

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Gómez Sánchez, J. I. (2026). Los contenidos desplegados en la ciudad y su relación con la formación ciudadana. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Horizontes educativos en ciencias, diversidad, sociedad y tecnología* (pp. 245-262). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765337.15>

Capítulo 15.

Los contenidos desplegados en la ciudad y su relación con la formación ciudadana¹

Jorge Ignacio Gómez Sánchez*

¹ Capítulo derivado de la tesis doctoral titulada: "El currículo de formación ciudadana: el caso de un centro comercial", presentada en la Universidad de Antioquia. Fecha de inicio: febrero de 2019. Fecha de terminación: diciembre de 2024.

* Doctor en educación. Docente del magisterio colombiano. Docente de cátedra Universidad de Antioquia. Correo electrónico: jorge.gomez9@udea.edu.co, ORCID: 0000-0002-5995-2917

Introducción

Este escrito es resultado de una investigación doctoral desde el campo de las teorías críticas del currículum y de un estudio de caso en el que se identificó la manera cómo en la ciudad y en sus diferentes locaciones circulan contenidos que, de un lado, instruyen y educan a través de diferentes discursos y dispositivos de poder al modificar los comportamientos de las personas, y del otro lado, se despliegan contenidos que a través de vivencias, interacciones, experiencias educativas y reflexiones pueden constituirse en espacios para la formación política. Ese marco general de análisis se denomina el currículo de formación ciudadana en el cual más allá de prácticas de socialización se presentan luchas por el poder y el significado, y por ende, no está exento del debate pedagógico y político.

De manera consuetudinaria, los contenidos son presentados a través de los lineamientos curriculares oficiales, los programas académicos, los planes de estudio, las mallas curriculares, los indicadores de desempeño, las competencias, los libros de texto, entre otros, como objetos estandarizados en los diferentes procesos, niveles y etapas formativas. Esta situación posibilita percibir y concebir los contenidos como un asunto ya dado, prescrito, deontológico, establecido de manera vertical y con un escaso margen de acción y modificación por parte de los agentes educativos.

En tal sentido, se estima que los contenidos se originan de forma natural y poco se cuestionan las condiciones de su emergencia. Para empezar, se hace necesario enfatizar, los contenidos nacen en el seno de la sociedad, la cultura, el arte, la economía, la política, la religión y están en debate como carros de fuego (Goodson, 2000) y responden a luchas por el poder (Apple, 1986). En los estudios del currículum, desde tiempo atrás, se ha planteado la manera y los lugares de enunciación en los cuales hacen presencia los contenidos sobre todo en los ámbitos escolares, destacando la perspectiva tradicional en la que se enseña aquello digno de ser transmitido a las futuras generaciones; la perspectiva academicista, según la cual los contenidos devienen de la estructura científica. Otras vertientes con acento psicológico desvalorizan el rol del contenido y se centran en la noción de aprendizaje como la perspectiva conductista; se debe enseñar aquello que son capaces de hacer los alumnos; esto a propósito del discurso hegemónico y aceptado de las competencias o la perspectiva constructivista cuyo interés es la manera como aprenden las personas (Posner, 1998).

Aquí los contenidos se alejan de la versión restringida del *currículum*, instituida, formal, instrumental y prescrita, para abrazar las perspectivas amplias del currículum en las cuales los contenidos son abiertos, experienciales, vividos y reflexivos. En otras palabras, los contenidos devienen de las interacciones, los aprendizajes, las reflexiones y la construcción de saberes de forma personal y colectiva.

No es posible pensar la formación sin los contenidos (Gimeno, 2015). Esta premisa cabe para todos los escenarios en los cuales se presentan interacciones sociales; por ello, resulta pertinente cuestionarse y descentrar los focos de mira de los ámbitos institucionales escolarizados y volcarse hacia otros lugares, en los cuales hacen presencia los contenidos de manera tácita o indirecta y que influyen en el comportamiento y en la formación de las personas. Se puede afirmar que la ciudad y sus lugares se constituye en un universo de aprendizaje al ser un espacio privilegiado de las experiencias del ser humano (Lefebvre, 1978; Soja, 1997; Harvey, 2012). Así mismo, la ciudad genera lazos de identidad, afecto, sentimientos (Auge, 1996; Sennett, 1999; Duch, 2015). La ciudad de ayer y de hoy está llena de contenidos y no solo tiene una función civilizadora, sino además pedagógica.

La ciudad es un escenario de aprendizaje o en palabras de Gennari (1998) es un conjunto de textos que requiere intérpretes. La vida en la ciudad simplemente se vive y no se problematiza, no se pone en cuestión la cotidianidad. No se considera que allí emergen aprendizajes y mucho menos que la ciudad está dotada de todo tipo de contenidos. Este tipo de interrogantes no son nuevos, diversos pedagogos clásicos entre ellos, Dewey, Freinet, Freire, Montessori, Pestalozzi, Vygotsky, entre otros, invitan a los agentes educativos acercarse al mundo social.

También se han instituido discursos ideologizados como el de las *ciudades educadoras* y la *pedagogía urbana* generadas desde otros lugares de enunciación como los planes de gobierno, el urbanismo y la arquitectura, en las cuales la educación es instrumentalizada y presenta poco margen de acción a los ciudadanos, ya que los contenidos son difusos, verticales, deontológicos, idealistas y alejados de la vida cotidiana y de los problemas sociales. La pedagogía urbana responde en buena medida a los intereses del mercado inmobiliario, financiero y especulativo (Lefebvre, 1970).

Así mismo, desde la legislación oficial se encasillan los sistemas educativos en las categorías de educación formal, informal y no formal, que han posibilitado la constitución de los denominados *espacios no convencionales de educación* como los museos, los teatros, los escenarios deportivos, etc.; en los cuales se presenta una valiosa oferta

cultural emparentada en su teoría y acción con la educación institucionalizada; todo ello, no fomenta un descentramiento sustancial de los contenidos y muchos menos de las prácticas educativas generadas en la escuela.

Ahora, si el tema en cuestión son los contenidos, se hace necesario navegar en las aguas del campo del *currículum*, la tradición educativa de origen anglosajón que se ha preocupado por este asunto. Los precursores fueron Bobbitt (1918) y Tyler (1977), ellos consideraban como el principal elemento educativo plantearse *como hacer un currículum*. Desde esta perspectiva se entiende el currículum como una cosa, un objeto, un sustantivo, un artefacto físico; el currículum es un documento, un plan de estudios, una lista de contenidos. En contraposición, se cuestionó posteriormente esta percepción por su acento técnico e instrumental. En esta tarea va a ser estelar la postura de la reconceptualización propuesta por Pinar (1978), quien empieza a erigir la idea del currículum como proceso, verbo, acción y presenta el interés por comprender *qué hace el currículum en las personas*. El énfasis no está puesto solo en el qué y en el cómo, sino, además, en el por qué y el para qué. A las perspectivas interesadas en estos cuestionamientos se les denomina teorías críticas.

De manera puntual, desde las teorías críticas se endilga por el papel de los contenidos y la presencia de la ideología, la política, la cultura, la economía. Por tanto, el currículum es entendido *como un texto político e ideológico* en el cual está presente el papel reproductor de la sociedad y de la cultura, y al mismo tiempo, su carácter emancipatorio y contrahegemónico (Apple, 1987). En ese sentido, el currículum y los contenidos desplegados en la sociedad no solo educan o instruyen en el sentido instrumental y reproductor del término, sino, además, posibilita agenciar procesos formativos, entendidos desde posturas que instan a la comprensión y transformación de los contextos (Freire, 1970). Así, la ciudad opera como un macrocurrículum o conjuntos de textos y o contenidos que demanda lecturas y reflexiones. En sintonía, se puede afirmar que el currículum es *una selección cultural de contenidos* (Young, 1999) y desde posturas críticas se pretende develar las intencionalidades de esas selecciones y comprender la manera como esas selecciones ejercen su influencia.

Del universo de las teorías críticas se encuentran algunas alusiones que abogan sobre los contenidos de manera experiencial. Es todo aquello que configura lo que somos (Silva, 1999), el *currículum* como experiencia (Pinar, 2014), es el cúmulo de acontecimientos escolares y extraescolares (Román & Díez, 2003), es el proceso educativo como un todo (Bolívar, 2008). El currículum así es entendido como acción, como proceso y se circunscribe al plano fenomenológico, no es un objeto acabado, está presente en el mundo de la vida social y se despliega por la ciudad y sus lugares.

A propósito, en las teorías curriculares de corte crítico se encuentran algunas conceptualizaciones que invitan a pensar procesos educativos en diversos lugares. Entre ellas tenemos la noción de concebir *la ciudad como currículo* (Martínez Bonafé, 2010; 2016; 2022). La ciudad como un espacio en el cual circulan saberes, poderes, interacciones, experiencias sobre nosotros y nuestras vidas, allí se presentan diferentes alfabetizaciones, otras pedagogías que forman y educan. También Kinchloe (1991) acuña el constructo del *currículo del lugar*. Allí se describe cómo la cultura y el contexto social educan. De manera especial, el lugar es el concepto que entrelaza las particularidades de la historia, la cultura y la subjetividad. En otras palabras, la cultura moldea lo político. En ambos casos, hay un manifiesto interés por hacer explícitos otros procesos formativos que se presentan en relación directa entre las personas, la cultura y los espacios. A pesar de estas conceptualizaciones se requieren más producciones que le den consistencia teórica y otras que visibilicen el potencial alfabetizador de la ciudad y el despliegue de sus contenidos en clave amplia de la formación ciudadana.

En los últimos años se han realizado diferentes investigaciones en el contexto hispanoamericano que intentan relacionar la formación ciudadana y el currículo, destacándose un interés por identificar la influencia de la ideología, la política, la religión y la economía en las políticas y reformas educativas (González & Santisteban, 2016; Rincón, 2017; Chávez Romo, 2023). Otras que se ocupan de la distancia existente entre la legislación curricular y sus prescripciones de la realidad escolar (Ryan 2019; Gómez Barrera, 2021; Medina, 2022; Trejos, 2022; Manelli, 2023; Pérez Padilla, 2023). Así mismo, otras producciones indagan sobre las percepciones del profesorado en alusión al currículo y la educación ciudadana escolar (Holguín et al., 2019; Lobatón et al., 2020).

Las anteriores referencias tienen en común un interés por situar el currículo en los ámbitos de la legislación y el mundo escolar, y del mismo modo, circunscribir la formación ciudadana al plano de la institucionalidad escolar. Sin desconocer la importancia de identificar la influencia ideológica en los planes de estudio, valorar las percepciones de los agentes educativos y reconocer los modelos de ciudadanía presentes en la legislación escolar, asuntos todos relacionados con las teorías críticas del *currículum*, en ninguno de los antecedentes se logra desvincular el currículo y la formación ciudadana de los marcos escolares.

Tal como se precisó líneas atrás, en esta pesquisa se tiene una concepción más amplia del currículo que trasciende los espacios escolares, las prescripciones curriculares y las concepciones de ciudadanía allí establecidas. Se reitera, los contenidos, las interacciones, los aprendizajes y las reflexiones se presentan en el mundo de la vida de la ciudad.

Para finalizar, esta investigación se fundamenta en dos conceptualizaciones adscritas a las teorías críticas y no propiamente del *currículum*. La primera de ellas es la *lectura política de mundo*, en la cual se precisa que el ser humano es un ser de relaciones entre hombres y el mundo, y demanda un ejercicio alfabetizador en aras de leer y comprender el entorno, y así mismo, busque su escritura, es decir, su transformación (Freire, 1984). La segunda, es *el derecho a la ciudad*, entendida como una invitación a agenciar la ciudadanía a través del interés común, desde procesos colectivos, comunitarios, consensuados, con lazos de solidaridad y no desde intereses personales y corporativos (Lefebvre, 1970; Harvey, 2012).

Así las cosas, la ciudad también puede ser expuesta a lecturas pedagógicas; es ante todo un texto político y curricular en el cual se expresa, de un lado, el carácter reproductor de la sociedad, y del otro lado, las condiciones de posibilidad de la emancipación y la transformación social (Freire, 1970). El mencionado carácter reproductor ha sido analizado con suficiencia desde el argot foucaultiano a través de conceptos como dispositivos, técnicas de gobierno, biopolítica, gubernamentalidad, entre otros, desde los cuales se busca lograr comportamientos deseables de las personas en la sociedad (Cardona, 2014; Fajardo, 2019; Cortés, 2020). Allí la educación es concebida desde una mirada instrumental al servicio de los intereses ideológicos del Estado (Althusser, 1988). La educación es vista como un instrumento de las ciudadanías clásica, republicana o liberal, en la cual las personas son objetualizadas, y su rol se acerca a la sumisión y el cumplimiento de los derechos y deberes, la aceptación de las normas institucionales, en la cual la participación es de carácter representativa y delegataria. La condición de ciudadano se instituye de manera heredada y jurídica al alcanzarse la mayoría de edad (Lechner, 2000; Horrach, 2009; Benjumea et al., 2011).

Esa noción de mayoría de edad se distancia de la concepción Kantiana soportada en el ámbito político y en la idea de que a través de la razón y la concientización se puede dar la formación. Aquí las personas se conciben como sujetos políticos y son copartícipes de la transformación de las sociedades al constituirse en marcos de democracia participativa y en la cual se constituyen nuevas ciudadanías y formas de organización. En esta última postura se soporta la concepción de formación ciudadana que se aboga en esta pesquisa entrelazada con la pertinencia de formar sujetos comprometidos con la comprensión y la transformación de los contextos.

Poner el punto de mira sobre los contenidos se justifica en el hecho de que los nuevos tiempos demandan lecturas diferentes a raíz de los nuevos problemas, realidades y fenómenos, los campos de la educación y de la pedagogía no pueden estar al margen de formar ciudadanos más reflexivos, comprometidos, conscientes, respetuosos y sensi-

bles con el otro, la naturaleza y consigo mismo. En ese sentido, este escrito encuentra sintonía con los objetivos del VI Coloquio de la Red colombiana de Coordinadores de Doctorado (RECODE) que presenta como uno de sus propósitos investigar en un mundo con riesgos e incertidumbres, y de manera puntual se cuestiona ¿cómo preparar a los ciudadanos a vivir en un futuro opaco?

La literatura sociológica y filosófica contemporánea alusiva a la comprensión de nuestro tiempo es amplia y si se quiere algo fatalista: *sociedades líquidas* (Bauman, 2000), *sociedades panópticas y disciplinarias* (Foucault, 2002), *sociedad del espectáculo* (Debord, 2019). En ese marco nuestro tiempo está impregnado de capitalismo y se ha constituido la *sociedad del cansancio* (Byung-Chul, 2017), *la sociedad del rendimiento* (Friedrich, 2016), *el mundo de la happycracia* (Cabana & Illouz, 2019). Este ejercicio investigativo espera desde el campo del *currículum* ser un aporte de cara a la comprensión de nuestro tiempo no solo desde la formulación teórica, sino, además, desde la conjugación de prácticas educativas ya vivenciadas. Centrar la mirada en los contenidos curriculares desplegados por la ciudad y su incidencias en la formación política y ciudadana se constituye en un asunto nodal en los procesos formativos.

Metodología

Esta investigación se adscribe al marco de una investigación doctoral en la cual se pretende evidenciar el despliegue de los contenidos por la ciudad y sus lugares a partir de un estudio de caso en un centro comercial. La indagación se realizó desde el paradigma cualitativo debido al interés manifiesto de interpretar experiencias y significados en contextos situados. Así el conocimiento es entendido como un acto de comprensión (Galeano, 2012). En esta tarea fueron vitales los ejercicios de observación, interacción y reflexión realizados por el investigador y un grupo de jóvenes estudiantes del grado undécimo, el último de la denominada educación media en el sistema educativo colombiano.

Ese grupo de estudiantes lo integraron 14 mujeres y 28 hombres y con ellos se construyó un conjunto de experiencias metodológicas como: las visitas pedagógicas, el foro, los grupos de discusión, los talleres reflexivos y la construcción de video-cortos. Estas experiencias metodológicas en sentido amplio propiciaron, de un lado, la interacción entre los participantes y la construcción colectiva de saberes; del otro lado, posibilitaron el acceso y la construcción de información (Gómez-Sánchez, 2023).

Así las cosas se generó un cúmulo significativo de información en diversos formatos: oral, escrito, gráfico y audiovisual, lo cual demandó un agudo trabajo *de análisis de la información*; para ello se empleó de manera sistémica: el *método de reducción* que ayudó a identificar los grandes ámbitos o núcleos de interés que fungen como los ejes curriculares de contenidos; el *método de descripción* logró visibilizar las categorías o contenidos desplegados en el centro comercial atinentes a la formación política y ciudadana; el *método de comparación* permitió contrastar datos desde todo lo sistematizado; y con el *método de interpretación* se construyó las unidades de sentido; por último, se efectuó el proceso escritural y de emisión de resultados.

El estudio de caso fue de carácter instrumental (Stake,1998), puesto que el énfasis buscaba visibilizar el objeto de estudio definido como el currículo de formación ciudadana, más allá del espacio sobre el cual gravitó el trabajo de campo, un centro comercial. A propósito, el escenario se encuentra ubicado en la ciudad de Medellín-Colombia y fue elegido al considerar aspectos tales como, la seguridad, la disponibilidad y el acceso en tiempos de pandemia mundial generada por el SARS-CoV-2 en los años 2020 y 2021; hasta razones procedimentales como la cercanía al lugar de residencia de los participantes y las consecuentes condiciones de desplazamiento, la comodidad de las instalaciones, las anuencias institucionales, entre otras.

Realizar un estudio de caso en un centro comercial propició las condiciones de posibilidad para elaborar lecturas de asuntos amplios como la cultura, la ideología, la política y las relaciones sociales. Lecturas que a partir de observaciones, interacciones y reflexiones permitieron el despliegue de contenidos formativos. Asunto último y que merece mención, fue la dificultad para desligar en algunos casos o relacionar temas mercantiles al ámbito político y pedagógico.

Hallazgos

En la interacción con los participantes y en la construcción de las diferentes experiencias metodológicas se logró evidenciar que el centro comercial es un escenario de educación del consumidor contemporáneo. Se advirtió el despliegue de diferentes ideas, imaginarios y creencias, es decir, discursos que inciden en el comportamiento de las personas, entre ellos: la seguridad, la felicidad, la tranquilidad, la adquisición de bienes, la comodidad, el estatus, el entretenimiento.

Esos discursos hacen presencia en estos establecimientos al disponer de un diseño arquitectónico, sistemas de aire acondicionado, un ambiente biofílico, una atmósfera traslúcida, un sistema de alarmas, cámaras de seguridad, sofisticados mecanismos de identificación personal, acceso a baños y parqueaderos públicos y gratuitos, variedad de tiendas, almacenes, marcas, productos, entre otras. Todos estos elementos funcionan como dispositivos y/o fuerzas persuasivas para influir en la permanencia y uso de las instalaciones locativas, estimular los sentidos e invitar a realizar compras.

Así mismo, en estas locaciones se cuenta con diferentes dispositivos y estrategias de la mercadotecnia para incitar al consumo, como la publicidad, en todos sus formatos; las políticas de precios como las promociones, las ofertas, los descuentos o las facilidades de acceso a créditos; la exposición y distribución de objetos y mercancías en estantes y vitrinas; los sofisticados mecanismos de acceso a la información de los clientes. Todas esas acciones en conjunto logran atraer, perfilar, persuadir e incluso fidelizar a los clientes a través de modelos identitarios.

En ese proceso de instrucción de los consumidores en el marco del sistema capitalista se demanda la creación constante de necesidades de índole personal, emocional y social. Esas necesidades se ven inducidas por discursos diferenciadores y excluyentes como: la distinción, el estatus, la accesibilidad, la moda, la exclusividad, la riqueza, el lujo, el confort, la innovación, la efimeridad, entre otros.

Como se nota en la ciudad, y de manera específica, en los centros comerciales se despliegan contenidos. Se constituye un sistema curricular armónico y educativo con sofisticados mecanismos de persuasión y manipulación expuestos entre discursos y dispositivos cuyo propósito es moldear las subjetividades políticas e instruir al consumidor contemporáneo.

De otro lado, la investigación no se focalizó solo en identificar las intencionalidades y el funcionamiento de los centros comerciales, sino, que se configuró este establecimiento como un escenario desde el cual se puede develar a través de la observación, la experiencia, la interacción y la reflexión, un conjunto de contenidos que inciden en la formación política y ciudadana de los participantes. Los resultados arrojaron la presencia de tres grandes ejes o ámbitos de análisis: el espacio, el consumo y la vida política. Respecto a la lectura espacial se configuran diferentes contenidos vivenciados y reflexionados como la arquitectura, las ambientaciones, los objetos, las vitrinas, los espejos y cristales, el mobiliario, entre otros; los cuales operan de manera subrepticia

en los cuerpos y en las mentes de los asistentes en los centros comerciales. Reconocer el funcionamiento de estos discursos y dispositivos puede ser entendido como un ejercicio emancipatorio.

En alusión a las reflexiones sobre el consumo hizo presencia el proceso alfabetizador de Freire (1984); los participantes hicieron una lectura política del mundo, al establecer las diferencias entre las necesidades humanas y el consumo, las intencionalidades de la mercadotecnia, el papel de las marcas en la constitución de identidades (Atkin, 2008) y las consecuencias del consumismo. Se deja en evidencia el papel estelar del capitalismo neoliberal en la sociedad actual, en la cual se colonizan los cuerpos, los afectos, la educación, los estilos de vida, el trabajo, la salud, la vida misma. Todo se encuentra al servicio de los rendimientos económicos.

De igual manera, y emparentada con el proceso alfabetizador, los participantes propenden por una escritura proyectiva del mundo respecto a las acciones políticas y alteridades necesarias para contrarrestar la influencia del consumismo, entre estas se esbozaron: la necesidad de cambiar los niveles de consumo, limitar las compras, alargar la vida útil de los productos, reciclar, reutilizar, adquirir productos biodegradables, utilizar el transporte público, cultivar en casa, consumir alimentos lo más natural posible, participar en movimientos ecologistas, cuestionar las organizaciones mundiales que propagan el consumismo, vivir bien informados y tener una actitud de consciencia crítica.

Del mismo modo, desde el centro comercial se constituyen unos contenidos con sustrato político que instan a pensar y reflexionar sobre el significado de la ciudadanía a través de expresiones dicotómicas como lo público y lo privado, la individualidad y la colectividad, la exclusión y la inclusión, la libertad y la restricción, la participación o la censura. Los resultados son contundentes: el centro comercial pretende simular la ciudad y tomar lo mejor de ella para su usufructo, es un espacio semiprivado en el cual se restringe el pensamiento político y las expresiones ciudadanas como la manifestación pública; se prohíbe el derecho de asociación, es un espacio aséptico carente de conflictos y problemáticas sociales, no se posibilita la cohesión social y por el contrario, es un templo que le rinde tributo a la individualidad; las interacciones sociales son restringidas y se limitan en buena medida al acto de consumir; el otro se convierte en competencia, y desde allí, difícilmente podemos entablar lazos de amistad, solidaridad o comunidad.

El centro comercial es solo una de las locaciones ciudadanas, pero desde allí se constituye una plataforma para leer la ciudad, la vida política y ciudadana, la cultura, el papel de la tecnología, el medio ambiente, el consumismo y la obsolescencia programada, etc. El asunto no se queda solo en el esbozo de la presencia de una lista de contenidos de carácter formativo. La noción de currículo de formación ciudadana es más amplia, puesto que los participantes instaron al derecho a la ciudad (Lefebvre, 1970; Harvey, 2012) entendido como el derecho a pensar y proyectar la ciudad y el mundo deseado a partir de intereses sociales y colectivos comunes, solidarios y respetuosos con la madre tierra (Green, 2011) y las políticas del buen vivir (Unceta, 2014). Quedó en evidencia la necesidad de cambiar los patrones actuales centrados en el individualismo y poseer bienes materiales relacionados con la idea de placer, felicidad y poder. Se requiere de cara a nuestro tiempo construir como sociedad otros valores en los cuales se resalte la presencia la comunidad, el saber, la consciencia social y el respeto por el otro.

Conclusiones

El movimiento de la ciudad educadora amparada en el discurso de la pedagogía urbana y el currículo de la institucionalidad escolar suelen enunciar contenidos como el transporte, el urbanismo, la contaminación, la cultura ciudadana, entre otros; presentando la ciudad como fragmentos que en la mayoría de los casos son segmentos disciplinares. Las ciudades y sus lugares se constituyen simplemente como puntos que hay que ubicar y memorizar. En estas concepciones se proscriben el mundo de la vida cotidiana. Los contenidos son encapsulados y considerados parcelas de saber que no logran dialogar entre sí. Así mismo, la ciudad es presentada desprovista de problemas sociales, y en caso de exhibirlos, estos simplemente se resolverán a partir de la tolerancia y de la convivencia ciudadana. Desconociendo las raíces históricas y las condiciones de desigualdad sociales en las cuales se generan estas problemáticas.

Por el contrario, en esta investigación se esgrime el papel de la vida social y ciudadana sobre la cual pueden constituirse reflexiones, experiencias, aprendizajes y acciones. La ciudad en sí misma es currículo (Martínez Bonafé, 2010; 2016), toda vez que por allí se despliegan contenidos que permiten la formación política y ciudadana. La ciudad en el sentido instrumental del término instruye y educa, puesto que por ella transita la ideología, la política, la economía, la cultura. Así mismo, en ella deambulan las condiciones de posibilidad de la transformación social y de las resistencias ciudadanas.

Los contenidos desplegados por la ciudad pueden fungir como un currículo abierto, situado, experiencial, reflexivo que instan a aprendizajes significativos de cara a la formación ciudadana en general y en cualquier proceso, etapa o nivel educativo. Desde una mirada inicial, se puede generar una lista inconclusa de contenidos problemáticos como la distribución espacial de la ciudad, las desigualdades sociales, la gentrificación o la pobreza. Del mismo modo, abordajes como el patrimonio, la memoria, la identidad ciudadana, la diversidad cultural, las tribus urbanas, nuevas expresiones culturales, el género, las identidades y orientaciones sexuales, la etnia. También hay cabida al análisis de asuntos relacionados con la economía como la desindustrialización, la masificación del comercio y el turismo. De igual manera, como necesidad vital el abordaje de la contaminación de todo tipo y el deterioro del medio ambiente, entre otros. Así como el impacto de la tecnología en la actualidad, la mecanización de la vida y el accionar urbano de los diferentes grupos etarios.

Lugar especial guardan problematizaciones con mayor acento en la vida política y ciudadana. Tal como se expuso en el aparte anterior de resultados y hallazgos en el marco del capitalismo neoliberal hay una clara intención de despolitizar, individualizar, segregar y deshumanizar. La colectividad solo interesa en el sentido de tener predispuesta una masa de consumidores. Desde los centros comerciales se pudo evidenciar la restricción de las libertades, la prohibición del derecho de asociación, la proscripción de la participación ciudadana en la toma de decisiones. En síntesis, se busca que, en esta locación y la ciudad misma, sea negada la expresión y manifestación política y ciudadana.

Por fortuna también se presentan políticas contestatarias y contrahegemónicas, originadas en el seno de la comunidad barrial, las periferias urbanas y un descontento social por un mundo injusto y excluyente. La ciudadanía se moviliza, se expresa, hace suyas las calles y plazas, también semiotiza la ciudad y la llena de otros sentidos. En ese contexto, la tarea de los educadores, pedagogos y demás especialistas del campo de la educación está en esa línea, su actitud no debe ser la de la resignación, la reproducción o aceptación parcial o total de las condiciones establecidas. Su tarea, además de develar la opacidad de estos tiempos aciagos, consiste en pensar las condiciones de posibilidad de transformación social.

El accionar educativo en buena medida se focaliza en instruir a las personas en el reconocimiento de los deberes y los derechos individuales asociados a los intereses del mercado. Aquí desde las teorías críticas del *currículum* se endilga, por redimensionar el derecho a la ciudad en un sentido amplio, solidario, participativo, incluyente y respo-

tuoso con el otro y la naturaleza. En dicha misión se recalca la necesidad de reflexionar los contenidos que fomentan la emergencia de ese ciudadano. Además, se insta a reivindicar el papel de la escuela en la sociedad y a visibilizar otras alfabetizaciones o expresiones formativas desplegadas en la sociedad.

De cara a futuras producciones académicas y, en consonancia con el aspecto metodológico se podrían tomar como foco de mira otras locaciones ciudadanas: escenarios deportivos, parques, teatros, plazas de mercado, zonas residenciales, calles, cafeterías, entre otros. Además, podría configurarse otro tipo de indagaciones adscritas al paradigma cualitativo desde otro tipo de investigaciones como los estudios etnográficos, la investigación-acción, la teoría fundada, solo para mencionar algunas. Así mismo, las teorías críticas del *currículum* cuentan con unidades de análisis que pueden adherirse a diferentes tipos de estudio como las teorías de género, las teorías *queer*, los estudios culturales, étnicos y raciales, posturas como la pedagogía de la madre tierra, la fenomenología o los estudios decoloniales, entre otras.

En cualquier caso, se sugiere una interacción directa con los contenidos desplegados por la ciudad y sus lugares para que estos sean renovados e interpretados constantemente a la luz de las intencionalidades formativas e investigativas. La ciudad y sus lugares expuestos a una lectura crítica, consciente y reflexiva pueden constituirse en escenarios formativos de ciudadanos. No bastará solo con la lectura, también, para completar el ejercicio alfabetizador, se demanda la escritura política conjunta de mundo; está bien podría iniciar con el debate de la sociedad que existe y la sociedad soñada (Harvey, 2012).

Esta investigación posibilita visibilizar el constructo currículo de formación ciudadana; en él se propende por centrar la mirada en otros espacios, en otros procesos alfabetizadores, en otras expresiones del currículo, en las cuales se pueden formar los sujetos, toda vez que se busca que los participantes resignifiquen sus espacios al comprenderlos de cara a la vida política y ciudadana. Este ejercicio se adscribe a una pedagogía más amplia que resignifica los contenidos al problematizarlos e indagar sobre su emergencia, le da un valor especial a la experiencia cotidiana, trasciende la noción de aprendizaje a la acción política, y acerca la escuela al mundo de la vida (Freinet, 1982) y los ciudadanos a la vida de la ciudad.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva visión.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Curriculum*. Akal.
- Apple, M. (1987). *Educación y Poder*. Editorial Paidós.
- Atkin, D. (2008). *El secreto de las marcas: clubes para gente muy especial*. Ed. Robin Book.
- Auge, M. (1996). *Los no lugares, lugares del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa Editorial.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de la Cultura Económica.
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A., & Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana y educación para la ciudadanía. Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas. Universidad Santo Tomás*, 3(5), 211- 224.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin Co.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Currículum: De la modernidad a la posmodernidad*. Aljibe.
- Byung-Chul, H. (2017). *La Sociedad del cansancio*. Herder.
- Cabana, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Cardona, S. (2014). *Gubernamentalidad y dispositivo de consumo en la producción de un hábitat urbano local. Medellín 1972-2013*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- Cortés, M. (2020). *El centro comercial como técnica de gobierno de las infancias en la ciudad de Medellín: desde Unicentro (1991) hasta nuestros días*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78288>

- Chávez Romo, M. (2023). Currículo y formación ciudadana en educación media superior. Apuntes para su discusión en el 2022. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 213-246. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.551>
- Debord, G. (2019). *Crítica del espectáculo y de la vida cotidiana*. Los libros de la Catarata.
- Duch, L. (2015). *La antropología de la ciudad*. Herder Editorial.
- Fajardo, C. (2019). *La ciudad como límite: un acercamiento a la subjetividad y su relación con el espacio*. [Tesis de Maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Friedrich, S. (2016). *La sociedad del rendimiento. Cómo el neoliberalismo impregna nuestras vidas*. Katakarak.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freinet, C. (1982). *Por una escuela del pueblo*. Laia.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Gennari, M. (1998). *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*. Herder.
- Gimeno Sacristán, J. (2015). *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Morata.
- Gómez Barrera, A. (2021). Formación ciudadana en Colombia: balance de la cuestión, retos y tensiones. *Praxis*, 17(1), 99–110. <https://doi.org/10.21676/23897856.4040>
- Gómez Sánchez, J. (2023). *Las experiencias metodológicas y su incidencia en la formación ciudadana: una mirada pedagógica*. VIII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. elmeccs.fahce.unlp.edu.ar/viii-elmeccs/actas/ponencia-240618133806237580/@@displayfile/file/GómezPONmesa18.pdf
- González, G., & Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación & Educadores*, 19(1), 89-102. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5533/4191>

- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Green, A. (2011). *Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre tierra*. [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia.
- Harvey, D. (2012). *Ciudades Rebeldes. Del Derecho de la Ciudad a la Revolución Urbana*. Editorial Akal.
- Holguín, L., Penilla, J., Chaverra, L., & Arango, E. (2019). Importancia de la formación ciudadana en el currículo universitario. *Revista de Investigaciones*, 19(33) 79–90. <https://doi.org/10.22383/ri.v19i33.126>
- Horrach, J. A. (2009). *Sobre el concepto de ciudadanía: historias y modelos*. Factótum, (6), 1-22.
- Kincheloe, J. (1991). Willis Morris and the southern curriculum: Emancipating the Southern ghosts. En J. L. Kincheloe & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum as Social Psychoanalysis: The Significance of Place*. State University of Nueva York Press.
- Lechner, N. (2000). Nuevas ciudadanías. *Revista de Estudios Sociales*, 1(5), 25–31. <https://doi.org/10.7440/res5.2000.03>
- Lefebvre, H. (1970). *El Derecho a la ciudad*. Ediciones Península.
- Lefebvre, H. (1978). *De lo rural a lo urbano*. Ediciones Península.
- Lobatón, R., Precht, A., Muñoz, I., & Villalobos, A. (2020). Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente. *Perfiles Educativos*, 42(168), 76-93. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58892>
- Manelli, M. (2023). *Dinámicas de formación ciudadana: análisis curricular y estudio de caso de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires* [Tesis de Maestría]. FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/19120>
- Martínez Bonafé, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum de la ciudad. En: J. G. Sacristán. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2016). La ciudad como contenido en el currículum. En J. G. Sacristán. (Comp.). *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Morata.

- Martínez Bonafé, J. (2022). El discurso de la ciudad como currículum de la vida cotidiana. *Vagalume*, 2(2), 6-14.
- Medina, A. (2022). Hacerse ciudadano: Estudio de caso en la ciudad de Medellín. *Revista boletín Redipe*, 11(3), 58-71 <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1706>
- Pérez Padilla, M. (2023). Experiencias de enseñanza y aprendizaje en ciudadanía local y global en Iberoamérica. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 46-78. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.256>
- Pinar, W. (1978). La reconceptualización en los estudios del currículum. En J. G. Sacristán & Á. Pérez Gómez (Eds.). (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. Mc Graw Hill Interamericana.
- Rincón, D. (2017). *Formación ciudadana en el currículo escolar en Colombia-desde la pedagogía católica hasta las competencias ciudadanas*. [Trabajo de grado sociología]. Universidad Santo Tomas de Aquino. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10223/2017davidrincon.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Román, M., & Díez, E. (2003). *Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados*. Ediciones novedades educativas.
- Ryan, M. (2019). *Los sentidos de la ciudadanía en la Educación Media Básica en Uruguay. El análisis curricular de la formación ciudadana en el periodo 1985-2015* [Magíster en Educación]. Universidad Nacional de la Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2085/te.2085.pdf>
- Sennett, R. (1999). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la sociedad occidental*. Alianza editorial.
- Silva, T. T da. (1999). *Documentos de Identidad. Una Introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.
- Soja, E. (1997). El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica. *Geographikós*, (8), 71-76.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Morata.

- Trejos, C. (2022). Currículo y educación ciudadana en Colombia, su pasado, devenir y didactización. *Educación y Ciudad*, (42), 167–180. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2686>
- Tyler, R. (1977). *Principios Básicos del Currículum y la enseñanza*. Troquel.
- Unceta, K. (2014). *Desarrollo, Postcrecimiento y Buen vivir. Debates e Interrogantes*. Abya-Yala.
- Young, M. (1999). Conocimiento y control. En Fernández Enguita y J. M. Sánchez (Eds). *Una Selección de conocimiento y control: Sociología de la educación*. Ariel.