

---

**EDUCANDO LA IN-DISTINCIÓN:  
PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA\***

*María de los Ángeles Moreno Macías\*\**

*¡Los días en la ciudad! Los días pesadísimos  
como una cabeza cercenada con los ojos abiertos.*

*Estos días como frutas podridas.*

*Días enturbiados por salvajes mentiras.*

*Días incendiarios en que padecen las curiosas estatuas  
y los monumentos son más estériles que nunca*

Efraín Huerta

**PRESENTACIÓN**

En 1944, Efraín Huerta publicaba *Los hombres del Alba* que, entre otros poemas, incluía “Declaración de amor” y “Declaración de

---

\* Este texto es producto parcial del proyecto “Prácticas culturales y sentido comunitario de poblaciones en la zona sureste del DF” de la línea de investigación *Política y afecciones de lo cultural en la ciudad*.

\*\* Doctora en Ciencias Sociales egresada de UAM-X. Investigadora del Centro de Estudios sobre la Ciudad de la UACM. Profesora en el Posgrado en Estudios de la Ciudad en la UACM y profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Correo: angeles.moreno@uacm.edu.mx

odio”, ambos dedicados a la Ciudad de México. Los epígrafes aquí incluidos son fragmentos de “Declaración de odio” que me parece bien pueden expresar, una parte del *sentir* de quienes actualmente habitamos esta maraña de asfalto, contaminación y muchedumbre;<sup>1</sup> mezclado con una alta concentración de instituciones de servicio, centros económicos y flujo vehicular; salpicado de una que otra posible gratificación por vivir aquí. Un *sentir* que aparece delineado a lo largo del presente texto, en el que se entretejen diversas posturas que lo señalan acremente o bien, lo disimulan a través de propuestas progresistas.

En la conversación que Steiner sostiene con Ladjali (2005), el primero muestra la importancia de la poesía en la formación de lo humano y como creación que –al tiempo que da lugar a lo propio de quien la lee y la escribe– permite vivir otras vidas a través de la lengua y asomarnos a mundos totalmente diferentes a los conocidos. En este sentido, la poesía de Efraín Huerta será comparsa que pone en palabras aquellas sensaciones, sentimientos, ilusiones, afectos y deseos que marcan una parte de la vivencia en esta inmensa ciudad.

La Ciudad de México de Efraín Huerta es, por mucho, ajena a la que tenemos en la actualidad. Ésta es, desde hace varias décadas, territorio de expansión, invasión y transformación –que algunos llaman crecimiento o desarrollo– marcado por la disputa entre grupos diversos y el desorden urbano, ambos respondientes reflejos del capitalismo. En este escenario se producen encuentros y desencuentros, acuerdos y negociaciones, conflictos y disputas que no sólo definen y redefinen la traza urbana, sino que también pretenden “reordenar” las formas de vivir los espacios y las relaciones que han de producirse en ellos.

Las instancias tomadoras de decisiones sobre el espacio urbano –desde una visión que suele ser ajena a la de quien camina por

---

<sup>1</sup> Según el censo de 1940, el Distrito Federal tenía 1, 448,422 habitantes; para 2010, ya se contaban 8, 851,080.

un callejón o atraviesa la ciudad en transporte público— se proponen la renovación de lo viejo desapareciéndolo, mutilándolo o haciéndolo invisible por la vía de la simulación y el camuflaje, en pos de hacernos sentir que en ésta Ciudad de México lo más importante son sus habitantes: esos mismos habitantes a los que se les desaparece de los mapas territoriales y sociales, se les mutila su forma de vida o se les hace invisibles en los movimientos producidos por la gentrificación.

En este contexto, las protestas y las movilizaciones se han ido haciendo más frecuentes y enfáticas; se puede decir que, de ahí, se desprendieron dos grandes formas de pensar y actuar en relación a la ciudad y su transformación. Por una parte, aquellos grupos que —generalmente a pequeña escala— se defienden de afectaciones reales y potenciales, son considerados enemigos de la ciudad por quienes se encargan de la proyección y ejecución de los planes de desarrollo urbano que, casi siempre, responden a intereses económicos en detrimento de los intereses sociales. Como contraparte, las acciones de estos mismos grupos oscilan entre la defensa por afectaciones particulares —en las que la ciudad se pierde de vista porque el interés está puesto en lo más próximo— y la defensa de los espacios públicos a favor de las comunidades circundantes con una mirada amplia sobre la ciudad y su futuro próximo. Ambas son formas distintas de vivir y sufrir aquello que se considera la esencia de la democracia: la participación ciudadana.

Este es el contexto que motiva el presente escrito y sigue dos líneas de reflexión que una y otra vez se entrecruzan: la participación ciudadana y la educación. Ambas son apuestas por un futuro en el que el mundo sea mejor de lo que es en este momento; ambas son el centro de los discursos esperanzadores con los cuales el Estado se apoya —en parte— para descargarse más de su responsabilidad social. Ambas han ido adquiriendo el carácter de lo dogmático —la educación mucho antes que la participación ciudadana, por su antigüedad— y, de alguna manera, una es aliada de la otra en determinadas situaciones.

El tema de la ciudadanía y su discusión esta presente desde hace más de dos siglos, los debates son diversos y complejos. Para Kymlicka y Norman (1997, p. 3) teorizar sobre la ciudadanía contiene el peligro de una confusión prevalente entre la ciudadanía como condición legal –la pertenencia a una comunidad política– y la ciudadanía como actividad deseable en la que “la extensión y calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad”. En esta línea, la labor educativa escolarizada siempre ha sido claramente enfática en el cumplimiento de los deberes cívicos dando relevancia al apego a la legalidad, pero no son igual de contundentes sus acciones para la conformación de la ciudadanía como participación en una comunidad; ésta, ha quedado al encargo de ciertos programas de estudio y a la definición pedagógica de los profesores en turno.

Lo que aquí se arguye tiene como punto de partida algunas de las ideas circulantes en relación con la participación ciudadana y algunas posturas educativas que le son concomitantes, aun cuando no se deriven en ella y por su origen le antecedan. Los entrecruces que de ambas se hacen en este texto, son tomados como síntomas de un sistema cuyas estrategias pretenden anular la potencial eficacia de las demandas sociales y, en este sentido, se conjuga la condición dogmática de la participación ciudadana con la que propiamente tiene la educación, desde hace más tiempo y que se transfiere a diversos campos del hacer humano.

La línea de análisis que seguimos deja al margen la consideración del comportamiento electoral como expresión de la participación ciudadana; el centro de este trabajo está puesto en aquello que de manera transversal aparece en nuestra cotidianidad sugiriendo tomas de postura, acciones y reproducciones estratégicas. La transversalidad de lo ciudadano y la participación ha tomado dimensiones relevantes desde hace algunos años; vivir en la ciudad ahora tiene ahora como añadido la demanda constante de la participación que se presenta como responsabilidad compartida entre gobierno y habitantes de manera que la responsabilidad –propia

del Estado Social<sup>2</sup>— queda en manos de sus habitantes. Así, la obligación de garantizar los derechos esenciales de los individuos para una vida plena en relación al empleo, la salud, la educación, la vivienda, el medio ambiente y la cultura, queda compartida y diluida entre habitantes y gobernantes.

El encargo de la promoción de la participación ciudadana cuenta con múltiples focos de reproducción de mensajes que demandan el cumplimiento de esta responsabilidad. El tiempo en que se presenta mayor visibilidad es el electoral, pero fuera de temporada, los espacios de tránsito cotidiano y los mensajes públicos hacen un llamado constante al cumplimiento del compromiso de la participación ciudadana.

Las acciones educativas: las más sencillas, las más protocolizadas, las escolarizadas, las informales, las extraordinarias y las cotidianas, forman parte de este conjunto de focos de reproducción de un mensaje que va instituyendo significados en torno a la participación y a lo ciudadano. Así es como, tanto en el sistema formal como en el ámbito de lo no formal, la educación contribuye a la definición de la especificidad de las demandas generales de participación ciudadana y a la configuración de las respuestas correspondientes, emitidas por quienes han sido los destinatarios de las diversas formas que adopta la educación.

Los sentidos que imprimen las acciones educativas son gestados desde sus propios dogmas y de los cuales tomamos tres: la educación genera igualdad, la información propicia acción y el saber especializado tiene garantía.

La finalidad de este texto es ponerlos en relieve, encontrar sus puntos de tensión e interrogarles. Para ello, la exposición ha sido organizada en tres apartados: el primero de ellos lleva por título “La ilusión de lo homogéneo y sus aspiraciones” y está dedicado a hacer

---

<sup>2</sup> La idea de Estado Social es de cuño europeo. Desde la conformación de los países latinoamericanos, al amparo del Estado Nación de inicios del siglo XIX, el ejercicio de lo ciudadano está permeado por miradas que no son de cuño propio. En tiempo de globalización se acentúa esta condición.

una revisión de la ciudadanía social, su relación con la ciudadanía civil y la ciudadanía política en términos de la consonancia que guardan con la expectativa de igualdad por medio de la educación.

El segundo apartado, “¿Tenemos derecho a la ciudad? Información que ciega” toma como referente central la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad, las discusiones que se desprenden de ella y la forma en que la educación se coloca como paliativo desde su propio síntoma dogmático: informar es educar.

El último apartado se intitula “El canon del saber especializado: posturas e imposturas” parte del reconocimiento de las múltiples muestras de participación –que no siempre y necesariamente son ciudadanas– cuyos logros suelen estar desvinculados de los saberes formales que brinda el sistema educativo; especialmente se pone atención en la educación superior y sus vínculos con las necesidades –expresadas como tales– desde lo social.

En estos tiempos en los que “el ciudadano es ahora el que tiene derecho a tener derechos” (Buriano, Márquez y Moreno, 2015), habría que preguntarse ¿en qué momento lo que es vital se ha tenido que convertir en derecho para tener un lugar en el mundo? ¿qué camino hay que tomar para recuperar lo justo sin que se deba pasar por la obligación de hacerlo justiciable? No se pretende dar respuesta; aquí sólo se ponen en la mesa algunos de los dogmas que ciegamente –tal cual son– nos han puesto en el lugar en el que ahora estamos.

*Estar simplemente como delgada carne ya sin piel,  
como huesos y aire cabalgando en el alba,  
como un pequeño y mustio tiempo  
duradero entre penas y esperanzas perfectas.  
Estar vilmente atado por absurdas cadenas  
y escuchar con el viento los penetrantes gritos  
que brotan del océano:  
agonizantes pájaros cayendo en la cubierta  
de los barcos oscuros y eternamente bellos,*

*o sobre largas playas ensordecidas, ciegas  
de tanta fina espuma como miles de orquídeas*

Efraín Huerta

## LA ILUSIÓN DE LO HOMOGÉNEO Y SUS ASPIRACIONES

La comprensión sobre el tema de la ciudadanía y sus implicaciones en términos de las denominaciones conceptuales, los efectos de poder, las condiciones de legalidad y legitimación, el impacto en la vida de personas y países, así como la complejidad de su trayecto histórico, quedan completamente fuera de las pretensiones de este texto; en contraste, el propósito de este apartado es sumamente modesto: un breve repaso de la noción de ciudadanía social y su nexo con la idea de que la educación es vía para el logro de la igualdad.

Si bien, la ciudadanía es un concepto que permanentemente se ha redefinido, estos son tiempos en los que la conciencia sobre *ser ciudadano/hacer ciudadanía* se agudiza de tal forma que son diversas las instancias –instituciones, organizaciones y personas– que han emergido, ante un Estado que poco se hace cargo al respecto, para exigir, interpelar y asumir los derechos de los ciudadanos.

Son muchos los problemas que enfrenta la actual ciudadanía mexicana y latinoamericana en general. Ahora no nos alcanza sólo la visión restringida del ciudadano, es decir el que vota en los periodos electorales con más o menos independencia, sino el que ejerce sus derechos; derechos que, por otra parte, se han diversificado e incrementado. El ciudadano es ahora el que tiene derecho a tener derechos. Pero ya no se trata sólo de ello. Actualmente sólo concebimos al ciudadano en la interacción con su comunidad. Ahora no nos preocupa sólo la cantidad de ciudadanos, sino la calidad de la ciudadanía (Buriano, Márquez y Moreno, 2015, s/p).

En lo general y en términos funcionales, la ciudadanía se define como membresía a una comunidad política (*polis*). Como miembro de una comunidad, el ciudadano se rige por reglas y normas jurídicas que establecen su nexo con otros ciudadanos y con las instituciones. El árbitro de esta relación es el Estado, encargado de velar por los intereses de los ciudadanos que jurídicamente se consignan y observar la aplicación efectiva de las normas de convivencia (Tamayo, 2010).

Llegar a esta definición genérica ha llevado casi 250 años; más en los tiempos recientes –siglo XX– destaca el célebre texto de T. H. Marshall (1997) *Ciudadanía y clase social*,<sup>3</sup> en el que hace una clara presentación de los tres tipos de ciudadanía más importantes al momento: la ciudadanía civil, la ciudadanía política y la ciudadanía social. Sin que pueda ser precisada su aparición histórica, en general se distingue su conformación en correspondencia con el siglo XVIII –derechos civiles–, el siglo XIX –derechos políticos– y siglo XX –derechos sociales. Pero hay que ser cauto con esta división que no debe ser considerada un corte temporal sino un periodo en el que mayormente se enfatizan los derechos mencionados. “Estas épocas habrá que tratarlas, naturalmente, con una flexibilidad razonable, y existe cierto solapamiento evidente, especialmente entre los dos últimos” (Marshall, 1997, p. 304).

La ciudadanía civil, alude a los derechos fundamentales para todo ser humano en términos de las libertades individuales: libertad de expresión, de elección, de pensamiento, de acceso a la propiedad y de justicia. La ciudadanía política implica el derecho a participar en los procesos de elección política y, por tanto, es el derecho a emitir voto y a ser susceptible de ser elegido por la misma vía. Finalmente, la ciudadanía social refiere a todo derecho que conlleve a un mínimo bienestar económico y de seguridad, a la

---

<sup>3</sup> T. H. Marshall presentó este tema en 1949 en las *Conferencias A. Marshall* en Cambridge.



participación del patrimonio social y a vivir conforme los estándares comunes que la sociedad haya establecido.

Conforme su aparición histórica, los tipos de ciudadanía se iban enhebrando con la ayuda de las instituciones que también mantenían lazos que las estrechaban; ya en el siglo XX, estos lazos se fueron volviendo débiles y por ello es posible hacer clara la distinción entre los tres tipos de ciudadanía que remiten a sendos tipos de derechos. No obstante, la forma en que estos derechos se viven en lo cotidiano nos lleva a representarlos como derechos interrelacionados y a ello ha contribuido —en gran medida— la educación, tanto en su carácter formal (sistema escolarizado), como en sus múltiples modalidades extraescolarizadas. El mismo T. H. Marshall explicitó que las instituciones que más estrechamente están conectadas para el ejercicio de estos derechos son la educación y los servicios sociales. La institución de los derechos civiles, políticos y sociales hace justiciable la exigencia de trato igualitario a los ciudadanos; misma que suele ser traducida sencillamente como *igualdad*.

Sin entrar a un recorrido histórico sobre la educación y sus designios desde que se instituyó de manera formal, pondremos la atención en el anhelo de igualdad que, poco a poco, se fue posicionando de manera dogmática como una expectativa social. Particularmente se hace visible en el siglo XIX y principios del siglo XX, a través sus aportes para la constitución de la nación independiente y con las pretensiones de normar a los pobladores sufrientes de los estragos revolucionarios.

Desde el mandato constitucional, nuestro sistema educativo tiene a su cargo la formación para dar cumplimiento al ejercicio de los derechos establecidos considerando que todos deben tener acceso a ellos por igual, pero la misma Carta Magna no reconocía la diversidad de la población a la cual se le encargaba educar; es hasta este siglo XXI que se ha producido el mayor número de reformas al Artículo 3º y que se explicita la diversidad poblacional y cultural a la cual hay que brindar educación.

El encargo oficial lo recibe el sistema educativo nacional que, hasta hace algunos años, tampoco distinguía las características propias de las poblaciones atendidas y asumía que la estructura, los propósitos, los programas y las actividades de la institución educativa debían dirigirse a homogeneizar para propiciar lo igual, haciendo una “traducción” de la *igualdad* en derechos a igualdad como uniformidad/no distinción entre la singularidad<sup>4</sup> de las personas.

Puede resultar todo un misterio que se parta de lo homogéneo para generar igualdad y que esas aspiraciones de igualdad sólo sean factibles de alcanzar desde una mirada que trastoca toda diferencia en similitud. Pero sólo aparece como misterio a quién puede interrogar estos supuestos y, entonces, desde el inquirir mismo, inicia su posibilidad de desmontar el dogma. Partir de “lo mismo” para generar “lo mismo” es una de las formas de operación de la clausura de la significación; extrañamente se justifica a sí misma encerrándose en un aparente e incuestionable sentido y justo ahí, radica el carácter de lo dogmático.

Si bien, desde el mandato constitucional se dicta la igualdad en derechos y las instituciones educativas establecen múltiples programas para lograrla, podemos observar mucho más de “fracaso” que de “éxito” en las actividades que se implementan para lograr la igualdad. Lo mismo vemos tanto en las prácticas docentes como en las expresiones de niños y jóvenes<sup>5</sup>. Ejemplo de ello son todas las formas de discriminación y violencia como prácticas comunes en las escuelas mismas y que tienen como raíz el género, la clase, la etnia, la religión y la elección sexual, entre otros. Así, los derechos cívicos y sociales son maltrechos una y otra vez, por medio de acciones

---

<sup>4</sup> El uso que le damos al término *singularidad* sugiere un conjunto de características y condiciones –de diversa índole– compartidas por un grupo de personas. En ningún momento se utiliza como sinónimo de individualidad, entendida ésta como mirar únicamente por los intereses particulares propios.

<sup>5</sup> Hay que recordar que desde el año 2012, la educación media superior es obligatoria.

que se amparan en un dogma que, de manera impúdica, preserva y fortalece lo opuesto al dictado del Artículo 3º. Constitucional:

luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. [...] será democrática considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. [...] Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Si bien, los derechos sociales son presentados por Marshall como una vía para aliviar las profundas desigualdades que produce el sistema capitalista –sin pretender realmente el logro de condiciones igualitarias de vida, sino que las diferencias no sean tan radicales– el sistema educativo nacional va –en gran medida– en sentido contrario, pues contribuye no sólo a preservar sino también a profundizar la brecha de desigualdad con acciones enmascaradas por los derechos sociales.

Los planteamientos de Marshall han sido motivo de diversos análisis especializados. Uno de ellos, el de Amartya Sen, considera que la igualdad no puede ser puesta en la mera satisfacción de las necesidades, sino que debe proponerse el desarrollo de las capacidades de todos los ciudadanos (Freijeiro, 2008). Esta propuesta implica un giro en la mirada: en lugar de la imposibilidad de atender necesidades en las que no se puede aplicar un principio de universalidad, se abre la posibilidad del desarrollo de capacidades que, si bien tampoco son generalizables, pueden definirse categorialmente desde criterios que brinden cierta “objetividad” en términos de funciones a cumplirse. No obstante, el tema de la igualdad sigue en entredicho.

La ciudadanía social se define desde derechos que conllevan un mínimo de bienestar económico; es también el derecho a la seguridad, el derecho al patrimonio social y el derecho a tener una vida dentro de los estándares que cada sociedad defina como normales. Sin embargo, estos derechos sociales no tienen la facultad de proveer las condiciones estructurales que se requieren para su cumplimiento; es el Estado el que debe encargarse de ello.

Si los derechos sociales *no son tan derechos* como los civiles y políticos, se transforma el modelo de ciudadanía social; primero, porque Marshall la bosqueja más en términos de obligación de la sociedad para con sus miembros que como derechos previamente reconocidos a los individuos que la conforman; segundo, porque no hay un modelo de ciudadanía social válido para todas las sociedades, ni tampoco un tipo ideal para una sociedad concreta, y tercero, porque el principio de universalidad que caracteriza a los derechos de ciudadanía no es aplicable a los sociales, pues sus titulares no son todos los ciudadanos, sino sólo aquellos grupos minoritarios que se distinguen por sus carencias materiales (Freijeiro, 2008, pp. 163-164).

Desde estas críticas a la ciudadanía social y sus consecuentes derechos, es la ciudadanía política la que nuevamente toma lugar de importancia, aunque la confianza en que sea la educación el pilar de su desarrollo resulta idílica pues, en realidad, no hay forma de constatar que la participación política de los ciudadanos realmente se hace de manera responsable y con espíritu de servicio a lo público (Freijeiro, 2008).

¿Cuál es el modelo de ciudadanía que prevalece en nuestro país y cuál es la educación que responde a este modelo? Para Gutiérrez (2002, p. 176) las formas de ejercer la ciudadanía no logran el equilibrio entre una cultura heredada por la revolución, que se caracteriza por ser pragmática y providencialista en la que el ciudadano asume una posición de súbdito y una cultura de la participación “legal, responsable y tolerante, capaz de dar fundamento sólido a

las características principales de las democracias modernas: la representatividad de sus instituciones y la gobernabilidad del sistema político en el marco de la vigencia del estado de derecho.” Si bien Gutiérrez marca dos tipos de cultura política en los que se mueve la sociedad mexicana, su inclinación es por la promoción del apego a la legalidad, la responsabilidad y la tolerancia como la única vía para ejercer los derechos políticos.

En estos juicios, Gutiérrez hace eco de las muchas expresiones que privilegian la validez de la manifestación siempre que ésta se produzca en el marco de racionalidad determinado justo por aquél que es objeto del reclamo. De esta manera, la exigencia del *ser ciudadano* queda validada únicamente por quien la instituye y, en ese sentido, se articulan las acciones educativas respecto a este tema.

En este tenor, se pronuncian las intenciones educativas del Instituto Nacional Electoral (INE) a través de la Estrategia Nacional de Educación Cívica para el Desarrollo de la Cultura Política Democrática en México 2011-2015 (ENEC) que parte de que la construcción de una democracia requiere de la comprensión de los valores y principios democráticos, así como de “las habilidades necesarias para una integración eficaz y respetuosa entre ciudadanos, las autoridades de gobierno y funcionarios públicos, así como un mejor y mayor conocimiento del funcionamiento de las instituciones que constituyen un régimen democrático.”

Como vemos, el marco institucional en el que se ubican los procesos de formación y educación para la ciudadanía en nuestro país, comparten un conjunto de premisas que claramente quedan expresadas en el siguiente párrafo:

Democracia y ciudadanía son productos culturales, por lo que requieren un trabajo sistemático para su consolidación. La democracia se fortalece gracias a la solidez de sus instituciones y procedimientos, al incremento de la eficacia del servicio público, la vigencia del Estado de derecho, al mejoramiento de las condiciones de vida de la población y al respeto pleno de los derechos humanos, pero también gracias a la actuación de la

ciudadanía, la cual se encuentra en permanente construcción, pues lejos de ser una mera adquisición de derechos y obligaciones, constituye una cualidad moral del sujeto, sustentada en el sentido de pertenencia a una comunidad política y expresada tanto en la voluntad de actuar en ella como en las competencias necesarias para hacerlo (Conde, 2014, p. 13).

Al igual que Gutiérrez (2002), Conde pone de manifiesto un discurso que vela las diferencias bajo la premisa de que para ser iguales ante la ley hay que comportarnos como iguales ante ella y sus instituciones. Así entonces ¿la igualdad se genera por la vía del reclamo a la igualdad? ¿Ya en sí misma, la denuncia desde la desigualdad respecto a los derechos, representa una forma de hacer visible la igualdad demandada?

En un país cuya población total es de 112'336,538 habitantes –según Censo de Población y Vivienda 2010– la educación ciudadana es una tarea titánica. No extraña que deba recurrirse a procesos de masificación que ya desde el siglo pasado han caracterizado la labor educativa. La masificación es inevitable, más no por ello podemos cerrar los ojos ante las condiciones de desigualdad que imperan actualmente y no dejarán de estar presentes en tanto continúen las prácticas condescendientes que simulan la pretensión de igualdad reproduciendo al interior la extrema desigualdad que vivimos día a día como sociedad.

La masificación jamás ha conducido a una mayor democratización de la escuela. Cuando se comprueba cómo el sistema escolar conduce a la desigualdad social y profundiza en ella, con salidas en las que unos quedan apartados, mientras que otros reciben premios, uno cae en la cuenta de que ese sistema pretendidamente abierto es una organización totalmente cerrada, mediante la cual sólo se consigue dar carta de naturaleza a las desigualdades sociales [...] (Steiner y Ladjali, 2005, p. 123).

Ni la masificación conduce a una mayor democratización ni la distinción por méritos fortalece el sentido de igualdad social; no

obstante, son parte de las condiciones que hacen lo que la educación es ahora y en la cual vemos los actos de discriminación como frutos del pregón de igualdad que no se sostiene con prácticas pedagógicas pertinentes. La educación genera igualdad es un dogma.

*Ciudad tan complicada, hervidero de envidias,  
criadero de virtudes desechas al cabo de una hora,  
páramo sofocante, nido blando en que somos  
como palabra ardiente desoída,  
superficie en que vamos como un tránsito oscuro,  
desierto en que latimos y respiramos vicios,  
ancho bosque regado por dolorosas y punzantes lágrimas,  
lágrimas de desprecio, lágrimas insultantes*

Efraín Huerta

#### ¿TENEMOS DERECHO A LA CIUDAD? INFORMACIÓN QUE CIEGA

La intención del Estado Social respecto a reducir las desigualdades entre las clases sociales y producir un *hombre nuevo*, estaba articulada a esfuerzos por separar a los individuos de su entorno: la ciudad. Esta separación representaba una forma de protección de los individuos frente a las injusticias del intercambio comercial. Sin embargo, los derechos sociales fueron trastocados en el ámbito urbano y apareció un nuevo perfil de ciudadanía: la ciudadanía urbana. Así, la ciudad dejaba de ser aquello de lo cual había que alejarse y se convertía en posibilidad de solución de los problemas económicos, políticos y ecológicos. En este marco de renacimiento urbano, se recupera el mosaico cultural característico de las ciudades y, con ello, se pretende aumentar las oportunidades de todos los individuos produciendo la configuración del *hombre de la diversidad* (Donzelot, 2012).

La relación entre la ciudadanía social y la ciudadanía urbana no queda clara. Son dos las posturas interpretativas que existen al

respecto: una de ellas concibe a la ciudadanía urbana como una continuación de la ciudadanía social. La otra, considera que la ciudadanía social queda superada por la ciudadanía urbana y que ésta sí puede sostener el ideal de igualdad de oportunidades individuales en tanto que reconcilia a los individuos con la ciudad y los somete a la lógica económica que le es propia: la lógica de la competitividad (Donzelot, 2012).

La ciudadanía urbana trae al escenario un nuevo derecho: el derecho a la ciudad que se añade al derecho a la vivienda promovida por la ciudadanía social y sigue la línea de pensamiento inaugurada por Lefebvre (1978), quien pone en cuestión la visión estructural funcionalista que define a la ciudad en términos de cubrir las necesidades de los habitantes en cuanto al habitar, el trabajar, el circular y el cultivar el cuerpo y el espíritu. La vida de los habitantes de la ciudad –plantea Lefebvre– es más que cubrir necesidades funcionales y, para ello, se requieren espacios que den cabida a las necesidades de información, de la actividad creadora, del simbolismo, de la imaginación y de las actividades lúdicas.

A través de estas necesidades específicas vive y sobrevive un deseo fundamental, del que son manifestaciones particulares y *momentos*, que superan en mayor o menor grado la división parcelaria de los trabajos, el juego, la sexualidad, los actos corporativos como el deporte, la actividad creadora, el arte y el conocimiento. Por último, la necesidad de la ciudad y la vida urbana sólo se expresa libremente en las perspectivas que aquí intentan desprenderse y abrir el horizonte. Las necesidades urbanas específicas consistirán seguramente en necesidades de lugares cualificados, lugares de simultaneidad y encuentros, lugares en los que el cambio suplanta al valor del cambio, al comercio y al beneficio. ¿No será también necesidad de un tiempo para estos encuentros, estos cambios? (Lefebvre, 1978, p. 124).

El espíritu de Lefebvre dio fundamento a la Carta Mundial de Derecho a la Ciudad (2003-2005) que fue creada de manera colectiva



al igual que la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad –entre 2007 y 2009–<sup>6</sup>, en la que participaron representantes de movimientos sociales, de organizaciones de la sociedad civil y del sector gobierno. La forma en que esta Carta define el derecho a la ciudad contrasta enormemente con la concepción de Harvey (2007) que es mucho más cercana a la idea lefebvriana.

Para Harvey (2007), el derecho a la ciudad es el “derecho a cambiarnos nosotros mismos cambiando la ciudad”. Y, en efecto, en Harvey se observa una operación de mutua afectación y constitución entre la ciudad y sus habitantes; cada uno como agente constitutivo del otro, pero no como polos interdependientes, más bien como amalgama en permanente esfuerzo por darse forma. Por una parte, la ciudad moldea diversos comportamientos a partir de sus trazos, nudos, hitos, puntos de conflicto, obstáculos cual si se tratara de un laberinto que continuamente cambia su configuración; asimismo, las formas de vida urbana se van moldeando por la tecnología, la aceleración/no aceleración, el permanente “contacto” anónimo, la muchedumbre, entre otras causas. Por otro lado, los habitantes generan ciertas formas de ser en los trayectos y ciertas formas de estar en los espacios que pueden responder a circunstancias y momentos específicos y/o a condiciones culturales singulares; es inútil tratar de nombrar particularidades; ante tanta diferencia no cabe esa posibilidad. El caso es que ciudad y habitantes no pueden pensarse de manera disociada pero tampoco son agentes equivalentes entre sí; se afectan mutuamente más sus producciones son disímbolas.

La forma en que la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad define lo que es el derecho a la ciudad, coloca a ésta como el objeto sobre el cual realizar operaciones por el derecho que sus habitantes tienen sobre ella:

El derecho a la ciudad es el usufructo equitativo de las ciudades dentro de los principios de sustentabilidad, democracia, equidad y justicia

<sup>6</sup> Publicada en el año 2010.

social. Es un derecho colectivo de las y los habitantes de las ciudades, que les confiere legitimidad de acción y de organización, basado en el respeto a sus diferencias, expresiones y prácticas culturales, con el objetivo de alcanzar el pleno ejercicio del derecho a la libre autodeterminación y a un nivel de vida adecuado. El Derecho a la Ciudad es interdependiente de todos los derechos humanos internacionalmente reconocidos, concebidos integralmente, e incluye, por tanto, todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales reglamentados en los tratados internacionales de derechos humanos (Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad, 2014, p. 15).

En esta definición, los habitantes de la ciudad son operadores legitimados por la vía del derecho y reconocidos como capaces de relacionarse desde el marco de racionalidad que confiere el derecho mismo. Aquí no asoma la posibilidad de pensar que los habitantes de la ciudad requerimos modificarnos en el trayecto mismo de la transformación que pretendemos efectuar en ella.

En un tiempo de vertiginoso crecimiento poblacional urbano, el derecho a la ciudad reclama las ciudades para sus habitantes y no para los negocios de la iniciativa privada; sin embargo, en la actualidad vemos una Ciudad de México intervenida por megaproyectos que, con el respaldo de las instancias gubernamentales, no sólo enriquecen a particulares sino que también escinden a la ciudad de tal forma que cada vez es más clara la enorme diferencia entre una ciudad para quienes más tienen y otra para quienes menos poseen. Los primeros cuentan con espacios privilegiados por su acceso y ubicación, mientras que los segundos son excluidos a espacios marginados y carentes de servicios, ya sea por su inexistencia o por su pésima calidad.

En este sentido, Delgadillo (2012) plantea un conjunto de preguntas que ponen en interrogación la garantía del uso social de la ciudad sólo porque la Carta haya sido suscrita de manera tripartita: Gobierno del Distrito Federal, Movimiento Popular Urbano y Organizaciones No Gubernamentales.

Pactar un “acuerdo político” con un gobierno que practica una gestión asistencialista y neoliberal, ¿a qué compromete? ¿Sirve de algo una Carta o sería mejor una ley? ¿El derecho a la ciudad consiste en la “conquista” de una norma institucionalizada o se trata de una lucha por construir una ciudad, una sociedad y un mundo mejor? (Delgadillo, 2012, p. 119).

La forma en que se ha redactado la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad, muestra claramente la expresión de una conquista que logra un estatus jurídico necesario pero insuficiente. No obstante, la definición misma del derecho a la ciudad –en el documento citado– hace patente su punto ciego: que los habitantes de la ciudad requieren cambiar junto con ella. Esto quiere decir que la cumplimentación del derecho a la ciudad no es posible por la vía de la individualidad, necesariamente se requiere de la colectividad y no porque así lo indique la Carta ya mencionada (el derecho a la ciudad es un derecho colectivo), sino porque el habitar la ciudad –en su amplia gama de formas– es de más de uno.

En este sentido, no se trata únicamente de pasar al plano de la puesta en práctica de este derecho colectivo, se trata –sobre todo– de la construcción de colectividad. Si bien en la definición del derecho a la ciudad no se enfatiza la cuestión de la colectividad y ni se hace explícita la necesidad de que los habitantes trabajen en ese sentido, en el terreno práctico se pueden observar múltiples formas de organización colectiva que tienen el propósito explícito de hacer valer este derecho.

¿Por qué es importante poner atención en el tema de la colectividad? Porque hablar de un derecho colectivo no puede referirse únicamente a que sólo en grupos organizados se pueden hacer demandas, exigir que se haga valer el derecho o pelear un espacio público para que siga siendo tal. Además de ello –que no es cosa menor– es necesario preguntarnos sobre nuestras ideas de colectividad, si ésta es posible en el ámbito urbano tan enfáticamente caracterizado por la individualidad, entendida como mirar únicamente por los intereses propios. Pensar en la colectividad implica preguntarnos

por el *saber* de esta colectividad y sobre el lugar que este saber tiene en la construcción de la misma.

Desafortunadamente, en la sociedad actual el *saber* está desvalorizado en el sentido de no ser objeto de aprecio como reconocimiento, aunque sí como valor de intercambio mercantil. En el marco del desarrollo tecnológico –con su casi omnipresencia– se ha vaciado de significado al saber y ha sido sustituido por mera información. En parte, en el sistema escolarizado y en mucho en la educación no formal, la información ocupa un lugar privilegiado y dogmáticamente se le atribuyen cualidades totalizadoras como conocimiento e, incluso, como verdad.

El imperativo de la sociedad del conocimiento ha impuesto una desmedida dinámica de indistinción. La circulación incesante de información –posible gracias a la tecnología– ha trastocado el tiempo y el espacio de los habitantes de la ciudad y, por ende, la experiencia urbana. Ya señalaba Lefebvre las necesidades de información que tienen los habitantes de la ciudad, pero, en ese momento –sin la idea de la sociedad del conocimiento que ahora nos rige– no se distinguía entre la información como insumo para la deliberación de las acciones y la movilización acrítica al ritmo que marca la información. No se distinguía porque aún no era necesario hacerlo.

Sin duda, la información es básica para la gestación de acciones de resistencia ante los embates neoliberales de la urbanización; no se pone en tela de juicio que la información tenga un papel importante para la movilización social. Lo que aquí se pone en cuestión es que la información ha dejado su lugar accesorio –como insumo para el pensamiento y la reflexión– y ha tomado el lugar de la determinación de las acciones, aun cuando se ponga a discusión para que las organizaciones lleven a cabo ciertos actos.

Desde algunas posturas psico-educativas, la información no es conocimiento, sólo es dato. Para que haya conocimiento se requiere de un trabajo minucioso y éste implica: selección, análisis, evaluación, formulación de juicios, crítica, contrastación y otras operaciones cognitivas que decantan los datos brindados por la

información. De esta manera, la información tiene el lugar secundario que debiera tener en toda toma de decisiones y en la generación de aprendizaje y conocimiento. Desafortunadamente, lo que estas posturas psico-educativas dejan fuera es la intelección sobre los referentes socio-culturales desde los cuales se produce la decantación de la información y que éstos imbuyen directrices de sentido.

Hablar del *saber* no es referirse a la posesión de información. Hablar del saber es recuperar la memoria como cualidad social –y no como capacidad del individuo–; aquí es necesario aclarar que no se entiende a la memoria como repetición automatizada, que es una de las concepciones que más problemas educativos ha acarreado en tanto se le condena como tarea inútil y, sin duda, se le condena porque la memoria ha dejado de funcionar como tal. La memoria no es repetición de información vacía o de datos inconexos; la memoria es básicamente construcción de sentido socio-cultural y ahí radica su importancia para la configuración de lo colectivo. La información *per se* no sólo no genera sentido, sino que podría propiciar el vaciamiento de sentido, como el caso que presenta Lopes (citado en Delgadillo, 2012) cuando explica que el derecho a la ciudad se ha adoptado como un eslogan de moda y con ello, el concepto lefebvriano ha quedado “trivializado, domesticado y corrompido”.

[...] en su versión reformista o cooptada por el sistema, el concepto se ha reducido simplemente a pedir una ciudad más “humana” y respetuosa del medio ambiente en el mundo del capitalismo y de las democracias representativas (aunque para nuestro colega brasileño, el modo de producción capitalista intrínseca y esencialmente produzca pobreza y sea antiecológico); y en otros casos, el derecho a la ciudad se ha reducido a una lucha de resistencia y oposición contra la gentrificación o por la conquista de algunas reivindicaciones muy puntuales, lo que para Lopes sólo puede ser el inicio de la conquista de ese derecho, pero nunca ese derecho en sí mismo. Contra esta visión él demanda recuperar el pensamiento de Lefebvre, quien ya hablaba de autogestión y no de participación ciudadana (que a menudo se reduce a una consulta ciudadana o a la participación social y

comunitaria), y para quien el derecho a la ciudad era fundamentalmente el derecho a conquistar una sociedad y una ciudad justas y muy diferentes de las actuales (Delgadillo, 2012, p. 122).

La conquista de una sociedad y una ciudad justa, como señala Delgadillo (2012) o el cambiar nosotros cambiando la ciudad, como dice Harvey (2007) requiere de la memoria y no entendida como recopilación de datos, ni como creación de bancos de información, ni como el acto de almacenar datos en la web para el acceso público, ni tampoco como compilación documental para crear archivo.

La memoria no es originalmente la capacidad de traer a la mente las cosas y las cuestiones pasadas. La memoria significa originalmente que el hombre tiene en la mente lo que ocurre, mientras que la pérdida de la memoria significa que la mente de la gente está ocupada por cuestiones secundarias que bloquean y paralizan la salvadora y liberadora acción de la verdadera memoria. Por eso el hombre debe liberar a su memoria del aluvión de cosas insustanciales, debe hacer memoria de quién es en realidad como hombre. Y en este hacer memoria, en este despertar del recuerdo será consciente de que el primer paso para la salvación o la fundación de las ciudades es la arquitectónica del mundo (Kosik, 2012, p. 80).

En este sentido, no es la información la que impulsa la acción en colectivo. No es la información la gestante de la movilidad que se requiere para ejercer el derecho a la ciudad. No es la información y el “entrenamiento” que brinda la educación escolarizada para su manejo por medios electrónicos, la que propicia el *saber* y la *colectividad*. La información propicia la acción, es un dogma.

*¡A lo nuestro, ciudad, lo que nos pertenece,  
lo que vierte alegría y hace florecer júbilos,  
risas, risas de gozo de unas bocas hambrientas,  
hambrientas de trabajo,*

*de trabajo y orgullo de ser al fin varones  
en un mundo distinto!*

Efraín Huerta

## EL CANON DEL SABER ESPECIALIZADO: POSTURAS E IMPOSTURAS

La Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad inicia destacando que las ciudades tienen las condiciones para desplegar el alto potencial de desarrollo humano de sus habitantes y que, sin embargo, son grandes los desafíos y problemas que se presentan a la convivencia social. Estas son palabras concomitantes con los discursos internacionales sobre el desarrollo humano, que a partir de 1990 han colocado –como simiente de proyectos y programas– la premisa *la verdadera riqueza de una nación está en su gente*.

Siguiendo esta premisa, la participación ciudadana se ha convertido en un dogma en el que participan –incluso sosteniéndolo como tal– instituciones, organizaciones e individuos. La colocación de la participación ciudadana como condición *sine qua non* para la aprobación, financiamiento y desarrollo de proyectos de intervención sobre los espacios públicos,<sup>7</sup> le ha dado un carácter sacro que cristaliza el significado de la participación quedando ésta como asistencia a una asamblea, firmante de algún documento o sostén de la afirmación de las decisiones de quien funge como líder.

El estatus que le otorga tener su propia ley, coloca a la participación ciudadana en un lugar de supremacía siempre que adquiera alguna de las formas que la misma ley dicta como vías válidas para la interlocución. Para tal efecto, la Ley de Participación Ciudadana determina los siguientes instrumentos: I. Plebiscito; II. Referéndum; III. Iniciativa Popular; IV. Consulta Ciudadana; V. Colaboración Ciudadana; VI. Rendición de Cuentas; VII. Difusión

---

<sup>7</sup> Tomo como ejemplo uno de los programas más exitosos del Gobierno del Distrito Federal (ahora Ciudad de México): el Programa de Mejoramiento Barrial.

Pública; VIII. Red de Contralorías Ciudadanas; IX. Audiencia Pública; X. Recorridos del Jefe Delegacional, y XI. Asamblea Ciudadana.

A pesar de la persistente demanda a la ciudadanía respecto a su participación y aunque existe una ley que la ampara,

los resultados participativos no han sido los esperados y la demanda de participación de los ciudadanos no ha aumentado; tampoco han mejorado las modalidades de intervención y la calidad de los ejercicios participativos ha dejado mucho que desear. Ante esto, la ciudadanía ha recurrido a numerosas formas de participación ciudadana no institucionalizada, que a pesar de todo han resultado más populares, más recurrentes y más eficaces que la oferta institucional (Álvarez, 2012, p. 1).

En el primer apartado de este texto, ya veíamos con Gutiérrez (2002) el marco de racionalidad en el que se inscribe la definición de participación ciudadana, las cualidades que hay que tener para ejercerla plenamente y que ésta sea reconocida como tal; es el mismo sentido que tiene la Ley de Participación Ciudadana. Por su parte, Álvarez (2012) reporta el bajo nivel de los resultados obtenidos pese a la existencia de instrumentos que favorecen la participación. Con este señalamiento, Álvarez hace eco a una distinción común en el medio: el mundo de la participación ciudadana se divide en dos: la institucionalizada y la no institucionalizada.

Esta forma de designación sigue poniendo al centro de la validez a la institución. La participación ciudadana institucionalizada –enmarcada por conocimiento especializado– se rige por el canon de la acción sistematizada, contenida, acotada, tolerante y, por todo ello, confiable para la interlocución. En la participación ciudadana no institucionalizada caben todas aquellas expresiones de aquellos que aun teniendo la calidad constitucional de ciudadanos, no actúan como tales y optan por formas de organización colectiva.

De acuerdo a Cunill (citada en Bolos, 2003) hablar de participación ciudadana es hablar de “tomar parte de” siempre que se sea un ciudadano reconocido. De esa manera “quedan excluidos tres



ámbitos que no están vinculados o que no interactúan con el Estado: la participación social, la comunitaria y las acciones de la sociedad por su autonomía” (Bolos, 2003, p. 7).

La participación ciudadana no cuenta con una definición clara y unívoca. Son diferentes las formas en que se le concibe y se le identifica. “Se trata de un concepto problemático ya que se refiere a prácticas sociales orientadas hacia diferentes objetivos y, por ello, tiene múltiples significados” (Bolos, 2003, p. 7). De ahí que sea frecuente que se utilicen de manera indistinta términos que, en sí mismos, aluden a diversas figuras de lo social: participación ciudadana, participación comunitaria, participación social, participación vecinal.

Es posible constatar que muchos de los que no participan electoralmente, adquieren compromisos que se reflejan en actividades relacionadas con algún tipo de proyectos a través de los cuales generan soluciones a sus problemas. Esto es independiente de su calidad de ciudadanos definidos legalmente. Una persona que no posee su documento electoral, aunque es un ciudadano ante la ley, no está ejerciendo sus derechos. Sin embargo, puede estar involucrado en acciones comprometidas en algún interés colectivo [...] estos actores han desarrollado una gran capacidad de resolución de sus necesidades; en algunos casos, generan actividades que fortalecen a la organización, promueven la defensa de sus derechos y consolidan proyectos productivos que favorecen el mejoramiento de las formas de vida de las comunidades. A partir de la década de los ochenta, la participación se produce en el contexto de una crisis que afecta a todos los ámbitos de la vida de una nación, crisis que ha puesto en tela de juicio la capacidad de los estados para promover proyectos que produzcan desarrollo no sólo a nivel económico sino también en todos los espacios (social, cultural, educativo, etcétera). Al mismo tiempo –y en el mismo proceso–, la sociedad genera fuerzas, reivindicando su autonomía, que exigen la transformación de un sistema vertical, centralizado y autoritario en otro descentralizado que abra sus espacios a la participación en la toma de decisiones sobre los problemas que afectan cotidianamente (Bolos, 2003, pp. 8-9).

En este punto, lo importante es que la diversidad de formas de organización de los habitantes de la ciudad responde a sus maneras consuetudinarias de ser y de hacer, sin que éstas puedan ser determinadas por ninguna ley. No obstante, esta situación no debe confundirse y pensar que aquí sí está presente el *saber* y la *memoria* para construir la colectividad. Si bien cabe la posibilidad de que así sea, también hay que señalar que el hecho de tomar la vía de la participación colectiva, sin ajustarse al canon de la ley, no es suficiente como indicador de la existencia de una colectividad construida desde la memoria en los términos planteados en el apartado anterior. Es posible que estas formas alternativas de organización estén permeadas por el mismo dogma de la información como generadora de acción y que lo que circule entre sus integrantes sean datos y no saberes.

Cuando estamos frente a una comunidad que reconoce y aquilata sus propios saberes podemos observar que las interacciones con las instituciones demandantes de la participación ciudadana –en sus diferentes formas o acepciones– llegan a tener niveles de discusión en los que suele prevalecer el esfuerzo por sostener la postura propia ante el embate de la parte contraria.

La especialización del saber no requiere certificado institucional, es suficiente con el reconocimiento que se dan a sí mismos los portadores, sean éstos integrantes de la institución o del colectivo. En la institución se explicita un saber especializado propio de la materia que le da existencia, más lo que corresponde a tareas de planeación y administración. En el colectivo, generalmente queda implícito –pero no por ello oculto– el saber que respalda sus argumentos y demandas. Cuando llega a entrar en escena la institución de educación superior, quien la porta (generalmente un investigador) es poseedor legítimo de un saber especializado que, por antonomasia, se considera superior al que proviene de la institución no educativa o la que proviene del colectivo.

En este sentido, el saber especializado de la institución educativa se va conformando en el marco de un conjunto de contradicciones que la signan:

La universidad, sin embargo, participa desde su génesis de un proyecto contradictorio, derivado de una integración diferencial de modalidades del saber, con alcances instrumentales diversificados: su tarea no sólo ha sido la de construir conceptos que alienten la explicación y la comprensión de los distintos procesos de la vida, sino intervenir de manera específica en la transformación del entorno social, natural, material, político, que supone también la transformación reflexiva de sus propias prácticas y modos de creación conceptual. Se ha insistido ya incansablemente en un rasgo constitutivo de la institución universitaria, derivado de su momento de génesis, de sus filiaciones genealógicas en la convergencia de las distintas facetas políticas, culturales y civilizatorias en las que toma su forma contemporánea: la naturaleza crítica de su práctica de creación conceptual. Esta condición crítica es irrenunciable. Es la marca de la universidad. También lo es su fundamento ético: la creación conceptual y pragmática, cuya exigencia esencial es la disposición incondicional a su impulso reflexivo (Mier, 2015, pp. 15-16).

La intervención del saber especializado en el terreno de los problemas cotidianos, no siempre rinde los frutos que se esperan pues con alta frecuencia, sus portadores –profesores e investigadores– se olvidan de *la transformación reflexiva de sus propias prácticas y modos de creación conceptual*. Así, la forma dogmática del saber especializado queda de manifiesto cuando éste se ofrece como *garantía de razón* para la disputa, la negociación, la emisión de juicios de valor, la evaluación de procesos y de resultados o el dictamen definitorio. Desde esta imposición –como fuerza de poder–, se cierra la posibilidad de una solución real y se crean artificios que devendrán en problemas de mayor complejidad o dificultad para su solución. El saber especializado tiene garantía, es un dogma.

Pensando desde el lado de la educación superior, podría abrirse un amplio debate sobre su nexo con la sociedad y mucho de éste se centraría en la forma en que contribuye en la preparación de cuadros productivos. El punto que importa aquí es su vínculo con intereses específicos en términos de lo socio-cultural y de qué manera

la especialización del saber se convierte en un obstáculo o en un aliado para la gestación y efectividad de la participación ciudadana, social, vecinal o comunitaria. En este sentido, en Latinoamérica existen algunos ejercicios de vinculación universidad-sociedad en los que la primera parte de un saber especializado desprovisto de carácter dogmático y, en su relación con las comunidades, ha hecho posible la construcción de soluciones efectivas y duraderas.

#### **INCONCLUSO, PORQUE CONCLUSIONES NO HAY**

En educación es irresistible la tentación de “cerrar”; no se concibe acto educativo que no formule una conclusión y, por tanto, brinde certezas. En general, los educadores no nos obsequiamos la posibilidad de la incertidumbre y, menos aún, la damos a nuestros estudiantes; tal pareciera que la pregunta que nos ampara en esta imposibilidad es ¿en dónde radica la autoridad y el servicio del educador si no puede generar certezas? Como un arrebato contra el dogma, este texto no tiene conclusiones, queda abierto al desasosiego:

El tiempo futuro del verbo es el gran desafío a la muerte, el gran desafío frente a la desesperación. Si pudiéramos soñar –y soñar es también una forma de futuridad– morir no significaría más que poner término a la mediocridad y a la brevedad de la pequeñez de nuestras vidas como personas. Es fantástico que seamos un animal que concibe tiempos de futuro [...] La verdadera condena a muerte consistiría en que alguien nos arrebatase el tiempo futuro del verbo. Si así fuera, sólo podríamos construir, como lo ha dicho Elías Canetti, una especie de fábula sin porvenir, la prisión definitiva, la asfixia (Steiner y Ladjali, 2005, p. 159).

## REFERENCIAS

- Álvarez, L. (2012). La participación ciudadana no institucionalizada: los déficits institucionales y la cultura política. *XVII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Cartagena, Colombia: CLAD.
- Bolos, S. (2003). Presentación. En S. Bolos (coord.), *Participación y espacio público* (p. 7). México: UCM.
- Buriano, A., Márquez, A. y Moreno, M. A. (2015). *Educación y nación en perspectiva*. Conferencia en XXXVI Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería. México.
- Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad (2014). México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Conde, S. (2014). *Formación ciudadana en México*. México: IFE.
- Delgadillo, V. (2012). El derecho a la ciudad en la Ciudad de México. ¿Una retórica progresista para una gestión urbana neoliberal? *Andamios*, 9, (18), 117-139.
- Donzelot, J. (2012). *¿Hacia una ciudadanía urbana? La ciudad y la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Freijeiro, M. (2008). ¿Hacia dónde va la ciudadanía social? (de Marshall a Sen). *Andamios*, 5, (9), 157-181.
- Gutiérrez, R. (2002). Las paradojas de la participación social en México. *Sociológica*, 17, (48), 175-184.
- Harvey, D. (2007). *El derecho a la ciudad*. Recuperado el 13 de agosto de 2014 de <http://newleftreview.es/authors/david-harvey>
- Instituto Nacional Electoral (INE). *Estrategia Nacional de Educación Cívica para el Desarrollo de la Cultura Política Democrática en México 2011-2015 (ENEC). Resumen Ejecutivo*. Recuperado el 30 de agosto de 2015 de <http://www.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/ENEC-ResumenEjecutivo.pdf>
- Kosik, K. (2012). La ciudad y la arquitectónica del mundo. *Reflexiones antediluvianas* (p. 63) México: Ítaca.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997) El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Instituto de Estudios Peruanos*. Recuperado el 30 de enero de 2015 de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/kymlicka.pdf>
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Ley de participación ciudadana del Distrito Federal. Recuperada el 10 de abril de 2015 de <http://www.finanzas.df.gob.mx/pbr/pdf/leypartcdf.pdf>
- Marshall, T. (1997). Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociales*, 79, 297-344.

- Mier, R. (2015). Educación y umbrales del pensamiento. La universidad contemporánea y los espectros de la autonomía. En M. A. Jiménez y A. M. Valle (Eds.), *Sociología y cultura. Transformar la universidad* (p. 15). México: UNAM-Juan Pablos.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Tamayo, S. (2010). *Crítica de la ciudadanía*. México: Siglo XXI.