra e interventoría debían manejar una estrategia que

<sup>18</sup> La información sobre este tema proviene de la entrevista a Leonel Miranda, 2004.

incluía información a la comunidad, señalización para el manejo del tránsito y los desvíos, y fomento al control social (quejas y reclamos). La idea central era formar a los contratistas de las obras para que aprendieran a hacer parte de lo público. El propósito del Manual se planteó en los siguientes términos:

El *Manual de respeto al ciudadano* surge como respuesta a la necesidad de mejorar la calidad de gestión de las obras ejecutadas por los contratistas del IDU (Instituto de Desarrollo Urbano). No es sólo un medio para garantizar las normas establecidas en la legislación para la ejecución de una obra, sino como herramienta de trabajo [...] para generar conciencia sobre la importancia de desarrollar procedimientos que conlleven al mantenimiento de la calidad de vida en la ciudad beneficiando a todos sus habitantes (Instituto de Desarrollo Urbano, s.f.: 1).

Por último, por medio del *Manual de participación y control ciudadano en obra pública* (Instituto de Desarrollo Urbano, 2000) en el cual, además de presentar el marco normativo del control social a la gestión pública, se hacían recomendaciones para la promoción de la participación y el control social de la población, que tenían un doble propósito; de una parte, “que la gestión no se vea entorpecida por conflictos con la comunidad y que cuente con los canales de comunicación apropiados para mitigar los efectos negativos del desarrollo de las obras”, y de otra “generar en las comunidades procesos de apropiación de las obras con el fin de asegurar su sostenibilidad futura” (ibíd.: 49). Para el logro de estos propósitos se incluyeron una serie de acciones formativas:

- identificar los posibles conflictos sociales y generar alianzas con los diversos actores sociales;
- implementar estrategias de comunicación para la difusión y apropiación ciudadana de los proyectos de infraestructura;
- poner énfasis en la importancia de la obra para el sector y para la ciudad;
- incentivar y apoyar la creación de proyectos ciudadanos por parte de organizaciones del área de influencia de cada una de las obras para su posterior mantenimiento;
- realización de talleres de espacio público para niños, adolescentes y jóvenes;

- incentivar la participación de periódicos, emisoras locales y canales de televisión comunitarios para la difusión y buen uso de los proyectos;
- promoción, capacitación y apoyo de veedurías ciudadanas;
- generación de actitudes de autorregulación en la comunidad para hacer buen uso de la obra.

Misión Bogotá, la principal innovación pedagógica del gobierno de Peñalosa, constituye uno de los ejemplos más claros de continuidad en las prácticas del gobierno distrital: 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. A mi juicio el elemento de mayor interés de las prácticas formativas de Misión Bogotá fue la forma en que focalizó exitosamente su intervención hacia un conjunto de grupos poblacionales estigmatizados por la sociedad, desarrollando un conocimiento preciso sobre su situación y contribuyendo a su reconocimiento como ciudadanos con derechos plenos.

Mientras que en el primer gobierno de Mockus se utilizaron mimos para regular en forma lúdica el comportamiento de peatones y conductores, en el gobierno de Peñalosa Misión Bogotá creó la figura de los *Guías cívicos*, formando individuos provenientes de grupos poblacionales “en riesgo” –jóvenes, recicladores, trabajadoras sexuales y habitantes de la calle– para desarrollar labores de regulación ciudadana, no sólo en materia de tránsito, sino también de seguridad, solidaridad, convivencia ciudadana, organización comunitaria, creación de espacios de orden y reciclaje de basuras (entrevista a Claudia Peñaranda, octubre 7, 2003). Los Guías, con edades entre los 18 y los 35 años, pertenecían a los estratos socioeconómicos más bajos de la población, y llegaron a unos dos mil a finales del gobierno. La acción de los Guías cubría toda la ciudad y se nombró en cada alcaldía local un funcionario encargado de la coordinación de su labor (entrevista a Claudia Vázquez, 2004).

A los Guías se les brindó una capacitación relativamente intensiva centrada en las normas de convivencia, la institucionalidad estatal y su función de protección de la población, el manejo

de conflictos y situaciones violentas, primeros auxilios, estudios de caso de prácticas de transformación de la vida urbana, formas de comunicación con los ciudadanos que incluían la expresividad gestual y corporal y prácticas intensivas de entrenamiento físico. Esta formación inicial se complementó con sesiones periódicas de análisis de su experiencia y de “retroalimentación”. Un ejemplo del tipo de capacitación que recibieron fueron cinco talleres de *Pedagogía ciudadana y formación de liderazgo* implementados en el año 2000 por la Asociación para la Participación Ciudadana para 40 líderes de los Guías cívicos, a cargo de un equipo altamente calificado.<sup>19</sup> Los talleres buscaron formar a los Guías sobre los principios y comportamientos requeridos para construir escenarios de participación ciudadana y convivencia pacífica a partir de cuatro temas: ética para ciudadanos; democracia, participación y acción ciudadana responsable; las transformaciones culturales y los espacios democráticos; análisis prácticos sobre la solidaridad y escenarios públicos para la construcción de una ciudad democrática. En los talleres se implementó una metodología “experiencial” de ejercicios grupales que buscó apelar a la dimensión emocional de los participantes y al desarrollo de destrezas y habilidades de comunicación intragrupal, el manejo del espacio común, la mutua interdependencia y el reconocimiento del otro.

En varias dimensiones el proyecto *Misión Bogotá* fue discrepante con el marco político y formativo del gobierno de Peñalosa, como suelen ser las prácticas pedagógicas de mayor innovación e impacto desarrolladas desde el Estado. Su desarrollo estuvo ligado a la figura de su directora Claudia Vásquez, quien logró un alto grado de autonomía para el proyecto en relación con la estrategia formativa dominante que, como hemos visto para el caso del espacio público, fue conservadora en el sentido amplio del término. De acuerdo con Vásquez (entrevista, 2004), Misión Bogotá actuó en tres campos: en las prácticas de la policía comunitaria, en la generación de espacios de orden y en los progra-

---

<sup>19</sup> Asociación para la Participación Ciudadana (2000). Entre los conferencistas y talleristas estaban Ligia Galvis, doctora en Filosofía del Derecho; el pedagogo Jesús Antonio Muñoz, el filósofo Guillermo Hoyos, Alfredo Sarmiento –Director de la Misión Social del Departamento Nacional de Planeación–, Catalina Botero –magistrada auxiliar de la Corte Suprema de Justicia– y el experto en comunicación Gabriel Suárez, miembro del equipo de Cultura ciudadana del gobierno Mockus/Bromberg.

mas de seguridad y convivencia hacia la población en riesgo, y en los partidos de fútbol y los eventos organizados por el gobierno. En seguridad y convivencia sus prácticas se enfocaron en puntos críticos de la ciudad, en los que los Guías cívicos llevaron a cabo actos demostrativos de limpieza y arreglos menores de infraestructura. Emulando las prácticas formativas del gobierno anterior, su acción se concentró en lugares de alta circulación. Su experiencia en la regulación de los comportamientos ciudadanos llevó a que fueran contratados por varias entidades del distrito: por Transmilenio, para la formación de los pasajeros en su uso; por la Unidad Ejecutiva de Servicios Públicos, para el trabajo formativo con recicladores; por los Centros de Conciliación y por el Departamento Administrativo de Bienestar Social, para la formación de trabajadores(as) sexuales.

En relación con la seguridad, Misión Bogotá promovió la creación de los *Frentes de seguridad local*, así como la formación de sus miembros a través de *Escuelas de seguridad* “para facilitar el proceso de comunicación entre la Policía Metropolitana y la comunidad organizada, como parte fundamental de la estrategia de reducción de la inseguridad en la capital” (Misión Bogotá, 1999c: 1). En esta dirección y entre otras acciones, Misión Bogotá fomentó la organización de la comunidad para el uso de sirenas y luces para que los vecinos alertaran a la policía (entrevista a Claudia Vázquez, 2004). A partir del diagnóstico de que “los bogotanos sienten temor frente a situaciones como falta de iluminación, presencia de mendigos o habitantes de la calle y suciedad y desorden” (Misión Bogotá, 1999a: 2), los Guías cívicos desarrollaron seis tipos de acciones para la generación de espacios de orden:

- “jornadas de aseo como limpieza de andenes, vías, separadores, graffitis, zonas verdes, amoblamiento urbano, arborización menor y monitoreo de la infraestructura de servicios públicos”(ibid.: 8);
- acciones formativas de promoción y divulgación de las normas de convivencia, con el propósito de “disminuir la percepción de miedo generada por el desorden y el caos consecuencia del incumplimiento de las normas de convivencia” (ibid.);
- la regulación de los comportamientos de los conductores y los peatones para el acatamiento de las normas de tránsito;
- “acciones de prevención y persuasión hacia los habitantes de la calle procurando su vinculación a los programas de apoyo existentes

en las diversas entidades del Distrito, para de esta manera liberar el espacio público que esta población invade y a la vez reducir la sensación de inseguridad que provoca en los capitalinos” (ibid.);

- realización de *Brigadas integrales de atención en la calle* que buscaron facilitar procesos de concertación para la resolución de “problemáticas asociadas con la población en alto riesgo” (Misión Bogotá, 1999a: 11), tales como habitantes de la calle, trabajadores(as) sexuales, recicladores y jóvenes. Las brigadas realizaron acciones formativas para la resolución pacífica de conflictos, consultorios jurídicos y talleres de prevención de enfermedades de transmisión sexual;

- actividades de descontaminación visual por medio de acciones preventivas en las que se entregaban amonestaciones escritas en las que se indicaba la norma que violaba el aviso, así como operativos de desmonte de los avisos violatorios;

- recolección de información en sus zonas de intervención sobre la población en riesgo, acciones delincuenciales y problemas en el espacio público.

Misión Bogotá realizó también acciones formativas que utilizaron recursos teatrales, las cuales, en relación con las del primer gobierno de Mockus, tuvieron de manera evidente un carácter más literal y de propaganda –casi panfletario– al buscar transmitir un mensaje inequívoco de tipo institucional y “reclutar” a los asistentes para que hicieran parte de sus programas. Es así como se puso en escena la obra teatral *Nuestra misión es Bogotá* con el propósito de “dar a conocer la estrategia de Misión Bogotá e inscribir a los asistentes en las actividades que organiza y coordina el programa en las diferentes localidades”. La obra 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 puso en funcionamiento la *Carreta de la cultura por la seguridad y la convivencia* que, a través de eventos de “esparcimiento” de la población le apuntaba a que “los asistentes reciban mensajes de reflexión, encuentren en el arte nuevas formas de sentir, recrear y transformar la cotidianidad del vecindario, para reducir los niveles de conflictividad e inseguridad de la ciudad”. Se trataba de un escenario rodante cuyas presentaciones de iniciaban con una comparsa de zanqueros, pregoneros y

músicos, y cuyo núcleo era una obra de teatro en la que se recreaban “hechos cotidianos que generan distintos grados de violencia e intolerancia en las personas”. Los artistas debían transmitir “un mensaje de transformación y organización mediante la unión solidaria que debe existir entre los bogotanos, y el cambio hacia normas pacíficas de convivencia”. Las presentaciones, que como hemos visto eran más magistrales que dramatúrgicas, remataban su proceso transmisionista con la realización de talleres “pedagógicos” en los que se retomaban los temas de convivencia y seguridad y se replicaba lo visto en la presentación, mediante “la elaboración de máscaras y actividades de ritmo y danza vistas en la puesta en escena” (ibíd.).

En contraste con el carácter lúdico y en alguna medida improvisado de las prácticas de los mimos en el primer gobierno de Mockus, la organización de los Guías cívicos 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. Esta imagen de un *ejército* de convivencia, se fijó en un acto ritual en la Plaza de Bolívar en el que 1.500 Guías entonaron el siguiente himno:

*Porque yo trabajo por usted  
Yo quiero a la ciudad,  
Yo vivo en Bogotá  
Soy Guía Cívico  
Y trabajo por la convivencia*  
(entrevista a Claudia Vázquez, 2004).

La difusión por parte de Misión Bogotá de la procedencia de los Guías –de grupos vulnerables de la población– contribuyó en buena medida a su eficacia como reguladores de los comportamientos ciudadanos. Aunque su labor era evidentemente menos lúdica y creativa 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 forma 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 fra-

ses como “Señor, excúseme, se le cayó el papel” (entrevista a Claudia Vázquez, 2004).

Pero si para su gestora, el sentido de los Guías cívicos era fundamentalmente el trabajo de inclusión de poblaciones vulnerables y la transformación de los imaginarios estigmatizadores hacia ellos, el gobierno lo inscribía más dentro de su estrategia de seguridad y de creación de espacios de orden. Para la Secretaría de Gobierno, la función central de Misión Bogotá era la de:

generar espacios de orden, con base en [...] la famosa teoría del “Vidrio Roto” y el modelo de “Cero Tolerancia” que se aplicó en Nueva York [...] Es absolutamente claro que un espacio público desordenado, invadido, mal iluminado, desaseado, con ciudadanos que incumplen todas las normas de convivencia, donde el peatón pasa por donde no le corresponde y el conductor viola todas las normas de tránsito, el comerciante formal viola las normas de publicidad exterior y donde el comerciante informal invade el espacio público, evidentemente, ese es un espacio absolutamente fértil para la criminalidad (Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno, 2000a).

En el segundo gobierno de Mockus se introdujeron algunos cambios en el proyecto: se incorporaron como Guías cívicos otros grupos en riesgo –población en situación de desplazamiento y cabezas de familia desempleadas– y se ampliaron sus funciones de regulación ciudadana a las zonas universitarias, a las zonas de rápida recuperación de la ciudad y en las escuelas, por medio de recorridos formativos de la ciudad para alumnos del grado tercero. Mientras que los personajes teatrales del primer año del gobierno de Mockus tenían altos grados de libertad en sus intervenciones, la labor pedagógica del Guía cívico –ese ejército disciplinado– alcanzó unos altos grados de formalización y metodización en el segundo gobierno de Mockus. En el documento *Protocolos de intervención. Guías cívicos de cara a la ciudad* (Misión Bogotá, 2003d: 11), del segundo gobierno de Mockus, se establece el siguiente protocolo para la interacción de los Guías con la población:

1. Saludo
2. Presentación
3. Evidenciar el acto seguro
4. Evidenciar el riesgo



5. Evidenciar el acto inseguro
6. Evidenciar la norma
7. Despedida

Este protocolo general se especificó aún más en el siguiente guión que sugería las palabras a utilizar en la interacción:

Saludo: Buenos días señor(a).

Presentación: soy Guía cívico del proyecto Misión Bogotá, de la Alcaldía Mayor.

El acto seguro: recuerde que por su seguridad y la de los demás es importante utilizar los puentes peatonales para cruzar la vía. La vida es sagrada y debemos protegerla,

El riesgo: y lo(a) invito a no poner en riesgo su vida y la de los demás al cruzar la vía sin utilizar el puente peatonal.

El acto inseguro: si usted atraviesa la calle sin utilizar el puente puede ocasionar un accidente poniendo en peligro su vida y la de otras personas.

La norma: el nuevo Código de Policía de Bogotá D.C., establece que los peatones deben cruzar las calzadas por los puentes o túneles peatonales y no hacerlo entre los vehículos.

Despedida: muchas gracias por su atención y que tenga un buen día.

Claudia Peñaranda (2000)<sup>20</sup> analizó las prácticas de Misión Bogotá como miembro del proyecto en el gobierno de Peñalosa, en uno de los pocos ejercicios de reflexión sobre la práctica formativa de los gobiernos de Bogotá realizados desde la institucionalidad distrital. Se trata de un ejercicio lúcido y de gran interés, pero que no situó ni contrastó las prácticas del proyecto con las experiencias formativas del gobierno Mockus/Bromberg. Según Peñaranda, una de las estrategias centrales de Misión Bogotá era actuar sobre los factores que influían en la representación de la ciudad por parte de la población; en especial en cuanto a la percepción del 67% de los pobladores de que vivían en un lugar inseguro.<sup>21</sup> Estos factores serían: la poca presencia policial, el deterioro del espacio público, fallas en la prestación de servicios públicos, ausencia de organización de los vecinos y la comunidad, y la presencia de *guetos*

<sup>20</sup> Miembro del equipo del proyecto Misión Bogotá en el gobierno Peñalosa y posteriormente directora técnica de pedagogía de la Secretaría de Tránsito y Transporte en el segundo gobierno de Mockus.

<sup>21</sup> Según la encuesta realizada por el IDCT en abril de 1998.

culturales en la ciudad. En relación con el análisis de las intervenciones formativas del proyecto, el análisis de Peñaranda es especialmente ilustrativo sobre los siguientes temas.

En primer lugar, la forma en que el proyecto redefinió a las “poblaciones en alto riesgo”, (jóvenes, trabajadores(as) sexuales, habitantes de la calle, recicladores), percibidos por la población como actores violentos que generan miedo y que por lo tanto estigmatiza, por medio de acciones formativas de sensibilización hacia la situación de estos grupos, reconociendo entre otros factores que sus miembros son las principales víctimas de la inseguridad y la violencia. Se trataba de crear nuevos imaginarios de aceptación de estos grupos y de despejar el velo de ignorancia sobre ellos, ya que “desconfianza, resquemor [...] rechazo, lástima, apatía, son sensaciones producto de sistemas de creencias muy cerrados sobre la ciudad” (ibíd.: 11). Para ello se desarrollaron acciones formativas para vincular a las comunidades al proceso de sensibilización para generar “una mirada relacional a partir de paradigmas más flexibles, más creativos, más inclusivos” (ibíd.) que consistieron en acciones como la *Agenda global de convivencia*, que incluía la sensibilización hacia estos grupos; *Mesas de concertación* en torno a las prácticas de reciclaje; *Foros y encuentros ciudadanos* con la participación de la comunidad y los comerciantes asociados al trabajo sexual para la demarcación de las zonas de tolerancia; *Tomas del miedo* de escenificación de eventos culturales en lugares de reconocida peligrosidad; y *Pactos de convivencia* entre las asociaciones de recicladores, los comerciantes asociados al trabajo sexual y la Policía Metropolitana.

Peñaranda analiza las acciones formativas centrales de Misión Bogotá con recicladores, trabajadoras sexuales y habitantes de la calle, que retoman el conocimiento desarrollado por el proyecto sobre estos grupos poblacionales. En relación con los “recicladores”, se trata, según Peñaranda, en sentido estricto, de recuperadores, ya que en su mayoría se encargan de manera exclusiva de la selección en la fuente de materiales que otros reciclan. Se trata de habitantes de la calle, nómadas urbanos, considerados por la opinión pública como sujetos peligrosos, y asociados en las representaciones de la población a “aquello que

---

<sup>22</sup> Estudio realizado por ENDA – América Latina en 1998. Citado en Peñaranda (ibíd.).

se desecha” (ibid.: 12). Se estimó que sólo un 10% de los recuperadores de la ciudad está organizado. Para 1998 había unos 15.000 recuperadores en la ciudad,<sup>22</sup> quienes recuperaban sólo 700 toneladas de las 3.500 que se estimaba podían ser reciclables en ese año.<sup>23</sup> A través de procesos formativos, el proyecto promovió la firma de Pactos de convivencia con los recuperadores de cada localidad de la capital en los cuales se acordaron las reglas mínimas de seguridad y convivencia que deberían tener en cuenta en su labor, como las siguientes:

- no ocupar espacios públicos;
- no trabajar en estado de embriaguez o bajo el efecto de sustancias psicoactivas;
- respetar a los demás recuperadores y a la comunidad;
- mantener una buena presentación personal usando el uniforme de la asociación o el de Misión Bogotá;
- 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 de Misión Bogotá no tenían como propósito directo redimirlas, se trataba de un programa de seguridad y convivencia. En palabras de Peñaranda:

la pretensión del proyecto no era “resocializar ni redimir” [...] sí se era consciente 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 (ibid.: 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: “¿Qué población conoce más sobre enfermedades de transmisión sexual, su identificación y la necesidad de su prevención? [...] ¿Quiénes

---

<sup>23</sup> Estudio realizado por la Unidad Especializada de Servicios Públicos, 1998. Citado por Peñaranda (2000).

pueden hablar mejor sobre la importancia de prevenir la prostitución? Encontrábamos las respuestas en las mujeres” (ibíd.: 18).

La acción formativa con trabajadoras sexuales se inició en el contacto directo con ellas en las principales zonas de la ciudad donde se concentraban, por medio de *Brigadas integrales de atención en la calle* que inicialmente prestaron universitarios que las capacitaban y asesoraban en temas jurídicos, de salud preventiva, psicológica y de prevención de enfermedades de transmisión sexual. Un segundo paso fue la vinculación laboral al proyecto de aquellas trabajadoras sexuales con un perfil asociado tanto con mayores comportamientos causantes de inseguridad en las zonas, como con mayores necesidades de atención a su bienestar: que se encontraran situadas en el espacio público, mayores de dieciocho años (el promedio de edad era de cuarenta), cabezas de hogar (tenían en promedio cuatro hijos) y con papeles de identificación en regla para que pudiesen ser contratadas por la Alcaldía Mayor de la ciudad. En este proceso, las mujeres recibieron formación para el aprendizaje de oficios, la creación de cooperativas y guarderías; y para el desarrollo de la autoconfianza, de conductas saludables y de relaciones humanas. De manera paralela a las acciones formativas con las mujeres, un grupo de ellas desarrolló acciones hacia las comunidades de las zonas en temas de convivencia, así como para la sensibilización de las comunidades en detección temprana y prevención primaria del trabajo sexual en jóvenes, del maltrato infantil, de enfermedades de transmisión sexual y de hechos delictivos.

### Segundo gobierno Mockus<sup>24</sup>

El lenguaje ocupó un lugar central en la práctica del segundo gobierno de Mockus y 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 demás, y de otra, la dimensión que Rorty denomina como “romántica”, de *hablar de forma diferente*. Para Rorty, el sentido de la concepción romántica 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

<sup>24</sup> Con algunas modificaciones y varias adiciones, en esta sección se retoma lo planteado en Sáenz (2004).

[...] que el cambio de lenguajes y de otras prácticas sociales pueden producir seres humanos de una especie que antes nunca había existido” (Rorty, 1991: 27-28). Es evidente que el segundo gobierno de Mockus no llegó a producir un 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/símbolos<sup>25</sup> pictóricos usados en el primer gobierno, y el uso de enunciados con términos del habla popular y con juegos de palabras. Las imágenes puestas en juego constituyeron uno de los mayores logros del gobierno para crear una estrategia comunicativa única:



- La imagen con la cual se identificó el plan de desarrollo de la ciudad *Bogotá todos del mismo lado*: la cinta de Moebius que da la vuelta y parece tener varios lados, pero que en realidad tiene una sola cara, con el cual se buscaba representar la unidad en la diversidad, y la tramitación de diferencias en el contexto de acuerdos sobre lo mínimo común.



- La imagen de la mano con el dedo pulgar hacia arriba y los demás dedos doblados sobre la palma de la mano, para comunicar la idea de una *Bogotá legal*, la admiración por los que cumplen la ley. Se buscaba que los ciudadanos se lo mostraran a quienes acataran las normas, lo cual constituye una continuidad con el uso dado a este símbolo en el primer gobierno de Mockus.

<sup>25</sup> Decimos signos/símbolos porque de una parte, fueron utilizados por el gobierno a manera de signos portadores de mensajes bastante literales, pero de otra, la población podía establecer una relación simbólica con las imágenes puestas en circulación: esto es una relación productora de nuevos sentidos.



- La imagen de *Bogotá productiva* –las yemas de los dedos pulgar y anular unidos para formar un círculo y los demás dedos en posición vertical– para representar lo culturalmente aceptable y productivo. Se le debía mostrar a quienes hicieran “de su vida, de su ciudad y de su propio entorno un espacio productivo”.



- La imagen de *Bogotá, paz interior* –las dos manos unidas por las palmas como en señal de oración– para expresar un estado de conformidad con la propia conciencia.



- La imagen *Bogotá unida* –los dedos de las dos manos unidos como eslabones de una cadena– para expresar lo común, la unión entre las personas, la solidaridad. Debía utilizarse para reconocer las acciones solidarias.



- La imagen *¿Qué nos pasa?* –la mano haciendo un signo de interrogación– para invitar a la reflexión sobre comportamientos indeseables para la convivencia, más que a la censura del comportamiento del otro.

Estas imágenes se difundieron de manera amplia, pero no lograron el mismo arraigo en la población que las tarjetas utilizadas para expresar aprobación y desaprobación del comportamiento de los conductores utilizadas en su primer gobierno.

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 del 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, que buscó comunicar los principios, emociones, valores, actitudes, percepciones y comportamientos ciudadanos a los que le apuntaba la gestión del gobierno. Se usó un lenguaje prolífico en el uso de adjetivos, en el juego de palabras 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 nuestro tiempo. A continuación se presentan algunos ejemplos de este tipo de lenguaje.

- *Pasión por el logro dentro de la consistencia*
- *Firmeza en la búsqueda de armonía entre la ley, la moral y la cultura*
  - *Construir confianza con base en respeto, comunicación y colaboración armónica guiada por el interés general y entusiasmo compartido por los logros de la ciudad*
- *Comunicar vida y jugar limpio*
- *Aportar de buena gana*
- *Bogotá atractiva*
- *Ubiquémonos para la solidaridad*
- *Todos a leer con gusto*
- *Bogotá, goce sostenible*
- *Desarmarnos con amor*
- *Administración a la medida*
- *Hora zanahoria*
- *Croactividad*
- *Zonas de tolerancia*
- *Quítale el Puum... y ponle el Son a tu corazón*
- *Jugando limpio todos ganamos*

- *Bogotá vital*
- *Bogotá, limpia me gustas más*
- *Onda cheverísima, comunicación para la convivencia*
- *Fontibón se desarma con amor en el corazón*
- *Vive tu parque*
- *Pedalea la norma de-vida*
- *Vamos por buen camino... en taxi*
- *Viva la rumba viva*
- *Bogotá nos estamos acostumbrando: ¿qué nos pasa?*
- *Goles en paz*
- *De-mentes jóvenes*
- *En la jugada*
- *Entre más canas más ganas*
- *Re-creando a Bogotá*
- *Bogotá está en juego*
- *Punto cadeneta y punto*
- *Ruta de vida. Calle y vea*
- *Aprender a echar el cuento*
- *Hacia la construcción de un proyecto "De... Bida"*

Es en este contexto comunicativo en el que se inscribe una de las prácticas, probablemente de las más efectivas, de llegar a la dimensión moral de los ciudadanos: la comunicación directa entre el alcalde y la ciudadanía, tanto de forma presencial como a través de los medios masivos de comunicación, la cual tuvo un importante efecto en conmovir, convencer y movilizar a la población. Como ocurrió en su primer gobierno, es evidente que la efectividad de esta forma de comunicación se facilitó por la percepción de los ciudadanos sobre la legitimidad moral del alcalde –entre otras razones por los escasos recursos financieros que invirtió en su campaña y por su independencia política–, así como por sus formas de comunicación, las cuales enfatizaron la dimensión apreciativa y pedagógica del lenguaje.

A pesar de la percepción de observadores calificados de que el segundo gobierno de Mockus fue menos creativo e imaginativo que el primero, en relación con las prácticas de enseñanza/comunicación hacia la población,<sup>26</sup> hubo una serie de prácticas de interés que reseño a continuación.

<sup>26</sup> Esto se evidenció en las entrevistas con Gabriel Gómez y Enrique Velásquez.



### *Género, subjetividad y ética del cuidado: las prácticas del Departamento Administrativo de Bienestar Social-DABS*

El DABS llevó a cabo un conjunto de prácticas que son 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 formativas 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, y se abordó de manera valerosa y creativa la dimensión sexual de las interacciones. 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. Algunos de sus elementos fueron apropiados por otras entidades gubernamentales como la Secretaría de Gobierno y el Proyecto Misión Bogotá, en la acción *Noche de Mujeres* y por el nuevo Código de Policía.<sup>27</sup> En estas tres dimensiones, las prácticas formativas del DABS constituyeron, de manera evidente, una discontinuidad con lo que podemos denominar la “pedagogía oficial” mockusiana 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 niños y niñas en el diseño de políticas públicas, la prevención integral hacia la niñez, y la atención de niños y niñas víctimas de abuso y explotación sexual– redefinieron el concepto de ética y ciudadanía del gobierno y ampliaron sus escenarios formativos. Y lo hicieron a partir de las reflexiones de sus directivas que, en términos generales, pueden inscribirse en una corriente de pensamiento sobre la dimensión de género en las prác-

---

<sup>27</sup> En la cartilla *Hagamos un pacto para vivir y preservar la vida*, se plantea la promoción de “la ética del cuidado como el conjunto de valores, comportamientos y actitudes que evidencian el aprecio por la vida, y la responsabilidad primordial que todos tenemos de cuidarnos a nosotros mismos y de ayudar y cuidar a los demás, con solidaridad y corresponsabilidad” (Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno – Proyecto Misión Bogotá, 2003d: 13)

ticas de saber y de poder que se originó en los planteamientos de Carol Gilligan sobre la *ética del cuidado*. Los planteamientos de Gilligan –quien había sido discípula de Lawrence Kohlberg– cuestionaron de manera explícita la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, una de las fuentes apropiadas (aunque transformadas) de la concepción de cultura ciudadana de Mockus.<sup>28</sup>

Si la ética kantiana y la de Kohlberg privilegian la fidelidad a principios abstractos de aplicación universal al margen de las relaciones particulares del sujeto, la ética del cuidado propuesta por Gilligan enfatiza 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 a la relación entre padres e hijos, hacen emerger una ética de la justicia y el cuidado; los ideales de las relaciones humanas, la visión de que uno y los demás serán valorados de la misma manera, 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 solo o lastimado (Gilligan, 1982: 63; traducción libre del autor).

La reflexión de Gilligan partió de su cuestionamiento a los resultados de algunas aplicaciones de los instrumentos diseñados por Kohlberg para valorar el nivel de juicio moral de los individuos –en el marco de su escala de desarrollo moral–, en los que los hombres se ubicaban en un nivel más alto que las mujeres:

Hemos escuchado por siglos las voces de los hombres y sus teorías del desarrollo que nos son informadas por su experiencia, por lo que recientemente nos hemos percatado no sólo del silencio de las mujeres sino de la dificultad de escuchar lo que dicen. En la voz diferente de las mujeres está la verdad de una ética del cuidado, el vínculo entre relación y responsabilidad y los orígenes de la violen-

---

<sup>28</sup> A diferencia del planteamiento mockusiano sobre la necesidad de armonizar ley, moral y cultura, para Kohlberg el desarrollo moral implicaría pasar por una serie de etapas: de la moral pre-convencional en que lo bueno para el sujeto es lo que produce satisfacción personal desde una perspectiva egocéntrica, a la moral convencional en que se acatan las normas o leyes del grupo de referencia, y de ésta a la moral postconvencional fundamentada (a lo Kant) en principios abstractos de carácter universal –como la justicia– que pueden ser discrepantes con la normatividad del grupo de referencia.

cia y el fracaso en conectarse con los otros. El fracaso en reconocer que la vida de las mujeres constituye una realidad diferente se origina, en parte, en haber supuesto que sólo hay una forma de experiencia social y de interpretación. Al proponer dos formas diferentes llegamos a un relato más complejo de la experiencia humana que hace visible la verdad de la separación y el apego en las vidas de las mujeres y los hombres y reconoce la forma en que estas verdades son portadas por formas distintas de lenguaje y pensamiento [...] Mientras que la ética de la justicia [de Kohlberg] parte de la premisa de la igualdad –que todos deben ser tratados en la misma forma–, una ética del cuidado parte de la premisa de la no-violencia –que nadie debe ser lastimado– [...] Este diálogo entre justicia y cuidado no sólo permite una mejor comprensión de las relaciones de género sino que también permite una descripción más comprehensiva del trabajo adulto y de las relaciones familiares (Gilligan, 1983: 174).

En sus reflexiones sobre los temas de inclusión social y nuevas ciudadanía, Angela María Robledo, en ese entonces directora del DABS, se apropia del concepto de *ética del cuidado* que, de manera retrospectiva (el texto es de abril del 2003), indica el campo conceptual en el que se inscribieron las prácticas de la institución. Sobre la ética del cuidado Robledo plantea, en continuidad con las conceptualizaciones de Gilligan, 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: 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 Gustav Jung,<sup>29</sup> 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 tradicio-

---

<sup>29</sup> Sobre lo femenino y lo masculino en Jung, véase Sáenz (1995).

nalmente a la feminidad y a la masculinidad, todos los seres humanos, independientemente del sexo, poseen estos valores y capacidades. De tal forma que cuando nos referimos a la huella de lo femenino, no nos referimos solamente a las mujeres (ibíd.: 128).

A partir de estas concepciones, Robledo plantea una visión ampliada de la ciudadanía que desborda el ejercicio de los derechos civiles y 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 aparta en buena medida de la concepción de Mockus de configurar lo mínimo común en la cultura de la ciudad:

para que emerjan esas nuevas ciudadanía hay que asomarse más a lo singular que a lo general, acercarnos desde el sentido y el sentimiento y también desde la razón. Es un ejercicio que acude a la investigación y al conocimiento pero también a la literatura, la poesía, la pintura para entender y actuar frente a oficios históricos como: la mendicidad, el nomadismo, la prostitución, y que también contribuye a nuestro esfuerzo por mirar desde la complejidad los ciclos vitales de los niños y niñas, los jóvenes, los adultos hombres y mujeres y los viejos (ibíd.: 130).

María Cristina Hurtado -Subdirectora de Intervención Social del DABS- desarrolla algunos elementos de las conceptualizaciones que sustentaron la estrategia formativa de la entidad (Hurtado, 2003a). En primer lugar, lo que podemos denominar la *desacralización de la familia*, al señalar que la violencia que se ejerce en la familia es tanto una violación de los derechos fundamentales como lo es la violencia pública y que es tan común como ésta,<sup>30</sup> por lo que deconstruir la imagen de la familia como santuario de paz y tranquilidad se convierte en un imperativo:

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 bur-

<sup>30</sup> Hurtado señala que en 1998 se realizaron 73.127 dictámenes por violencia intrafamiliar en el país, pero que esta cifra, alarmante en sí, oculta un enorme subregistro, efecto del miedo, la retaliación y dependencia económica de la mujer.

lesco [...] 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 (ibíd.: 32).

Se trataría de secularizar la imagen de la familia, reconociendo que esta requiere de conflictos productivos. Hurtado cuestiona la imagen idealizada de la familia, de la cual se han apropiado un buen número de autoridades judiciales, sobre la necesidad de asegurar la armonía y la unidad familiar que ha llevado a que “muchos operadores y operadoras judiciales, con la idea de mantener la unidad y la armonía familiar, prefieren devolver a los agresores al núcleo familiar para que sigan alimentando a los hijos o la mujer, no importa si siguen violando sus derechos humanos” (ibíd.: 38).

En segundo lugar, Hurtado crítica los planteamientos sobre la pobreza y la baja escolaridad como determinantes de la violencia intrafamiliar. Para Hurtado, la violencia intrafamiliar sería multicausal e incluiría la legitimación de patrones culturales violentos e imaginarios que legitiman el acto de violencia, el modelo patriarcal, la naturalización del acto violento, la dependencia afectiva y económica de las mujeres que impide que se rompa el círculo del miedo, y un conjunto de debilidades institucionales y legales entre las cuales destaca la reforma del Código Penal, el cual:

convirtió los delitos de violencia intrafamiliar en conciliables, desistibles, querellables y excarcelables violando flagrantemente los derechos de las víctimas, especialmente de las mujeres, obligando a un acuerdo a todas luces desequilibrado entre víctima y victimario. Creo que la violencia no es conciliable, el acto violento no puede ser motivo de negociación, ningún operador(a) puede decir a un hombre: “péguele más pasito a su mujer” (ibíd.: 33).

En tercer lugar, Hurtado ubica la dimensión de género en el centro de la problemática de la 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 dimen-

siones más propicias para intervenciones formativas para prevenirla. En sus palabras: “lo que hemos construido socialmente lo podemos deconstruir también social y culturalmente” (ibíd.: 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” (ibíd.). Esto es, sería necesario dejar de adjudicar de manera exclusiva a la mujer las responsabilidades sobre la crianza de los hijos, de su socialización y cuidado.

Por último, 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(as), sino porque, a su juicio, 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” (ibíd.: 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 se acaba de analizar:

En primer lugar, el proyecto *Talentos y oportunidades para la generación de ingresos*, cuyo propósito era la inclusión social de la población más vulnerable por medio de su reconocimiento cultural y su articulación productiva. En discontinuidad con la pedagogía casi exclusivamente *correctiva* del discurso dominante en el gobierno, el proyecto partió de las potencialidades, que no sólo de las debilidades, de las personas en situación de vulnerabilidad, a partir del reconocimiento de que los individuos de esta población son capaces de “hacerse cargo de sí mismos [...] de conservar unos referentes mínimos de identidad y pertenencia y de luchar en la vida cotidiana y conjunta con otros por el sueño de un proyecto de vida, a partir de su ser y saber” (Monroy, 2003: 27).

Las “acciones pedagógicas” llevadas a cabo en este proyecto se dirigieron al desarrollo de la opción de vida tomada por los participantes por medio del intercambio de saberes en torno a su vida

cotidiana, la reflexión sobre sus derechos y deberes y el análisis de temas como el sentido de corresponsabilidad, lo público y lo privado, ciudadanía y participación, y mujer y productividad.

En segundo lugar, el proyecto *Lamiganga: una propuesta de prevención integral para niños y niñas de Bogotá* para la prevención del uso indebido de sustancias psicoactivas. *Lamiganga* era un texto interactivo que buscaba constituir a los niños y niñas en sujetos de la prevención por medio de la construcción colectiva de certezas individuales que activaran no solo los saberes, sino también la intuición y la imaginación. El relato de *Lamiganga* propuso un recorrido por la vida cotidiana del niño y de la niña que incluía un trabajo sobre el cuerpo, el auto-cuidado, la ocurrencia y la expresión de afectos, y la vida familiar, escolar y barrial. En el cuento, los niños y las niñas 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 estrategias y juegos artísticos que incluyeron la puesta en escena de títeres, el juego de golosa, canticuentos, cuentos y expresión corporal (Bayona, Tenjo y Cortés, 2003).

En tercer lugar, el proyecto *Nuevas voces ciudadanas* que a diferencia de buena parte de las iniciativas emprendidas en los tres gobiernos para la formación política de la población, que se caracterizaron 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 en situación de vulnerabilidad: niños, niñas, familias, maestras jardineras y madres educadoras. Fueron tres los elementos de mayor novedad del proyecto en relación con las prácticas escolarizadoras:

- 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: 254). Como lo había hecho Velásquez en el primer gobierno de Mockus, la estrate-

gia formativa se apropió de la concepción de Winnicott sobre el juego, entendiéndolo como un fin en sí mismo y práctica privilegiada de la creatividad, de las posibilidades de transformación del sujeto y su medio;

- la definición de la vida cotidiana como escenario privilegiado de formación para la participación, por su potencial para articular la esfera privada con la pública. En este sentido, el proyecto posibilitó un recorrido formativo desde la casa hacia la ciudad y que incluyó la familia, el jardín infantil, la escuela, la calle, el barrio y la localidad;

- el énfasis 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): “este recorrido también se dirige hacia el adentro, hacia el papel que cumple cada quien en las relaciones con los otros” (ibíd.: 261). Se trataba de generar una reflexión sobre valores como el respeto, la confianza, la concertación, la participación y el reconocimiento de las normas de convivencia.

En cuarto lugar, los materiales formativos *Vida y sexualidad. Lo que hay que conocer y Huellas de vida* –desarrollados conjuntamente con la Fundación Asistimos Asociación Cooperativa– usados en el marco del proyecto *Familias gestantes: bebés sanos y deseados*, los cuales introdujeron prácticas de auto-reflexión y auto-cuidado así como el tema de la sexualidad de manera franca en el marco estratégico de avanzar hacia la equidad entre los géneros.

*Huellas de vida* es un manual-guía para la formulación de proyectos de vida encaminados a la realización personal para los hombres y mujeres que esperan la llegada de un bebé, con el fin de propiciarle un ambiente adecuado para su pleno desarrollo como persona. El manual consta de 22 actividades por medio de las cuales los participantes reflexionan sobre su historia de vida, el auto-cuidado y el afecto, la esfera de lo público y sus sueños de vida. En la primera fase, se induce a los participantes a preguntarse sobre temas como el momento de la vida en el que se encuentran, los momentos más significativos en su vida, y las transformaciones que implica la llegada de un hijo(a), además de la auto-reflexión sobre el trayecto afectivo de cada uno de los padres. En la segunda fase, se orienta a los participantes al conocimiento, aceptación y auto-cuidado físico y psíquico de sí mismos y a reflexionar sobre los valores que privilegian. La tercera fase se orienta al conoci-



miento del entorno físico y social y a la promoción de la convivencia y la participación en los asuntos públicos. Por último se invita a reflexionar sobre los sueños y aspiraciones personales, de pareja y para los(as) hijos(as), y a hacerle seguimiento “a nuestros compromisos con nosotros(as) mismos(as)” (Departamento Administrativo de Bienestar Social, 2002: 64).

En relación con las prácticas formativas de los tres gobiernos, *Huellas de vida* introduce una dimensión novedosa: la pregunta por sí mismo, articulada a la pregunta sobre las relaciones con los demás en la esfera de la vida familiar y los escenarios públicos, propósito que se hace explícito en la cita que hace de Nietzsche: “debes construir algo más que tú, pero para eso hace falta primero que te hayas construido a ti mismo” (ibíd.: 76). Para ello formula un conjunto de preguntas que se dirigen al desarrollo del auto-conocimiento, entre éstas:

- ¿Qué de lo vivido quisiéramos también que lo viviera nuestro hijo o hija?
- ¿Qué tanto me cuido?
- ¿Cuál o cuáles son las características que lo hacen a usted un ser particular, diferente de otro, en lo social, familiar, personal, como padre y madre?
- ¿Quién es usted?
- ¿La percepción que tiene de usted mismo(a) es similar o diferente a la que otros(as) tienen de usted?

El propósito de la cartilla *Vida y sexualidad* era “posibilitar una vivencia sana, segura, placentera, responsable y de pleno goce de la sexualidad” (Departamento Administrativo de Bienestar Social – Profamilia, 2003: 6) por medio del desarrollo de conocimiento sobre los derechos y deberes sexuales y reproductivos, el impulso de los valores y proyectos de vida individuales y colectivos, el fomento de los factores placenteros, protectores y de prevención en las prácticas sexuales, y la promoción del control de los factores de riesgo. Lo novedoso aquí, es la aparición del placer en la vida sexual, la cual sólo había sido abordada desde la práctica estatal como asunto médico, esto es, como elemento medicalizador<sup>31</sup> de la vida íntima. En esta dirección, la cartilla

<sup>31</sup> Siguiendo a Foucault, entiendo la medicalización como la aculturación médica de la población.

aborda de manera clara algunos de los problemas para conseguir el pleno goce de la sexualidad. Me limito a citar un ejemplo:

en los hombres que tienden a utilizar la actividad sexual para demostrar su hombría, la inhibición sexual suele presentarse ya que experimentan temor a “no funcionar” y “no poder cumplir como hombre”. De otra parte, la presión generada por la pareja en una relación en la que lo sexual se usa para obtener beneficios secundarios también podría causar alguna disfunción sexual (ibid.: 29).

Por último, las prácticas formativas focalizadas hacia las mujeres, los niños y las niñas, implementadas en el marco del programa *Desarmarnos con amor*, dirigido a intervenir sobre la violencia intrafamiliar, la violencia sexual y la explotación infantil por medio del fomento de conductas solidarias y la resolución pacífica de conflictos en la familia y la comunidad.<sup>32</sup> Se trató de prácticas que se articularon al proceso de formulación del *Plan distrital para la atención integral a los niños y las niñas víctimas de abuso y explotación sexual* diseñado por el DABS y el Consejo Distrital para la Atención Integral a los Niños y Niñas Víctimas de Abuso y Explotación Sexual, en el cual participaron varias entidades distritales, organismos de control y organismos no gubernamentales. El Plan incluyó entre sus objetivos la sensibilización de la población sobre estas problemáticas por medio de estrategias pedagógicas y de comunicación a través de los medios masivos de comunicación, por medio de las cuales se buscaba desestimular la erotización del cuerpo de los niños(as), y “realizar un cambio cultural que posicione la violencia sexual como un intolerable, transformar imaginarios sociales y generar responsabilidad y control social” (Departamento Administrativo de Bienestar Social - Consejo Distrital para la Atención Integral a los Niños y las Niñas Víctimas de Abuso y Explotación Sexual, 2002: 76).

El programa se inscribió en una estrategia general para democratizar la vida familiar desde la perspectiva de género y de

---

<sup>32</sup> Mientras que los datos de violencia en la familia contra los niños(as) no son confiables por subregistro, los altísimos niveles de violencia en la familia en la ciudad se pueden constatar por las cifras de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud del año 2000, que señalan que el 40% de las mujeres de Bogotá habían sido víctimas de violencia física por hombres en el hogar (Hurtado, 2003: 97).

los derechos de la niñez, que partía de la premisa de que las principales condiciones que permitían una distribución diferencial del poder en el escenario familiar eran dos: la inequidad en la distribución de los deberes y derechos, y la ausencia de mecanismos para el ejercicio y el reconocimiento de los derechos. La segunda condición se generaría a partir de “la invisibilidad y el carácter privado de las relaciones familiares” y “la presencia de estructuras verticales [...] que son asumidas como naturales por sus miembros”, y que llevaría a que las mujeres y los niños(as) “no cuenten con mecanismos tales como la información, empoderamiento o libertad suficientes para hacer efectivos sus derechos” (Hurtado, 2003b: 95-96).

Las prácticas formativas desarrolladas en el marco del programa se orientaron hacia procesos de reflexión sobre las identidades femenina y masculina, el desarrollo personal, la autoestima y el autocuidado, los derechos sexuales y reproductivos, el empoderamiento y la perspectiva de género y de los derechos de la niñez, la dimensión legal y psicosocial de la violencia en la pareja, la prevención del conflicto violento intrafamiliar, los métodos no violentos de resolución de conflictos, la protección integral de niños y niñas, y la promoción de la denuncia (ibíd.: 101-102). Se trató, en efecto, de contextualizar el ideal del pensamiento feminista de politizar la vida privada, de hacer público lo privado. En palabras de María Cristina Hurtado, responsable del programa: “cuando violamos el derecho a la vida, cuando violamos el derecho al libre desarrollo de la personalidad y a la integridad estamos en presencia de la misma jerarquía del derecho no importa si el derecho se viola en el terreno de lo público o de puertas para adentro” (Hurtado, 2003a: 32).

Entre las prácticas específicas desarrolladas en el marco del programa se organizaron conversatorios entre hombres y entre mujeres para la reflexión sobre las prácticas violentas, para la reconstrucción de los imaginarios de masculinidad y feminidad, el cuerpo y la sexualidad, para la prevención del conflicto violento intrafamiliar y la resolución de conflictos, y para el empoderamiento en relación con los derechos y las herramientas normativas para el acceso a la justicia. En los conversatorios entre hombres participaron:

hombres de edades entre los 14 y los 80 años, casados, solteros, viudos, separados, heterosexuales y homosexuales, sin hijos(as), con hijos(as), que trabajan como operarios, vigilantes, empleados o informales, o son desempleados. Hombres que con curiosidad, con dudas, con interés y hasta con miedo aceptan la invitación a participar en estos espacios (ibíd.: 101).

Los materiales formativos utilizados en el marco de los programas *Conversatorios entre hombres* y *Cuaderno pedagógico para hombres multiplicadores de democracia familiar* fueron elaborados por la Corporación para el Desarrollo Humano – Humanizar. El primero de ellos es una guía conceptual para el conversatorio, para el cual se plantearon como propósitos la resignificación de los hombres como portadores de nuevos imaginarios en el proceso de formación de niños y niñas, la construcción de herramientas para atender adecuadamente sus responsabilidades frente a la infancia y la promoción del buen trato en las familias y la comunidad, y la visibilización de los elementos de la identidad masculina para reconocer las vivencias y los costos del ejercicio del poder y la autoridad. Entre otros, la guía incluye los siguientes enunciados que ejemplifican su carácter novedoso en relación con el discurso pedagógico dominante en el gobierno:

- la autoestima como amor propio; como el reconocimiento y aceptación de los valores, cualidades, habilidades y potencialidades propias;
- la autonomía de la masculinidad patriarcal como violatoria de los derechos de las mujeres y los hijos(as) que implica también costos para los hombres en términos de insatisfacción e incapacidad para expresar sus emociones;
- la importancia del autocuidado entendido por un grupo de mujeres como “regalarnos una puesta del sol [...] una sonrisa en el espejo, un paisaje, el sonido de una cascada, un encuentro con la familia [...] ese goce del amor” (Departamento Administrativo de Bienestar Social – Humanizar, 2002: 15);
- la experiencia del cuerpo masculino no es integral, los hombres no lo reconocen como territorio de sensibilidad y sensualidad;
- el poder masculino se manifiesta de forma autoritaria, en la medida en que es él el que impone la normas, sin reconocer la diferencia como dimensión que enriquece la vida;

- hay un conjunto de creencias que se relacionan con la violencia en la familia, tales como “a las mujeres les gusta que las maltraten” y “si la violencia sexual no deja huella física no hay violación ni delito” (ibid.: 31);

- el conflicto, mas no la violencia, es una dimensión normal de la vida;

- los hombres deben desarrollar una nueva masculinidad que incluya comportamientos solidarios: apropiándose de manera integral de su cuerpo, desarrollando su autoestima, analizando los costos propios y para los demás de sus formas de ejercer el poder, replanteando sus formas de resolver conflictos, cultivando una actitud de escucha y de argumentación, poniéndose en el lugar de los otros, dando cariño, y estableciendo relaciones de tolerancia y equidad.

En el *Cuaderno pedagógico para hombres multiplicadores de democracia familiar* se abordan los mismos propósitos y temas generales que en los *Conversatorios* pero a partir de prácticas que le apuntaron a: “la vivencia de emociones profundas de historias individuales, rescate de sentimientos, la tarea de pensarse hombres de otra manera [...] la construcción de familias democráticas y respetuosas de los derechos humanos” (Departamento Administrativo de Bienestar Social –Humanizar, 2003: 7). Por ejemplo, para facilitar un recorrido mental de los hombres por su vida se buscó crear un ambiente relajado por medio de la música, seguido por relatos voluntarios en plenaria sobre los sentimientos placenteros o dolorosos que les generó el recorrido; en el tercer y último paso se analizaron las manifestaciones afectivas “sanas y constructivas” con el sexo opuesto y la familia, y se invitó a los participantes “a recordar los sentimientos de ternura que un hombre puede expresar por otro y la importancia que esto tiene para crecer sanos y eliminar la violencia que entre el mismo género se expresa gravemente en nuestro país” (ibid.: 22).

### *110% con Bogotá*

La acción *110% con Bogotá* fue pieza central de la estrategia pedagógica global del alcalde para consolidar nuevas formas de relación entre el Estado y la ciudadanía, en la cual se conjugaron algunos elementos centrales de dicha estrategia. En primer lugar, el propósito de *convencer* a la ciudadanía de que existe una estrecha relación entre el ejercicio de su deberes y el de sus

derechos. En segundo lugar, la puesta en práctica del principio de corresponsabilidad entre la ciudadanía y el Estado. En tercer lugar, la promoción de prácticas *voluntarias* por parte de la ciudadanía, orientadas hacia fines de interés público.

Se trató de una acción que tenía sus orígenes en el plan de desarrollo del primer gobierno de Mockus, que se planteó el propósito de generar una nueva cultura tributaria vinculando el sentido de pertenencia a la ciudad con el sistema de tributos (artículo 47), y que había planteado que: “la evasión tributaria requiere respuestas de cultura ciudadana en funcionarios y en particulares. El decir con orgullo “pago más impuestos”, por ejemplo, para reclamar derechos, sería una manifestación de cultura ciudadana” (Exposición de motivos).

En el marco de la crisis fiscal del 2002 y de la negativa del Concejo de la ciudad de aprobar una reforma tributaria, la administración invitó a la ciudadanía a pagar, de forma voluntaria, un 10% adicional al valor que debían cancelar por concepto de impuestos locales. En el 2002, los contribuyentes priorizaron quince proyectos de inversión a los cuales destinaron su contribución voluntaria, a partir de un conjunto de proyectos escogidos por la administración, los cuales consideraba que representaban mejor su visión de ciudad. En el 2003 los recursos aportados voluntariamente se invirtieron en los 8 proyectos que mayores aportes habían tenido el año anterior.<sup>33</sup>

*110% con Bogotá* apeló a la dimensión moral de la población de la ciudad y buscó un efecto de *emulación* entre los contribuyentes por medio de la argumentación racional sobre el interés público, a través de la comunicación directa entre el alcalde y la población, el uso estratégico de los medios masivos de comunicación para la difusión de los resultados cuantitativos del pago voluntario, y el establecimiento de un vínculo directo entre la

---

<sup>33</sup> En los dos años 109.246 contribuyentes aportaron voluntariamente un poco más de dos mil millones de pesos. Cabe destacar que, en el 2002, entre las cinco localidades con un mayor porcentaje de aportantes voluntarios estuvieron tres de las que cuentan con una mayor proporción de población de los estratos uno y dos. La información sobre *110% con Bogotá* proviene de una entrevista con María Camila Uribe (ex directora de impuestos del Distrito), Miguel Gandour (ex asesor de la Secretaría de Hacienda), de la página web de la Secretaría de Hacienda y de Secretaría de Hacienda – Alcaldía Mayor de Bogotá (2002), Secretaría de Hacienda – Dirección Distrital de Impuestos (s.f. y 2002) y Veeduría Distrital (2002)

acción voluntaria y sus consecuencias en términos del impacto de los recursos recaudados sobre el mejoramiento de la calidad de vida de la población. De otra parte, la campaña se articuló a la estrategia general de la administración, a través de los medios masivos de comunicación, por establecer un vínculo, a la vez racional y afectivo, entre el pago de tributos y sus efectos sobre la vida individual y colectiva, con el uso de mensajes como los siguientes:

- *Bogotá lo vio crecer, ahora usted ve crecer a Bogotá*
- *Mi casa está en Bogotá, y a la vez, Bogotá es mi casa*
- *Pagando su impuesto predial... usted construye una ciudad para vivir mejor*
  - *Cuando enciendo mi carro, siento que pongo en marcha el motor de Bogotá*
  - *Cada dos meses mi empresa hace el mejor negocio de todos, modernizar a Bogotá.*

#### *La Noche de las mujeres*

La realización de la Noche de las mujeres es uno de los pocos ejemplos del uso pedagógico no escolarizado –en el sentido de no imitativo de los tiempos, espacios y ordenamiento de los cuerpos en la escuela– del poder simbólico del gobierno para la generación de tiempos y espacios discrepantes con los habituales en la vida de la ciudad, lo cual hizo posible nuevas formas de interacción entre los(as) ciudadanos(as). En este sentido, constituyó una continuidad con las prácticas formativas en los espacios públicos de los primeros años del gobierno Mockus.

En el diseño de la Noche se conjugaron prácticas pedagógicas *directas*, de comunicación por parte del gobierno de la ciudad de una serie de mensajes explícitos; así como prácticas *indirectas*, de generación de escenarios para facilitar nuevas formas de encuentro entre la población: de intensificación de la comunicación entre las mujeres en los espacios públicos, y de los hombres entre sí y con sus hijos en los ámbitos privados. Los propósitos explícitos de las noches fueron la protección de la vida de los hombres y las mujeres en los espacios públicos y privados, el restablecimiento de la confianza de hombres y mujeres para proteger su vida y la de las personas a su cargo, la construcción de una ciudad para gozar en la noche con la compañía solidaria de

los demás y de las autoridades, la reconstrucción de los roles de hombres y mujeres en los espacios públicos y privados de la ciudad, y el restablecimiento del derecho de los niños a disfrutar de la compañía de sus padres (Alcaldía Mayor de Bogotá, Decreto 190 de 1991).

La Noche, realizada en cada uno de los tres años del gobierno, promovió prácticas voluntarias entre la población y contó con altos niveles de aceptación por parte de las mujeres participantes. Le apuntó a la autorregulación moral de los individuos y fue uno de los pocos ejemplos en el gobierno de prácticas para propiciar la regulación cultural entre la población, en la medida en que los hombres que no acataran voluntariamente la norma podían ser –como en efecto lo fueron– sometidos a diversas formas de vergüenza pública por parte de las mujeres. Desde el gobierno se promovió el acatamiento voluntario por parte de los hombres de la restricción a circular en vías y lugares públicos: los que no pudieran o quisieran acatar la restricción debían portar un *salvoconducto pedagógico* por el que ellos mismos se autorizaban a circular y explicaban sus razones.<sup>34</sup> Además de la regulación voluntaria en cuanto al uso del espacio público, en las noches se abordó de manera explícita la dimensión de género en los fenómenos de violencia homicida en la ciudad –los homicidios de hombres casi doblaba los de mujeres, y la enorme mayoría de ellos son perpetrados por hombres– y también se incluyeron eventos artísticos y culturales, y de reconocimiento de los aportes sociales de las mujeres.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> La información sobre la *Noche de las mujeres* proviene de Alcaldía Mayor de Bogotá – IDCT (2002), IDCT - Observatorio de Cultura Urbana (2002b), y Sánchez (2003). En la primera noche, realizada en el 2001, salieron a la calle el 23% de las mujeres de la ciudad (más de 700.000) y sólo el 14% de los hombres (cerca de 420.000). En el 2002, entre las participantes hubo un predominio de los estratos dos y tres, con una participación del 29.6% y 32.2% respectivamente. De otra parte, a diferencia de lo que tiende a ocurrir en las noches cotidianas donde hombres y mujeres –dominantemente jóvenes– salen de sus hogares para rumbar, las *noches* posibilitaron el intercambio intergeneracional en escenarios públicos: en el 2002, el 21.4% de las participantes fueron menores de 18 años, el 38.2% entre 18 y 25, el 19.5% entre 26 y 35, y el 8.2% mayores de 45 años.

<sup>35</sup> De acuerdo con el sondeo efectuado entre las participantes en el 2002, sus principales efectos pedagógicos fueron un incremento en la percepción de la seguridad en el 52.2%, en la percepción de que se generó una mayor conciencia sobre los derechos de la mujer (51.1%), en la percepción sobre la educabilidad de los ciudadanos (81.3%) y en la percepción de que las mujeres tienen mayor capacidad para proteger la vida (76.4%).



La realización de las noches tuvo una consecuencia formativa no prevista: la generación de un amplio debate en los medios sobre las virtudes y defectos de su convocatoria por parte del gobierno, el cual puso en evidencia algunos de los temas y problemas nodales de la filosofía política del gobierno: el grado de “voluntariedad” de una medida diseñada desde el poder estatal, la perspectiva de género del Plan de desarrollo, la invisibilidad de las violencias ejercidas sobre la mujer y la relación entre lo público y lo privado, entre otros.

### *Resistencia civil y Croactividad*

*Resistencia civil y Croactividad* fueron movilizaciones de la sociedad civil organizada en torno a un propósito político. La resistencia civil se inició como una respuesta al ataque de las FARC a Chingaza el 20 de enero de 2002, que fue denunciado por el alcalde ante la Fiscalía y las Naciones Unidas como violatorio del Derecho Internacional Humanitario – DIH. Se desarrolló en el marco del incremento en los atentados terroristas a la ciudad, que pasaron de 51 en 2001 a 131 en 2002.<sup>36</sup> El gobierno definió las prácticas de resistencia civil como “una protesta directa, con argumentos, de carácter político y público, que se expresa a través de protestas y denuncias para lograr cambios”.<sup>37</sup>

Para el gobierno distrital, la resistencia implicaba una movilización de la sociedad civil para generar de una serie de actitudes y comportamientos por parte de la población, y de esa forma demostrar la eficiencia de los métodos democráticos y la ineficiencia política de los métodos violentos:

- no tolerar la violencia en la vida privada ni en la pública;
- no ceder ante la presión de quienes utilizan métodos violentos;
- exteriorizar el rechazo hacia la violencia y hacia los actos que amenazan la vida
  - actuar de forma no-violenta contra la violencia;
  - responder a la destrucción con actos de construcción;
  - rechazar el silencio cómplice;
  - no ceder ante la extorsión y el secuestro.

<sup>36</sup> Fuente: DIJIN-CIC, Policía Metropolitana.

<sup>37</sup> Página web de la Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá, *Compromisos de resistencia civil. Civismo para superar la violencia. Está en tus manos*, 2003.

La campaña utilizó varios signos para comunicar sus mensajes: la bandera de Bogotá y la de Colombia que se debían colocar en lugares visibles como gesto de apoyo al “estado de alerta ciudadana”, un botón con mensajes de compromiso ciudadano y algunos signos para señalar los lugares que debían protegerse de acciones violentas: tres círculos color naranja para instalaciones con elementos peligrosos para la población, tres triángulos naranja para instalaciones vitales para la población civil y la bandera del Pacto de Roerich –un círculo rojo con tres esferas rojas– para instituciones educativas.<sup>38</sup>

Durante el proceso de resistencia civil impulsado desde el gobierno de la ciudad, el alcalde, conjuntamente con Freddy Cante, buscó precisar sus fundamentos conceptuales y sus fines (Cante y Mockus, s.f). Basándose en Rawls, Elster y Schelling, propusieron un marco general para la resistencia civil, entendida como *acción colectiva* con el propósito de construir una política pública de largo plazo sobre este tema. Hay varios elementos de esta propuesta que vale la pena destacar:

- la resistencia civil es legítima en la medida en que la sociedad desobedece normas o decisiones que considera injustas;
- la resistencia civil es un acto de no ceder a ninguna presión violenta o ilícita, venga de donde venga;
- es un compromiso moral y un deber ciudadano;
- debe ser no violenta;
- puede reconocer la legitimidad de los fines de los actores armados ilegales y oponerse a sus métodos;
- implica lograr la cohesión y la solidaridad de la sociedad, por medio del incremento de los lazos de confianza dentro de la sociedad y de ésta con el Estado;
- en el contexto colombiano, la resistencia civil debe estar acompañada por una serie de compromisos por parte de los ciudadanos, tales como no matar, no financiar grupos de sicarios y no portar armas.

La campaña de *Croactividad* se articuló a la estrategia de *Resistencia civil* en relación con su propósito de promover la cola-

---

<sup>38</sup> Londoño, Rocío. *Experiencias de resistencia civil en Bogotá*. Bogotá: IDCT, s.f.. Mimeo. Véase también Mockus y Cante (s. d. y 2002) e IDCT – Observatorio de Cultura Urbana, *Sondeo de opinión sobre Resistencia Civil en Bogotá*, septiembre 5-6 de 2002.

boración con las autoridades, en tanto deber ciudadano. Partió de una invitación del alcalde mayor “a la solidaridad, a que seamos proactivos y a que rompamos el manto de silencio que facilita la acción del terrorismo y de otras actividades delincuenciales que afectan la vida de nuestra amada ciudad” (Mockus, 2003). El nombre de la iniciativa alude a su propósito de lograr que los ciudadanos fuesen proactivos, así como al sonido característico de ese animal que tiene tan mala reputación en nuestro país: el sapo. Se trataba de cambiarle la imagen al sapo –el que delata a los otros– y convertir lo que es considerado culturalmente un vicio en una virtud pública, tanto moral como legal, advirtiendo, eso sí, que “no se trata de ‘sapear’ aspectos controvertibles pero legalmente protegidos de la vida privada de las personas” (ibid.). La jornada fue el primer paso de una campaña de largo aliento para que los ciudadanos denunciaran telefónicamente a las autoridades competentes un conjunto de actividades ilegales que cubrían desde el terrorismo, el secuestro, el homicidio y la violencia sexual e intrafamiliar; hasta casos de niños y niñas por fuera del sistema escolar; violaciones al espacio público, y problemas con vecinos (Jaramillo, 2003).

### *Semana de la corresponsabilidad*<sup>39</sup>

En el año 2002, y durante cinco días de la semana, se realizaron cinco jornadas de corresponsabilidad cuyo objetivo era aumentar la protección de la vida por medio de un mayor autocuidado y cuidado mutuo, lo cual se lograría convenciendo a la población de que cumpliera las normas y le ayudara a otros a cumplirlas. En cada uno de los días de la semana se priorizó un tema ligado a un comportamiento cívico, bajo la responsabilidad de una institución distrital distinta:

- Lunes: *Pico y placa* autorregulado y uso de paraderos.
- Martes: despliegue de la bandera de Bogotá y comienzo de la *Hora optimista*.
- Miércoles: despliegue de la bandera de Colombia y amabilidad con los demás.
- Jueves: ni compro ni vendo en el espacio público y basuras al lugar y hora adecuados.

<sup>39</sup> En la descripción de la *Semana de la corresponsabilidad* me baso en Jaramillo (2003.).

- Viernes: cada cual en su lugar: peatones en los andenes, vehículos en las calzadas, ciclistas en las ciclorrutas.

Las actividades desarrolladas en el marco de la Semana son reminiscentes del tipo de acciones pedagógicas desarrolladas bajo el primer gobierno de Mockus en tres aspectos: en la escenificación del alcalde como personaje comunicativo, en el uso de recursos dramáticos y en el uso de intervenciones pedagógicas cara a cara en lugares públicos por parte de agentes no policivos.

Para llevar a cabo las actividades se capacitaron en “corrección amorosa” a los Guías cívicos de *Misión Bogotá*, guías de tránsito, mediadores comunitarios y niños y jóvenes ex habitantes de la calle, de la entidad distrital IDIPRON, asumieron tres tipos de personajes en los espacios públicos: los *zapatones*, que usaban zapatos con grandes letreros para indicarle a las personas los lugares de los paraderos y puentes peatonales; las *sirenas* y los *jueces*. Las sirenas incitaban al incumplimiento de las normas con su canto, mientras que los jueces corregían los comportamientos contrarios a las normas. Se realizaron también tres ruedas de prensa:

En las primeras dos usamos como metáfora el episodio de Ulises y las sirenas de la *Odisea*. El sábado, el alcalde mayor apareció ante los medios de comunicación amarrado a un paradero de buses en la avenida 68, desde donde veía cómo muchos ciudadanos incumplían las normas mientras otros los corregían. Se buscaba con eso mostrar que el alcalde, como otras autoridades, iba a estar a un lado dejando que la ciudadanía se autorregulase (ibid.: 8-9).

Como en muchas de las acciones formativas dramáticas del primer gobierno de Mockus, la campaña logró cautivar la atención de los medios masivos de comunicación, en especial en el día de *Pico y placa*, de restricción vehicular voluntaria.

#### *Otras prácticas*

Hubo otras prácticas y materiales formativos de las diferentes entidades, que introdujeron algunos elementos de interés:

- Los juegos de inversión de roles y el uso de dilemas morales que planteaban situaciones complejas entre conductores y policías de

tránsito, en el contexto de las *Jornadas de encuentro*, para promover el diálogo entre taxistas, autoridades, policías de tránsito, conductores de vehículos particulares y ciudadanos en general, las cuales buscaban que los integrantes de cada uno de estos grupos se pusieran en el lugar de los otros grupos.

- La demarcación de 1.500 puntos en las vías de la ciudad donde había muerto un peatón en un accidente de tránsito en los cuatro años anteriores, con la imagen de una mano haciendo el signo de interrogación en el interior de una estrella amarilla, con la parte inferior alargada para asemejar una cruz, en el contexto de la campaña *Bogotá nos estamos acostumbrando, ¿qué nos pasa?* Para la administración, el sentido de usar las estrellas residía en su carácter ambivalente, mas no literal: “evocan sensaciones y emociones negativas y positivas. Pueden asociarse a desgracias, accidentes, muerte y enfermedades, pero también a la fama, al éxito, al reconocimiento y la suerte” (Secretaría de Tránsito y Transporte, 2003b: 6). Se buscó que su sentido negativo resonara en la intimidad de los sujetos en la primera fase, mientras que en la tercera fase se usó para representar su sentido positivo a partir del éxito de la campaña: “premiando y reconociendo comportamientos ciudadanos adecuados en materia de tránsito” (ibid.).

En la primera fase de la campaña el único elemento comunicativo fue el de la estrella, que dejaba abierta la reacción de peatones y conductores, con el propósito de “cuestionar a los ciudadanos [...] de tal manera que el ciudadano se pregunte y especule sobre el tema” (ibid.). Además de hacer un uso intensivo de mensajes pagados en los medios masivos de comunicación, la campaña logró altos niveles de *free press*.

- En el marco de la estrategia de *Fomento y desarrollo deportivo* se llevaron a cabo dos prácticas de interés. De una parte, en los encuentros deportivos para niños y niñas de 9 a 11 años, se realizaron competencias y certámenes sin la figura del árbitro o juez. Se trató de un ejercicio de autorregulación por parte de los alumnos, con la participación de alumnos-veedores, capacitados para tal fin, quienes debían aplicar la norma en situaciones que generaran controversia. De otra parte, en los juegos intercolegiados se introdujo el valor del *juego limpio*, que se utilizó como variable adicional al resultado del juego para escoger los equipos ganadores –con un alto puntaje– a la hora de decidir la ubicación final del equipo en la tabla de resultados, en la cual se incluyeron dimensiones como el com-

portamiento de los deportistas en la cancha, así como el de los profesores y barras acompañantes (Instituto Distrital de Recreación y Deporte, 2003a).

- La estrategia formativa dirigida a los reclusos y reclusas de la *Cárcel Distrital de Varones y Anexo de Mujeres* partió de la noción que se trata de “una población que antes, durante, y después de su paso por la cárcel son ciudadanos en formación” (Secretaría de Gobierno, Cárcel Distrital de Varones y Anexo de Mujeres, 2003: 1). El sentido de la estrategia fue el de garantizarles a aquellos ciudadanos que tuvieron comportamientos por fuera de la ley, la posibilidad de actuar según sus convicciones morales, respetando el derecho de los demás; esto es que se comportaran moralmente “no por el temor a ser castigados, sino porque sus convicciones acerca de la convivencia les impiden violentar a otros o vulnerarles sus derechos” (ibid.: 2). Se trataba de lograr la comprensión de la racionalidad del orden regulativo para la construcción de una convivencia razonada por medio de la intensificación de la acción comunicativa en las interacciones dentro de la cárcel.

### **El Código de Policía de Bogotá: institucionalización de la pedagogía mockusiana**

La expedición en 2003 del *Código de Policía de Bogotá. Normas de convivencia ciudadana* constituyó el testamento de la pedagogía oficial del segundo gobierno de Mockus. Fue igualmente la culminación de un esfuerzo de consulta y discusión con la población para la reforma del antiguo código, la cual se había iniciado en su primer gobierno por medio del uso de una línea telefónica y de correo prepagado, juegos ciudadanos, acciones demostrativas sobre las normas de convivencia, difusión en los medios masivos, y 400 *Semilleros de convivencia* realizados por organismos no gubernamentales en los que participaron unas 18.000 personas.<sup>40</sup> Los *Semilleros* abordaron distintas temáticas –homosexualidad, procedimientos policivos, prostitución, reglas de convivencia– con niños y niñas, alumnos de las escuelas, trabajadores sexuales, comerciantes, autoridades locales y ciudadanía en general. Una de las estrategias comunicativas masivas fue la invitación a la población a que propusiera reglas de convivencia. Algunas, de estas propuestas, publicadas en el periódico de mayor circulación

<sup>40</sup> Para la descripción del proceso en el primer gobierno me baso en Alcaldía Mayor de Bogotá – 100r, oct. 1997, Arturo y Díaz (1998).

del país, indicarían tanto la alta incidencia de comportamientos contrarios a la convivencia como el alto grado de intolerancia de la población frente a su transgresión:

Para los equipos de sonido a todo volumen a media noche: incautación del aparato y curso de convivencia para el dueño.

Para el conductor que soborne a un agente de tránsito y para el agente que reciba el soborno: amonestación pública por televisión.

Para los indigentes: prohibir que pidan limosna y duerman en el centro de la ciudad (Arturo y Díaz, 1998: 201).

Para Mockus, la reforma del Código era necesaria en la medida en que su normatividad “no es conocida, se interpreta arbitrariamente por las personas, carece de sentido en algunos contextos de realidades concretas y disímiles y no se reconoce como mecanismo mediador de relaciones y comportamientos” (Mockus 1994, en *ibíd.*: 193). Lo que se buscaba era el reconocimiento de las normas como valores sociales y culturales y no sólo como imperativos legales. La *Carta de civilidad* que reformaba el antiguo Código de Policía fue presentada al Concejo de la ciudad en 1997, que la rechazó con dos argumentos: porque no establecía sanciones para quienes infringieran las normas y porque se debía esperar a que culminara el proceso de reforma del Código Nacional de Policía, que cursaba en el Congreso de la República. A pesar de esto, se repartieron 1'220.000 ejemplares de un *Manual de convivencia* en el 60% de las residencias de la ciudad.

El proceso de discusión y elaboración de la reforma del Código se retomó en el segundo gobierno y contó con la participación de 917 entidades distritales y organizaciones sociales y la capacitación de 70.811 personas en las normas básicas de convivencia (Londoño, 2003). Como en el primer gobierno, se hizo un uso intensivo de los medios masivos de comunicación para la sensibilización de la población en torno a la necesidad de contar con unas reglas mínimas de regulación y autorregulación del comportamiento de los habitantes de la ciudad. Su expedición por parte del Concejo de Bogotá en diciembre del año 2002, constituyó uno de los pocos ejemplos en el país de un proceso participativo de reforma legal. El nuevo Código institucionalizó los elementos centrales de la pedagogía mockusiana, pero también de la dimensión más claramente política de la práctica formativa estatal defendida por Rocío

Londoño –directora del IDCT y coordinadora del Objetivo de Cultura ciudadana– y en alguna medida de la visión “disidente” del DABS. La longevidad del Código está en cuestión: parece haber una tendencia dominante en el actual gobierno de la ciudad que lo considera autoritario, valoración que se extiende a la pedagogía mockusiana y a su forma de gobernar, y ya se ha sugerido públicamente la necesidad de reformarlo.

De manera esquemática, la disposición pedagógica del nuevo Código está conformada por las siguientes líneas de conducta: a) aprender a respetar las normas mínimas de convivencia para el desarrollo de la solidaridad, la tranquilidad, la seguridad, la salud pública, la protección de las poblaciones vulnerables, la defensa del espacio público, el fomento de la movilidad, la protección del patrimonio cultural, y la libertad de industria y comercio; b) el uso de cuatro formas de gobierno: la autorregulación, la regulación ciudadana, la corresponsabilidad entre el Estado y la población, y las sanciones y premios estatales; c) cinco estrategias centrales: el equilibrio y la correspondencia entre derechos y deberes, la promoción del sentido de pertenencia a la ciudad, la solución dialógica de conflictos, el desarrollo humano sostenible y la promoción de estilos de vida saludables.

El Código formula un conjunto exhaustivo de derechos y deberes de los ciudadanos y de la policía que incluye temas puntuales, como las razas de perros peligrosos cuyos daños sobre otros son responsabilidad de sus dueños, las formas de prevenir la accidentalidad de los niños(as) y de proteger los artefactos materiales, y la prohibición de las riñas entre animales con excepción de las peleas de gallos y la fiesta taurina (una de las pocas concesiones de Mockus a la cultura popular).

Los deberes ciudadanos que establece el Código entran en el terreno de la moral privada. En este sentido, el Código extiende los límites clásicos de un gobierno liberal y apela a la intimidad moral de los sujetos erigiendo en deberes asuntos como los siguientes:

- brindar apoyo a quienes se encuentren en situación de debilidad, lo que incluye a los desplazados que llegan a la ciudad;
- contribuir con el aseo del hogar y del lugar de trabajo;
- participar en los asuntos públicos;
- hacer un uso racional del agua y la energía eléctrica;



- no salpicar a los peatones al pasar por los charcos;
- no formar “trancones” o congestiones vehiculares;
- separar en la fuente los residuos sólidos aprovechables;
- hacer uso de los medios de transporte de menor consumo energético y menor impacto ambiental.

Un segundo elemento a destacar en el Código es la fuerza de dos temas que se han convertido en verdades para el pensamiento ilustrado contemporáneo: la prevalencia de los derechos de los niños(as) y el valor supremo de la vida. En relación con el primero, se establecen una serie de normas para su protección especial que incluyen la prohibición de su ingreso a lugares donde se ejerza la prostitución y a espectáculos para mayores de edad, del consumo de tabaco y alcohol, su utilización para ejercer la mendicidad, y su maltrato físico o psíquico. En cuanto al segundo, el Código establece una serie exhaustiva de normas –tanto públicas como privadas– de protección de la vida propia y de los demás que, en algunos casos, una vez más, entran en la esfera privada. Entre otras, el deber de favorecer estilos de vida saludables, medidas de medicalización de la vida de la población, como: “utilizar únicamente los medicamentos ordenados por el médico u organismo de salud” (artículo 24) y una serie de deberes de peatones y conductores para su mutua protección.

El Código obedece a la racionalidad “pedagógica” que Mockus introdujo con gran énfasis en sus dos gobiernos: la autorregulación “que busca que el cumplimiento de las normas parta de la propia convicción y no del temor al castigo” (Mockus, 2003: 6), la confianza en que las prácticas de enseñanza por fuera de la escuela llevarían a la formación de sujetos civilizados, y que la combinación entre estas prácticas y la aplicación de sanciones por parte de la autoridad del Estado serían la mejor estrategia para el desarrollo de aprendizajes para la convivencia. En este sentido, el Código resaltó la función docente del Estado. De una parte, en sus diferentes secciones incluyó como deber de la policía la realización de programas “de inclusión y promoción personal, social y cultural para los menores de edad que se encuentren en situación de abuso o explotación sexual y de otras formas de explotación (artículo 40), la realización por parte de las autoridades estatales de campañas pedagógicas y cursos sobre el manejo y reciclaje de residuos sólidos y la obligatoriedad de las personas

que ejercen la prostitución de “participar por lo menos veinticuatro horas al año en jornadas de información y educación en salud, derechos humanos y desarrollo personal” (artículo 47). De otra parte, el Código contiene una sección específica sobre la formación ciudadana, en donde se especifican una serie de campañas que el gobierno deberá desarrollar de manera permanente: de reconocimiento ecológico y urbano, de siembra y adopción de árboles, de buena vecindad, de defensa del espacio público, de reconocimiento y apropiación del patrimonio cultural, de formación para la participación democrática, de fortalecimiento de la tolerancia y el respeto a las diferentes culturas urbanas, de fortalecimiento de la solidaridad con los grupos más vulnerables.

En adición a las campañas formativas para la población en general, el Código incluyó estrategias como la incorporación de la familia en las acciones de formación ciudadana; la publicación de manuales de convivencia ciudadana para su estudio en los colegios de la ciudad; la formación de las autoridades de policía en temas de derechos humanos y convivencia ciudadana democrática; la creación de estímulos a los comportamientos que favorezcan la convivencia ciudadana; y el uso de la *Tarjeta de compromiso de convivencia ciudadana* para resolver los conflictos producidos por la violación de las reglas de convivencia por una de las partes que, en lugar de ser sancionada, adquiere el compromiso de cambiar voluntariamente. Entre los comportamientos que deben ser estimulados y reconocidos por las autoridades distritales se encuentran el uso de empaques biodegradables; la promoción de la cultura ciudadana y democrática; el fomento del derecho preferente de las niñas y los niños; y la denuncia de la contaminación visual y las violaciones al espacio público, el ambiente y el patrimonio cultural.

Emulando la tecnología gradual del castigo instaurada por la pedagogía de Vives en el siglo xvi el Código buscaba, en primer lugar, el acatamiento de las normas de convivencia a partir del sentido íntimo moral de gratificación/vergüenza; en segundo lugar en función de la vergüenza pública por el señalamiento de los malos comportamientos por parte de otros; en tercer lugar como resultado de los aprendizajes fruto de la función docente del Estado y, por último, a partir de los castigos o sanciones legales. En continuidad con la lógica de premios y castigos introducida por Vives y retomada por los Hermanos Cristianos, los

jesuitas y por la psicología conductista, el Código establece una serie de estímulos y sanciones. En orden ascendente, las sanciones o “medidas correctivas” son: amonestación privada, amonestación pública, la expulsión del escenario de la contravención, la asistencia a programas pedagógicos de convivencia ciudadana, el trabajo en obras de interés público (que incluye la participación en programas de pedagogía ciudadana), y la multa. Los estímulos se centran en el reconocimiento de las personas que cumplen con sus deberes y realizan actividades de promoción del interés público.

Retomando una prescripción de la pedagogía desde el nacimiento de la escuela en los siglos xv-xvi de adaptar el castigo a las características del alumno/ciudadano, el Código establece que en la aplicación de las sanciones las autoridades policiales deben tener en cuenta las condiciones personales, sociales y culturales de los infractores. Establece también consideraciones contextuales, de tipo pragmático,<sup>41</sup> para su aplicación. Entre otras, la autoridad de policía deberá tener en cuenta las siguientes dimensiones del acto infractor:

- el lugar y las circunstancias en que se realice el comportamiento contrario a la convivencia ciudadana;
- el impacto que produce en el afectado, en la comunidad o en el grupo social al que pertenece;
- las condiciones de vulnerabilidad o indefensión de la persona o personas directamente afectadas;
- si el comportamiento afectó la vida, la integridad y la salud física o mental de las personas, en especial de las menores de edad.

---

<sup>1</sup> En el sentido de Dewey de que la decisión sobre cursos de acción debe estar acompañada por un acto reflexivo que imagine los efectos de la acción sobre quien actúa, sobre los demás y sobre el entorno, en función de un análisis cuidadoso del contexto de la acción.



**Conclusiones:  
recurrencias y  
discontinuidades**



## Pedagogización de la ciudad

Desde el primer gobierno de Mockus se privilegiaron las prácticas de pedagogización de la sociedad, que no las de debilitamiento de la frontera entre la escuela y la vida extra-escolar que ha caracterizado la vida escolar desde el siglo xv. Y esto a pesar de que los planteamientos del *Grupo Federici*—del cual hacía parte Mockus— a este respecto, permitían sustentar estos dos tipos de prácticas.<sup>1</sup> Algunas características de la política de educación formal de los tres gobiernos, en especial del de Peñalosa y el segundo de Mockus, permiten afirmar que lo que sucedió fue una intensificación del aislamiento de la vida de la escuela de su entorno urbano. A pesar de que se desarrollaron algunas actividades de interacción escuela-ciudad, de manera simultánea se pusieron en marcha un conjunto de prácticas, mucho más efectivas, cuyo alcance —intencional o no— fue el de fortalecer el carácter de *encierro* de la escuela.<sup>2</sup>

De una parte, la política educativa se centró en la configuración del sistema de educación formal como *máquina eficiente*; lo cual, al concentrar las fuerzas estatales en los problemas de gestión del sector, generó una cultura que podemos denominar como *introvertida*; esto es, dirigida a los problemas “internos” de la institucionalidad del sistema. Esto llevó a que el sistema se tornara, en buena medida, impermeable a las oportunidades educativas y a los problemas de la vida urbana. Un ejemplo de ello fue la política de fortalecer el poder de rector como gerente, que debilitó la ya precaria participación de la comunidad y de otros agentes en la vida escolar.

De otra parte, el énfasis puesto por los dos últimos gobiernos en la evaluación del logro de los alumnos en competencias básicas, así como la configuración de un sistema de incentivos y unos programas de mejoramiento institucional centrados en dichas competencias, ha tendido a dejar por fuera de las escuelas aquellas prácticas que harían posible su mayor articulación con la cultura urbana. Las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de las matemáticas y el lenguaje —dos formas de comunicación prototípicamente académicas— tienden a ser las más escolarizadas, en la medida en que, como ha sucedido

---

<sup>1</sup> Véase Mockus et al. (1994).

<sup>2</sup> Sobre esto véase Sáenz (2004).

en el marco de la estrategia de competencias básicas, pueden ser implementadas de forma endógena dentro de las paredes del aula escolar.<sup>3</sup>

### Escolarización de las prácticas

La pedagogización de la práctica estatal significó en alguna medida una recurrencia de ciertos elementos de las prácticas escolares en las actividades adelantadas por los tres gobiernos para la formación de la población por fuera de la escuela.

De una parte, su formalización –especialmente en el gobierno de Peñalosa– esto es, una proporción significativa de estas prácticas constituyeron 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, conductores, taxistas, etc.), aislamiento de los grupos objetivo de su contexto social, y diseño detallado de los contenidos y metodología. Se puede afirmar que la conformación de grupos con referentes específicos comunes, con pocas excepciones –por ejemplo, los talleres de formación a los conductores donde podían coincidir individuos de grupos sociales heterogéneos– tuvo como efecto el fortalecimiento de la identidad y los lazos de solidaridad en el interior del grupo, como fue el caso entre los taxistas, más que poner en contacto y relacionar a “extraños” con los grupos diferenciados, que fue uno de los propósitos de los dos gobiernos de Mockus.

De otra parte, y esto predominó en los tres gobiernos, hubo una recurrencia de las prácticas pedagógicas escolares que, con pocas excepciones, desde el nacimiento de la escuela en los siglos xv y xvi, constituyeron un dispositivo para formar *contra el mundo y para otro mundo*. Como la escuela, las prácticas para la formación de la población se dispusieron como una ruptura radical con las prácticas culturales urbanas que consideraban predominantes. Con algunas excepciones, más que construir sobre lo existente, en términos de saberes, percepciones y hábitos, las prácticas apuntaron a transformar radicalmente la cultura vivida, e ignoraron el conocimiento acumulado sobre las particula-

<sup>3</sup> Lo mismo ha sucedido, en buena medida, con la enseñanza de las ciencias naturales.



ridades de los distintos grupos y de la población urbana en general, más allá de los diagnósticos sobre aquellas conductas que buscaban transformar. En este sentido, desde otras miradas y con otros significados, se mantuvo la desconfianza hacia la vida de las ciudades y sus pobladores que en el país, como hemos visto, viene desde la Colonia.

### **Propaganda estatal frente a formación de la población**

En términos generales, en los tres gobiernos se rompió, en medida diferente, con la lógica propagandística de la comunicación entre el Estado y la población. A diferencia, por ejemplo, del uso de la comunicación en el actual gobierno nacional –especialmente desde que se planteó el tema de la reelección inmediata–, la práctica de los tres gobiernos distritales no se centró, de manera directa, en el mejoramiento de la imagen del gobernante. Esto al margen del cálculo político –explícito o tácito– de que una comunicación permanente entre el gobernante y los ciudadanos en ejercicio de derechos electorales, tendría efectos políticos apropiables por el alcalde de turno en el futuro. En este sentido, sería razonable pensar que las piezas comunicativas sin un sentido formativo claro, como por ejemplo la de *Bogotá 2.600 metros más cerca de las estrellas* en el gobierno de Peñalosa, están más cerca de un mensaje de propaganda política que de uno pedagógico.

### **Formación directa e indirecta**

En los tres gobiernos, el planteamiento acerca de la relación entre los aprendizajes ciudadanos y la adecuación de los contextos físicos y la expansión y “mejoramiento” del espacio público fue de carácter general: no se profundizó sobre los efectos de la dimensión estética del entorno (formas, colores, flujos, relación medio físico/medio natural) sobre los ciudadanos. En este sentido, más allá de la noción de “espacios de orden” y de la teoría de las “ventanas rotas” –que señala que espacios físicos deteriorados están asociados a mayores índices de criminalidad– apropiadas en el gobierno de Peñalosa, y de los enunciados genéricos sobre el mejoramiento de la calidad de vida de la población, no se profundizó en el argumento sobre cómo los enormes gastos en infraestructura en ese gobierno contribuyeron a formar una nueva ciudadanía.

En cuanto a la relación entre formas directas o indirectas de generar aprendizajes en la población, en términos generales y por distintas razones, su integración fue débil. En los dos gobiernos de Mockus, se confió en prácticas pedagógicas directas en espacios públicos que en ocasiones desaprovecharon el mayor impacto que se hubiera podido generar al acompañarlas con adecuaciones del contexto físico en que estas operaron; algo que fue especialmente evidente en las prácticas desarrolladas en la regulación pedagógica del tráfico en la calle 80. En el gobierno de Peñalosa predominó, con algunas excepciones, un fenómeno contrario: se confió en exceso en la función formativa de la adecuación física de contextos que sólo en ocasiones estuvo acompañada por intervenciones formativas directas.

### **El carácter “disidente” de las prácticas discrepantes con la tradición pedagógica escolar**

En los tres gobiernos hubo unas prácticas formativas disidentes de la pedagogía oficial de cada gobierno y discrepantes con las prácticas pedagógicas sedimentadas en la tradición occidental y del país: 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. A mi juicio, este fenómeno indicaría, de una parte, que las prácticas más discrepantes dentro de la tradición pedagógica 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.

Estas prácticas y algunas otras que he descrito en el capítulo anterior, rompieron en mayor o menor medida 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 predominado en las prácticas morales escolares; se apropiaron de elementos de una moral

contextual y estética afin con la sabiduría práctica (la *phronesis* de Aristóteles) y con el experimentalismo pragmatista. Si bien mantuvieron la rejilla de exclusión de la escuela ante las culturas populares, introdujeron una serie de dimensiones formativas cuya exclusión casi total ha constituido a la escuela en tanto 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 mismos.<sup>4</sup>

### **La precariedad de la memoria pedagógica**

Con la excepción de las reflexiones de Mockus sobre las prácticas de su primer gobierno, que contribuyeron a la formulación de la política y las estrategias formativas del segundo, el gobierno local y sus instituciones no acumularon saber pedagógico sobre las prácticas por fuera de la escuela. No se encuentran documentos que analicen las características de las prácticas de los gobiernos anteriores ni su impacto. A manera de ejemplo, la puesta en marcha de la estrategia formativa a través de los Guías cívicos en el gobierno de Peñalosa parece no haber tenido en cuenta la experiencia de los mimos del primer gobierno de Mockus, a pesar de sus similitudes en términos de desplegar en la ciudad agentes no policivos para regular los comportamientos de peatones y conductores.

### **El impacto de las prácticas formativas**

Las características del diseño de los instrumentos de evaluación de los planes de desarrollo de los tres gobiernos no permiten sacar conclusiones rigurosas, en términos cuantitativos, sobre el impacto de las prácticas formativas en el logro de sus objetivos, y menos aún establecer la efectividad relativa de los distintos tipos de prácticas. 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 gran coincidencia entre los altos logros en los objetivos de los dos gobiernos y prácticas con una alta concentración de actividades

<sup>4</sup> Sobre las formas de esta exclusión y su periodización desde el siglo xvi véase Sáenz (2003a).

formativas. Esta coincidencia es evidente en el segundo gobierno de Mockus; casi todas las metas que se propuso que tuvieron un alto logro privilegiaron prácticas formativas: disminución de la mortalidad infantil y materna; ampliación en el conocimiento y valoración de las normas de tránsito y disminución de la accidentalidad vial; disminución de los homicidios y hurtos y de la percepción de inseguridad de la población; aumento del conocimiento sobre los impuestos y los tributos voluntarios así como en la realización de acuerdos entre la población.<sup>5</sup>

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 descrito en el primer capítulo. Creo que en una primera imagen, las prácticas formativas de los gobiernos por fuera de la escuela aparecerían como débiles y fugaces. A manera de ejemplo, visualicemos una estrategia 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 la fragmentación socioeconómica de las formas de sociabilidad, la invisibilización del extraño en los espacios públicos.

Aunque habría una segunda imagen, que indicaría que las prácticas más desescolarizadas de los tres gobiernos si lograron afectar y conmover a aquellos segmentos de la población que involucraron, tanto de manera presencial como a través de los medios masivos, al introducir una dimensión discrepante y problematizadora en su experiencia. Se trata de la dimensión que Rorty ha denominado *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.

---

<sup>5</sup> Sobre la magnitud de estos logros véase Sáenz (2004).

## **Anexos**



<b>Anexo 1. Gobierno Antanas Mockus/Paul Bromberg: clasificación de las prácticas formativas de los proyectos</b>							
#	ENTIDAD	LÍNEA DE ACCIÓN Y PROYECTO	OBJETO/ CONTENIDO	DIMENSIÓN DE APRENDIZAJE	FORMA COMUNICATIVA/ DE ENSEÑANZA	MEDIO COMUNICATIVO/ DE ENSEÑANZA	POBLACIÓN SUJETO
				<b>ESPACIO PÚBLICO</b>			
			<b>Defensa y buen uso del espacio público</b>				
1	CORPORACIÓN LA CANDELARIA	3055. Divulgación y educación	PROTECCIÓN Y DIFUSIÓN PATRIMONIO HISTORICO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTEAMIENTO	RACIONALIDAD DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	ALUMNOS, JOVENES
			<b>Compromiso ciudadano en defensa y buen uso de espacio público</b>				
2	INSTITUTO DISTRITAL DE RECREACIÓN Y DEPORTE	3017. Desarrollo de ciclovia y recrovia	USO SEGURO DE CICLOVIAS Y RECROVIAS	CONOCIMIENTO, COMPORTEAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	USUARIOS CICLOVIAS Y RECROVIAS
			<b>Capacidad local defensa espacio público</b>				
3	FONDO DE VENTAS POPULARES	3001. Ordenamiento de la actividad comercial en el espacio público	PRESERVACIÓN Y RECUPERACIÓN ESPACIO PÚBLICO	CONOCIMIENTO, COMPORTEAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	LÍDERES COMUNITARIOS Y VENDEDORES
4	INSTITUTO DESARROLLO URBANO	3082. Autorregulación del espacio público, tránsito y transporte	USO ESPACIO PÚBLICO VENDEDORES AMBULANTES, MEDIO AMBIENTE	CONOCIMIENTO, COMPORTEAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL, VENDEDORES AMBULANTES
			<b>Adecuación espacio público</b>				
5	INSTITUTO DESARROLLO URBANO	3019. Puentes peatonales	USO ADECUADO MALLA PEATONAL	CONOCIMIENTO, COMPORTEAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	PEATONES
			<b>Concertación fines y solución de conflictos</b>				
6	ACCIÓN COMUNAL	1102. Siente, piensa, sueña y exprésate	FOMENTO FORMAS DE EXPRESIÓN Y LIDERAZGO COMUNITARIO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTEAMIENTO	DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	JÓVENES

7	VEEDURÍA DISTRICTAL	1111. Capacitación para el ejercicio veeduría ciudadana	CONTROL SOCIAL, ORGANIZACIÓN VEEDURÍAS CIUDADANAS	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
8	SECRETARÍA DE TRÁNSITO Y TRANSPORTE	1165. Prevención accidentalidad	TRÁNSITO. DISMINUCIÓN INDICES ACCIDENTALIDAD	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	DESTERRITORIALIZADO	CONDUCTORES, ALUMNOS, UNIVERSITARIOS
		<b>Aumento cumplimiento normas de convivencia</b>					
9	UNIDAD EJECUTIVA SERVICIOS PÚBLICOS	1104. Uso racional del agua	USO RACIONAL Y EFICIENTE DEL AGUA. CREACIÓN CONCIENCIA ECOLÓGICA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	DESTERRITORIALIZADO	INFANCIA, CIUDADANÍA EN GENERAL
10	SECRETARÍA DE TRÁNSITO Y TRANSPORTE	1107. Ampliación y renovación del parque automotor. Escuela de automovilismo	SEGURIDAD VIAL, ENSEÑANZA CONDUCCIÓN	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	CONDUCTORES
11	UNIDAD EJECUTIVA SERVICIOS PÚBLICOS	1113. Campañas de educación en aseo	NORMAS SERVICIO DE ASEO. MANEJO RESIDUOS SÓLIDOS	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
12	SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRICTAL	1120. Promoción, dirección y difusión de actividades educativas en medios de comunicación	INTEGRACIÓN COMUNIDAD EDUCATIVA - INCREMENTO CONCIENCIA CÍVICA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	DESTERRITORIALIZADO	DOCENTES, ALUMNOS, PADRES DE FAMILIA
13	SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRICTAL	1163. Oportunidades para jóvenes	AMPLIACIÓN JORNADA ESCOLAR ALUMNOS	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	ALUMNOS
14	SECRETARÍA DE HACIENDA	1110. Capacitación para la generación y fortalecimiento de cultura tributaria	GENERACIÓN CONCIENCIA CÍVICO-TRIBUTARIA	CONOCIMIENTO, ACTITUD, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL, ALUMNOS, DOCENTES



15	INSTITUTO DISTRICTAL DE CULTURA Y TURISMO	<b>Aumento autorregulación ciudadana</b> 1101. Autorregulación y cumplimiento de normas de convivencia: USO DEL TIEMPO LIBRE, TRANSPORTE, CONTAMINACIÓN VISUAL, ESPACIO PÚBLICO, SEGURIDAD	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
16	SECRETARÍA DE GOBIERNO	6021. Estructura y funcionamiento de las localidades	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	EDILES LOCALES, ORGANIZACIONES SOCIALES, LÍDERES COMUNITARIOS, JOVENES
		<b>Enriquecimiento expresión, comunicación e interpretación</b>				
17	INSTITUTO DISTRICTAL DE CULTURA Y TURISMO	1123. Fomento al arte y la cultura	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL, INFANCIA, JOVENES
18	INSTITUTO DISTRICTAL DE CULTURA Y TURISMO	1114. Desarrollo paquetes de prensa, radio, TV y audiovisuales	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
19	INSTITUTO DISTRICTAL DE CULTURA Y TURISMO	1128. Divulgación científica (Planetario y Museo de Historia Natural)	CONOCIMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL, ALUMNOS, DOCENTES
20	INSTITUTO DISTRICTAL DE CULTURA Y TURISMO	1183. Fortalecimiento de la Cinemateca Distrital	CONOCIMIENTO, ACTITUDES	DIALÓGICA, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL

21	INSTITUTO DISTRITAL DE RECREACION Y DEPORTE	1149. Escuelas de formación	DEPORTE	CONOCIMIENTO, COMPORTE	DIALÓGICA, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	INFANCIA, JUVENTUD
22	INSTITUTO DISTRITAL DE RECREACION Y DEPORTE	1148. Capacitación a líderes recreo deportivos del Distrito Capital	FORMACIÓN LÍDERES DEPORTIVOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTE	RACIONALIDAD, DIALÓGICA, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	JÓVENES
23	INSTITUTO DISTRITAL DE RECREACION Y DEPORTE	1168. Competencias deportivas	DEPORTE E INTEGRACIÓN COMUNITARIA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTE	RACIONALIDAD, DIALÓGICA, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	PORRISTAS, DEPORTISTAS
24	INSTITUTO DISTRITAL DE RECREACION Y DEPORTE	1185. Deporte estudiantil	DESARROLLO DEPORTE EDUCATIVO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTE	RACIONALIDAD, DIALÓGICA, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	ALUMNOS ESCUELAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR
25	INSTITUTO DISTRITAL DE RECREACION Y DEPORTE	1190. Programas y actividades para la tercera edad	FORMACIÓN LÍDERES COMUNITARIOS, TERCERA EDAD	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTE	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	TERCERA EDAD
26	INSTITUTO DISTRITAL DE RECREACION Y DEPORTE	1191. Recreación estudiantil	RECREACIÓN	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTE	DIALÓGICA, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	INFANCIA, ALUMNOS
27	INSTITUTO DISTRITAL DE RECREACION Y DEPORTE	1192. Programas y actividades para discapacitados	DEPORTE	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTE	DIALÓGICA, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	INFANCIA, JÓVENES, ADULTOS DISCAPACITADOS
28	ORQUESTA FILARMÓNICA DE BOGOTÁ	1147. Apoyo actividades Orquesta Filarmónica de Bogotá	MÚSICA, CONCIERTOS DIDÁCTICOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES	SIMBÓLICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL - LOCALIDADES

42	SECRETARÍA DE SALUD/ FONDO FINANCIERO DE SALUD	4271. Fortalecimiento de la participación comunitaria	PARTICIPACIÓN, ORGANIZACIÓN, CONTROL SOCIAL	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	COMUNIDAD, VEDORES, PROMOTORES LOCALES - SECTORES POPULARES
43	SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRICTAL	4181. Promoción juvenil y prevención integral contra la drogadicción	INTEGRACIÓN FAMILIAR, CONSUMO DROGAS, ORGANIZACIÓN JUVENIL	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	PADRES DE FAMILIA, ALUMNOS, COMUNIDAD
44	SECRETARÍA DE SALUD/ FONDO FINANCIERO DE SALUD	4293. Plan de atención de emergencias y desastres	PREVENCIÓN DESASTRES, ATENCIÓN EMERGENCIAS	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
45	CANAL CAPITAL	<b>Calidad de la educación</b> 1194. Televisión educativa y cultural	FORMACIÓN CIUDADANA, FORMACIÓN COMPORTAMIENTOS IMITATIVOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL, INFANCIA
46	INSTITUTO PARA LA INV. EDUCATIVA Y EL DES. PEDAGÓGICO	4284. Comunicación educativa	RELACIÓN CIUDAD- EDUCACIÓN	CONOCIMIENTO	DIALÓGICA	DESTERRITORIALIZADO	COMUNIDAD INTELECTUAL
47	SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	4164. Sistema metropolitano de bibliotecas	LECTURA	CONOCIMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	ALUMNOS

		MEDIO AMBIENTE					
		<b>Aumento conciencia ciudadana ambiental</b>					
48	DEP. ADMIN. MEDIO AMBIENTE	2001. Divulgación y educación ambiental	FORMACIÓN CULTURA AMBIENTAL	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	ESCUELAS, CIUDADANÍA EN GENERAL
49	JARDÍN BOTÁNICO	2006. Conservación y propagación flora	SENSIBILIZACIÓN AMBIENTAL, BIODIVERSIDAD	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
50	SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	2023. Plan masivo de educación ambiental	EXPRESIÓN DE IMAGINARIOS AMBIENTALES	CONOCIMIENTO, ACTITUDES	DIALÓGICA	PRESENCIAL	LOCALIDADES
		<b>Disminución de vulnerabilidad frente a riesgos naturales</b>					
51	FONDO PREV. Y ATENCIÓN EMERGENCIAS	2012. Mitigación, prevención y atención de emergencias	EMERGENCIAS	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	ESCUELAS
		<b>Eficiencia y eficacia de las empresas de servicios</b>					
52	EMPRESA DE ACUEDUCTO Y ALCANTARILLADO	5036. Estrategia pedagógica de gestión comunitaria	PARTICIPACIÓN COMUNITARIA, MEDIO AMBIENTE, PROTECCIÓN CUERPOS DE AGUA	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	COMUNIDADES
		<b>Fortalecimiento de la administración local</b>					
53	SECRETARÍA DE SALUD/ FONDO FINANCIERO DE SALUD	6167. Desarrollo de las direcciones locales de la seguridad social	SEGURIDAD SOCIAL	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	LOCALIDADES
54	ACCIÓN COMUNAL	6059. Pedagogía para el enriquecimiento de la vida comunitaria	PARTICIPACIÓN COMUNITARIA, DESCENTRALIZACIÓN, CONVIVENCIA	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	JUNTAS DE ACCIÓN COMUNAL

55	EMPRESA ACUEDUCTO Y ALCANTARILLADO	6084. Obras por participación comunitaria	ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y CIUDADANA, SERVICIOS PÚBLICOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	COMUNIDADES
56	SECRETARÍA DE GOBIERNO	4038. Creación de Comisarias de Familia	DERECHOS HUMANOS, MALTRATO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
57	SECRETARÍA DE GOBIERNO	4039. Creación de Centros de Conciliación en las localidades	CONCILIACIÓN, EDUCACIÓN LEGAL, DERECHOS HUMANOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL, LOCALIDADES
58	IDIPRON	<b>Adecuación de instituciones y de gasto a necesidades de la ciudad</b> 4010. Construcción campamentos provisionales para motivación de indigencia	CAPACITACIÓN INTEGRAL, ALFABETIZACIÓN	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	JÓVENES INDIGENTES
59	PERSONERÍA DISTRITAL	1177. Protección y promoción de los derechos humanos	DERECHOS HUMANOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
60	SECRETARÍA DE GOBIERNO	4036. Modernización y adecuación Cárcel Distrital	EDUCACIÓN PARA LA REHABILITACIÓN Y RESOCIALIZACIÓN	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	RECLUSOS
61	SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	<b>Control ciudadano y mejoramiento de la atención</b> 4184. Desarrollo de asociaciones de padres de familia	PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN COMUNITARIA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	PADRES Y MADRES ESCUELAS, COMUNIDAD

<b>Anexo 2. Gobierno Enrique Peñalosa: clasificación de las prácticas formativas de los proyectos</b>							
#	ENTIDAD	LÍNEA DE ACCIÓN Y PROYECTO	OBJETO/ CONTENIDO	DIMENSIÓN DE APRENDIZAJE	FORMA COMUNICATIVA/ DE ENSEÑANZA	MEDIO COMUNICATIVO/ DE ENSEÑANZA	POBLACIÓN SUJETO
				<b>CIUDAD A ESCALA HUMANA</b>			
			<b>Recuperación, mejoramiento y ampliación del espacio público</b>				
1	FONDO DE VENTAS POPULARES	7081. Fomento a la organización, formalización y/o reubicación de vendedores ambulantes	MEJORAMIENTO Y RECUPERACIÓN ESPACIO PÚBLICO	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	COMUNIDADES LOCALES Y VENDEDORES AMBULANTES
1	INSTITUTO DESARROLLO URBANO	3019. Puentes peatonales	USO ADECUADO MALLA PEATONAL	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	PEATONES
3	INSTITUTO DESARROLLO URBANO	3081. Construcción de alamedas	FORTALECER IDENTIDAD Y SENTIDO DE PERTENENCIA LOCALIDAD, RESPETAR REGLAS USO ESPACIO PÚBLICO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, INDIRECTA	PRESENCIAL	COMUNIDADES LOCALES
4	INSTITUTO DESARROLLO URBANO	7036. Mantenimiento puentes peatonales	USO ADECUADO MALLA PEATONAL, BRINDAR SEGURIDAD Y BIENESTAR AL CIUDADANO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, INDIRECTA	PRESENCIAL	PEATONES
5	INSTITUTO DESARROLLO URBANO	7038. Cuadrillas del espacio público	USO Y MANEJO ESPACIO PÚBLICO, SENTIDO DE PERTENENCIA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, INDIRECTA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL, TERCERA EDAD

6	SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	7077. Red Distrital de Bibliotecas	LECTURA	CONOCIMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	ESCUELAS
		<b>Recuperación, mejoramiento y ampliación de parques, infraestructura recreativa, deportiva y ecosistemas estratégicos</b>					
7	EMPRESA DE ACUEDUCTO Y ALCANTARILLADO	2005. Protección de humedales y zonas de ronda	EDUCACIÓN AMBIENTAL	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	COMUNIDADES
		<b>Fomento al buen uso del tiempo libre y el espacio público</b>		<b>SEGURIDAD Y CONVIVENCIA</b>			
8	ACCIÓN COMUNAL	7210. Tejedores de sociedad	DESARROLLO SOCIAL, FORTALECIMIENTO TEJIDO SOCIAL, ARTE Y CULTURA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	DIALÓGICA	PRESENCIAL	JÓVENES SECTORES POPULARES
9	FUNDACIÓN ALZATE AVENDAÑO	7031. Socialización del arte y la cultura con énfasis hacia la niñez y la juventud	ARTE Y CULTURA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	DIALÓGICA, SIMBOLICA	PRESENCIAL	INFANCIA Y JUVENTUD
10	INSTITUTO DISTRITAL DE CULTURA Y TURISMO	1123. Fomento al arte y la cultura en el umbral	ARTE, CULTURA, PATRIMONIO, PARTICIPACIÓN	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	DIALÓGICA, SIMBOLICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL, INFANCIA
11	INSTITUTO DISTRITAL DE CULTURA Y TURISMO	7146. Reaalización y promoción de eventos culturales	FORMACIÓN CINEMATOGRAFICA Y AUDIOVISUAL, ASTRONOMÍA Y GEOCIENCIAS	CONOCIMIENTO COMPORTAMIENTO	DIALÓGICA, SIMBOLICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
12	INSTITUTO DISTRITAL DE RECREACIÓN Y DEPORTE	1148. Capacitación en recreación y deporte	DEPORTE, RECREACIÓN, EDUCACIÓN FÍSICA, GESTIÓN COMUNITARIA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA, SIMBOLICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL, JÓVENES, ESCUELAS

13	INSTITUTO DISTRICTAL DE RECREACION Y DEPORTE	1168. Deporte comunitario	DEPORTE, CONVIVENCIA CIUDADANA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	DIALÓGICA, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	COMUNIDADES LOCALES
14	INSTITUTO DISTRICTAL DE RECREACION Y DEPORTE	1185. Deporte formativo	DESARROLLO DEPORTE EDUCATIVO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	ALUMNOS ESCUELAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR
15	INSTITUTO DISTRICTAL DE RECREACION Y DEPORTE	1191. Recreación escolar y juvenil	RECREACIÓN, CONVIVENCIA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	DIALÓGICA, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	INFANCIA, JOVENES, ALUMNOS
16	INSTITUTO DISTRICTAL DE RECREACION Y DEPORTE	1190. Programas y actividades para la tercera edad	FORMACIÓN LÍDERES COMUNITARIOS, TERCERA EDAD	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	TERCERA EDAD
17	INSTITUTO DISTRICTAL DE RECREACION Y DEPORTE	1192. Programas y actividades para discapacitados	DEPORTE, VIDA SALUDABLE	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	DIALÓGICA, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	PERSONAS CON DISCAPACI- DADES
18	INSTITUTO DISTRICTAL DE RECREACION Y DEPORTE	3017. Ciclovia y recreo	USO SEGURO DE CICLOVIAS Y RECROVIAS, CONVIVENCIA CIVILIZADA, INTEGRACIÓN FAMILIAR	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	USUARIOS CICLOVIAS Y RECROVIAS
19	IDIPRON	4011. Erradicación de fenómenos callejeros mediante autoconstrucción (Vichada)	CAPACITACIÓN	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	JÓVENES INDIGENTES
20	ORQUESTA FILARMÓNICA DE BOGOTÁ	1147. Programas culturales	CONCIERTOS DIDÁCTICOS	CONOCIMIENTO	SIMBÓLICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL, INFANCIA Y JUVENTUD



21	SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL	7078. Ampliación de la jornada educativa	APRENDIZAJES EN CONTEXTOS EXTRA ESCOLARES	CONOCIMIENTO	RACIONALIDAD, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	ALUMNOS ESCUELAS
22	DEFENSORÍA PÚBLICA	7229. Campañas para la defensa del espacio público	PROMOCIÓN Y DEFENSA ESPACIO PÚBLICO, DIFUSIÓN NORMAS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
23	SECRETARÍA GENERAL/ UNIDAD EJECUTIVA DE SERVICIOS PÚBLICOS	7102. Campañas educativas de servicios públicos	RECICLAJE, ALUMBRADO PÚBLICO	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
		<b>Promoción de la solidaridad y compromiso para la convivencia ciudadana</b>					
24	DEP. ADMIN. MEDIO AMBIENTE	2001. Divulgación y educación ambiental	FORMACIÓN CULTURA AMBIENTAL	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	ESCUELAS, CIUDADANÍA EN GENERAL
25	INSTITUTO DE DESARROLLO URBANO	6122 Participación comunitaria	PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y CIUDADANA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	DESTERRITORIALIZADO	COMUNIDADES LOCALES
26	INSTITUTO DISTRITAL DE CULTURA Y TURISMO	7136. Promoción turística	SERVICIOS TURÍSTICOS	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONAL, DIALÓGICA	PRESENCIAL	PRESTADORES SERVICIOS TURÍSTICOS
27	INSTITUTO DISTRITAL DE CULTURA Y TURISMO	7137. Convivencia capital	ESPACIO PÚBLICO, TRANSITO, TIEMPO LIBRE, SEGURIDAD, CONOCIMIENTO NORMAS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL

28	INSTITUTO DISTRITAL DE CULTURA Y TURISMO	7140. Programas de participación comunitaria	DEMOCRATIZACIÓN DE LA CULTURA, FORMACIÓN ARTÍSTICA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	LÍDERES CULTURALES, LOCALIDADES, JÓVENES
29	IDIPRON	4011. Erradicación de fenómenos callejeros mediante autoconstrucción (Vichada)	DESARROLLO AGRICOLA Y COMUNITARIO	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	EX HABITANTES DE LA CALLE
30	JARDÍN BOTÁNICO	2006. Conservación y propagación flora	SENSIBILIZACIÓN AMBIENTAL, EMBELLECIMIENTO ESPACIO PÚBLICO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
31	PERSONERÍA DISTRITAL	1177. Protección y promoción de los derechos humanos	DERECHOS HUMANOS, PARTICIPACIÓN, CONVIVENCIA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL, MADRES DE FAMILIA
32	SECRETARÍA DE GOBIERNO	4038. Creación de Comisarías de Familia	DERECHOS HUMANOS, MALTRATO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	INFANCIA, JUVENTUD, FAMILIA
33	SECRETARÍA DE GOBIERNO	4039. Creación de Centros de Conciliación en las localidades	CONCILIACIÓN, DERECHOS HUMANOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALI- ZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL, LOCALIDADES
34	SECRETARÍA DE GOBIERNO	7085. Implementación de un programa de comunicación para la convivencia	CONVIVENCIA Y SEGURIDAD	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	DESTERRITORIALI- ZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
35	CANAL CAPITAL	1194. Televisión educativa, cultural, deportiva y de salud	ESTIMULACIÓN TALENTO CREADORES AUDIOVISUALES, PARTICIPACIÓN	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	DESTERRITORIALI- ZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL, JÓVENES

36	SECRETARÍA DE SALUD - FONDO FINANCIERO DE SALUD	7124. Salud para la convivencia	CONVIVENCIA CIUDADANA, ABUSO DE ALCOHOL, VIOLENCIA INTRAFAMILIAR	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
37	FONDO DE EDUCACION Y SEGURIDAD VIAL	1165. Educación y prevención de la accidentalidad	SEGURIDAD VIAL	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CONDUCTORES, ALUMNOS, PATRULLAS ESCOLARES
38	SECRETARÍA GENERAL/ UNIDAD COORD. DE PREVENCIÓN INTEGRAL	4233. Prevención integral del abuso de drogas y la violencia juvenil	ABUSO DE DROGAS, VIOLENCIA, ARTE Y CULTURA	CONOCIMIENTO, ACTITUD, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL, JÓVENES
		<b>Prevención de riesgos y atención de emergencias</b>					
39	FONDO DE PREVENCIÓN Y ATENCIÓN DE EMERGENCIAS	2012. Prevención, mitigación y rehabilitación frente a riesgos naturales y antrópicos	PREVENCIÓN DESASTRES, ATENCIÓN EMERGENCIAS	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	LOCALIDADES, ESCUELAS
		<b>Cualificación y fortalecimiento institucional para la seguridad ciudadana</b>					
40	SECRETARÍA DE GOBIERNO	7082. Fortalecimiento de infraestructura carcelaria y de reclusión	CAPACITACIÓN	CONOCIMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	RECLUSOS
		<b>Desarrollo normativo y fortalecimiento de la acción coordinada entre las autoridades de policía y la ciudadanía</b>					
41	SECRETARÍA DE GOBIERNO/ FONDO DE VIGILANCIA Y SEGURIDAD	7094. Implantación de campañas de seguridad con participación ciudadana	NORMAS DE CONVIVENCIA, DEPORTE, SEGURIDAD, ESPACIO PÚBLICO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, INDIRECTA	DESTERRITORIALIZADO	GUÍAS CÍVICOS, CIUDADANÍA EN GENERAL, JOVENES, POBLACIÓN EN ALTO RIESGO

		<b>DESMARGINALIZACIÓN</b>				
		<b>Ampliación y mejoramiento del espacio público y de la infraestructura recreativa y deportiva</b>				
42	ACCIÓN COMUNAL	GESTIÓN DE PROYECTOS, PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN COMUNITARIA	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	LÍDERES COMUNITARIOS
		<b>Promoción a la gestión comunitaria e institucional</b>				
43	ACCIÓN COMUNAL	7010. Gestión de proyectos comunitarios	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	LOCALIDADES, SECTORES POPULARES
		<b>Ampliación y mejoramiento de la estructura vial y de servicios públicos</b>				
44	EMPRESA DE ACUEDUCTO Y ALCANTARILLADO	5036. Estrategia pedagógica en gestión comunitaria	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	LOCALIDADES
45	EMPRESA DE ACUEDUCTO Y ALCANTARILLADO	6084. Obras con participación comunitaria	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	COMUNIDADES ORGANIZADAS
		<b>Mejoramiento de la calidad y aumento de la cobertura de servicios a grupos vulnerables</b>	<b>INTERACCIÓN SOCIAL</b>			
46	BIENESTAR SOCIAL	4030. Atención para bebés sanos y deseados	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	MUJERES SECTORES POPULARES

47	BIENESTAR SOCIAL	7188. Atención a personas en grave situación social de la zona Santa Inés-Cartucho	ESTABILIZACIÓN CONDICIONES DE VIDA, DESARROLLO CAPACIDAD PRODUCTIVA	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	SECTORES POPULARES - POBLACIÓN REUBICADA DE SANTA INÉS, CARTUCHO
48	BIENESTAR SOCIAL	7217. Atención para el bienestar del adulto mayor en pobreza de Santa Fe de Bogotá	DESARROLLO HUMANO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	ADULTOS MAYORES - SECTORES POPULARES
49	BIENESTAR SOCIAL	7220. Atención a personas vinculadas al trabajo sexual	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	PERSONAS VINCULADAS A TRABAJO SEXUAL
50	IDIPRON	4013. Educación de indigentes mediante capacitación de los ex callejeros bachilleres	INTERVENCIÓN JUVENTUD CALLEJERA	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	JÓVENES EX HABITANTES DE LA CALLE
51	IDIPRON	4017. Promoción cultural y artística de la población callejera	ARTE	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	DIALÓGICA, SIMBÓLICA	PRESENCIAL	JÓVENES INDIGENTES
52	IDIPRON	7056. Salvamento para la población para el nuevo milenio	DESINTOXICACIÓN, ALFABETIZACIÓN	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	INFANCIA, JUVENTUD, ADULTOS
53	TRANSMISIÓN	<b>Desarrollo del sistema integrado de transporte masivo</b> 7223. Operación y control del sistema de transporte	USO ADECUADO NUEVO SISTEMA DE TRANSPORTE	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	USUARIOS SISTEMA TRANSPORTE, EMPRESARIOS

		EFICIENCIA INSTITUCIONAL					
		<b>Fortalecimiento de la descentralización</b>					
54	ACCIÓN COMUNAL	7012. Territorialidad y planeación participativa	PLANEACION PARTICIPATIVA, DESCENTRALIZACIÓN	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	ORGANIZACIONES LOCALES
55	EMPRESA ACUEDUCTO Y ALCANTARILLADO	6084. Obras por participación comunitaria	ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y CIUDADANA, SERVICIOS PÚBLICOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	COMUNIDADES
56	SECRETARÍA DE GOBIERNO	<b>Participación ciudadana</b> 7087. Promoción del uso de los mecanismos de participación ciudadana y fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil	PARTICIPACIÓN, ORGANIZACIÓN Y CONTROL SOCIAL	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	LOCALIDADES
57	SECRETARÍA DE HACIENDA	<b>Modernización del sistema financiero del Distrito</b> 1110. Capacitación para la generación y fortalecimiento de cultura hacendaria	CULTURA HACENDARIA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
58	SECRETARÍA DE SALUD - FONDO FINANCIERO DE SALUD	<b>Modernización y fortalecimiento de la gestión pública</b> 4271. Fortalecimiento de los procesos de participación social y sectorial	PARTICIPACIÓN SOCIAL EN SALUD	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL

<b>Anexo 3. Segundo gobierno Antanas Mockus: clasificación de las prácticas formativas de los proyectos.</b>							
#	ENTIDAD	PROGRAMA Y PROYECTO	OBJETO/ CONTENIDO	DIMENSIÓN DE APRENDIZAJE	FORMA COMUNICATIVA/ DE ENSEÑANZA	MEDIO COMUNICATIVO/ DE ENSEÑANZA	POBLACIÓN SUJETO
				<b>OBJETIVO: CULTURA CIUDADANA</b>			
		<b>Apremiar las normas y admirar lo bueno</b>					
1	FONDO DE VENTAS POPULARES	7081. Fomento a la organización, formalización y/o reubicación de vendedores ambulantes/ estacionarios	COMERCIO ORGANIZACIÓN, NORMAS	ACTITUDES, COMPORTEAMIENTO	AUTORIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	VENDEDORES AMBULANTES
2	IDCT	7279. Normas prioritarias	CULTURA, NORMAS	CONOCIMIENTO, COMPORTEAMIENTOS	DIALÓGICA	PRESENCIAL	ORGANIZACIONES CULTURALES
3	SECRETARÍA DE GOBIERNO	7083. Reforma de las normas relacionadas con la seguridad y convivencia	SEGURIDAD Y CONVIVENCIA, NORMAS, PARTICIPACIÓN	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTEAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
4	STT/ FONDO SEG. VIAL	1165. Educación y prevención de la accidentalidad	SEGURIDAD VIAL	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTEAMIENTO	AUTORIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CICLISTAS, MOTOCICLISTAS, CONDUCTORES, PEATONES
5	UNIDAD EJECUTIVA SERVICIOS PÚBLICOS	7381. Campañas de prevención y separación en la fuente de residuos sólidos	RECICLAJE DE BASURAS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTEAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL, ORG. DE REICLADORES, PERSONAL HOSPITALES
6	VEEDURÍA DISTRITAL	7267. Concertación para el código de convivencia ciudadana	CÓDIGO DE CONVIVENCIA, PARTICIPACIÓN, CONCERTACIÓN	CONOCIMIENTO, COMPORTEAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL

7	CANAL CAPITAL	1194. Televisión educativa, cultural, deportiva y de salud	EDUCACIÓN, CULTURA, CIUDADANÍA, DEPORTE, SALUD	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	DESTERRITORIALIZADO - TELEVISIÓN	CIUDADANÍA EN GENERAL
8	DEF. ESPACIO PÚBLICO	7229. Promoción del cumplimiento de normas en el espacio público	NORMAS, ESPACIO PÚBLICO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	ALUMNOS, CIUDADANÍA EN GENERAL
9	TRANSMILENIO	7266. Capacitación sistema Transmilenio	NORMAS, TRANSPORTE MASIVO - TRANSMILENIO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	USUARIOS TRANSMILENIO, EMPRESARIOS TRANSPORTE
10	SECRETARIA DE GOBIERNO	<i>Vida sagrada</i> 4039. Fortalecimiento a la justicia en equidad, derechos humanos y resolución pacífica de conflictos	MÉTODOS ALTERNOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL/ PROMOTORES DE CONVIVENCIA, MEDIADORES COMUNITARIOS, CONCILIADORES EN EQUIDAD
11	SECRETARIA DE GOBIERNO	7085. Implementación de un programa de comunicación para la convivencia	SEGURIDAD Y CONVIVENCIA	ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
12	SECRETARIA DE GOBIERNO	7086. Atención a jóvenes involucrados en asuntos de violencia	SEGURIDAD, CONVIVENCIA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	JOVENES EN CONDICIONES DE VULNERABILIDAD
13	SEC. GOB/ FONDO VIG. Y SEGURIDAD.	7094. Implantación de campañas de seguridad con participación ciudadana	SEGURIDAD, CONVIVENCIA, RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL, JOVENES EN CONDICIONES DE RIESGO



14	SEC. SALUD/ FONDO SALUD	7423. Promoción de estilos de vida saludables y prevención de enfermedades crónicas	SALUD	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN	DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
15	STT/ FONDO SEG. VIAL	7253. Implementación de estrategias que motiven el cumplimiento voluntario de normas	TRANSITO Y TRANSPORTE	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
		<b>Aportar de buena gana</b>					
16	SEC. SALUD/ FONDO SALUD	7424. Cultura de la afiliación en salud	SUBSIDIOS DE SALUD	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD	DESTERRITORIALIZADO	POBLACIÓN EN EL RÉGIMEN SUBSIDIADO
17	CANAL CAPITAL	1186. Operación del canal de televisión de Bogotá	NORMAS, HACIENDA	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD	DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
18	DEF. ESPACIO PÚBLICO	7400. Acuerdos para sostenibilidad y gestión concertada de espacios públicos	ESPACIO PÚBLICO, PARTICIPACIÓN, CONFLICTOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL,
		<b>Procedimientos para decidir</b>					
19	DAMA	7404. Educación ambiental para la concertación de comportamientos ambientales deseados	MEDIO AMBIENTE, PARTICIPACIÓN, CONCERTACIÓN	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
20	FUND. ALZATE AVENDAÑO	7304. Realización de actividades de formación democrática	DEMOCRACIA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL

21	IDCT	7282. Participación ciudadana	CULTURA, GESTIÓN, PARTICIPACIÓN	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
22	IDCT	7284. Pactos sociales	CULTURA, RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	DIALÓGICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
23	SECRETARÍA DE GOBIERNO	7087. Promoción del uso de los mecanismos de participación ciudadana y fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil	DEMOCRACIA, PARTICIPACIÓN, PLANEACIÓN, DERECHOS CIUDADANOS	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
24	SECRETARÍA DE GOBIERNO	7088. Diseño y puesta en marcha de Encuentros Ciudadanos como modelo para la participación, la convivencia y el desarrollo local	PARTICIPACIÓN, CONCERTACIÓN, PLANEACIÓN, CONTROL SOCIAL	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	JUNTAS DE ACCIÓN COMUNAL
		<b>Organizarse para influir y para aprender</b>					
25	DAAC	7192. Divulgación para la participación ciudadana	PARTICIPACIÓN, ORGANIZACIÓN	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	DESTERRITORIALIZADO	MUJERES, CIUDADANÍA EN GENERAL
26	DAAC	7350. Procesos democráticos transparentes	DEMOCRACIA, PARTICIPACIÓN, ORGANIZACIÓN, GÉNERO, PLANEACIÓN	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	JUNTAS DE ACCIÓN COMUNAL

27	CORP. LA CANDELARIA	7000. Promoción y divulgación de los valores culturales del patrimonio construido <b>Comunicar vida y jugar tiempo</b>	PATRIMONIO CULTURAL	CONOCIMIENTO, ACTITUDES	RACIONALIDAD	DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
28	DABS	152. Ofertas sociales ante el uso indebido de drogas	DROGAS, NORMAS, CULTURA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL/ DESTERRORIZADO	ESCUELAS, CIUDADANÍA EN GENERAL: ÉNFASIS EN JÓVENES EN RIESGO
29	IDCT	7287. Cultura local y metropolitana	ARTE, CULTURA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	SIMBÓLICA, INDIRECTA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
30	IDCT	7289. Difusión actividades culturales y turísticas	ARTE, CULTURA, TURISMO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	DESTERRORIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
31	IDCT	7297. Cultura en común	ARTE Y CULTURA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES	SIMBÓLICA, INDIRECTA	PRESENCIAL	POBLACIÓN POBRE
32	IDRD	3076. Administración y sostenibilidad del sistema distrital de parques	PARQUES	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA, INDIRECTA	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
33	IDRD	7346. Re-creando a Bogotá	RECREACIÓN	ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	SIMBÓLICA, INDIRECTA	PRESENCIAL	ALUMNOS, CIUDADANÍA EN GENERAL
34	JARDÍN BOTÁNICO	7278. Agenda cultural	FLORA, CONSERVACIÓN	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL: ÉNFASIS EN JÓVENES EN RIESGO
35	ORQUESTA FILARMÓNICA	1147. Programas culturales de la Orquesta Filarmónica	MÚSICA FILARMÓNICA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	SIMBÓLICA	PRESENCIAL/ DESTERRORIZADO	ALUMNOS, CIUDADANÍA EN GENERAL

36	SEC. GENERAL UCPI	4233. Alternativas de prevención integral ante el uso indebido de drogas	DROGAS, NORMAS, CULTURA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	ALUMNOS, CIUDADANÍA EN GENERAL: ÉNFASIS EN NIÑOS Y JOVENES
				<b>AMBIENTE</b>			
37	JARDIN BOTÁNICO	<b>Bogotá, goce sostenible</b> 2006. Conservación y propagación de la flora	CONSERVACIÓN Y PROPAGACIÓN FLORA	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	ESCUELAS, CIUDADANÍA EN GENERAL
38	SECRETARÍA DE GOBIERNO	<b>Bogotá, preámbulo víctimas más</b> 2010. Modernización cuerpo oficial de bomberos	EMERGENCIAS	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL
39	FONDO PREV. Y ATENCIÓN EMERGENCIAS	7303. Formación Ciudadana en prevención y atención de emergencias y desastres	EMERGENCIAS, DESASTRES, GESTIÓN EN RIESGO	CONOCIMIENTOS, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, RACIONALIDAD	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	DOCENTES, CIUDADANÍA EN GENERAL
				<b>GESTIÓN PÚBLICA ADMIRABLE</b>			
40	UNIDAD EJECUTIVA SERVICIOS PÚBLICOS	<b>Cultura de la probidad y el control social</b> 7393. Control social para el desarrollo de los servicios públicos	DESARROLLO Y CONTROL SOCIAL DE SERVICIOS PÚBLICOS	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	COMITÉS CIUDADANOS SERVICIOS PÚBLICOS, CIUDADANÍA EN GENERAL
41	VEEDURÍA DISTRITAL	7269. Acciones para la probidad y el control social	PARTICIPACIÓN Y CONTROL SOCIAL DE LA GESTIÓN PÚBLICA	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
		Localidades fuertes					

42	DABS	7323. Fortalecimiento de la gestión democrática en las localidades	PLANEACIÓN PARTICIPATIVA	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	AUTORIDADES Y LÍDERES LOCALES
43	SEC. SALUD/ FONDO SALUD	7438. Fortalecimiento de los mecanismos democráticos locales, componente salud	GESTIÓN LOCAL EN SALUD	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, AUTORIDAD, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	MIEMBROS COPACOS
				<b>FAMILIA Y NIÑEZ</b>			
		<b>Cartas de navegación para la política social</b>					
44	DAAC	7356. Promoción y participación de género	GÉNERO, PARTICIPACIÓN	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	MUJERES, JUNTAS DE ACCIÓN COMUNAL
45	DABS	151. Alternativas de prevención integral con niñez, juventud y familia ante el uso indebido de sustancias psicoactivas	PREVENCIÓN CONSUMO DROGAS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	NIÑOS, JÓVENES, FAMILIAS, ORGANIZACIONES
46	IDCT	7298. Nuevas voces ciudadanas, componente cultural y turístico	APROPIACIÓN CIUDAD, ARTE, ORGANIZACIÓN, PARTICIPACIÓN, SOLIDARIDAD	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	NIÑOS, NIÑAS, JOVENES, FAMILIAS
47	IDIPRON	7449. Fomento de la participación ciudadana juvenil mediante el ejercicio del autogobierno en todos los programas del IDIPRON	DEMOCRACIA, CONVIVENCIA, PARTICIPACIÓN, ORGANIZACIÓN	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	EX HABITANTES DE LA CALLE

48	VEEDURÍA DISTRITAL	7268. Consejos tutelares para la protección de los derechos de los niños y niñas	PROTECCIÓN DERECHOS INFANCIA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERITORIA- LIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
49	SEC. GENERAL UCPI	7370. Alternativas de prevención integral con familia y niñez ante el uso indebido de sustancias psicoactivas	PREVENCIÓN CONSUMO DROGAS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	NIÑOS, JOVENES, FAMILIAS, FORMADORES
		<b>Educación para el amor y familias gestantes</b>					
50	DABS	7317. Familias gestantes: bebés sanos/as y deseados/as	DESARROLLO PERSONAL, PREVENCIÓN MALTRATO EN LA FAMILIA, DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS, TRABAJO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	MUJERES GESTANTES Y LACTANTES, ADOLESCENTES, FAMILIAS GESTANTES
51	SEC. SALUD/ FONDO SALUD	7433. Familias gestantes, componente salud materno perinatal	SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	DESTERITORIA- LIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
52	SEC. SALUD/ FONDO SALUD	7434. Educación para el amor, componente salud sexual y reproductiva	SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL/ DESTERITORIA- LIZADO	HOMBRES Y MUJERES, ADOLESCENTES
		<b>Mundos para la niñez y la familia</b>					
53	DABS	7318. Integración familiar y comunitaria en Centros de Desarrollo Comunitario	DEPORTE, ARTE, CULTURA, CIUDADANÍA, PARTICIPACIÓN, ORGANIZACIÓN	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	NIÑOS(AS), ADULTOS(AS), MAYORES, SECTORES POPULARES

54	DAAC	<b>Familias educadoras</b> 7357. Familias educadoras		DESARROLLO PERSONAL, FAMILIAR Y PRODUCTIVO	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	FAMILIAS ALTA VULNERABILIDAD
55	DABS	167. Familias educadoras	DESARROLLO PERSONAL Y FAMILIAR, RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	ALUMNOS, JEFAS DE HOGAR, FAMILIAS ALTA VULNERABILIDAD	
56	DABS	<b>Desarmarnos con amor</b> 158. Atención integral a víctimas de delitos sexuales y violencia intrafamiliar		DELITOS SEXUALES, VIOLENCIA INTRAFAMILIAR	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
57	DABS	7320. Atención integral a niños y niñas víctimas de delitos sexuales y de las peores formas de explotación	DELITOS SEXUALES, EXPLOTACIÓN DE TRABAJO INFANTIL	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	HOMBRES Y MUJERES, POBLACIÓN POBRE	
58	DABS	7321. Redes para la democracia familiar	DELITOS SEXUALES, VIOLENCIA INTRAFAMILIAR	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	HOMBRES Y MUJERES, POBLACIÓN POBRE	
59	SECRETARÍA GOBIERNO	4038. Creación y fortalecimiento de las Comisarias de Familia de Bogotá	DELITOS SEXUALES, CONFLICTOS Y VIOLENCIA INTRAFAMILIAR	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	LÍDERES COMUNITARIOS, CIUDADANÍA EN GENERAL	

60	SEC. SALUD / FONDO SALUD	7435. Redes para la prevención, atención y sanción de la violencia intrafamiliar, componente fortalecimiento de la salud mental	VIOLENCIA INTRAFAMILIAR, SALUD MENTAL, DISCAPACIDAD INFANTIL, PREVENCIÓN USO PÓLVORA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	AUTORIDAD, RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL/ DESTERRITORIALIZADO	HOMBRES Y MUJERES, CIUDADANÍA EN GENERAL
<b>JUSTICIA SOCIAL</b>							
<b>Ubiquémonos para la solidaridad</b>							
61	DABS	7306. Oir-Ciudadanía	CIUDADANÍA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	PERSONAS EN CONDICIONES DE VULNERABILIDAD: HOMBRES Y MUJERES
62	FONDO PREV. Y ATENCIÓN EMERGENCIAS	160. Organización de grupos voluntarios especializados para la respuesta a emergencias y desastres en el D.C.	EMERGENCIAS Y DESASTRES, ATENCIÓN HUMANITARIA	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN	PRESENCIAL	GRUPOS VOLUNTARIOS
63	SEC. SALUD / FONDO SALUD	4271. Fortalecimiento de la participación social en salud	SALUD, PARTICIPACIÓN	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN	PRESENCIAL	CIUDADANÍA EN GENERAL, ORGANIZACIONES SOCIALES
<b>Bogotá ciudad fraterna</b>							
64	DAAC	7353. Acción voluntaria	TRABAJO VOLUNTARIO, CONOCIMIENTO DE LA COMUNIDAD	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN	PRESENCIAL	JUNTAS DE ACCIÓN COMUNAL, VOLUNTARIOS
65	DABS	7307. Talentos y oportunidades para la generación de ingresos	TRABAJO, CIUDADANÍA	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, DIALÓGICA	PRESENCIAL	PERSONAS EN CONDICIONES DE VULNERABILIDAD



66	DABS	7310. Proyectos de vida para personas vinculadas a la prostitución	PROSTITUCIÓN, TRABAJO, DESARROLLO PERSONAL	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, DIALÓGICA	PRESENCIAL	PERSONAS EN SITUACIÓN DE PROSTITUCIÓN, HOMBRES Y MUJERES, NIÑOS INTEGRANTES DE FAMILIAS DE USUARIAS
67	IDIPRON	4011. Atención diversificada al fenómeno callejero mediante la construcción de pequeñas aldeas en Vichada	RECUPERACIÓN MENTAL Y FÍSICA, TRABAJO, DEPORTE	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIÁLOGICA	PRESENCIAL	JÓVENES HABITANTES DE LA CALLE
68	IDIPRON	4013. Educación de población habitante de la calle mediante capacitación de los ex callejeros bachilleres	INTERVENCIÓN SOCIAL	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIÁLOGICA	PRESENCIAL	JÓVENES EX CALLEJEROS
69	IDCT	7296. Tejedores de sociedad, componente artístico	CIUDADANÍA, ARTE, OFICIOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, DIALÓGICA	PRESENCIAL	JÓVENES SECTORES POPULARES
70	IDIPRON	4017. Promoción cultural y artística de la población callejera como herramienta de cambio	ARTE	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, DIALÓGICA	PRESENCIAL	JÓVENES HABITANTES DE LA CALLE
71	IDIPRON	7054. Madres de juventud marginada, agentes de progreso	RECREACIÓN, SALUD, NUTRICIÓN, OFICIOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, DIALÓGICA	PRESENCIAL	MADRES DE NIÑOS DE LA CALLE
72	IDIPRON	7447. Atención a parejas de jóvenes de la calle en extrema condición de pobreza física y moral	RESPONSABILIDAD FAMILIAR	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, DIALÓGICA	PRESENCIAL	PAREJAS DE JÓVENES CALLEJEROS

73	PERSONERÍA DISTRITAL	1177. Protección y promoción de los derechos humanos	DERECHOS HUMANOS	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, RACIONALIDAD	DESTERRITORIALIZADO	CIUDADANÍA EN GENERAL
74	SEC. SALUD/ FONDO SALUD	7428. Protección integral a personas y familias en situación de vulnerabilidad, componente rehabilitación basada en comunidad	DISCAPACIDAD, DERECHOS HUMANOS, INTEGRACIÓN SOCIAL, SALUD	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	DISCAPACITADOS Y SUS FAMILIAS Y GRUPOS DE APOYO
		<b>Nutrir para el futuro</b>					
75	DABS	7314. Nutrir para el futuro-DABS	NUTRICIÓN, SALUD	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	NIÑOS/AS EN GESTACIÓN, ADULTOS MAYORES, CIUDADANOS/AS DE LA CALLE
		<b>Mejoremos el barrio y la casa</b>					
76	SECRETARÍA GENERAL	7374. Información y concientización sobre vivienda ilegal	NORMAS, VIVIENDA ILEGAL	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN, RACIONALIDAD	PRESENCIAL	CIUDADANOS DE ESTRATOS 1 Y 2
77	CAJA DE VIVIENDA POPULAR	7328. Mejoramiento de la vivienda	MEJORAMIENTO DE LA VIVIENDA	CONOCIMIENTO	TRANSMISIÓN	PRESENCIAL	MAESTROS DE OBRA
		<b>Obras con <i>salido pedagógico</i></b>					
78	DAAC	7252. Mejoramiento integral de barrios SUR con Bogotá	MEJORAMIENTO BARRIAL, PARTICIPACIÓN, PLANEACIÓN PARTICIPATIVA, CONVIVENCIA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD, DIALÓGICA	PRESENCIAL	41 BARRIOS DE LAS LOCALIDADES DE USME, SAN CRISTOBAL Y RAFAEL URIBE

		<b>PRODUCTIVIDAD</b>					
		<b>Bogotanos/as altamente competentes</b>					
79	DAAC	7351. Formación técnica, tecnológica y de oficios comunitarios	EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	TRANSMISIÓN	PRESENCIAL	JÓVENES Y ADULTOS
80	EMPRESA DE ACUEDUCTO Y ALCANTAR.	7330. Pedagogía para gestión comunitaria	ACUEDUCTO Y ALCANTARILLADO, GESTION COMUNITARIA, CIUDADANÍA	CONOCIMIENTO, ACTITUDES, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	GESTORES BARRIALES
81	DAMA	<b>Bogotá crece con razón</b> 7408. Ecosistemas estratégicos y biodiversidad: vigilancia y control de la ocupación ilegal del sistema de áreas protegidas	MEDIO AMBIENTE	CONOCIMIENTO, COMPORTAMIENTO	RACIONALIDAD	PRESENCIAL	HABITANTES ECOSISTEMAS ESTRATÉGICOS



## **Bibliografía**



## Textos conceptuales e históricos

- Arendt, H. 1993. *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Aristotle. 1998. *The Nicomachean ethics*, Oxford, Oxford University Press.
- Bárcena, F. 1997. *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona, Paidós
- Bauman, Z. 2004. *La sociedad sitiada*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. 1992. *América Latina: Cultura y Modernidad*, México, Grijalbo.
- Burchell, G. 1991. "Peculiar interests: civil society and the 'system of natural liberty'", en: *The Foucault effect. Studies in governmentality*, G. Burchell et al. (editores), London, Harvester Wheatsheaf.
- Camps, V. 2000. *El siglo de las mujeres*, Madrid, Cátedra.
- Cante, F. y Mockus, A. s.f. *Hacia una acción colectiva de resistencia civil*, Mimeo.
- Deleuze, G. 1990. "¿Qué es un dispositivo?", en: *Michel Foucault. Filósofo*, E. Babier et al. (editores), Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. 1958. *Art as experience*, Nueva York, Capricorn Books.
- Dewey, J. 1995. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata.
- Dewey, J. 2004. *Experiencia y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Donzelot, J. 1990. *La policía de las familias*, Madrid, Magazín de Troncos.
- Eliás, N. 1997, [1978]. "Apuntes sobre el concepto de lo cotidiano", en: *La civilización de los padres y otros ensayos*, Bogotá, Norma.
- Eliás, N. 1994. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Feixa, C. 2002. "La ciudad invisible. Territorios de las culturas juveniles", en: *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Cubides H. J. (editores), Bogotá, DIUC – Siglo del Hombre.
- Foucault, M. 1979. *Discipline and punish. The birth of the prison*, London, Penguin.
- García Canclini, N. 1989. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.

- Gilligan, C. 1982. *In a different voice. Psychological theory and women's development*, Cambridge, Harvard University Press.
- Hall, E.T. 1969. *The hidden dimension*, Nueva York, Anchor Books.
- Hopenhayn, M. 1999. "Vida insular en la aldea global. Paradojas en curso", en: *Cultura y globalización*, Martín Barbero et al. (editores), Bogotá, Universidad Nacional de Colombia-CES.
- Ilich, I. 1972. *Deschooling society*, Nueva York, Harper and Row.
- Kohlberg, L. 1992. *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Martín-Barbero, Jesús. 1996. "Comunicación y ciudad: sensibilidades, paradigmas, escenarios", en: *Pensar la ciudad*, Giraldo, F. et al., Bogotá, Tercer Mundo, CENAC, FEDEVIVIENDA.
- Martín-Barbero, Jesús. 1998a. "Un nuevo mapa cultural", en: *La ciudad observada. Violencia, cultura y política*, Campos, Y. y Ortiz, I. (compiladores), Bogotá, Tercer Mundo, Observatorio de Cultura Urbana.
- Martín-Barbero, Jesús. 1998b. *De los medios a las mediaciones*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, Jesús. 2000. "Ensanchando territorios de comunicación/educación", en: *Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, Valderrama C. E. (editor), Bogotá, DIUC - Siglo del Hombre,
- Martín-Barbero, Jesús. 2002a. "Claves del debate. Televisión pública, televisión cultural: entre la renovación y la invención", en: *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*, Rincón, O. (compilador), Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, Jesús. 2002b. *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Barbero, Jesús. 2003. *La educación desde la comunicación*, Bogotá, Norma.
- Martínez Boom, A.; Noguera, C. E.; Castro, J. O. 1994. *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia - Tercer Milenio.
- McQuail, D. 1998. *La acción de los medios. Los medios de comunicación y el interés público*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Mockus, Antanas. 1994a. "Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura", en: *Análisis Político*, n.º 21.
- Mockus, A. 1994b. "Anfibios culturales moral y productividad", en: *Revista Colombiana de Psicología*.



- Mockus, A.; Hernández, C. A.; Granés, J.; Charum, J.; Castro, M. C. 1995. *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*, Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Mockus, A. "Cultura, ciudad y política", Campos, Y. y Ortiz, I. (comp.) *La ciudad observada. Violencia, cultura y política*, Tercer Mundo, Observatorio de Cultura Urbana, Bogotá, 1998a.
- Mockus, A. 2001. "Divorcio entre ley, moral y cultura", mimeo.
- Mockus, A. y Corzo, J. 2001. *Informe final. Proyecto indicadores de convivencia ciudadana*, Colciencias, Bogotá, mimeo.
- Querrien, A. 1979 *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, La Piqueta.
- Ong, Walter. 1999. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz, R. 1999. "Diversidad cultural y cosmopolitismo", en: *Cultura y globalización*, Martín Barbero, J., López de la Roche, F., Jaramillo, J. E. (editores), Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales.
- Pérgolis, J. C., Moreno, D. 1998. "Ciudad y ciudadanía en Colombia a fines del siglo xx", en: *Nómadas*, n.º 9.
- Rey, G. 2002. "Panorama: el escenario móvil de la televisión pública", en: *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*, Rincón, O. (compilador) Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Rincón, O. 2002. "Realización: hacia una televisión pública", en: *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*, Rincón, O. (compilador) Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Robledo, A. M. 2003. "Inclusión, nuevas ciudadanías y ética del cuidado", en: *Inclusión social y nuevas ciudadanías. Condiciones para la convivencia y la seguridad democráticas*, Bogotá, ", DABS - Pontificia Universidad Javeriana.
- Rorty, R. 1991. *Contingencia, ironía y solidaridad*, Barcelona: Paidós.
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O.; Ospina, A. 1997. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, 2 vols., Bogotá, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia.
- Sáenz, Javier. 1995. "Lo femenino y lo masculino en la psicología de Carl Gustav Jung", en: *Género e identidad. Ensayos sobre los femenino y lo masculino*, Arango L. G., León, M., Viveros, M. (compiladoras), Bogotá, Tercer Mundo Editores, Ediciones

- Uniandes, Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas.
- Sáenz, Javier. 2001. "Emociones, pasiones e imaginación: los enemigos de la moral, el orden y el progreso", en: *Encuentros pedagógicos transculturales. Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, J. A. Echeverri (editor), Medellín, Universidad de Antioquia.
- Sáenz, Javier. 2002. "The self as a problem for pedagogy", conferencia presentada en el *Seminar of the English Society for the Philosophy of Education*, Londres, Institute of Education, mimeo.
- Sáenz, Javier. 2003a. "Pedagogical discourse and the constitution of the self", tesis doctoral, Institute of Education, University of London, Mimeo.
- Sáenz, Javier. 2003b. "Hacia una pedagogía de la subjetivación", en: *Pedagogía y epistemología*, Zuluaga et al., Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Taylor, Ch. 1989. *Sources of the self. The making of the modern identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Velásquez, E., Lichilín, A. A. 1997. "Ludópilis. Entre la cuadrícula y el laberinto", en: *La calle: lo ajeno, lo público y lo imaginado*, Bogotá, Barrio Taller.
- Velásquez, E. 2003. "Política y juego. ¿Qué hace el juego?", en: *Ciudad, ciudadanía y lenguajes*, Bogotá, DABS.
- Winnicott, D. W. 1982. *Realidad y juego*, Buenos Aires, Gedisa.
- Yúdice, G. 1999a. "Redes de gestión social y cultural", en: *Cultura y globalización*, Martín Barbero, J.; López de la Roche, F., Jaramillo, J. E., (editores Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales.
- Zuluaga, O. L. 1987. *Pedagogía e historia*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. L.; Sáenz, J.; Ríos, R.; Herrera, S. M. 2004. *La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación, dispersión, e ilegitimidad*, Universidad de Antioquia, en preparación.

### **Estudios y ensayos sobre Bogotá**

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Gobierno. 2002. *La accidentalidad vial en Bogotá*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Álvarez, A. 2002. "Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950", en: *Historia de la educación en Bogotá*, tomo II, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Cardona, S. 2003. *Jóvenes víctimas de homicidio en Bogotá*, Bogotá, Secretaría de Gobierno – Observatorio de Violencia y Delincuencia de Bogotá.
- Castro, J. O, Noguera, C. E. "Ciudad, educación y escuela: el caso de Bogotá y Medellín 1936-1950", en: *La investigación: fundamento de la comunidad académica*, Bogotá, IDEP, 1998.
- Echandía, C. y Rubio, M. 2002. *Caracterización de la violencia homicida en Bogotá*, Bogotá, Bogotá, Secretaría de Gobierno – Observatorio de Violencia y Delincuencia.
- Martínez Boom, A; Noguera, C. E.; Castro, J. O. 1999. *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Mockus, Antanas. 1996. "Bogotá: ¿Indicios de una ciudad con vocación posmoderna o síntomas de una ciudad que descuida su función recontextualizadora?", en: *Pensar la Ciudad*, Fabio Giraldo, Fernando Viviescas (compiladores), Bogotá, Tercer Mundo, CENAC, Fedevivienda.
- Mosquera, Claudia. 1998. *Estrategias de inserción de la población negra en Santafé de Bogotá. Acá antes no se veían negros*, Bogotá, Observatorio de Cultura Urbana - Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Navas, O. P., et al. 1997. "El espacio vivido: percepción y representación de "lo público" y su expresión en diversas apropiaciones y usos del espacio urbano en Santa Fe de Bogotá", Bogotá, Observatorio de Cultura Urbana, Informe de investigación, mimeo.
- Niño, S.; Torres, N. L.; Rozo, C.; Vega, L. A. 1998. *Territorios del miedo en Santafé de Bogotá*, Bogotá, Tercer Mundo Editores - Observatorio de Cultura Urbana.
- Pérgolis, J. C., et al. 1996. "Redes y fragmentos en la cultura y el espacio de Santa Fe de Bogotá", Bogotá, Observatorio de Cultura Urbana, Informe de investigación, mimeo.
- Rodríguez Ávila, S. P. 2004. "Prácticas de policía: apuntes para una arqueología de la educación en Santa Fe colonial", en: *Memoria y Sociedad*, vol. 8, n.º 17.

- Rueda, Z. 1997. "Influencia de la prensa escrita en la formación de imagen de ciudad", Bogotá, Observatorio de Cultura Urbana, Informe de investigación, mimeo.
- Saldarriaga, O; 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*, tomo II, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Silva, A. 2003. *Bogotá imaginada*, Bogotá, SECAB, Universidad Nacional de Colombia, Taurus.

### **Estudios y ensayos sobre política pública en Bogotá**

- Acero, H. 2003. "Terrorismo y seguridad ciudadana. Bogotá 1993-2003", en: *Conflicto urbano y violencia cotidiana en Colombia*, Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá, Secretaría de Gobierno.
- Becassino, A. 2000. *Peñalosa y una ciudad 2600 metros más cerca de las estrellas*, Bogotá, Grijalbo.
- Beltrán, I.; Gaitán, F.; Fernández, A. M. 2000. "Política de seguridad en Bogotá", en: *Instituciones y recursos para vivir la ciudad*, tomo v, Fainboim, I.; Gandour, M.; Uribe, M. C. (editores), Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Hacienda del Distrito,
- Calderón, A. 2005. "Aproximación a un estudio sociolingüístico de la imagen, caso de Canal Capital", Bogotá, trabajo de grado, Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia.
- Camacho, A., Camargo, E. 1998. "La seguridad ciudadana: una aproximación a la situación de Bogotá", *La ciudad observada. Violencia, cultura y política*, Campos, Y., Ortiz, I. (compiladores), Bogotá, Tercer Mundo Editores – Observatorio de Cultura Urbana.
- Cante, M. I. 2005. "Aproximación a la experiencia del Rock en la ciudad: Rock al Parque 1995-2003", Bogotá, trabajo de grado, Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia.
- González, M. 2003. "Memorias de la inclusión social", en: *Bogotá para vivir 2001-2003*, tomo II. *Perspectivas sobre el plan de desarrollo. Balance del cumplimiento de los compromisos del plan de desarrollo*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Hoyos, J. F. 2003. "Justicia social: rumbo a la gran transformación", *Bogotá para vivir 2001-2003*, tomo II. *Perspectivas sobre el plan de desarrollo. Balance del cumplimiento de los compromisos del plan de desarrollo*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- 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)", México, tesis para obtener el grado de Maestra en Comunicación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Molano, L. 2005. "Aproximación a un estudio lingüístico de las estrategias pedagógicas de los tres últimos gobiernos de Bogotá", Bogotá, trabajo de grado, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A. 1997b. "Usos y sentidos de la ciudad", en: *Piedepágina*, n.º 1.
- 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", mimeo.
- Pérez, F. 2003. "Educación en Bogotá 1998-2003: logros obtenidos y lecciones aprendidas", en: *Bogotá para vivir 2001-2003*, tomo II. *Perspectivas sobre el plan de desarrollo. Balance del cumplimiento de los compromisos del plan de desarrollo*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Pérez, J. H. 2002. "La Ley General de Educación y su aplicación en Santa Fe de Bogotá 1995-1997. Un testimonio", en: *Historia de la educación en Bogotá*, tomo II, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Prada, S. M. 2005. "Procesos de construcción ciudadana a través de la televisión local", Bogotá, trabajo de grado, Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, A. 1998. "El tiempo en la educación nunca sobra", en: *Educación y ciudad*, n.º 5. Bogotá.
- Rojas, L. A. 1999. "Fútbol, poder y espacio público: caso El Campín", en: *Cuadernos de la Capital*, no. 7, Bogotá.
- Salazar A.; Useche, O.; López, N. 1998. "Una mirada a la juventud en Bogotá", en: *La ciudad observada. Violencia, cultura y política*, Campos, Y.; Ortiz, I. (compiladores), Bogotá, Tercer Mundo Editores – Observatorio de Cultura Urbana.
- Sáenz, J. y Duncan, G. 2000. "El campo de la cultura en Bogotá: estructura política y organizacional y eficiencia y cobertura

- del gasto público”, en: *Instituciones y recursos para vivir la ciudad*, tomo 5, Fainboim, I.; Gandour, M.; Uribe, M. C. (editores), Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Hacienda del Distrito.
- Sáenz, J. 2003c. “La cultura ciudadana: una pedagogía para la democracia, la civilidad, la seguridad, la comunicación y el disfrute”, en: *Bogotá para vivir 2001-2003*, tomo II. *Perspectivas sobre el plan de desarrollo. Balance del cumplimiento de los compromisos del plan de desarrollo*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá,
- Sáenz, J. 2004. *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Uribe, M. V. 1996. “Bogotá en los noventa: un escenario de intervención”, en: *Pensar la ciudad*, en: *Pensar la Ciudad*, Fabio Giraldo, Fernando Viviescas (compiladores), Bogotá, Tercer Mundo, CENAC, Fedevivienda.
- Velásquez, F. 2003a. “Participación ciudadana. Notas para la formulación de un marco conceptual”, Bogotá, Departamento Administrativo de Acción Comunal, Primer informe de consultoría, mimeo.
- Velásquez, F. 2003b. “La participación ciudadana en Bogotá. Lectura de procesos”, Bogotá, Departamento Administrativo de Acción Comunal, Tercer informe de consultoría, mimeo.

## **Documentos de política, planeación, gestión y evaluación**

- Alcaldía Mayor de Bogotá. “Decreto Número 295 (Junio 1 de 1995). Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá D.C. 1995-1998 – Formar Ciudad”.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. 1997. *Formar Ciudad: 1995-1997*, s. d.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Julio 1998a. *Estrategia de seguridad y convivencia*, mimeo.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. 1998b. *Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Santa Fe de Bogotá 1998-2001*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. 2000a. *Bogotá para todos. La Bogotá del tercer milenio. Historia de una revolución urbana*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. 2000b. *Bogotá a escala humana. La Bogotá del tercer milenio. Historia de una revolución urbana*.

- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – IDCT. Octubre 9 de 1997. “Proyecto de autorregulación para 1998”, mimeo.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – IDCT, Observatorio de Cultura Urbana. 2002. *Bogotá para vivir todos del mismo lado. Memorias de un Plan de desarrollo.*
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Hacienda. 2002. *Decreto 40 del 7 de febrero de 2002 “Por el cual se implementa para el año 2002 el mecanismo de aportes voluntarios Aportar para progresar”.*
- Alejo, H. s. f. “Lesiones provocadas por el uso de pólvora en Bogotá durante las temporadas Diciembre-Enero 1993-2003”, mimeo.
- Arturo, J.; Díaz, M. Abril de 1988. “Memoria y evaluación institucional del IDCT: el programa de Cultura Ciudadana. Análisis del impacto en la ciudadanía”, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia - Centro de Estudios Sociales, mimeo.
- Bogotá cómo vamos. 2003. “Cómo vamos en responsabilidad ciudadana. Mejora el comportamiento ciudadano en movilidad”, en: *El Tiempo*, junio 3.
- Cante, F., Mockus, A. s. d. “Hacia una acción colectiva de resistencia civil”, mimeo.
- Chiappe, C. 2003. “Canal Capital: ¿En qué estamos? Informe de gestión 2003 presentado a la Junta Administradora Regional”, Bogotá, Canal Capital, mimeo.
- Concejo de Bogotá. *Acuerdo 6 de 1998 por el cual se adopta el Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Santa Fe de Bogotá, 1998-2001. Por la Bogotá que queremos.*
- Consejería para la Vida Sagrada – Alcaldía Mayor de Bogotá. 2003. “Informe para el segundo tomo de las memorias de la administración”, mimeo.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social, Departamento Administrativo Acción Comunal. s. f. *Lineamientos generales de política social para Bogotá 2004-2014. Documento borrador*, Bogotá.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2002. *Concierto de voces. Memoria del proceso de formulación participativa de política social para Bogotá.*
- Departamento Administrativo de Bienestar Social - Consejo Distrital para la Atención Integral a los Niños y las Niñas Víctimas de Abuso y Explotación Sexual. 2002a. *Plan distrital*

*para la atención integral a los niños y las niñas víctimas de abuso y explotación sexual.*

Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2003a. *Redes para la democracia familiar. Proyecto 7321*, Bogotá, DABS.

Departamento Administrativo de Bienestar Social – Pontificia Universidad Javeriana. 2003. *Inclusión social y nuevas ciudadanías*.

Departamento Administrativo Defensoría Espacio Público. 2003. “Informe de gestión, objetivo cultura ciudadana”, mimeo.

Departamento Administrativo de Planeación Distrital. *Informe de ejecución del Plan de desarrollo 1995 – 1997, Volumen 2*, s.f. Mimeo.

Departamento Administrativo de Planeación Distrital. Julio de 1998. “Formar Ciudad. Informe de avance del Plan de Acción 1998. Cierre. Cronograma por proyecto”, mimeo.

Departamento Administrativo de Planeación Distrital. Agosto de 2001. “Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas 1998-2001 “Por la Bogotá que queremos”. Avance de Proyectos 2001. Informe final de seguimiento a la fecha del proceso de armonización”, mimeo.

Departamento Administrativo de Planeación Distrital. Abril 2003. “Plan de acción 2001-2004. Reprogramación 2003”, mimeo.

Espinel, M. 1997a. “Marco general para la reflexión”, Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo, mimeo.

Espinel, M. 1997b. “La puesta en escena de la cultura ciudadana”, Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo, mimeo.

García, M. M. 2003. “El papel de los Consejos de Planeación en la formulación de los planes de desarrollo local”, mimeo.

Gualy, M. A. 2003. “El proyecto Misión Bogotá, una experiencia de la exclusión social a la convivencia ciudadana”, en: *Inclusión social y nuevas ciudadanías. Condiciones para la convivencia y seguridad democráticas. Seminario internacional. Memorias*, Bogotá, DABS – Pontificia Universidad Javeriana.

Hurtado Sáenz, M. C. 2003a. “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, Procuraduría Delegada para la Defensa del Menor y la Familia.
- Hurtado Sáenz, M. C. 2003b. "Desarmarnos con amor: una experiencia de prevención, atención y sanción de la violencia intrafamiliar con perspectiva de género", en: *Conflicto urbano y violencia cotidiana en Colombia*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Oficina asesora de investigación en ciudad. 1997. *El consumo cultural en Bogotá. Experiencias culturales*.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Oficina asesora de investigación en ciudad. 1998. *Consumo cultural en Bogotá*.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1998a. *Encuentros de la diversidad I. Escenarios del desarrollo cultural*.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1998b. *Encuentros de la diversidad II. Miradas socioculturales locales en Santa Fe de Bogotá*.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Oficina asesora de investigación en ciudad. 1999a. *Cultura en común*.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Oficina asesora de investigación en ciudad. 1999b. *Jóvenes tejedores de sociedad*.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Septiembre 2001a. "Sondeo de opinión en opera al parque 2001", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Septiembre 2001b. "Opera al Parque 2001. Sondeo de opinión a asistentes", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Octubre 2001c. "Resultados del sondeo de opinión a usuarios del transporte público en 15 lugares críticos de Bogotá", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Noviembre 2001d. "Encuesta de percepción sobre la ley zanahoria aplicada a la ciudadanía", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Noviembre 2001e. "Rock al Parque 2001. Sondeo de opinión a asistentes", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Diciembre 2001f. "Encuesta sobre uso y restricción de la pólvora en Bogotá", mimeo.

- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Diciembre 2001g. "Sondeo de opinión en ballet al parque 2001", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Diciembre 2001h. "Ballet al Parque 2001. Sondeo de opinión a asistentes", Bogotá, mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Octubre 2002a. "Plan de desarrollo económico social y de obras públicas "Bogotá para vivir todos del mismo lado. Objetivo cultura ciudadana. Matriz de cumplimiento de compromisos", mimeo
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. 8 de febrero de 2002a. "Recolección, procesamiento y análisis de los datos requeridos para establecer la línea de base del objetivo "Cultura ciudadana" del plan de desarrollo "Bogotá para vivir todos del mismo lado". Informe técnico", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Marzo 2002b. "Sondeo de opinión sobre la noche de las mujeres en Bogotá", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. mayo 2002c. "Sondeo de opinión sobre la percepción de cultura ciudadana en la ciudad", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Mayo 2002d. "Sondeo de opinión sobre Resistencia Civil", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Agosto 2002e. "Encuesta aplicada a ciudadanos residentes en las zonas aledañas a la zona de tolerancia 'Los Alcazares'", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Agosto 2002f. "Sondeo de opinión aplicado a ciudadanos de la ciudad sobre la percepción de la semana de la corresponsabilidad en Bogotá", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Noviembre 2002g. "Sondeo de opinión sobre terrorismo y seguridad en Bogotá", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Diciembre 2002h. "Sondeo de opinión sobre la ciclovía nocturna en Bogotá", mimeo.

- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana. Diciembre 2002i. "Sondeo de opinión sobre la ciclovía nocturna", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana, Comisión de Cultura Ciudadana. Abril 2002. "La cultura ciudadana en Bogotá. Resultados de la primera aplicación del sistema de medición. Líneas de base y metas del objetivo de cultura ciudadana el plan de desarrollo 2001-2004, 'Bogotá para vivir todos del mismo lado'", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. s. f. "Reflexión en torno a las acciones adelantadas en materia de artes plásticas por el Instituto Distrital de Cultura y Turismo", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. s.d. "Clubes de lectores y paraderos para libros para parques. Dos proyectos de fomento a la lectura del Instituto Distrital de Cultura y Turismo", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 2003. "Diario sintético de Cultura en Común. Autobiografía a varias voces", mimeo
- Instituto Distrital de Recreación y Deporte. 2003a. "Acciones y estrategias implementadas, mimeo.
- Instituto Distrital de Recreación y Deporte - Oficina de promoción de servicios. 2003b. "Memorias del gobierno Distrital", mimeo.
- Londoño, R. Junio 2002. "Informe del objetivo de cultura ciudadana. Bogotá cómo vamos", Bogotá, IDCT, mimeo.
- Londoño, R. Agosto 2003. "Bogotá cómo vamos, objetivo cultura ciudadana. Principales resultados 2001-2003", Bogotá, IDCT, mimeo.
- Misión Bogotá. 2003a. "Aportes del proyecto Misión Bogotá a la estrategia de cultura democrática del plan de desarrollo", mimeo.
- Misión Bogotá. 2003b. "Plan de desarrollo Bogotá para vivir todos del mismo lado. Objetivo Cultura Ciudadana, programa Vida Sagrada. Producto: Fortalecimiento de redes de seguridad por la vida, Indicador: percepción de seguridad. Proyecto 7094", mimeo.
- Misión Bogotá. 2003c. *Palabras y rostros. Memorias del Proyecto Misión Bogotá*, Vol 2, año 2002, Bogotá.

- Mockus, A. 1998b. "Cultura ciudadana. Un programa con buenos resultados en seguridad ciudadana adelantado en Bogotá de 1995 a 1997", en: Seminario internacional *Participación ciudadana, gobernabilidad y cultura de paz*, Gobierno Federal de México – UNESCO, México D. F., mimeo.
- Mockus, A. y Cante, F. s.d. "Resistencia Civil como construcción de ciudadanía", mimeo.
- Mockus, A. 2002a. "Resistencia civil en Bogotá", Alcaldía Mayor de Bogotá, mimeo.
- Mockus, A. Mayo 2003. "Invitación a la Croactividad", *D.C. De Ciudad*, n.º 14, Bogotá, IDCT.
- Niño, E. D. Enero, 1998. "Seguimiento y evaluación del impacto de la prohibición del uso de la pólvora en Bogotá", Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Observatorio de Cultura Urbana, mimeo.
- Ocampo, C. I. 2003. "De las estrategias de prevención a la inclusión efectiva. El tema de lo juvenil en Bogotá", en: *Conflicto urbano y violencia cotidiana en Colombia*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno.
- Ortiz, I. s. f. "El programa de cultura ciudadana en la Alcaldía Mayor de Bogotá", mimeo.
- Pontificia Universidad Javeriana – Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2003. *Camino hacia nuevas ciudadanías*, Bogotá.
- Ramírez, L. F. 1995. "Acción común. Proyecto común", en: *Lámpara*, n.º 126, vol. xxxii, Bogotá.
- Robledo, A. M. 2003. "Inclusión, nuevas ciudadanías y ética del cuidado", en: *Inclusión social y nuevas ciudadanías. Condiciones para la convivencia y seguridad democráticas. Seminario internacional. Memorias*, Bogotá, DABS – Pontificia Universidad Javeriana.
- Riveros, H. s.d. "Seguridad y Convivencia en Santa Fe de Bogotá", Secretaría de Gobierno del Distrito Capital, Bogotá, documento mecanografiado.
- Sánchez, E. 2003. "Noche de las mujeres", en: *D.C. De Ciudad*, n.º 12, Bogotá, IDCT.
- Secretaría de Educación Distrital. 1998. *Plan Sectorial de Educación 1998-2001*, Bogotá.
- Secretaría de Educación. s.f. *Informe de gestión 1998 – 2000*, Bogotá.

- Secretaría de Educación. 2001. *Plan sectorial de educación 2001 – 2004*, Bogotá.
- Secretaría de Educación. 2003. *Informe de gestión 2001 – 2003*, Bogotá.
- Secretaría de Gobierno. Agosto 2003a. *Plan de desarrollo Bogotá para vivir todos del mismo lado. Objetivo cultura ciudadana, Programa Vida Sagrada (Informe 2001-2003)*, Bogotá.
- Secretaría de Gobierno, Cárcel Distrital de Varones y Anexo de Mujeres. 2003. “Informe de gestión, objetivo Cultura ciudadana”, mimeo.
- Secretaría de Gobierno, Fondo de Ventas Populares. 2003. “Informe de gestión, objetivo Cultura Ciudadana”, mimeo.
- Secretaría de Gobierno, Secretaría de Tránsito y Transporte. Agosto 2002. “Foro sobre accidentalidad de ciclistas”, Bogotá, mimeo.
- Secretaría de Hacienda – Dirección Distrital de Impuestos. s. f. “110% con Bogotá, Premio Nacional de Alta Gerencia, Banco de Éxitos de la Administración Pública, Informe de Presentación”, mimeo.
- Secretaría de Hacienda – Alcaldía Mayor de Bogotá. 2002a. *Decreto Número 040 del 7 de febrero de 2002 por el cual se implementa para el año 2002 el mecanismo de aportes voluntarios – “Aportar para progresar”*, Bogotá.
- Secretaría de Hacienda – Dirección Distrital de Impuestos. 2002b. “Aporte voluntario por localidad 2002”, Bogotá, mimeo.
- Secretaría de Hacienda – Alcaldía Mayor de Bogotá. 2003. “Bogotá: una inversión que nos une”, mimeo.
- UNICEF. s.f. *Hacia la construcción de una ciudad más amable y justa. Políticas de niñez y juventud en Bogotá 2001-2004*, Bogotá.
- Vanegas, S., Sánchez, E. 1998. *Memoria y evaluación de la gestión institucional del IDCR y el programa Cultura Ciudadana*, Bogotá, Universidad Nacional — Centro de Estudios Sociales, mimeo.
- Veeduría Distrital. 19 de septiembre de 2002. “Balance aporte voluntario, 110% con Bogotá”, presentación en Powerpoint.
- Viviescas, F. s.f. “El programa Cultura Ciudadana en las encrucijadas del futuro de la capital”, mimeo.

## Documentos y materiales pedagógicos y de comunicación

**Gobierno Antanas Mockus-Paul Bromberg**

- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 1996. *Plan de desarme*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 1997a. "Bogotá está en juego", tema: carriles tránsito, comercial para TV, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 1997b. "Bogotá está en juego", tema: convivencia, comercial para TV, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 1997c. "Bogotá está en juego", tema: cruces viales, comercial para TV, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 1997d. "Bogotá está en juego", tema: tráfico, comercial para TV, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá. 1997e. "Bogotá está en juego", tema: uso transporte público, comercial para TV, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Santafe de Bogotá – Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito. 1997. *Convivencia social y solución de conflictos*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1996a. "Programa de formación de formadores de ciudadanos: Escuela Cívica de la Policía Nacional. Informe sobre grupos A y B", Bogotá, mimeo.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1996b. *Bogotá Coqueta 458 años*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Mayo 1996. "Descripción de la relación de los cuadrilleros de la Secretaría de Obras Públicas y los ciudadanos dentro del Plan 24 horas", Bogotá, mimeo.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Marzo 1997. *Sondeo de opinión sobre los conocimientos, creencias y prácticas de los ciudadanos de Santa Fe de Bogotá con respecto al racionamiento de agua*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Abril-Mayo 1997. *Informe comparativo sobre componentes actitudinales de autoritarismo, intolerancia y conservadurismo en ciudadanos y miembros de la policía en Santa Fe de Bogotá*, Bogotá.

- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Mayo 1997. *Encuesta de la percepción de los jóvenes frente al conflicto entre rockeros y raperos y la validez de los Rap&Roll como espacios para la solución de estos conflictos*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Agosto 1997. *Evaluación de los seminarios para líderes sociales y políticos locales de Santa Fe de Bogotá dictados por el CINEP*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Octubre 1997. *Encuesta de salida sobre los semilleros de convivencia llevados a cabo por 10 ONG en 10 localidades de la ciudad de Santa Fe de Bogotá*, Bogotá.
- Fundación Foro Nacional por Colombia Capítulo Regional Centro. 1997. “apacitación sobre técnicas de planeación comunitaria, identificación y priorización de problemas a partir de estrategias de prevención bajo un esquema de interrelación y retroalimentación comunidad – autoridades de policía dentro del proyecto Guardianes de la Convivencia”, Bogotá, Informe presentado al Fondo de Vigilancia y Seguridad de Santafe de Bogotá, mimeo.
- Gómez Mejía, Gabriel. 1998. “Comunicación entre extraños”, en: *La ciudad observada. Violencia, cultura y política*, Campos, Y.; Ortiz, I. (compiladores), Bogotá, Tercer Mundo Editores – Observatorio de Cultura Urbana.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1996a. “Conductores”, serie para TV: *Crónicas urbanas*, director: Juan Carlos Delgado, video, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1996b. “Deseos de ciudad”, serie para TV: *Crónicas urbanas*, director: Jairo Chaparro, video, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1996c. “Por un tránsito más humano”, tema: conducción, comercial para TV, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1996d. “Por un tránsito más humano”, tema: parqueo, comercial para TV, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1996e. “Por un tránsito más humano”, tema: señales de tránsito, comercial para TV, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1996f. “Por un tránsito más humano”, tema: semáforos, comercial para TV, Bogotá.

- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1996g. "Santa Fe de amor", serie para TV: *Crónicas urbanas*, video, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1997a. "Agentes formando agentes", video, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1997b. "Bogotá, ayer y hoy", video, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1997c. "Carta de civildad: cultura ciudadana", serie para TV: *D.C. cuenta*, video, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1997d. "Ciclovida", video, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1997e. "Contaminación visual y auditiva", serie para TV: *D.C. cuenta*, video, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1997f. "No sea mugre", video, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1997g. *Por una ciudad que respete la dignidad humana*, comercial para TV, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 1997g. *Manual de Convivencia para el embellecimiento de frentes, fachadas, antejardines y andenes*, Bogotá.
- Mockus, A. 1997. "Balance pedagógico", en: *Letra Capital* año 2, vol. 1, n.º 2: 14-19, Bogotá.
- Policía Nacional. s.f. (a) *Frentes de seguridad local*, Bogotá.
- Policía Nacional. s.f. (b). *Matricúlese con la seguridad*, Bogotá.
- Policía Nacional. Policía Metropolitana Santa Fe de Bogotá. s.f. *Escuelas de Seguridad Ciudadana*, Bogotá.
- Rojas Mantilla, M. F. s.f., "Estrategias de comunicación del programa Cultura Ciudadana, Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Cómo lograr la comunicación entre extraños. Entrevista con Gabriel Gómez", Bogotá, mimeo.
- Suárez Ramírez, Gabriel. 1998. "Cultura ciudadana en el tránsito. Una visión pedagógica de la movilidad", en: *La ciudad observada. Violencia, cultura y política*, Campos, Y.; Ortiz, I. (compiladores), Bogotá, Tercer Mundo Editores – Observatorio de Cultura Urbana.
- Velásquez, E. A. 1995a. "Jugar, tiempo y espacio", en: *Lámpara*, n.º 126, vol. xxxiii, Bogotá.
- Velásquez, E. A. 1995b. "Juego de la vida", Bogotá, IDCT, mimeo.
- Velásquez, E. A. 1995c. "Animación Calle 19. Plan de acción", Bogotá, IDCT, mimeo.



- Velásquez, E. A. 1995d. "Baraja de convivencia ciudadana", Bogotá, IDCT, mimeo.
- Velásquez, E. A , et al. 1995e. *Preguntar la escuela*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Unidad Coordinadora de Prevención Integral.
- Velásquez, E.A. 1995f. "Muñecas, frazaditas y tarjetas", en: *Práctica barrial*, año 8, n.º 16, Bogotá, Fundación Barrio Taller.

### **Gobierno Enrique Peñalosa**

- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 4 de Junio de 1988. "Comportamiento de los hinchas y seguridad en el estadio Nemesio Camacho El Campín de Santa Fe de Bogotá", Bogotá, mimeo.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 7 de Octubre de 1988. "Percepción de los ciudadanos de Santa Fe de Bogotá sobre la campaña de comunicación 'Bogotá 2.600 metros más cerca de las estrellas'", Bogotá, mimeo.
- Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Secretaría de Gobierno y Cámara de Comercio de Bogotá. 1998. *La rueda, red ciudadana de conciliación. Eje de comunicación. Cartilla para promotores*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno. 2000a. *Acciones que recuperan la seguridad y la convivencia ciudadana*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor Santa Fe de Bogotá – Secretaría de Gobierno. 2000b. *Apoyos institucionales para mejorar la convivencia. Manual del ciudadano – Guía de servicios no. 7*, Bogotá.
- Asociación Participación Ciudadana. 2000. *Informe final de gestión. Contrato celebrado entre la Secretaría de Gobierno de la Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá y la Asociación Participación Ciudadana no 456/99*, Bogotá.
- Canal Capital. s.f., (a). "Informe de gestión 1998-1999", Canal Capital, mimeo.
- Canal Capital. s.f., (b). "Informe de Gestión - Subgerencia Comercial y de Mercadeo 1998-1999", Canal Capital, mimeo.
- Departamento Administrativo de Acción Comunal. 1999. *Bienvenidos a la acción*, Bogotá.
- Departamento Administrativo Espacio Público. 2001a. *Espacio público. Cartilla para el defensor*, Bogotá.

- Departamento Administrativo Espacio Público. 2001b. *Museo de Desarrollo Urbano. Exposición Espacio público por la ciudad*, Bogotá.
- Instituto Desarrollo Urbano. s.f. *Manual de respeto al ciudadano*, Bogotá.
- Instituto Desarrollo Urbano. 2000. *Manual de participación y control ciudadano en obra pública*, Bogotá.
- Misión Bogotá — Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Policía Metropolitana Santa Fe de Bogotá. Julio de 1999<sup>a</sup>. “Descontaminación visual, generación de espacios de orden, convivencia”, en: *Misión Bogotá*, año 1, n.º3: 2.
- Misión Bogotá — Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Policía Metropolitana Santa Fe de Bogotá. Julio de 1999b. “Brigadas de atención integral, Nuestra Misión es Bogotá, Carreta de la cultura y Tomas de Miedo”, en: *Misión Bogotá*, año 1, n.º3: 11.
- Misión Bogotá — Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Policía Metropolitana Santa Fe de Bogotá. Noviembre de 1999c. “Mas comunicación para la seguridad”, en: *Misión Bogotá*, año 1, n.º 8: 1-6.
- Misión Bogotá — Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá – Policía Metropolitana Santa Fe de Bogotá. Noviembre de 1999d. “Generamos espacios de orden para la seguridad”, *Misión Bogotá*, año 1, n.º 8: 7-8.
- Peñaranda, C. 2000. “Documento de trabajo – Ponencia (Misión Bogotá)”.
- Secretaría de Gobierno. 1998. *Misión Bogotá*, video, Bogotá.

### **Gobierno Antanas Mockus**

- Alcaldía Mayor de Bogotá. s.d. (a). “Resistencia civil. Jornada de Croactividad”, mimeo.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. s.d. (b). “Campaña pedagógica y comunicativa para la prevención y reducción de la accidentalidad peatonal en Bogotá D.C, 2002. Proyecto-propuesta”, Bogotá, mimeo.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. 2001. “Planeación participativa local, Encuentros ciudadanos”. Presentación en Powerpoint.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, mct. 2002. “Noche de las mujeres 2001, Memorias”, Bogotá, mimeo.

- Alcaldía Mayor de Bogotá – Departamento Administrativo de Acción Comunal. 2003. *Manual de conciliación en equidad: Guía para Comisiones de Convivencia y Conciliación*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Instituto Distrital de Recreación y Deporte. 2002-2004. Periódico *D.C. de Ciudad*, n.º 1-17, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Instituto Distrital de Recreación y Deporte. 2003. *Vive tu parque... Los parques: una extensión de tu casa*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Educación. 2003a. *Bogotá la ciudad de todos. Proyecto la ciudad de los niños y las niñas*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Educación. 2003b. *¿Quién soy yo. Un viaje para conocernos*. Proyecto la ciudad de los niños y las niñas, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Educación. 2003c. *Calor de hogar. Un viaje con mis seres queridos*. Proyecto la ciudad de los niños y las niñas, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Educación. 2003d. *Salón de sueños. De viaje con mis compañeros*. Proyecto la ciudad de los niños y las niñas, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Educación. 2003e. *Mi barrio. Vecinos y amigos*. Proyecto la ciudad de los niños y las niñas, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Educación. 2003f. *Mi localidad. Calidad local*. Proyecto la ciudad de los niños y las niñas, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno. 2002. *Pólvora a metros... se goza más*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno – Proyecto Misión Bogotá. 2003<sup>a</sup>. *Cultura ciudadana. Construcción de ciudad*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno – Proyecto Misión Bogotá. 2003b. *De mi tierra vengo. Orientaciones para la población en situación de desplazamiento en Bogotá*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno – Proyecto Misión Bogotá. 2003c. *Esto no es basura. Reciclaje y separación de basuras en Bogotá*, Bogotá.

- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno – Proyecto Misión Bogotá. 2003d. *Hagamos un pacto para vivir y preservar la vida*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno – Proyecto Misión Bogotá. 2003e. *Sucede en Bogotá. Entre todos resolvemos*, Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá – Veeduría Distrital. 2003. *Código de Policía de Bogotá D.C. Normas de convivencia ciudadana. Acuerdo 79 de 2003*, Bogotá, Imprenta Distrital.
- Arenas, A.; Cantor, M.; Botero, A.; Ruiz, J. O.; Ortiz, J. 2003. “De la calle al tejido social. Hilando voluntades para abrigar esperanzas”, en: *Experiencias innovadoras*, Bogotá, DABS.
- Arrieta, A.; Lopes, N. 2003. “Develando inoherables. Por la inocencia interrumpida”, en: *Experiencias innovadoras*, Bogotá, DABS.
- Bayona, J.; Tenjo, S.; Cortés, E. 2003. “Lamigamaga y otras historias. Tristezas que sueñan a reír”, en: *Experiencias innovadoras*, Bogotá, DABS.
- Canal Capital. 2003a. “Composición de la programación según categorías del concepto de canal público”, mimeo.
- Canal Capital. 2003b. “Primer semestre 2003. Cultura ciudadana. Espacios televisivos”, Bogotá, mimeo.
- Corzo, J.; Bermúdez, A.; Escobedo, H.; Jaramillo, R.; Lanziano, C. agosto 2002. *Evaluación de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana*, Bogotá, Secretaría de Educación.
- Cristo, M. 2003. *Estimulación, masaje y lactancia materna. Serie cartillas*, Bogotá, DABS, Fundación Canguro.
- Cubillos, C. s.f. (i). “Informe de avance. Propuesta unificada de comunicaciones de la Alcaldía Mayor articulando todo el plan de desarrollo en torno a las ideas de cultura ciudadana”, Bogotá, mimeo.
- Cubillos, C. s.f. (ii). “Conclusiones. Propuesta unificada de comunicaciones de la Alcaldía Mayor”, Bogotá, mimeo.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. s.f. (a). “Energía que da gusto. Forjando vidas”, programa de Canal Capital: *Bogotá cuenta*, Bogotá, video.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. s.f. (b). *Nuevas voces ciudadanas*, Bogotá.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. s.f. (c). *Nutrir. Calendario y folletines formativos para una buena nutrición*, Bogotá.

- Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2001. *Todos y todas del mismo lado. La ciudad soñada. Primeros pasos en el Plan de desarrollo*, Bogotá.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2002a. *El DABS. Camino a la inclusión social*. Serie Cartillas, Bogotá.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2002b. *Gestión pública y administración Distrital*. Serie Cartillas, Bogotá.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2002c. *Guía de atención cualificada. Oír ciudadanía*. Serie Cartillas, Bogotá.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2002d. “Nutrir para el futuro”, programa de Canal Capital: *Bogotá cuenta*, Bogotá, video.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2002e *Pautas de manejo Canguro*. Serie Cartillas, Bogotá.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2002f. “Punto cadeneta y punto”, programa de Canal Capital: *Bogotá cuenta*, Bogotá, video.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2002g. “Ruta de vida. Calle y vea”, programa de Canal Capital: *Bogotá cuenta*, Bogotá, video.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2002h. *Voces del alma*, Bogotá, DABS, Compensar, Red de Solidaridad Social.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social, Asistimos. 2002. *Huellas de vida*, Bogotá.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social – Humanizar. 2002. *Conversatorios entre hombres*, Bogotá.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social — Consejo Distrital para la atención integral a niños y niñas víctimas de abuso y explotación sexual. 2002b. *Violencia sexual. Un ABC para conocerla*, Bogotá.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social— Consejo Distrital para la atención integral a niños y niñas víctimas de abuso y explotación sexual. 2002c. *Guía de atención, identificación de posibles casos de delito sexual*.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social — Consejo Distrital para la atención integral a niños y niñas víctimas de abuso y explotación sexual. 2002d. *Protocolo de atención para la adecuada recepción de las denuncias de delitos sexuales*. Serie Cartillas, Bogotá.

- Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2003b. "Camino a la oportunidad", programa de Canal Capital: *Bogotá cuenta*, Bogotá, video.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. 2003c. "Develadas", programa de Canal Capital: *Bogotá cuenta*, Bogotá, video.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social, Corporación para el Desarrollo Humano - Humanizar. 2003. *Cuaderno pedagógico para hombres multiplicadores de democracia familiar*, Bogotá.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social – Profamilia. 2003. *Vida y sexualidad. Lo que hay que conocer*, Bogotá.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social, UNICEF. s.f. *Abrecaminos. El juego que desarrolla habilidades para enfrentar con éxito líos, problemas, pleitos y tropeles en la familia*, Bogotá.
- Departamento Administrativo Defensoría Espacio Público. 2001a. *Espacio público para vivir. Hoy como todos los días*, Bogotá, video.
- Departamento Administrativo Defensoría Espacio Público. 2001b. *Acuerdos para la sostenibilidad y gestión concertada del espacio público*, Bogotá.
- Estrada, M. V.; Gómez, N.; Ortega, G. 2003. *Las nuevas voces que se escuchan en Bogotá. Bullicio de colores, Experiencias innovadoras*, Bogotá, DABS.
- García, C. I. s.f. *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*, Bogotá, DABS, Compensar, Casa de la Mujer, Pensar, Universidad Central,
- Guerra, L. F.; Núñez, V. A. 2002. *Cartilla de formación de ciudadanos participativos*, Bogotá, Universidad Distrital, Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno. Programa de educación en ciudadanía participativa.
- Hurtado, G. M.; Guerra, L. F. 2002. *Cartilla de convivencia*, Bogotá, Universidad Distrital, Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Gobierno. Programa de educación en ciudadanía participativa.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 2002b. "Encuesta de cultura ciudadana", programa Canal Capital: *Encuentro*, Bogotá, video.

- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 2002c. "Suicidio en población de alto riesgo", programa Canal Capital: *Encuentro*, Bogotá, video.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 2002d. "Jueces de paz", programa Canal Capital: *Encuentro*, Bogotá, video.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 2003. "Circo ciudad", programa Canal Capital: *Bogotá, múltiples caras*, Bogotá, video.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 2003a. *Hinchas en camino*, Bogotá.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 2003b. "Jóvenes tejedores de sociedad – componente artístico", mimeo.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 2003c. "Código de Policía", Clip, Canal Capital.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 2003d. "Participación ciudadana", Clip, Canal Capital.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 2003e. "Código de Policía", Clip, Canal Capital.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 2003f. "Preservación de la vida", Clip, Canal Capital.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 2003g. "Resolución de conflictos", Clip, Canal Capital.
- Instituto Distrital de Cultura y Turismo. 2003h. "Veeduría", Clip, Canal Capital.
- Isaza, O. I. 2003. "La erradicación del trabajo infantil. Conciencia, voluntad y estrategia. Para rescatar su niñez", en: *Experiencias innovadoras*, Bogotá, DABS.
- Jaramillo, A. 2002. "De la cultura ciudadana a la cultura democrática. Un camino hacia una ciudadanía informada y responsable", en: *Vive Bogotá Viva*, Secretaría de Gobierno, Bogotá.
- Jaramillo, A. 2003. "Informe final. Contrato de servicios 20048", Bogotá, IDCT, mimeo
- Londoño, R. s.f. "Experiencias de resistencia civil en Bogotá", Bogotá, IDCT, mimeo.
- Misión Bogotá. s.f. San Victorino. El renacimiento del centro. ¡Conozcamos San Victorino!, Bogotá.
- Misión Bogotá. 2003. *Protocolos de intervención. Guías Cívicas de cara a la ciudad*, Bogotá.
- Mockus, A. 2002b. *Importancia de la comunicación. Aprender a echar el cuento*, Palabras del Alcalde Mayor de Bogotá, Bogotá, Alcaldía Mayor.

- Mockus A. 2003b. "Código de Policía: a mayor claridad de deberes y derechos, mayor convivencia", *Código de Policía de Bogotá D.C. Normas de convivencia ciudadana. Acuerdo 79 de 2003*, Bogotá: en Alcaldía Mayor de Bogotá – Veeduría Distrital, Imprenta Distrital.
- Monroy, I. 2003. "Bogotá, ciudad para talentos y oportunidades. Semillas que germinan futuro", en *Experiencias innovadoras*, Bogotá, DABS.
- Montes, A. 2003. "Escucha ciudadana y democracia. Que se abran las opciones de par en par", en: *Experiencias innovadoras*, Bogotá, DABS.
- Navas-Alarcón, M. P. 2003. "La máquina tragamonedas. El sueño de una agonía", en: *Experiencias innovadoras*, Bogotá, DABS.
- Proyecto Misión Bogotá. s.f. *Convivencia y Seguridad con participación ciudadana*, Bogotá.
- Quijano, P.; Fuentes, L. Y. 2003. "Políticas sociales y democracia local. Cartas de navegación", en: *Experiencias innovadoras*, Bogotá, DABS.
- Sánchez, C. C.; Novo, J.; Gutiérrez, D. M.; Rodríguez, A. 2003. *Huellas de vida. Serie materiales educativos*, Bogotá, DABS, Asistimos.
- Secretaría de Educación – Fondo de Prevención Vial. 2002. *Educación en tránsito. Orientaciones pedagógicas y organizativas en tránsito para la ciudad de Bogotá*, Bogotá.
- Secretaría de Gobierno. s.f. "Memorandos para Alcaldes Locales de la Secretaría de Gobierno sobre los Encuentros Ciudadanos de Rendición de Cuentas, 2001 y 2002", mimeo.
- Secretaría de Gobierno. 2003b. "Resolución pacífica de conflictos y formación de actores de convivencia", mimeo.
- Secretaría de Gobierno. Subsecretaría de asuntos para la convivencia y seguridad ciudadana, Dirección de Seguridad. 2003a. "Comunicación para la convivencia, proyecto 7085", mimeo.
- Secretaría de Gobierno. Subsecretaría de convivencia y seguridad. 2003b. *Espacio, es público, es suyo. Vamos a disfrutar a Bogotá*, Bogotá.
- Secretaría de Gobierno. Subsecretaría de convivencia y seguridad. 2003c. *¡Hagamos un pacto para vivir! El espacio público*, Bogotá.
- Secretaría de Tránsito y Transporte, Fondo de Prevención Vial. s.f (a). "Bogotá nos estamos acostumbrando: ¿qué nos pasa?", presentación en Powerpoint, Bogotá.



- Secretaría de Tránsito y Transporte. s.f. (b). “Viva la rumba viva. Etapa II”, Bogotá, mimeo.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. s.f. (c). “Dilemas morales”, Bogotá, mimeo.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. s.f. (d). “Resultados cabina educadora”, Bogotá, mimeo.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. s.f. (e). “Campaña de divulgación para el cumplimiento de normas ‘Vamos por buen camino... en taxi’”, Bogotá, mimeo.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. s.f. (f). “Campaña: Pedalea la norma de-vida”, presentación en Powerpoint, Bogotá.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. s.f. (g). “La ciclorruta es el lugar del espacio público en donde los ciclistas son protagonistas. ¡Conozcámola y utilicémosla!”, presentación en Powerpoint, Bogotá.
- Secretaría de Tránsito y Transporte — Dirección Técnica de Pedagogía. 2001. “Informe de ‘Semilleros de ciclistas’”, Bogotá, mimeo.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. 2003a. “Animales”, Clip, Canal Capital.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. 2003b. “Campaña en puntos críticos de accidentalidad peatonal. Bogotá sensible, Bogotá peatonal”, Bogotá, mimeo.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. 2003c. “Cinturón de seguridad”, cuñas radiales.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. 2003d. “Conductores veloces”, Clip, Canal Capital.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. 2003e. “Chaleco y casco”, cuña radial.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. 2003f. “Mobiliario urbano”, Clip, Canal Capital.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. 2003g. “Paraderos”, Clip, Canal Capital.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. 2003h. “Parqueo”, Clip, Canal Capital.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. 2003i. “Prelación peatón”, Clip, Canal Capital.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. 2003j. “Semáforo”, cuña radial.

- Secretaría de Tránsito y Transporte. 2003k. "Servicio público", Clip, Canal Capital.
- Secretaría de Tránsito y Transporte. 2003i. "Velocidad", cuña radial.
- Secretaría de Tránsito y Transporte – Dirección Técnica de Pedagogía. 2003. "Educación en tránsito planteles educativos. Movilidad escolar", Bogotá, mimeo.
- Tobón, A.; Ruiz, J. O.; Torres, Y.; Garzón, L. Y. 2002. *Conversatorios entre hombres. Realizados en 16 localidades de Bogotá*, Bogotá: DABS, Humanizar.
- Toro, M. C. 2003. *Vida y sexualidad: lo que hay que conocer*, Serie Cartillas, Bogotá, DABS, PROFAMILIA.
- Unidad de Mediación y Conciliación de San Cristóbal. Cárcel Distrital. Secretaría de Gobierno. 2001. "Hacia la construcción de un proyecto "De...Bida"", en *Convivencia* n.º 1.: 8., Bogotá.

## Entrevistas

- Rocío Londoño: Directora Instituto Distrital de Cultura y Turismo en el segundo gobierno de Mockus, y miembro del comité de dirección del Observatorio de Cultura Urbana en el gobierno Mockus/Bromberg. Entrevistas y comunicaciones personales entre agosto y diciembre 2003.
- Efraín Sánchez: Director Observatorio de Cultura Urbana en el segundo gobierno de Mockus. Entrevistas y comunicaciones personales entre agosto y diciembre 2003.
- Antanas Mockus: comunicación escrita por internet, Noviembre 2003 y en el marco del seminario internacional *Ciudadanía y Educación Cívica*, 26 de noviembre de 2004.
- María Camila Uribe: Directora Impuestos del Distrito, segundo gobierno Mockus; y Miguel Gandour: asesor de la Secretaría de Hacienda, segundo gobierno Mockus, 15 de noviembre de 2003.
- Claudia Peñaranda: Misión Bogotá, gobierno Peñalosa y Directora Técnica de Pedagogía de la Secretaría de Tránsito y Transporte, segundo gobierno Mockus, 7 de octubre de 2003 y 16 de julio de 2004.
- Ismael Ortiz: Investigador Observatorio Cultura Urbana en los tres gobiernos, 27 de julio de 2004.

- Gabriel Gómez: Director Comunicaciones Cultura Ciudadana, gobierno Mockus/Bromberg, Julio 15 de 2004; y entrevista realizada por M. F. Rojas Mantilla (s.f.).
- Leonel Miranda: miembro del equipo de Cultura Ciudadana, finales gobierno Mockus-Bromberg; asesor Defensoría del Espacio Público, gobierno Peñalosa; asesor Defensoría del espacio Público y de la Secretaría de Tránsito y Transporte, segundo gobierno Mockus, julio 13 de 2004.
- Claudia Vásquez: Directora Proyecto Misión Bogotá, gobierno Peñalosa, julio 16 de 2004.
- Enrique Velásquez: pedagogo experto en lúdica, miembro del equipo de Cultura Ciudadana en el primer año del gobierno Mockus/Bromberg, agosto 12 de 2004.
- Felipe Tello: realizador de comerciales y experto en publicidad, septiembre 15, 2004.
- Omar Rincón: experto en televisión, octubre 12, 2004.
- Bernardo Caro: coordinador de escenarios IDCT de los tres gobiernos, octubre 15 de 2004. Entrevista realizada por Martha Isabel Cante.
- Bertha Quintero: subdirectora de fomento IDCT, gobierno Mockus/Bromberg, octubre 24 de 2004. Entrevista realizada por Martha Isabel Cante.
- María Sung: asistente de coordinación Rock al Parque – IDCT en los tres gobiernos, octubre 28 de 2004. Entrevista realizada por Martha Isabel Cante.
- Armando de la Torre: subdirector de eventos y escenarios IDCT, gobierno Peñalosa y segundo gobierno Mockus, octubre 26 de 2004. Entrevista realizada por Martha Isabel Cante.
- María Cristina Hurtado Sáenz: Subdirectora de Intervención Social, Departamento Administrativo de Bienestar Social, segundo gobierno Mockus. Entrevistas realizadas en los meses de enero y febrero 2005.



## **Índice analítico**



## A

- Adultos mayores, 55, 106, 112, 137, 162, 163, 184  
  ancianos, 54, 63, 163  
Afro-colombiano (afro-bogotano), 27, 49, 106  
Alcohol, 23, 48, 78, 107, 135, 136, 184  
  alcoholismo, 25  
  bebidas alcohólicas, 136  
  chicherías, 23  
  prevención consumo, 90, 107, 112  
Ambiente, 45, 52, 54, 63, 66, 83, 84, 102, 107, 112, 141, 143, 167, 172, 185  
  contaminación, 90, 103, 141, 185  
*Aristóteles*, 69, 195  
Arte, 22, 44, 106-109, 127, 148, 195  
  artística(o), 89, 95, 166, 175  
  rap, 96  
  rock, 95, 135  
  *Rock al Parque*, 95-97  
Aseo, 22, 48, 144, 183  
  basuras, 23, 51, 58, 91, 133, 141, 145, 153, 178  
  reciclaje, 90, 107, 145  
  resíduos sólidos, 184  
Autoridad, 22, 29, 42, 70, 75, 77, 83, 96, 105, 109, 126, 138, 164, 171, 178, 180, 181, 184, 186

## B

- Bauman, Zygmunt*, 31-33  
*Bejarano, Jorge*, 24  
*Bernal Jiménez, Rafael*, 25

- Bernstein, Basil*, 39  
Bogotá coqueta, 80, 81, 84, 135, 136  
Bogotá: 2.600 metros más cerca de las estrellas, 84, 193  
*Bromberg, Paul*, 13, 14, 39, 40, 41, 43, 55, 58, 60, 77, 82, 87, 101-104, 107-111, 123, 125, 130, 142, 143, 195

## C

- Caballero Escovar, Alfredo*, 23  
Cinta de Moebius, 130, 155  
Ciudadanía *ver también* cultura ciudadana, convivencia, 42, 44, 45, 50, 54, 62, 70, 75, 76, 85, 86, 90, 103, 106, 120, 132, 137, 139, 160, 163, 166, 172, 173, 179, 181  
  competencias ciudadanas, 41  
  nuevas ciudadanías, 162, 166, 193  
Civilidad *véase también* convivencia, 19-21, 25, 56, 93, 182  
  auto-coacción, 19, 33  
  barbarie, 94, 122  
  cívico, 34, 49, 143, 178  
  civilizado, 65, 122, 184  
  civismo, 73, 176  
  cortesía, 19, 20, 139  
  proceso civilizatorio (civilizador), 19, 33  
  urbanidad, 66

- Colonia, 19, 21, 193  
*Comenio, Jon Amos*, 120  
Comunicación, 28, 39, 41, 44, 48, 50, 51, 53, 55, 61, 69, 71-77, 79, 82, 83-86, 89, 105-107,

109, 110, 131, 138, 144, 146, 147, 158-160, 169, 173, 174, 179, 180, 182, 191, 193  
 acción comunicativa, 70-72, 75, 77, 80, 85, 105, 106  
 Canal Capital, 83, 87-89, 90, 91, 93, 94, 102, 106  
 cine, 25  
 expresión, 44  
 impresos, 106, 110  
 internet, 31, 68, 69, 106  
 medios, 27, 28, 30, 31, 33, 49, 54, 76-87, 92, 95, 106, 110, 123, 125, 131, 133, 137, 169, 174, 176, 179, 181, 182, 196  
 periodistas, 79  
 periódicos, 79, 82, 85, 195, 181  
 prensa, 31, 78-80  
 radio, 25, 31, 78, 92, 110  
 tecnologías de la comunicación, 29  
 televisión, 28, 30, 31, 78, 79, 87, 91, 110, 115, 145, 182  
 Conducta, 44, 56, 58, 61, 65, 90, 134, 154, 193  
 actitud, 40, 50, 51, 53, 56, 58, 59, 61, 65, 70, 75, 76, 96, 105, 106, 108, 122, 125, 158, 160, 172, 176  
 comportamiento, 40, 44, 50, 51, 52, 54-56, 58, 59, 61-63, 67, 70, 73, 75, 76, 91, 92, 94, 96, 105, 106, 108, 122, 124, 125, 129-132, 135, 138, 139, 145-147, 149, 154, 156, 158, 160, 165, 172, 176, 178, 179, 181, 182, 185, 186, 195  
 conocimiento<sup>27</sup>, 35, 39, 40, 47, 51-53, 56, 58-70, 73, 76, 91, 105, 106, 108, 122, 145, 152, 163, 168, 192  
 costumbre, 20, 69, 73  
 creencia, 73, 152  
 hábito, 20, 28, 53, 54, 58, 59, 73, 76, 77, 131, 192  
 percepción, 40, 51, 53, 56, 61, 65, 82, 84, 158, 159, 168, 175, 192  
 Confianza, 41, 46, 50, 52, 55, 158, 167, 174, 177, 184  
 desconfianza, 19, 21, 23, 25, 41, 111, 122, 126, 152, 193  
 Consumo<sup>28</sup>, 29, 31-33, 51, 64, 107, 135, 136, 166, 184  
 consumidores, 31, 32  
 consumismo, 32  
 Control, 21, 31, 48, 49, 70, 80, 119, 168, 169,  
 control ciudadano, 46, 144  
 control social, 42, 56, 105, 107, 111, 143, 169  
 nuevas formas de control, 31  
 sociedades de control, 119  
 Convivencia, 44, 46-48, 51, 58, 59, 63-66, 70, 73, 75, 83, 84, 86, 89-91, 93, 95-97, 103-105, 107, 108, 112, 131, 135, 139, 142, 145-150, 152-154, 156, 159, 167, 168, 181, 186  
 auto-regulación, 43, 44, 46, 51, 56, 68, 70, 75, 80, 103, 125, 130, 138, 142, 145, 175, 180, 182-184  
*Código de Policía*, 86, 90, 104, 151, 160, 181, 182  
 cohesión, 177  
 intolerancia, 58, 149, 182  
 no violencia, 84, 86, 162



- pertenencia, 46-48, 64, 70, 83, 94, 107, 165, 173, 183
- regulación, 42-45, 56, 60, 67, 81, 96, 144, 145, 147, 150, 175, 182, 183, 194
- resolución de conflictos, 113, 104, 107, 108, 148, 169, 170, 172
- solidaridad, 47, 48, 50-53, 120, 121, 123, 133, 145, 146, 156, 158, 160, 162, 177, 178, 183, 185, 192
- Tarjeta ciudadana*, 127, 129, 130, 139, 185,
- tolerancia, 47, 95-97, 150, 152, 158, 172, 185
- Cotidiano (lo), 25, 26, 92, 124, 126, 134, 149, 158, 160, 175, 196
- práctica cotidiana, 41
- vida cotidiana, 31, 34, 39, 40, 75, 89, 111, 123, 124, 163, 165-167, 192, 195
- Croactividad, 90, 158, 176, 178
- croactivo, 131, 134
- sapear, 178
- sapo, 131, 134, 178
- Cuerpo, 106, 109, 120, 123, 140, 166, 169, 171, 172, 174, 194
- corporal, 29, 105, 124, 146, 166
- Cuidado, 125, 160, 161, 162, 165
- autocuidado, 166-168, 170, 171, 178
- cultura del cuidado, 47
- ética del cuidado, 69, 70, 125, 160, 162, 194
- Cultura(s), 26, 40, 42, 50, 53, 59, 65-68, 73, 87, 93, 95, 96, 102, 104, 107, 111, 112, 121-123, 127, 128, 134, 148, 158, 161, 163, 164, 192
- alta cultural<sup>123</sup>
- cambio cultural, 66, 154, 169
- cultura ciudadana, 40, 41, 43, 44, 46, 51, 56, 58, 59, 64-66, 70, 73-75, 78-80, 82, 88-90, 111, 119, 123, 125, 161, 173, 183, 185
- cultura de masas (masificada), 28,
- cultura democrática, 52, 185
- cultura fragmentada, 27
- cultura híbrida, 27
- cultura letrada, 30
- cultura moderna, 19, 27, 120,
- cultura popular, 28, 123, 124, 131, 183, 195
- cultura urbana, 27, 29, 30, 41, 123, 124, 175, 177, 185, 191
- regulación cultural, 145, 175
- ## D
- Deleuze, Gilles*, 19, 25, 126
- Derechos, 47, 49, 52, 53, 55, 59, 64, 67, 71, 104, 143, 145, 163-166, 168, 170-173, 175, 181, 183-185
- deberes, 47, 52, 58, 59, 64, 145, 166, 168, 173, 177, 183
- Descentralización, 49, 60

- local, 103, 110, 145, 147, 181, 195
  - localidades, 95, 112, 153, 167, 173
  - Deseo, 19, 28-33, 120, 121, 166, 196
    - anhelos, 31-33
    - formas de desear, 31
    - máquina de deseo, 31
  - Dewey, John*, 19, 69, 119, 122, 126, 186
  - Diálogo, 50, 52, 53, 72, 90, 109, 162, 180
    - dialógico(a), 68, 72, 105, 106, 109, 122, 160, 183
  - Disciplina, 35, 125, 149
    - disciplinar, 26
  - Dispositivo, 25, 31, 39, 115, 123
    - campo de fuerzas, 27, 33, 128, 196
    - campo de saber, 34, 35
    - saberes, 26, 27, 30, 34, 35, 124, 153, 161, 165, 166, 192
  - Droga(s), 23, 25, 34, 48, 86
    - prevención consumo de drogas, 107, 112
- E**
- Educación *ver también* escuela, pedagogía, 24, 28, 34, 35, 45, 48, 49, 54, 60, 61, 102-104, 107
    - competencias básicas, 42, 192
    - educación formal, 31, 33, 40, 41, 54, 60, 123, 191
    - educación informal, 123
    - educación no formal, 31
    - Ley General de Educación, 42
    - Elias, Norbert*, 19, 26, 33
    - Emociones, 19, 20, 29, 33, 51, 58, 86, 93, 120, 124, 131, 158, 171, 172, 180, 196
      - afectivo, 30, 75, 76, 158, 164, 165, 167, 172, 174
      - afecto, 120, 124, 167
      - amor, 20, 55, 69, 158, 159, 169, 171
      - culpa, 67, 68, 86
      - miedo, 152, 164, 171
      - pasión, 20, 23, 25, 50, 120, 121, 158
      - sentimientos, 20, 27, 33, 40, 44, 50, 51, 56, 66-68, 82, 122, 123, 131, 163, 172
      - temor, 20, 66, 105, 126, 147, 184
      - vergüenza, 20, 22, 23, 66, 67, 175, 185
    - Encuesta de Cultura Ciudadana, 119, 195
    - Equidad, 122, 172
    - Escuela, 19, 23, 25-30, 33, 34, 39-43, 48, 61, 72, 103, 111, 112, 120, 123, 124, 150, 166, 167, 174, 184, 186, 191, 192, 194, 195
      - aislamiento de la escuela, 39, 41, 60
      - desescolarización, 54, 138
      - escolarización, 39, 41, 119, 122, 123, 166, 192
      - extra-escolar, 39, 191
      - prácticas escolarizadas, 191
      - sistema escolar, 40, 178
    - Espacio, 55, 60, 61, 63, 84, 90, 95, 106, 109, 124, 127, 128, 130, 146, 155, 174, 192, 194

adecuación de contextos, 75, 141  
andenes, 63, 85, 115, 123, 133, 135, 147, 178  
contextos, 34, 94, 124, 125, 153, 159, 160, 177, 180, 182, 192, 193  
corredores urbanos, 75  
escenarios, 27, 28, 33, 39, 42, 55, 95, 96, 115, 123, 124, 131, 135, 138, 143, 146, 148, 160, 164, 167, 168, 170, 175, 186  
espacio público, 23, 24, 28, 31, 33, 45, 47-49, 52-54, 61-64, 66, 75, 81, 83-86, 91, 94, 95, 103, 106, 107, 109, 112, 124, 125, 131, 135, 141, 143-146, 148, 150, 153, 154, 174, 175, 178, 183, 183, 193, 196  
espacios de orden, 193  
fachada, 62  
infraestructura, 61, 123-125, 142-144, 147, 193  
mobiliario urbano, 115  
parques, 63, 82, 84, 90, 115, 123, 159  
*Septimazo*, 79, 135, 138  
ventanas rotas, 193  
Estado, 19, 21, 23-26, 41, 47, 53, 64, 65, 70, 72, 77, 105, 109, 123, 136, 146, 155, 166, 172, 173, 177, 183, 184, 193  
docente, 41, 113, 184, 185  
liberal, 40, 56  
Estética(s), 21, 23-26, 40, 41, 47, 53, 64, 70, 72, 77, 91, 105, 124, 126, 158, 193  
dramático, 21, 33, 78, 89, 105, 124, 127, 142

poesía, 163  
poetizar, 120  
Exclusión, 45, 93, 103, 160, 195  
inclusión, 103, 160, 162, 165, 184

## F

Familia, 25, 31, 55, 56, 69, 72, 103, 106, 107, 112, 115, 163-167, 169, 171, 172, 185  
democracia familiar, 103, 160, 171, 172  
maltrato intrafamiliar, 48, 66, 140  
violencia intrafamiliar, 48, 55, 58, 103, 104, 107, 163, 164, 169, 172, 178  
Fines, 24, 27, 35, 40, 44, 46, 60, 64, 66, 119, 177, 178, 194  
objetivos, 43, 47, 50, 53, 54, 56, 60, 90, 107, 182, 195  
propósitos, 34, 40, 42, 43, 45, 46, 48-53, 56, 58, 61, 62, 68, 70, 74, 77, 79, 81-83, 85, 135, 141, 142, 144, 166, 168, 172, 174, 176, 177, 180, 194  
*Foucault, Michel*, 119, 168  
*Freire, Paulo*, 34  
*Freud, Sigmund*, 31  
Funcionario(s), 40, 46, 50, 59, 65, 72-74, 79, 58, 145, 173

## G

Género, 58, 103, 106-108, 110, 123, 160-162, 164-167, 170, 172, 195

equidad de género, 167  
femenino, 162  
hombres, 55, 62, 103, 106,  
160-163, 165, 167, 169, 171,  
172, 174, 175  
masculino, 162, 171  
mujeres, 55, 81, 103, 106,  
110, 112, 132, 153, 154, 160-  
165, 167, 169-172, 174, 175,  
181  
*Noche de mujeres*, 90, 160,  
174, 175  
violencia contra la mujer, 66,  
176  
*Gilligan, Carol*, 161  
*Gómez, Gabriel*, 14, 74-82, 130  
Grupo Federici, 39, 42, 191  
Guías cívicos, 124, 145-147,  
149-151, 179, 195

## H

*Habermas, Jürgen*, 71, 72, 106,  
154  
Hacienda, 102, 107, 112  
*100% con Bogotá*, 172, 173  
cultura tributaria, 46, 173  
impuestos, 52, 173, 196  
tributos, 173, 174, 196  
*Huizinga, Johan*, 126  
*Hurtado, María Cristina*, 14,  
163-165, 170

## I

Imaginación, 30, 77, 120-122,  
127, 138, 166  
imaginarios, 29, 59, 76, 80,  
96, 127, 128, 135, 150, 152,  
164, 170, 171

Indígena, 27, 106, 128  
Infancia, 23, 24, 55, 106, 107  
niñez, 24, 55, 69, 160, 170  
niños(as), 24, 55, 63, 89,  
144, 153, 160, 163, 165, 166,  
169-171, 175, 178-181, 183-  
185  
Interacción, 19, 34, 39, 49, 65,  
69, 71-73, 96, 125, 138, 143,  
151, 160, 174, 181, 191  
cara a cara, 73, 106, 136,  
179  
entre extraños, 66, 75, 96,  
121, 125, 143  
intensificación de la  
interacción, 125, 131, 181, 191

## J

Juego, 22, 23, 57, 65, 67, 79,  
80, 92, 125-128, 131, 136, 140,  
155, 158, 159, 166, 167, 179-  
181, 195  
lúdico(a), 75, 76, 78, 86, 95,  
125, 126, 128, 130, 132-134,  
145, 149, 194  
*Jung, Carl Gustav*, 162  
Justicia, 53, 68, 120, 161, 162,  
170  
Juventud, 89, 106  
adolescentes, 24, 144  
jóvenes, 29, 48, 53, 55, 61,  
89, 96, 104, 133, 145, 148,  
151, 159, 163, 175, 179  
jóvenes en riesgo, 192  
violencia juvenil, 48

## K

*Kohlberg, Lawrence*, 68, 69,  
161, 162

## L

Lenguaje, 23, 28, 35, 39, 42, 70, 80, 86, 92, 109, 120, 121, 125, 154, 155, 158, 159, 162, 166, 191, 195

lenguaje audiovisual, 27, 88

lenguaje privado, 123

lenguaje público, 64, 123, 154

oralidad, 30

Ley, 21, 50-53, 55, 67-71, 73, 105, 109, 134-136, 141, 155, 158, 161, 181, 194

ilegalidad, 27

legalidad, 27, 56

regulación legal, 50, 66, 67, 70

sanción legal, 34, 52, 185

Libertad, 29, 32, 52, 66, 121, 150, 170, 183, 196

autonomía, 40, 42, 85, 87,

146, 165, 171, 194

liberación, 33

## M

*Martín-Barbero, Jesús*, 28, 29

Mimo(s), 128-132, 134, 149

Misión Bogotá, 83, 93, 124, 142, 145-153, 160, 179, 194

*Mockus, Antanas*, 13, 14, 34, 39-43, 46, 50, 55-62, 64-75, 77, 78, 81, 83-89, 91-93, 95, 96, 101-104, 107-111, 113, 115, 123-125, 128, 130-132, 134-138, 140, 142, 143, 145, 148-150, 154, 155, 159, 161, 163, 173, 174, 177-179, 182, 191, 194, 196

Modernidad, 120, 121

moderno, 30, 119, 195

Moral, 20, 22-24, 27, 50, 67, 68, 73, 89, 105, 115, 121, 123, 136, 158, 159, 161, 173, 175, 177, 181, 183, 194

dilema moral, 179

ética, 20, 125, 146, 160-162

regulación moral, 50, 66, 67

valores, 48, 50, 54, 56, 58,

69, 89, 107, 158, 163, 167, 168, 171, 182

vicio, 20, 24, 25, 178

virtud, 24, 178

## N

Necesidad, 31, 32, 41, 69, 73, 74, 126, 143, 153, 154, 164, 182, 196

contingencia, 121

Norma, 26, 34, 42, 44, 46, 48, 51-53, 55, 59, 63, 68, 73, 75, 83, 84, 86, 89-91, 103-105, 107, 108, 112, 115, 125, 127, 128, 131, 133, 134, 136, 138, 139, 141, 143, 145, 147-151, 159, 161, 167, 171, 175, 177-179, 181, 183-185, 196

normalización, 32

normalizar, 26, 28

reglas, 42, 44, 56, 57, 64,

65, 68, 94, 126, 127, 140, 141, 153, 154, 181, 182

regulación legal, 50, 66, 67,

70

## O

*Ong, Walter*, 30

Orden, 22, 33, 62, 145, 147, 150

desorden, 21, 23, 62, 63, 81, 126, 147

## P

Pedagogía, 26, 27, 34, 39, 122, 126, 131, 143, 146, 160, 165, 181-183, 185, 186, 194

alumno, 20, 24, 40, 60, 105, 106, 111, 136, 150, 180, 181, 186, 191

aprender, 35, 44, 52

aprendizaje, 34, 35, 39, 40, 43-52, 54, 60-62, 84, 104-106, 108, 109, 112, 122, 123, 154, 184, 185, 193, 194

docente, 105, 106

enseñanza, 21, 23, 34, 35, 40, 61, 72, 89, 90, 104, 106, 107, 109, 110, 154, 184

examen, 35

formación directa, 40, 61, 193, 194

formación indirecta, 61, 77, 95, 193, 194

formación, 35, 39-41, 43, 46, 53, 60, 66, 69, 70, 71, 73, 91, 95, 101, 103, 104, 107, 108, 111, 114, 115, 120, 124, 141-143, 146, 147, 167, 171, 181, 184, 185, 192, 193

instrucción, 35

maestro, 20, 22, 40, 42, 111, 115

pedagogización, 39, 40, 41, 101, 119, 123, 186, 192

pedagogizar, 41, 42, 115

práctica pedagógica, 39, 41, 50, 56, 71, 104, 123, 124, 146, 194

prácticas formativas, 19, 25-27, 30, 33, 34, 39, 40, 43, 48, 55, 59, 60, 64, 65-67, 70, 73, 76, 77-80, 82, 87, 90, 103, 104, 108-112, 114, 115, 119, 123, 125, 160, 168-170, 174, 182, 195, 196

*Peñalosa, Enrique*, 13, 14, 39, 43, 46, 58-63, 66, 70-73, 76, 82, 84, 86, 88, 91, 101, 104, 107-113, 123, 124, 142, 143, 145, 146, 153, 191-195

*Peñaranda, Claudia*, 14, 85, 145, 151, 152

Pluralismo, 56, 113, 194

diferencia, 90, 119, 140, 155, 163, 166

diversidad, 29, 56-59, 123, 155

pluralidad, 27, 29, 58, 127

Pobreza, 21, 23, 93, 106, 164

miseria, 21

pobres, 21-23, 64, 87

popular, 33, 79, 80, 93

Política, 22, 39, 42, 51, 53, 55, 59, 64, 73, 76, 87, 89, 90, 94, 111, 126, 143, 159, 160, 176, 177, 191, 195

clientelismo, 27

concertación, 44, 60, 107, 108, 115, 148, 152, 167

democracia familiar, 103, 160, 171, 172

democracia liberal, 121

democracia local, 56, 103

- democracia participativa, 111  
   democracia, 57, 69, 84, 120-122, 126, 146  
   instituciones políticas, 31, 123, 195  
   organización, 49, 52, 54, 64, 105, 107, 142, 145, 147, 149  
   organizaciones sociales, 31, 49, 53, 60, 64, 106, 110, 111, 115, 182  
   participación, 44, 48-51, 53-55, 60, 89, 103, 105, 107, 109, 111, 113, 144, 146, 152, 160, 163, 166-168, 185, 186, 191  
   poder, 26, 27, 33, 67, 109, 119, 160, 161, 165, 170-172, 173, 176, 194  
   práctica política, 26, 34, 111  
 Premios y sanciones, 66, 183, 185  
   amonestación, 148, 182, 185  
   premio, 183  
   multa, 23, 132, 186  
   sanción, 23, 105, 130-132, 136, 137, 182-185  
   castigo, 20, 21, 105, 184-186  
 Privado (lo), 25, 83, 88, 115, 120, 121, 123, 138, 160, 163, 165-167, 170, 174, 175, 176, 196  
   vida privada, 56, 170, 176, 178  
 Productividad, 45, 53, 120  
   trabajo, 22, 28, 31, 33, 93, 107, 115, 126, 138, 143, 149, 150, 152, 162, 166, 183  
 Prostitución, 23, 25, 93, 113, 163, 181, 184  
 Publicidad, 76, 79, 81-83, 123, 135, 150  
   *free press*, 77, 78, 80, 82, 87, 125, 180  
   publicitario, 84  
 Público (lo), 25, 53, 70, 78, 87, 97, 115, 120, 121, 123, 127, 133, 143, 144, 160, 163, 165-167, 170, 179, 183, 196  
   espacio público, 23, 24, 28, 31, 33, 45, 47-49, 52-54, 61-64, 66, 75, 81, 83-86, 91, 94, 95, 103, 106, 107, 109, 112, 124, 125, 131, 135, 141, 143-146, 148, 150, 153, 154, 174, 175, 178, 183, 183, 193, 196  
   interés general, 158  
   interés público, 56, 72, 105, 173, 186  
   mínimo común, 56, 57, 65, 69, 74, 119, 155  
   racionalidad pública, 105, 109  
**R**  
 Racionalidad, 33, 56, 69, 105, 109, 121, 124, 181, 184, 194, 196  
   irracionalidad, 33  
   no-racional, 33  
   racional, 29, 46, 68, 72, 75, 121, 165, 173, 174, 183  
 Recreación, 102, 107, 112, 181  
   deporte, 102, 107, 112, 181  
   disfrute, 44, 95, 96  
   ocio, 21, 23

tiempo libre, 63, 83, 84, 103,  
107, 112, 148

Religión, 57, 127

Divino Niño, 140, 142  
escenarios religiosos, 31  
espiritual, 20

evangélicos, 27

Hermanos Cristianos, 185

Iglesia, 22, 72, 140

Jesuitas, 185

misa, 124, 142

*Nueva Era*, 27

organizaciones religiosas,  
28, 31

sagrado, 115, 164

Resistencia civil, 90, 176-178

Responsabilidad, 43, 48, 52,  
55, 96, 120, 137, 160, 162,  
165, 169, 171, 183

Corresponsabilidad, 70, 85,  
90, 160, 166, 173, 178, 183

*Rincón, Omar*, 88

*Robledo, Ángela María*, 162,  
163

Románticos, 154, 155

*Rorty, Richard*, 120, 122, 127,  
154, 155

*Rousseau, Jean Jacques*, 24

## S

Sabiduría práctica, 20, 195  
razón práctica, 69, 114,  
120-122

Salud, 21, 24, 28, 49, 86, 89,  
102, 104, 113, 137, 186

enfermedad, 180

medicina, 25

salud preventiva, 154

salud sexual y reproductiva,  
104

*Vida sana*, 88, 89

Seguridad, 34, 42, 46, 47, 52,  
63, 65, 70, 83, 86, 90, 91, 96,  
102-104, 107, 112, 138, 145,  
147-151, 153, 175, 183, 196

cárcel, 181

crimen, 25

criminalidad, 24, 150, 193

delincuencia, 67

delincuente, 24

delito, 54, 63, 164

*desarme voluntario*, 137

escuelas de seguridad, 48,  
147

frentes de seguridad local,  
homicidio, 52, 135-138,  
175, 178

policía, 21, 22, 25, 76, 96,  
146-148, 152, 176, 183-186

secuestro, 176, 178

terrorismo, 178

Sensibilidad, 122, 124

Servicios públicos, 34, 46, 84,  
102, 107, 112, 143, 147

Sexualidad, 34, 111, 160, 167-  
169, 195

abuso sexual, 160, 169, 184

enfermedades de transmi-  
sión sexual, 148, 153, 154

explotación sexual, 160,  
169, 184

homosexualidad, 181

trabajadoras sexuales, 145,  
147, 148, 152-154, 181, 184,  
192

violencia sexual, 169, 172,  
178

Símbolo, 85, 95, 124, 143, 155



simbólica(o), 33, 65, 66, 72, 78, 94, 105, 106, 109, 130, 131, 133, 137, 140, 141, 155, 174

Sujeto, 21, 30, 31, 33, 40, 50, 55, 66, 68, 72, 101, 103, 104, 114, 115, 120-124, 127, 160, 161, 166, 167, 180, 183, 184, 195

creación de sí mismo, 120, 121  
  identidad, 30, 44, 58, 59, 80, 95, 107, 125, 163, 165, 170, 171, 192

  interioridad, 115

  intimidad, 93, 105, 120, 123, 124, 180, 183

  personalidad, 165, 170

  ser interior, 32

  subjetividad, 19, 27, 120, 160, 195

  subjetivo, 19, 115

  "tercera zona", 127

## T

*Taylor, Charles*, 120

Tiempo, 61, 95, 106, 109, 124, 127, 128, 174, 192, 194

Transporte, 82, 83, 91, 94, 103, 107, 113, 115, 141, 180, 184

  accidentalidad, 90, 183, 196

*Caballeros de la cebra*, 79, 138, 138

  cebras, 79, 128, 130-134

  conductores, 48, 49, 90, 94, 112, 128, 130-134, 138, 139, 145, 147, 150, 158, 179, 180, 184, 192, 195

  movilidad, 183

Patrullas escolares, 112  
peatones, 49, 112, 128, 130-135, 138, 145, 150, 151, 178, 180, 183, 184, 195

*Pico y Placa*, 178, 179

  policía de tránsito, 132, 146, 179, 180

  taxistas, 138, 139, 180, 192

  tráfico, 63, 92

  tránsito, 48, 51, 52, 82, 83, 91, 94, 103, 107, 130, 131, 133, 135, 136, 138, 139, 141, 142, 144, 147, 150, 179, 180, 182, 196

## V

*Vásquez, Claudia*, 14, 145-147, 149, 150

*Velásquez, Enrique*, 14, 74, 78, 125-128, 132, 133, 140, 167

Vendedores ambulantes, 103, 112, 133, 141

  ventas ambulantes, 140

Vida, 25, 34, 47, 60, 70, 89, 93, 104, 111, 112, 115, 120, 121, 124, 126-129, 143, 146, 151, 153, 155, 158-160, 162, 165-170, 172, 174, 176, 178, 183, 184, 186, 191, 193, 196

  protección de la vida, 66, 107, 160, 174, 178, 184

*Vida Sagrada*, 52, 115, 151

Vigilancia, 21, 22, 33, 49, 102

Violencia, 58, 65-67, 104, 138, 140, 148, 152, 162-164, 170, 172, 175, 176

  Vacunación contra la violencia, 138-140

violencia intrafamiliar, 48, 55, 58, 103, 104, 107, 163, 164, 169, 172, 178  
violencia sexual, 169, 170, 178  
*Vives, Juan Luis*, 19, 20, 22, 185  
Voluntad, 53, 58  
voluntario, 51-53, 55, 107, 115, 134, 137, 140, 172-175, 179, 196  
involuntario, 61  
Vulnerabilidad, 53, 165, 166, 186  
discapacidad, 104, 107  
discapacitados, 54, 63, 113  
grupos vulnerables, 90, 185  
habitantes de la calle, 113, 145, 147, 148, 152  
población vulnerable, 47, 54, 91, 93, 149, 150, 165, 166, 183, 194

recicladores, 112, 145, 147, 148, 152, 192  
riesgo, 55, 93, 145, 147, 148, 150-152, 168  
trabajadoras sexuales, 145, 147, 148, 152-154, 181, 184, 192

## W

*Winnicott, D.W.*, 126, 127, 167

## Z

*Zanahoria(o)*, 78, 81, 129-131, 134, 135, 137, 158  
*Zuleta, Estanislao*, 164  
*Zuluaga, Olga Lucía*, 27, 34, 35



La primera edición de *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*, de Javier Sáenz Obregón, es un título de la *Colección CES* editado por el Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Ricardo Rodríguez revisó sus textos con esmero. En la compañía de Julián Hernández, quien

diseñó y diagramó esta obra, seleccionamos para su composición los caracteres de las familias Bookman.

El cuidado de la Colección estuvo en manos de Miguel Ángel Contreras.

El tiraje de 800 ejemplares fue impreso por *XPRESS, Estudio Gráfico digital*, en Bogotá D. C., durante el mes de Abril de 2007.

**¡Ya** era hora de que tuviéramos una investigación sobre la experiencia formativa que ha vivido Bogotá, durante las alcaldías Mockus-Peñalosa-Mockus, que estuviera a la altura de esa experiencia! Y eso es lo que nos aporta este libro de Javier Sáenz Obregón: una mirada en profundidad –atenta y crítica– a ese conjunto heterogéneo y disparejo de prácticas a través de las cuales, a lo largo de diez años, se ha ido transformado, tomando otra forma, la ciudad y la relación de los ciudadanos con ella. Y ello por más que esas prácticas formativas hayan adolecido de reduccionismos empobrecedores en su propia capacidad de pensar la diversidad urbana, de valentía para romper las fronteras entre formación escolar y formar ciudad, y del pesado lastre de desconfianza con que sigue aun cargada la mirada sobre la cultura urbana desde los distintos lugares del poder.

Ese valioso aporte analítico, que este libro en su conjunto nos hace, se halla enriquecido por una serie de pistas y propuestas sembradas a lo ancho y largo de los muy diversos terrenos por los que transcurre la investigación. Ahí está la compleja trama de saberes, de entresaberes, desplegados para poder adentrarse en el laberinto de los procesos, las prácticas y los dispositivos movilizados pero sin perderse, esto es poniéndolos a distancia y en perspectiva. Ahí está el corto pero preciso mapa histórico acerca de los miedos y celos que, desde el siglo XVIII, han poblado la mirada de los letrados y ricos sobre los procesos de formación de la cultura urbana por estas tierras. Y ahí está también ese horizonte de futuro hacia el que se convoca a la ciudad para que lleve su transformación mucho más lejos, liberándose del reductor racionalismo que aun la impide pensarse y diseñarse desde un proyecto que movilice ciudadanamente su reencantamiento mediante la puesta en relación de las leyes y normas con las sensibilidades e imaginarios de sus gentes, y de las formas de vivir juntos con las poéticas de la vida.

JESÚS MARTÍN-BARBERO

  
UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA  
SEDE BOGOTÁ  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES -CES



**ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
IDEP

**Bogotá** *sin indiferencia*

ISBN 958806347-7



9 789588 063478 >



### **Javier Sáenz Obregón**

Psicólogo de McGill University, Master of Education de Boston University y Ph.D en Historia y Filosofía de la educación en la Universidad de Londres.

Como miembro del grupo interuniversitario de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia tiene varias publicaciones sobre la historia del saber pedagógico y la educación pública en Colombia, la pedagogía y la constitución del sujeto moderno, y la pedagogía como saber y sus relaciones con las ciencias humanas y la filosofía. Ha publicado también sobre etnoeducación, política educativa, la política cultural de Bogotá, así como sobre el sistema filosófico del Yoga y la poesía mística de Persia y la India.

Actualmente es profesor asociado del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, y hace parte del Grupo RED.

Es autor del libro *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal* (2004), editó e hizo el estudio introductorio de *Experiencia y educación de John Dewey* (Madrid, Biblioteca Nueva, 2004), y coautor de *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903- 1946* (1997); *Foucault, la pedagogía y la educación* (2005); *Inventing the Modern Self and John Dewey* (London, Palgrave, 2005)

COLECCIÓN CES

*El tránsito hacia el Estado nacional en América Latina  
en el siglo XIX: Argentina, México y Colombia*  
Héser Eduardo Pérez

*Legitimidad y cultura.  
Educación, cultura y política  
en los Estados Unidos de Colombia, 1863–1886*  
Jorge Enrique González

*Culturas, identidades y saberes fronterizos*  
Jaime Eduardo Jaramillo  
Compilador

*Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y  
Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*  
Claudia Mosquera Rosero-Labbé  
Luiz Claudio Barcelos

COLECCIÓN LECTURAS CES

*De mujeres, hombres y otras ficciones.  
Género y sexualidad en América Latina*  
Grupo de estudios en género, sexualidad  
y salud en América Latina

*Nación y nacionalismo en América Latina*  
Jorge Enrique González

*Veena Das: Antropología del dolor  
y el sufrimiento*  
Francisco Ortega  
Editor

COEDICIONES

*Juan Gregorio Palechor: historia de mi vida*  
Myriam Jimeno

*Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia*  
Mara Viveros  
Editora

COLECCIONES IDEP

El IDEP editó en el 2006 cerca de 10 libros especializados en educación y pedagogía, resultados de la producción de conocimiento de maestros, maestras e investigadores. Además, produjo la *Revista Educación y Ciudad*, No. 10, dedicada a la memoria y la pedagogía. Consulte estas novedades en [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co).