

Cuando la voz no se convierte en dato. Género, espacio y participación en las políticas de aprendizaje urbano

Quando la voce non si trasforma in dato. Genere, spazio e partecipazione nelle politiche dell'apprendimento urbano

Natalia Acuña Betancourt^a, Luca Baraldi^b

^a *Independent Scholar*, nataliaacuna@gmail.com

^b *Orbicom*, baraldi.luca@gmail.com

Abstract

El artículo propone una relectura crítica del paradigma de la Learning City, cuestionando la idea del aprendizaje urbano como un proceso neutro, intrínsecamente inclusivo y medible a través de indicadores estandarizados. Desde una perspectiva feminista y de justicia epistémica, el trabajo analiza tres dimensiones que a menudo se consideran por separado: la producción de datos, la semiótica y la biopolítica del espacio urbano, y los modelos de participación. A través del estudio de caso del proyecto Voces Vivas en la región del Tolima (Colombia), el artículo muestra cómo una fuerte agency femenina y una amplia participación informal pueden coexistir con formas sistemáticas de invisibilización epistémica. De ello emerge una tensión estructural entre voz, dato y reconocimiento, que interpela a las Learning Cities como regímenes de producción del saber urbano. El artículo sostiene que una ciudad aprende realmente solo cuando es capaz de redistribuir poder epistémico, hacer negociables las categorías del conocimiento y transformar la participación de una práctica extractiva en un proceso constitutivo.

Key words: Learning City; Epistemic justice; Urban participation; Situated knowledge; Feminist city.

Sintesi

L'articolo propone una rilettura critica del paradigma della Learning City, mettendo in discussione l'idea dell'apprendimento urbano come un processo neutro, intrinsecamente inclusivo e misurabile attraverso indicatori standardizzati. A partire da una prospettiva femminista e di giustizia epistemica, il contributo analizza tre dimensioni spesso considerate separatamente: la produzione dei dati, la semiotica e la biopolitica dello spazio urbano, i modelli di partecipazione. Attraverso il caso di studio del progetto Voces Vivas nella regione del Tolima (Colombia), l'articolo mostra come una forte agency femminile e una diffusa partecipazione informale possano coesistere con forme sistematiche di invisibilizzazione epistemica. Ne emerge una tensione strutturale tra voce, dato e riconoscimento, che interroga le Learning Cities come regimi di produzione del sapere urbano. L'articolo sostiene che una città apprende realmente solo quando è in grado di redistribuire potere epistemico, rendere negoziabili le categorie di conoscenza e trasformare la partecipazione da pratica estrattiva a processo costitutivo.

Parole chiave: learning city; giustizia epistemica; partecipazione urbana; conoscenza situata; città femminista.

1. Introducción: la promesa inconclusa de la Learning City

Si analizamos el léxico contemporáneo que describe y caracteriza las políticas urbanas, el concepto de Learning City se ha ido consolidando progresivamente como un modelo deseable: una ciudad no solo capaz de aprender, sino de evolucionar, adaptarse, incluir y transformarse mediante la activación de procesos educativos difundidos, formales e informales, capaces de activarse (Longworth, 2006). En esta descripción, el aprendizaje es, por tanto, asumido y tratado como un bien intrínsecamente positivo, como un recurso transversal capaz de reforzar la cohesión social, la empleabilidad, la innovación y la resiliencia territorial (UNESCO, 2013). Sin embargo, pese a su reconocimiento y a la creciente legitimación institucional, el paradigma de la Learning City sigue incorporando un nudo no resuelto, una pregunta raramente abordada de manera explícita: la definición de quién aprende, a partir de qué condiciones, a través de qué dispositivos de visibilidad y con qué reconocimiento político – intrínseco o extrínseco – de la experiencia.

La cuestión emerge de manera particularmente evidente cuando la atención se desplaza de los meros documentos programáticos a las prácticas concretas de recopilación de datos, de evaluación del impacto y de las dinámicas de participación cívica. En numerosos contextos urbanos, por ejemplo, la arquitectura del conocimiento que sustenta las políticas de aprendizaje urbano se basa en indicadores estandarizados y métricas comparables que tienden, fisiológicamente, a neutralizar las diferencias de género, de origen territorial, de clase o de posición social (Biesta & Cowell, 2012). El resultado es, inevitablemente, una asimetría estructural entre el énfasis discursivo en la inclusión (presente en la Declaración de Beijing, con atención a la infancia, la diversidad etaria, las categorías marginadas) y la persistencia de formas sistemáticas de invisibilización, con particular evidencia en la participación femenina (Hatch et al., 2025).

La experiencia de investigación participativa llevada a cabo en la región del Tolima (Colombia)¹, a la que se hace referencia en el apartado 6 del presente artículo, constituye un trasfondo empírico que hace difícilmente pasable por alto la evidencia de esta tensión. En ese contexto, la recopilación de datos realizada, a instancias de la Gobernación², para relevar las condiciones de vida, las prácticas de participación, las actitudes de autopercepción social y las percepciones del espacio urbano, ha mostrado cómo las mujeres, aún siendo – y reconociéndose – actores centrales en la cohesión social, relacional y democrática de los territorios, son ampliamente excluidas de los dispositivos institucionales de recopilación de datos y de representación institucionalizada de la realidad (Fotopoulou, 2019). La consecuencia indirecta, como resultará evidente, es la erosión – cuando no incluso la eliminación – de la posibilidad de ejercer de manera significativa su

¹ Voces Vivas es una metodología creada para identificar obstáculos y oportunidades del potencial de las mujeres en los territorios. El proyecto desarrollado en el Tolima fue diseñado con tres ejes: diagnóstico, formación y transformación cultural. Como parte del eje formación se creó la Certificación de Facilitadoras de Círculos de Liderazgo y Transformación, una herramienta para dejar capacidades instaladas en los municipios con el propósito de visibilizar voces, problemáticas y generar nuevas formas de participación ciudadana.

² El proyecto fue cofinanciado por el convenio No.4373 del 21 de Noviembre de 2025, por la Gobernación del Tolima, en cabeza de la Gobernadora Adriana Magali Matiz, a través de la Secretaría de la Mujer, y la Fundación Colombianos por la Inclusión, con la coordinación científica de JAI GLOBAL.

propia presencia en los espacios de la decisión pública³. No se trata, por tanto, de una simple inexactitud o falta de exhaustividad en la representación numérica o en la descripción informativa, sino de un fenómeno más profundo, que concierne a la propia forma de los datos, a la manera en que se recopilan, a los lenguajes utilizados para interrogar a la sociedad y para componer la información, a los parámetros de evaluación y de consolidación de la relevancia (Cabric et al., 2023; Fuentes & Cookson, 2020).

Desde esta perspectiva, la Learning City no puede ser considerada ni analizada exclusivamente como un ecosistema educativo ampliado, sino que debe ser recontextualizada y, en consecuencia, interrogada como un régimen epistémico, en el cual el aprendizaje debe ser considerado de manera inseparable de las relaciones de poder que priorizan y definen qué puede ser conocido o medido y qué (y cómo) debe ser gobernado (Quijano, 2000). Considerar el dato como un mero instrumento descriptivo significa ignorar su carácter – con demasiada frecuencia desatendido – de artefacto sociotécnico, generado en la intersección entre decisiones metodológicas precisas, prioridades políticas y arquitecturas simbólicas (Star & Bowker, 1999). Todo sistema de evaluación de los procesos de aprendizaje urbano, lejos de ser neutral, incorpora necesariamente una pedagogía implícita, que establece qué capacidades tienen relevancia, qué saberes son legítimos y, por el contrario, qué formas de vida, de existencia o de pensamiento pueden quedar en los márgenes.

Precisamente en esta distancia entre la promesa y la práctica se sitúa la mirada del presente artículo. Partiendo de una perspectiva crítica, que en parte retoma elementos de reflexión provenientes de algunas tradiciones feministas, se buscará problematizar el paradigma tradicional de la Learning City, poniendo en relación tres dimensiones que a menudo se tratan por separado: la producción de datos, la semiótica del espacio urbano y los modelos de gobernanza participativa (Fraser, 2009). La hipótesis de fondo – que quisiéramos compartir como un espacio de confrontación en un mundo que cambia rápidamente, más que como una acción de deslegitimación – es que no puede existir una ciudad que aprende sin una reconsideración profunda y radical de las condiciones de producción del saber urbano. Creemos que dicha reconsideración debe partir necesariamente del reconocimiento de las experiencias y de las existencias históricamente silenciadas como fuentes legítimas de conocimiento recuperado.

En esta perspectiva, la ciudad podría no representar simplemente el contexto dentro del cual tiene lugar el aprendizaje, sino un auténtico dispositivo pedagógico capaz de educar a través de sus infraestructuras materiales, sus tiempos, sus lenguajes y sus umbrales de acceso (Biesta, 2012). Analizar la Learning City desde este punto de vista significa, entonces, interrogarse verdaderamente sobre qué subjetividades pueden ser habilitadas para el aprendizaje transformador y cuáles, en cambio, son implícitamente predisuestas a la adaptación silenciosa. Precisamente a partir de esta tensión, el artículo intentará proponer una reconfiguración crítica del concepto de Learning City, con el fin de reforzar su orientación no solo hacia la medición del desempeño, sino hacia la comprensión de los procesos a través de los cuales espacio, aprendizaje y poder pueden co producirse en la

³ Aquí se utiliza la expresión “ejercer la presencia” porque, como sucede a menudo, la mujer no puede simplemente “estar presente”, sino que debe aprender a reivindicar, defender y justificar su propia presencia. Por tanto, no se pretende darle un significado performativo, sino expresar un condicionamiento socioconductual que no puede pasarse por alto.

gobernanza del espacio urbano.

2. El dato como artefacto: poder, invisibilidad y producción de realidad

En las reflexiones públicas y en los escenarios de debate sobre las Learning Cities, el dato tiende a ser tratado únicamente como un recurso técnico, funcional a la medición del impacto de las políticas educativas en el espacio urbano. Los sistemas de monitoreo y los indicadores suelen concebirse y utilizarse como instrumentos objetivos, capaces de ofrecer una representación precisa de la realidad social. Esta visión, sin embargo, se basa en un supuesto epistemológicamente frágil, que concibe el dato como un instrumento pasivo de representación del mundo, en lugar de un elemento co-determinante en su configuración (Kitchin, 2014).

Una literatura crítica ya bastante amplia ha puesto de relieve que los datos no son entidades neutras, sino artefactos socio técnicos, producidos dentro de contextos específicos de conocimiento y de regímenes específicos de ejercicio del poder. Ya Donna Haraway, con la noción de situated knowledges, había cuestionado radicalmente la ilusión de un conocimiento desencarnado, mostrando cómo todo acto cognoscitivo debe considerarse inevitablemente parcial, situado y estructuralmente atravesado por relaciones de poder (Haraway, 1988). Aplicada al contexto urbano, esta perspectiva pone de manifiesto que también los datos recopilados y utilizados para gobernar el aprendizaje no se limitan a reflejar lo que ocurre en la ciudad, sino que incorporan y reflejan las prioridades, las decisiones de inclusión y las jerarquías de quienes los producen (Hinton, 2014).

El ciclo de vida completo del dato – desde la formulación de las preguntas de investigación hasta la selección de los indicadores, desde los procedimientos de recopilación hasta la interpretación informativa, y hasta el uso político de los resultados – representa un espacio decisivo, que no debe ser pasado por alto, de producción de la realidad. Es en esta progresión, en cada una de sus fases, donde se establece qué cuenta como información relevante, qué casos merecen ser representados y cuáles, en cambio, son hechos estadísticamente – o discrecionalmente – irrelevantes. En este sentido, como han señalado eficazmente D'Ignazio y Klein (2023), los datos no se limitan a reflejar las desigualdades, sino que contribuyen a reproducirlas, normalizarlas y, en ocasiones, a amplificarlas, especialmente cuando han sido contruidos (Dickenson, 1997) sin una atención explícita, o sin la debida cautela epistémica, frente a las asimetrías del poder.

Uno de los síntomas más evidentes – y al mismo tiempo una de las consecuencias más graves – de este problema es el llamado gender data gap: la ausencia sistemática de datos desagregados por género, o su producción y organización según categorías implícitamente masculinas, produce inevitablemente políticas urbanas en respuesta a las necesidades de un sujeto “medio” abstracto, que rara vez coincide con las específicas de las mujeres. Esta ausencia, lejos de ser consecuencia de meros límites técnicos, refleja una tradición consolidada de invisibilización de la vida y de la experiencia femenina en los procesos de producción del conocimiento, en las ciencias sociales, en el management, en las prácticas administrativas y en las estrategias políticas (O'Neil, 2016; Sperber et al., 2025).

En el contexto de las Learning Cities, donde el objetivo no es meramente gestionario sino generativo, dicha invisibilización genera consecuencias particularmente problemáticas. Por ejemplo, los indicadores normalmente utilizados para relevar y evaluar el impacto del aprendizaje urbano tienden a privilegiar dimensiones como el acceso formal a la educación, la participación en itinerarios certificados (o formalizados), la tasa de empleabilidad o el

retorno económico de las inversiones educativas. Y aunque las Guidelines for building learning cities introducen una referencia genérica a la evaluación de las necesidades específicas de la ciudadanía (UNESCO, 2015), la adopción generalizada de métricas tan lineales conduce a descuidar de manera sistemática las formas de aprendizaje informal, relacional y situado, que a menudo caracterizan la experiencia urbana de las mujeres, especialmente en contextos marcados por economías informales, redes comunitarias no formalizadas y trabajo no remunerado (Fraser, 2009; Blue, Rosol, & Fast, 2019).

El análisis preliminar realizado en la región del Tolima para el proyecto Voces Vivas hace tangible esta condición. Tanto el no reconocimiento del papel central en la sociedad como la predisposición a autolimitar la propia expresión en los espacios públicos y de toma de decisiones remiten a un problema estructural de reconocimiento epistémico, más que a una simple carencia de capacidades individuales (McConkey, 2004).

Como es fácil comprender, en un contexto de uso cada vez más extendido y capilar de la producción data-driven y de la modelización computacional de la realidad, la aceleración interpretativa derivada del big data y de la inteligencia artificial también, potencialmente, en los procesos de evaluación de las Learning Cities – corre el riesgo de agravar las asimetrías existentes. Sin una reflexión crítica no solo sobre el uso de los datos, sino sobre la arquitectura epistemológica completa del contexto en el que se producen, se corre el riesgo de sentar las bases de un proceso de “opresión algorítmica”, reproduciendo desigualdades estructurales en sistemas descriptivos aparentemente neutros (Noble, 2018). En el ámbito urbano, esto se traduce en procesos de análisis y de diseño destinados, inevitablemente, a incorporar una visión jerárquica y fuertemente parcial de la relación entre la ciudad y quienes la habitan. La aparente posibilidad de evaluar de manera más eficiente y escalable el aprendizaje urbano corre hoy el riesgo de incorporar una posible opacificación o una ulterior marginalización de las voces externas a las jerarquías y arquitecturas tradicionales del poder.

Aprender a considerar el dato como un artefacto implica, por tanto, un cambio radical de metodología y de perspectiva. No se trata únicamente de “añadir” variables de género más diversas, ni de perfeccionar la desagregación estadística, sino de interrogar las propias lógicas que gobiernan la producción de la información. En una Learning City que aspire a operar de manera verdaderamente inclusiva, el problema crítico no será simplemente registrar cuántas personas participan en los procesos de aprendizaje, sino comprender quién tiene el poder de decidir qué es el aprendizaje, qué experiencias tienen relevancia y merecen visibilidad y cuáles pueden orientar futuras decisiones colectivas (Quijano 2015). Desde esta perspectiva, resulta evidente cómo el dato puede convertirse, en lugar de un mero instrumento técnico, en un potencial campo de conflicto epistémico y político. Precisamente a partir de aquí, del riesgo de distorsión en la representación de la realidad y de la responsabilidad de un análisis crítico del contexto, se hace necesario un replanteamiento radical de los modelos de análisis y de gobernanza del aprendizaje urbano, con el fin de reconocer y valorar las experiencias menos representadas – como aquellas vinculadas a las dimensiones no formalizadas de la vida de las mujeres – no como ruido estadístico, sino como fuentes fundamentales de conocimiento transformador.

3. Ciudad, género y espacio: una lectura biopolítica y semiótica

Si el dato, como hemos visto, representa uno de los dispositivos a través de los cuales la complejidad urbana se traduce en conocimiento gobernable, el espacio constituye el lugar

en el que dicho conocimiento toma forma, evoluciona, se transmite y se aprende. La ciudad no es un telón de fondo neutro de las dinámicas sociales, sino una infraestructura de condicionamiento y ordenamiento que influye en las subjetividades, en los movimientos y en las jerarquías de poder, de legitimidad y de visibilidad, capaz de producir subjetividades, habilitar o limitar desplazamientos y definir jerarquías de visibilidad y de legitimidad. Desde esta perspectiva, interrogar la Learning City implica necesariamente interrogar la biopolítica del espacio urbano y sus implicaciones de género (Matus, Errázuriz, & Follegati, 2021; Rodríguez & Arqueros Mejica, 2020).

Tradicionalmente, la planificación urbana moderna se ha caracterizado por una visión principalmente funcionalista del espacio, orientada a la consecución de criterios de eficiencia y racionalización de los flujos. Sin embargo, una amplia literatura científica – típicamente, aunque no siempre de manera correcta, adscrita a una reflexión de matriz feminista – ha cuestionado la presunción de neutralidad urbanística, poniendo de relieve cómo dichos criterios responden a las necesidades de un sujeto implícitamente masculino, económicamente productivo y tendencialmente desvinculado de las responsabilidades de cuidado (Brunori & Musso, 2023; Hayden 1980; Kern, 2020). Las mujeres, en cambio, se ven constantemente obligadas a negociar las condiciones funcionales de la ciudad a través de experiencias no lineales, trayectorias fragmentadas, tiempos irregulares y espacios que tienden a volverse hostiles, especialmente en contextos caracterizados por desigualdades socioeconómicas y por la insuficiencia de las infraestructuras (Bondi & Domosh, 1998 ; Domosh 1998).

Esta condición de asimetría sistémica no se refiere exclusivamente a la naturaleza de las posibilidades de interacción con las infraestructuras, sino que afecta a la dimensión más esquiva – aunque no menos relevante – de la semiótica del espacio urbano. La iluminación, la señalética, la distribución de los nodos de control territorial y de los servicios, así como los lenguajes institucionales y los hábitos colectivos de uso, contribuyen a co-definir un ecosistema de significados que transmite claramente la distinción entre el destinatario legítimo de la ciudad y el sujeto obligado a adaptarse. Considerado desde esta perspectiva, el espacio no es un elemento inerte, sino que contribuye, de manera más o menos explícita, a producir narrativas e imaginarios que orientan los comportamientos, las perspectivas y las expectativas.

Desde un punto de vista de análisis biopolítico, podríamos afirmar que el espacio urbano opera como un dispositivo capaz de disciplinar los cuerpos, de normalizar determinadas prácticas en detrimento de otras y de regular la experiencia existencial. Siguiendo esta línea de análisis, la ciudad puede ser considerada efectivamente como un entorno pedagógico implícito, que educa cotidianamente a la comunidad de habitantes a través de hábitos difundidos y reglas no necesariamente formalizadas (cómo desplazarse, dónde detenerse, cómo comportarse en las distintas áreas). En un contexto tan fuertemente caracterizado por lógicas de predominio decisonal, la experiencia femenina del espacio urbano se configura, en cambio, a partir de una suerte de pedagogía de la cautela, basada en la necesidad de anticipación del riesgo y en mecanismos, individuales y colectivos, de autorregulación (Valentine, 1989).

Esta forma de pedagogía informal encuentra una resonancia directa en los datos recopilados a través de la encuesta de Voces Vivas, de los que emerge con claridad cómo muchas mujeres habitan el espacio público en un equilibrio constante entre la necesidad y la prudencia. La ciudad, en muchos casos, es más atravesada que habitada, más utilizada que vivida, interpretada y metabolizada como un entorno que debe ser descifrado de manera constante, en lugar de como un espacio de expresión. Si por un lado esta dinámica podría

considerarse como consecuencia de una falta de agency individual, por otro debe leerse necesariamente a la luz de códigos espaciales precisos que ponen de relieve los límites de la visibilidad y los condicionamientos de la legitimidad de la presencia (Ortiz Escalante & Gutiérrez Valdivia, 2015).

El género no puede, por tanto, ser considerado únicamente como una variable adicional que deba integrarse en los modelos de análisis urbano, sino como una auténtica clave interpretativa estructural, capaz de hacer aflorar y revelar las implicaciones complejas de los dispositivos espaciales (Massey et al. 2009; Peake & Rieker, 2013;). La ciudad no solo es diseñada sin incluir la voz de las mujeres, sino que es edificada y gobernada según lógicas que utilizan la experiencia masculina como medida implícita del uso prioritario y legítimo del espacio. Esto produce, a medio plazo, una forma capilar de exclusión, que no depende necesariamente de perímetros o prohibiciones, sino de la progresiva normalización de la renuncia.

Esta integración entre semiótica y biopolítica adquiere, desde el punto de vista de quien escribe, una relevancia imprescindible en el contexto de las Learning Cities, en el que el espacio urbano es legítimamente celebrado como un lugar de aprendizaje accesible y difundido. Los espacios públicos, los centros cívicos, las bibliotecas e incluso los entornos digitales se presentan como infraestructuras abiertas, capaces de habilitar y estimular procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sin embargo, como ponen de relieve los estudios críticos sobre el tema, si no se interrogan en profundidad las condiciones sociales, simbólicas y materiales que regulan el acceso a dichos espacios, el riesgo es la producción de una retórica de la apertura que puede enmascarar profundas desigualdades de uso, difíciles de resolver (Plumb, Leverman, & McGray, 2007; Zoletto, 2021; Cowell & Biesta, 2016).

Al analizar estas condiciones desde una perspectiva de género, resulta evidente que aprender en el espacio urbano no es – ni puede ser, en el estado actual – un acto puramente cognitivo, sino que debe ser considerado como una experiencia encarnada, situada y relacional. La posibilidad de aprender no puede, por tanto, analizarse de manera separada de la posibilidad de permanecer, de hablar, del derecho a ser escuchadas y de la necesidad de no tener que justificar continuamente la propia presencia. Si estas condiciones no están garantizadas, el espacio urbano, incluso en las concepciones más visionarias, deja de ser un entorno habilitante y se convierte en una infraestructura selectiva, que potencia algunas subjetividades e inhibe otras.

Reconocer la ciudad como un campo simultáneamente semiótico y biopolítico implica, por tanto, aprender a desplazar la atención desde la mera disponibilidad de espacios de aprendizaje hacia la calidad y la complejidad de las relaciones de poder que los atraviesan. Desde esta perspectiva, el vínculo entre espacio, género y posibilidades de aprendizaje se vuelve crucial para una reconfiguración crítica de la Learning City. Sin una transformación profunda de los códigos espaciales – desde la concepción hasta el diseño, desde la edificación hasta la gobernanza – capaz de garantizar la visibilidad y la legitimidad de la experiencia, todo intento de hacer la experiencia del aprendizaje urbano más inclusiva corre el riesgo de quedar confinada a una dimensión de pura ambición formal, sin lograr incidir realmente en las prácticas cotidianas que definen, en la vivibilidad de los espacios, quién puede vivir la ciudad como un espacio de aprendizaje y quién como un espacio en el que simplemente adaptarse.

4. La ciudad como dispositivo pedagógico

Hemos visto cómo la ciudad no puede ser considerada exclusivamente como un espacio de oportunidades formativas, sino como un auténtico dispositivo pedagógico: un conjunto de infraestructuras simbólicas, temporales, materiales y sociales que, en cierto sentido, educan a los sujetos incluso antes de que estos accedan a sistemas educativos formalizados. En el ámbito de la pedagogía crítica y de los urban studies, numerosos estudios han mostrado con claridad que el aprendizaje no puede entenderse como un proceso puramente cognitivo, sino como una práctica situada y relacional, profundamente interconectada con las condiciones de la existencia (Freire, 1970; Lave & Wenger, 1991). Trasladada al contexto urbano, esta perspectiva permite reinterpretar la ciudad como un espacio que coproduce formas de subjetividad y de saber, orientando indirectamente lo que se aprende, condicionando el modo en que se aprende y las propias finalidades del aprendizaje.

La ciudad no se limita, por tanto, a ofrecer oportunidades de enseñanza, sino que representa un espacio que enseña de manera constante, a través de una dimensión invisible de pedagogía difundida, que se manifiesta en los lugares y en las modalidades en que las personas interactúan con el potencial cognitivo y con las características comportamentales de los entornos. Se trata de una pedagogía implícita que, evidentemente, no puede ser neutra, sino que reproduce y refleja relaciones de poder específicas, privilegiando determinadas trayectorias de vida y obstaculizando otras.

Para comprender de manera más amplia el alcance de este proceso – así como, en su base, en la construcción de la metodología de trabajo del proyecto – hemos recurrido al capability approach desarrollado por Amartya Sen (1993), y posteriormente ampliado, especialmente en relación con el tema que nos ocupa, por Martha Nussbaum (2000). Desde esta perspectiva, el desarrollo derivado de las condiciones de la learning city no puede medirse únicamente en términos de resultados observables o de recursos disponibles, sino que debe analizarse en relación con las capabilities, es decir, con las condiciones y las posibilidades reales que tienen los individuos de ser y de hacer aquello que consideran significativo. Trasladada al plano urbano, esta perspectiva sugiere que una ciudad puede considerarse verdaderamente *learning* solo en la medida en que sea capaz de permitir y favorecer la expansión efectiva de las capacidades de las personas, en lugar de limitarse a proporcionar programas y contextos educativos (Deneulin, 2014).

Sin embargo, como han puesto de manifiesto numerosos estudios críticos, la ampliación de las capacidades no se produce – ni puede producirse – de manera uniforme. Las condiciones sociales, económicas, de género y de poder influyen inevitablemente en la posibilidad de convertir las oportunidades en transformaciones reales. En particular, las mujeres suelen experimentar una distancia sustancial entre la existencia de oportunidades de aprendizaje y la posibilidad efectiva de beneficiarse de ellas. Las limitaciones vinculadas al trabajo de cuidados, a la inseguridad espacial, a cargas emocionales distribuidas de forma desigual y a la extendida falta de reconocimiento institucional restringen, en la práctica, la transformación de los recursos en capabilities concretas (Doucet, 2023 ; Jaggar, 2013).

Las políticas de aprendizaje urbano, de hecho, tienden a centrarse en metodologías, programas, indicadores de desempeño y outputs, descuidando a menudo la manera en que el propio espacio urbano puede contribuir a generar contextos reales de aprendizaje, habilitando las capacidades transformadoras de las personas (Plumb et al., 2007). De este modo, el aprendizaje corre el riesgo de quedar reducido a un mero proceso de adaptación del conocimiento a las exigencias y oportunidades del mercado laboral o de la innovación tecnológica, en lugar de constituir una práctica de ampliación de la libertad individual y de la generatividad social.

Una perspectiva feminista, adecuadamente reformulada y orientada, permite hacer potencialmente más visibles las consecuencias de esta configuración. Si la ciudad educa implícitamente, a menudo de manera inconsciente, en la prudencia, la renuncia o la gestión silenciosa de las cargas de cuidado, el aprendizaje que de ello puede derivarse no será emancipador ni liberador, sino meramente adaptativo. En estos casos, como es fácil comprender, la Learning City corre el riesgo de transformarse en una ciudad que adiestra, produciendo sujetos capaces de sobrevivir a las condiciones existentes sin cuestionarlas realmente (Benasayag, 2026; Montoya 2010).

Precisamente a partir de esta toma de conciencia – estimulada, educada, analizada – consideramos que se vuelve posible vincular el análisis de la ciudad, entendida como dispositivo pedagógico, con la cuestión problemática, esquiva y compleja de la participación. Si el aprendizaje se concibe como una práctica situada y políticamente connotada, la participación no puede reducirse a un mero involucramiento procedimental o a una habilitación funcional, sino que debe entenderse como una capacidad construida, que ha de ser sostenida y reconocida a lo largo del tiempo. Este nudo, profundamente político, nos enfrenta a la necesidad de interrogarnos sobre las condiciones de posibilidad – y de imposibilidad – de la participación urbana y sobre las implicaciones que de ello se derivan.

5. Participación, o de su imposibilidad estructural

En la narrativa oficial sobre las Learning Cities, la participación suele asumirse como un valor autoevidente, como una condición necesaria y casi suficiente para garantizar inclusión, legitimidad democrática y eficacia de las políticas de aprendizaje urbano. Los talleres, las consultas públicas, las mesas de coproducción y los eventuales instrumentos digitales de engagement se presentan como dispositivos capaces de involucrar de manera activa, eficaz y generalizada a la ciudadanía en los procesos de toma de decisiones. Sin embargo, numerosas voces de la literatura crítica han mostrado cómo la participación, lejos de ser intrínsecamente emancipadora, puede funcionar como una tecnología de gobierno, capaz de producir consenso, disciplinar el disenso y redistribuir responsabilidades sin redistribuir poder (Cooke & Kothari, 2001; Robins, Cornwall, & Von Lieres, 2008; Pettit, 2012).

Analizada desde esta perspectiva, la cuestión no reside, por tanto, en la falta de participación, sino en su articulación. Muchos procesos participativos se desarrollan, de hecho, dentro de marcos decisionales o metodologías de engagement ya definidos, en los que los objetivos, los lenguajes, los tiempos, los instrumentos y, en ocasiones, incluso los propios resultados han sido implícitamente establecidos de antemano por las instituciones. La participación queda así confinada a un espacio procedimental que, aunque permite estimular y expresar opiniones, rara vez posibilita incidir en las categorías a través de las cuales los problemas son analizados y formulados (Mubita, Libati, M., & Mulonda, 2017; Montecinos & Contreras, 2019; Swapan, 2016). Lo que se presenta de algún modo como una forma de inclusión se traduce muy a menudo en una forma de consulta controlada, cuando no directamente inducida, que reabsorbe las voces divergentes sin cuestionar las condiciones de posibilidad que las sustentan.

Esta dinámica, como es fácil comprender, adquiere una relevancia particular en el contexto de las Learning Cities, donde la participación es frecuentemente invocada como indicador de éxito y como prueba de inclusividad. La implicación de la ciudadanía se mide en

términos cuantitativos – el número de participantes, la frecuencia de los encuentros, la tasa de respuesta – , mientras que, con demasiada frecuencia, la calidad política de la propia participación queda relegada a una condición de opacidad. Como señalaba Sherry Arnstein (1969) ya a finales de los años Sesenta, es necesario comprender con claridad la diferencia sustancial entre la participación simbólica y la redistribución efectiva del poder, una diferencia que, más allá de la retórica, muchos modelos contemporáneos siguen ignorando (Bourdieu, 1989).

Desde el punto de vista de un análisis de género, esta opacidad no es, evidentemente, neutra. Las mujeres y otros sujetos marginados se enfrentan de manera constante a una serie de barreras estructurales que hacen que la participación sea posible solo a nivel formal, pero sustancialmente inaccesible. Se trata de barreras físicas, vinculadas a las condiciones de seguridad de los espacios y a la movilidad; de barreras temporales, derivadas de la distribución asimétrica del trabajo de cuidados; de barreras simbólicas y lingüísticas, que vuelven hostiles los procesos participativos; y de barreras epistémicas, que deslegitiman saberes no conformes con los códigos culturales, técnicos e institucionales dominantes (Beall, 1996; McLaughlin, 2009 ; Ortiz Escalante & Gutiérrez Valdivia, 2015).

En este contexto, los procesos participativos tienden a seleccionar a los sujetos más compatibles con el propio dispositivo, creando, a menudo de forma implícita, los stakeholders que permiten reducir los eventuales riesgos de resistencia a los procesos colectivos: personas con disponibilidad de tiempo, familiaridad con el lenguaje administrativo, condiciones de seguridad en la exposición pública y disposición al reconocimiento social. Lejos de reflejar la pluralidad de las experiencias urbanas reales, los procesos participativos corren así el riesgo de reproducir de manera acrítica una jerarquía de voces, en la que algunas experiencias son sistemáticamente escuchadas y valorizadas, mientras que otras quedan condenadas a permanecer en los márgenes (Miraftab, 2009; 2020; Peake & Rieker, 2013).

Un elemento crítico adicional se refiere a la relación entre los procesos de participación y la producción de los datos asociados. A la conciencia sobre la naturaleza del dato como artefacto, de la que ya hemos hablado, es necesario añadir una reflexión contextual sobre la gobernanza urbana contemporánea, en la que con demasiada frecuencia la participación se reduce a una función extractiva: se convoca a la ciudadanía para proporcionar información, feedback o percepciones que se traducen en datos, analizados por expertos (cada vez más con el apoyo de sistemas de inteligencia artificial) y devueltos en forma de indicadores decisionales data-driven, difícilmente cuestionables. Este proceso, que algunos autores han definido como *participatory extraction*, permite recolectar información sin poner en cuestión las asimetrías epistémicas que estructuran el proceso de toma de decisiones (Albuquerque et al., 2019; Ferguson, 2026; Kitchin, 2018).

En el caso específico de las Learning Cities, este tipo de dinámica resulta particularmente problemática. Cuando la participación sirve principalmente para codiseñar y alimentar sistemas de evaluación e indicadores de desempeño, el riesgo – más o menos indirecto – es el de transformar la experiencia vivida en una materia inerte que debe ser organizada y etiquetada, vaciándola de su verdadera dimensión política. Las voces recogidas son así descontextualizadas, clusterizadas y normalizadas, inhibiendo la capacidad de cuestionar las categorías dominantes a través de las cuales la ciudad es gobernada (Ferilli, Sacco, & Blessi, 2016).

Desde el punto de vista de la justicia epistémica, esta forma de participación resulta evidentemente insuficiente. Como ha señalado Miranda Fricker, la exclusión epistémica no se manifiesta únicamente cuando una voz es silenciada o no es escuchada, sino también

cuando es escuchada sin que se reconozca su legitimidad como conocimiento (Fricker, 2007). En los procesos participativos urbanos, esto ocurre, por ejemplo, cuando la experiencia de las mujeres es acogida como testimonio, pero no como competencia: una información digna de ser escuchada, compartida y contextualizada, pero tratada como un accesorio descriptivo, sin que ejerza realmente la capacidad de orientar las decisiones (Beebejaun, 2017; Ustundag & Rose, 2024).

En cierto sentido – quizá de manera deliberadamente provocadora – podríamos afirmar que la participación, tal como se configura en muchas Learning Cities, puede definirse como estructuralmente imposible para amplios sectores de la población. No porque falten, como se ha señalado, ocasiones formales de involucramiento, sino porque los propios dispositivos de participación han sido contruidos sobre supuestos que tienden a excluir, seleccionar y normalizar la injusticia a la hora de ponderar el aporte epistémico en los procesos participativos. La participación se convierte así en una performance de inclusión, más que en un proceso de transformación.

Reconocer y analizar esta imposibilidad estructural no significa renunciar a la participación, sino aceptar la necesidad de repensarla radicalmente. Implica desplazar la atención desde las metodologías o los mecanismos procedimentales hacia las condiciones de posibilidad de la propia participación: quién formula las preguntas, quién supervisa el ciclo de vida de los datos, quién tiene el poder de interpretar, analizar y decidir. En una Learning City realmente orientada a la justicia y a la transformación, como se expresa explícitamente en la visión institucional de la UNESCO, la participación no puede concebirse como un acto ocasional, sino que debe convertirse en una infraestructura de capacidades, contruida a lo largo del tiempo y sostenida por un reconocimiento sustantivo – no solo formal – de la autoridad epistémica de los sujetos involucrados.

Es precisamente en este terreno donde surge la necesidad de mirar hacia prácticas alternativas de producción del conocimiento urbano, capaces de sustraer la participación a la lógica extractiva para activar y alimentar una función constitutiva, verdaderamente generativa. En esta dirección se sitúa el análisis del caso del Tolima, en el que la recopilación de datos no fue concebida como un mero momento de consulta, sino como el primer paso de un intento por redefinir las condiciones de visibilidad, de explicitación y de “narratividad” de la experiencia femenina en el espacio urbano y en el territorio (Carenzo & Trentini, 2020; Medina, 2022; Rueda Romero, 2022).

6. Caso de estudio: cuando la voz no se convierte en dato

El caso del proyecto Voces Vivas y la encuesta aplicada en el Tolima permite observar con claridad la distancia entre las posibilidades formales de participación y las condiciones de reconocimiento público efectivo. El análisis, que involucró a 300 mujeres en dos sesiones de investigación, permitió construir un panorama en el que la voz femenina aparece, al mismo tiempo, poderosa y contenida, generativa y amordazada. Un primer dato pone de manifiesto una participación comunitaria muy sólida, rompiendo así cualquier posible lectura pasivizante. El 88.8% de las participantes declara participar al menos ocasionalmente en actividades de la comunidad, mientras que el 58.4% lo hace con frecuencia. A esta presencia se suma una confianza casi unánime en la participación colectiva: el 97.6% considera que puede contribuir a mejorar su comunidad. No nos encontramos, por tanto, ante subjetividades *por activar*, sino ante una auténtica infraestructura social ya en funcionamiento, capaz de sostener vínculos, iniciativas y

responsabilidades compartidas.

Sin embargo, es precisamente dentro de este contexto social tan vital donde emerge la fractura más profunda. Junto a un perfil individual sólido – el 95.2% declara sentirse orgullosa de sí misma, el 96.8% afirma conocerse bien y el 81.6% dice tratarse siempre con respeto y cuidado – aparece un indicador que deja al descubierto los límites ambientales y culturales: el 72% ha sentido al menos una vez que debía callar u ocultar una parte de sí para ser aceptada, y para el 17.6% esto ocurre con frecuencia. La contradicción no es, por tanto, de naturaleza psicológica, sino estructural, vinculada a la presencia de normas que seleccionan, de manera más o menos implícita, lo que puede decirse y aquello que conviene no decir.

La misma ambivalencia se encuentra también en la dimensión comunicativa. Por un lado, el 96% se siente escuchada, al menos ocasionalmente, cuando habla en grupo. Por otro, el 28.8% declara tener dificultades para expresar su opinión delante de otras personas, y otro 28% afirma que, en su entorno, las mujeres no pueden hablar “sin miedo”. La voz, por tanto, existe y en ocasiones circula, pero no siempre en condiciones de libertad, y ciertamente no de libertad plena: a veces es concedida, pero debe ser negociada y calibrada en función del riesgo.

En el plano relacional, la encuesta pone de manifiesto otra tensión: frente a una alta presencia comunitaria, las infraestructuras de apoyo entre mujeres resultan muy frágiles. El 56.8% declara tener personas en quienes apoyarse, mientras que el 12.8% se encuentra en una situación de red casi inexistente. Un dato interesante, no obstante, se refiere a la complicidad de género: solo el 12% percibe un apoyo constante entre mujeres en la comunidad, mientras que la mayoría describe un respaldo intermitente. En paralelo, emerge un dato casi absoluto, de enorme relevancia: el 98.4% desea crear – o participar en la creación – de un círculo de mujeres. En este caso, el dato pone de relieve que, cuando el apoyo de género no es estable, las mujeres expresan la necesidad de construirlo (San Emeterio, 2022). Estos resultados, que constituyen la base de un proyecto orientado a la activación del potencial participativo y a la responsabilización política de las mujeres, ayudan a comprender por qué, en las Learning Cities, la *participación* corre el riesgo de convertirse en un indicador engañoso si no se contextualiza en las condiciones específicas de escucha, de reconocimiento y de legitimidad epistémica. El Tolima muestra, por tanto, cómo la voz femenina puede generar dinámicas de aprendizaje o participar en contextos de aprendizaje urbano, pero haciéndolo en medio de una complejidad informativa inestable, frágil y a menudo invisibilizada. Como ocurre con frecuencia, muchas de las formas de la existencia femenina – el cuidado, la mediación, el liderazgo informal, la gestión cotidiana del riesgo, la construcción y el mantenimiento de los vínculos – no encajan en las categorías estándar con las que habitualmente se gobierna y se evalúa lo urbano. Aquello que no se convierte en dato no puede traducirse en capacidad decisoria.

El valor de la investigación realizada en el marco del proyecto Voces Vivas muestra cómo una ciudad puede estar atravesada por condiciones profundas de aprendizaje y por una fuerte agency femenina y, sin embargo, seguir tratando esa misma energía como un ruido o como una característica contextual, en lugar de reconocerla como un fundamento epistémico colectivo. Es precisamente a partir de esta fricción – entre la voz, el dato y el reconocimiento – que se vuelve necesario imaginar un modelo de Learning City capaz de aprender de verdad, no solo midiendo aquello que es visible, sino también cuestionando los umbrales y las categorías mismas de la visibilidad (Moser & Peake, 1994; Walker & Boamah, 2019; Uteng, Singh, & Lam, 2019).

También desde esta perspectiva, el aprendizaje urbano debería evaluarse no solo en función

de la observabilidad de los datos extrínsecos, sino en relación con la capacidad de ampliar la autoridad y la legitimidad epistémica de los sujetos involucrados. Una ciudad aprende verdaderamente cuando vuelve negociables las categorías a través de las cuales se identifican y definen los problemas, cuando reconoce como competencia aquello que tradicionalmente se relegaba al ámbito de la experiencia privada, y cuando es capaz de transformar la participación de una práctica extractiva en un proceso constitutivo. En otras palabras, la Learning City no lo es simplemente porque multiplique o agregue oportunidades de aprendizaje, sino porque replantea y modifica las condiciones de transformación, la legitimidad del conocimiento y las posibilidades mismas del aprendizaje. Esto implica, hoy más que nunca, una reconsideración crítica del uso del big data y de la inteligencia artificial en los procesos de evaluación urbana, de análisis avanzado y de apoyo a la toma de decisiones. Sin una atención explícita a las asimetrías epistémicas, estas herramientas corren el riesgo de consolidar o amplificar aquello que ya es visible y medible, excluyendo sistemáticamente lo que se sitúa en contextos no dominantes o en sistemas relacionales invisibles (Degli-Esposti, 2021; García, 2021). La innovación tecnológica, en ausencia de una reflexión política sobre los datos, corre así el riesgo de convertirse en un multiplicador de la invisibilidad, en lugar de un habilitador del aprendizaje inclusivo (Cuesta, 2025; Huyskes, 2024; Rana, 2020).

A la luz de estas consideraciones, es posible delinear una reconfiguración crítica de la Learning City como una nueva ecología de aprendizaje situado, caracterizada, atravesada y condicionada por relaciones de poder, conflictos interpretativos y procesos de negociación continua. En esta ecología, el aprendizaje no es solo un output que deba medirse, sino un proceso transformador que se manifiesta en la capacidad de la ciudad para escuchar y acoger aquello que la cuestiona. Los datos, en lugar de utilizarse como instrumentos de confirmación, se convierten en dispositivos de interrogación, capaces de favorecer la visibilidad de las posibles fracturas entre la experiencia urbana y su gobernanza.

En conclusión, repensar la Learning City en la era de los nuevos desafíos tecnosociales implica desplazar la atención desde el carácter performativo hacia la capacidad transformadora, desde la optimización informativa y de los servicios hacia la justicia epistémica, y desde la participación entendida como procedimiento hacia la participación concebida como condición para la redistribución del poder. Solo desde esta perspectiva la ciudad podrá ser no solo un lugar que acumula aprendizaje, sino un espacio que aprende a reconocer y comprender aquello que históricamente ha excluido. Es precisamente en esta tensión, necesariamente inestable, donde la Learning City puede encontrar una nueva legitimidad política, dando voz a quienes, por la configuración de la infraestructura cognitiva, no han podido utilizarla.

7. Conclusiones: aprender significa redistribuir poder

Este artículo ha intentado proponer una reconfiguración crítica del paradigma tradicional de la Learning City, mostrando cómo el aprendizaje urbano, lejos de ser un proceso neutro o intrínsecamente inclusivo, está inevitable y profundamente condicionado por las arquitecturas consolidadas de poder y por los dispositivos a través de los cuales la experiencia de aprendizaje se vuelve interrogable, visible, medible y gobernable. En este sentido, hemos tratado de argumentar por qué la Learning City no puede interpretarse únicamente como un ecosistema educativo ampliado, sino que debe leerse plenamente, aunque con modalidades diversas según los contextos, como un régimen de producción del

saber urbano, en el que se redefinen los límites, las jerarquías y los umbrales de legitimidad epistémica.

A través del análisis y la comprensión del dato como un artefacto sociotécnico, del espacio urbano como una infraestructura biopolítica y de las formas de participación como dispositivos de gobierno, el artículo ha puesto de relieve una tensión estructural: aunque las experiencias de aprendizaje están ampliamente difundidas en las prácticas cotidianas de las ciudades, solo algunas son reconocidas como políticamente relevantes. El estudio de caso de la región del Tolima ha permitido analizar empíricamente esta tensión, mostrando cómo una elevada participación informal, una fuerte dimensión de conciencia subjetiva y una extendida *agency* colectiva pueden coexistir, no obstante, con experiencias sistemáticas de autoexclusión del debate, de limitación (y autolimitación) de la relevancia epistémica y de falta de reconocimiento por parte del contexto sociopolítico. Esta fractura no señala simplemente un déficit individual, sino la existencia de estructuras epistémicas distorsionadoras que seleccionan, según una ecología del conocimiento condicionada por estructuras de poder colectivamente normalizadas, aquello que puede contar como aprendizaje.

En este marco, uno de los argumentos centrales que ha emergido – sin duda uno de los más críticos – se refiere a la naturaleza potencialmente performativa de los sistemas de evaluación. Las métricas, los indicadores y los modelos de medición no se limitan a describir las formas y características de los contextos de aprendizaje urbano, sino que contribuyen a producirlas, condicionando, a través de elecciones de visibilidad o invisibilidad informativa, las variables que orientan los procesos de toma de decisiones. Como hemos intentado explicar, cuando estos sistemas de aceleración de la capacidad analítica se construyen sin una atención explícita y supervisada a las asimetrías de género, de posición social y de poder, acaban no solo reproduciendo, sino amplificando las dinámicas de exclusión epistémica, incluso en contextos que pretenden operar de manera inclusiva. En este sentido, si no se gobierna adecuadamente, la ambición constructiva de la Learning City corre el riesgo de transformarse en un proceso de inclusión selectiva, que absorbe las distorsiones biopolíticas, simbólicas y epistémicas y las incorpora en las arquitecturas de la epistemología urbana.

Repensar la Learning City implica, por tanto, desplazar el objetivo de la evaluación del impacto desde los parámetros tradicionales de acceso, participación o retorno de la inversión hacia la capacidad de habilitar y redistribuir poder epistémico. Una ciudad aprende verdaderamente no solo cuando facilita la circulación del saber, sino cuando amplía las posibilidades de la palabra, cuando cuestiona y hace negociables las categorías de reconocimiento y validación del conocimiento difundido, y cuando acepta y valora la autoridad del aprendizaje informal, de la experiencia educativa en la vida privada y de la capacidad de adaptación constante como espacios de competencia.

Como resultará evidente, las implicaciones de esta reconfiguración cultural, política y estratégica son de gran relevancia tanto para la investigación como para las políticas urbanas. En el plano teórico, constituye una invitación a superar enfoques meramente funcionalistas y adaptativos de los contextos de aprendizaje urbano, abriendo espacio a una lectura legítimamente conflictiva y situada de la Learning City, en diálogo con las tradiciones feministas, decoloniales y de la justicia epistémica. En el plano metodológico, supone un desafío para responder a la necesidad de desarrollar nuevos instrumentos de evaluación capaces de identificar formas de aprendizaje encarnado, situado, relacional y comunitario, sin reducirlas a series de variables residuales o cualitativamente marginales. En el plano político, plantea la cuestión fundamental del mapeo de las influencias, con el

fin de comprender realmente quién tiene el poder de decidir qué es importante aprender para una ciudad.

Para concluir: una ciudad solo puede aprender de verdad cuando deja de proteger sus categorías implícitas y acepta dejarse atravesar por aquello que escapa a su control ordinario, por las experiencias sociales que no encajan en los modelos, por las voces individuales que no se convierten en datos pasivos, por las prácticas informales que no piden permiso institucional para existir. Aprender, para una ciudad, no significa simplemente optimizar lo que ya funciona, sino exponerse al riesgo – y reconocer la necesidad – de redistribuir poder, visibilidad, autoridad y relevancia. Sin esta transformación, toda Learning City corre el riesgo de convertirse en una construcción elegante, con procedimientos claros e impacto medible, pero incapaz de acoger plenamente aquello que, desde siempre, la mantiene viva. Incapaz de valorar la naturaleza inquieta del pensamiento, la estructura inestable del conocimiento y la vocación indagadora de la existencia.

Reference list

- Albuquerque, J. P. D., Yeboah, G., Pitidis, E., & Ulbrich, P. (2019). Towards a participatory methodology for community data generation to analyse urban health inequalities: a multi-country case study. In *Proceedings of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3926-3935).
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224.
- Beall, J. (1996). Participation in the city: Where do women fit in? *Gender & Development*, 4(1), 9–16.
- Beebejaun, Y. (2017). Gender, planning and epistemic injustice. In M. Bevir, K. McKee, & P. Matthews (Eds.), *Decentring Urban Governance* (pp. 67-88). Routledge.
- Benasayag, M. (2026). *¿Funcionamos o existimos?: Una respuesta a la colonización algorítmica*. Prometeo.
- Biesta, G. (2012). Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683–697.
- Biesta, G., & Cowell, G. (2012). How is community done? Understanding civic learning through psychogeographic mapping. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 47–61.
- Blue, G., Rosol, M., & Fast, V. (2019). Justice as parity of participation: Enhancing Arnstein's ladder through Fraser's justice framework. *Journal of the American Planning Association*, 85(3), 363–376.
- Bondi, L., & Domosh, M. (1998). On the contours of public space: A tale of three women. *Antipode*, 30(3), 270–289.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14–25.
- Brunori, F., & Musso, V. (2023). Per una risignificazione condivisa dello spazio: l'etica della cura nel commoning femminista. *Scienze del Territorio*, 11(2), 101–109.
- Cabric, F., Bjarnadóttir, M. V., Ling, M., Rafnsdóttir, G. L., & Isenberg, P. (2023). Eleven

- years of gender data visualization: A step towards more inclusive gender representation. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 30(1), 316–326.
- Carenzo, S., & Trentini, M. F. (2020). Diálogo de saberes e (in) justicia epistémica en la construcción colaborativa de conocimientos y tecnologías: interpelando dicotomías desde las prácticas. *Revista Ucronías*, (2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4398872>
- Cooke, B., & Kothari, U. (Eds.). (2001). *Participation: The new tyranny?* Zed Books.
- Cowell, G., & Biesta, G. (2016). From mapreading to mapmaking: Civic learning as orientation, disorientation and reorientation. *Policy Futures in Education*, 14(4), 431–451.
- Cuesta, J. (2025). Gender bias in Artificial Intelligence. *Journal of Economic Policy Reform*, 29(1), 1–25.
- Degli-Esposti, S. (2021). El rol del análisis de género en la reducción de los sesgos algorítmicos. *ICE, Revista de Economía*, (921), 127–143.
- Deneulin, S. (2014). Creating more just cities: The right to the city and capability approach combined. *Bath Papers in International Development and Wellbeing*, (32).
- Dickenson, D. (1997). Counting women in: globalization, democratization and the women's movement. In A. McGrew (Ed.), *The Transformation of Democracy?* (pp. 97-120). Polity.
- Domosh, M. (1998). Geography and gender: home, again? *Progress in Human Geography*, 22(2), 276–282.
- D'Ignazio, C., & Klein, L. F. (2023). *Data feminism*. MIT Press.
- Doucet, A. (2023). "Time is not time is not time": A feminist ecological approach to clock time, process time, and care responsibilities. *Time & Society*, 32(4), 434–460.
- Ferguson, A. G. (2026). *Your data will be used against you: Policing in the age of self-surveillance*. NYU Press.
- Ferilli, G., Sacco, P. L., & Blessi, G. T. (2016). Beyond the rhetoric of participation: New challenges and prospects for inclusive urban regeneration. *City, Culture and Society*, 7(2), 95–100.
- Fotopoulou, A. (2019). Understanding citizen data practices from a feminist perspective: Embodiment and the ethics of care. In H. C. Stephansen & E. Treré (Eds.), *Citizen Media and Practice: Currents, connections, challenges* (pp. 227–242). Routledge.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, 40(3), 452–477.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Fuentes, L., & Cookson, T. P. (2020). Counting gender (in)equality? A feminist geographical critique of the 'gender data revolution'. *Gender, Place & Culture*, 27(6), 881–902.

- García, M. (2021). Para hablar de la sociedad, los datos no bastan. *BORDES*, (22), 49–56.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Hatch, M. E., Raymond, E. L., Teresa, B. F., & Howell, K. (2025). A data feminist approach to urban data practice: Tenant power through eviction data. *Journal of Urban Affairs*, 47(6), 2087–2106.
- Hayden, D. (1980). What would a non-sexist city be like? Speculations on housing, urban design, and human work. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 5(S3), S170–S187.
- Hinton, P. (2014). ‘Situated knowledges’ and new materialism(s): Rethinking a politics of location. *Women: A Cultural Review*, 25(1), 99–113.
- Huyskes, D. (2024). *Tecnologia della rivoluzione. Progresso e battaglie sociali dal microonde all’intelligenza artificiale*. Il Saggiatore.
- Jaggar, A. M. (2013). We fight for roses too: Time-use and global gender justice. *Journal of Global Ethics*, 9(2), 115–129.
- Kern, L. (2020). *Feminist city. Claiming space in a man-made world*. Verso.
- Kitchin, R. (2014). Big data, new epistemologies and paradigm shifts. *Big Data & Society*, 1(1), 1–12.
- Kitchin, R. (2018). Reframing, reimagining and remaking smart cities. In C. Coletta, L. Evans, L. Heaphy, & R. Kitchin (Eds.), *Creating smart cities* (pp. 219-230). Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Longworth, N. (2006). *Learning cities, learning regions, learning communities: Lifelong learning and local government*. Routledge.
- Massey, D., Research Group, H. G., Bond, S., & Featherstone, D. (2009). The possibilities of a politics of place beyond place? A conversation with Doreen Massey. *Scottish Geographical Journal*, 125(3–4), 401–420.
- Matus, C., Errázuriz, V., & Follegati, L. (2021). Producción de mujeres como sujetos de segunda categoría en el espacio escolar: Más allá de las ideas normativas de género y ciudadanía. In C. Villalobos, M. J. Morel, & E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 111-138). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- McConkey, J. (2004). Knowledge and acknowledgement: ‘epistemic injustice’ as a problem of recognition. *Politics*, 24(3), 198–205.
- McLaughlin, H. (2009). *Women living in disadvantaged communities: Barriers to participation*. Women’s Resource and Development Agency.
- Medina, J. (2022). Activismo epistémico y la epistemología del empoderamiento. *Quaderns de Filosofia*, 9(2), 19–26.
- Mirafab, F. (2009). Insurgent planning: Situating radical planning in the global south. *Planning Theory*, 8(1), 32–50.

- Miraftab, F. (2020, September). Insurgency and juxtacity in the age of urban divides. In *Urban Forum* 31(3), 433–441.
- Montecinos, E., & Contreras, P. (2019). Participación ciudadana en la gestión pública: Una revisión sobre el estado actual. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(86), 341–362.
- Montoya, L. C. (2010). ¿Qué significa tener derecho a la ciudad? La ciudad como lugar y posibilidad de los derechos humanos. *Territorios*, (22), 125–149.
- Moser, C. O., & Peake, L. (1994). *Seeing the invisible: Women, gender and urban development*. Centre for Urban and Community Studies, University of Toronto.
- Mubita, A., Libati, M., & Mulonda, M. (2017). The importance and limitations of participation in development projects and programmes. *European Scientific Journal*, 13(5), 238–251.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach* (Vol. 3). Cambridge University Press.
- O’Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown Publishers.
- Ortiz Escalante, S., & Gutiérrez Valdivia, B. (2015). Planning from below: using feminist participatory methods to increase women’s participation in urban planning. *Gender & Development*, 23(1), 113–126.
- Peake, L., & Rieker, M. (2013). Rethinking feminist interventions into the urban. In L. Peake & M. Rieker (Eds.), *Rethinking feminist interventions into the urban* (pp. 1–22).
- Pettit, J. (2012). Empowerment and participation: Bridging the gap between understanding and practice. *United Nations Department of Economic and Social Affairs*. <https://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2012/JethroPettit.pdf>
- Plumb, D., Leverman, A., & McGray, R. (2007). The learning city in a ‘planet of slums’. *Studies in Continuing Education*, 29(1), 37–50.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232.
- Quijano, A. (2015). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342–386. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>
- Robins, S., Cornwall, A., & Von Lieres, B. (2008). Rethinking ‘citizenship’ in the postcolony. *Third World Quarterly*, 29(6), 1069–1086.
- Rodríguez, M. C., & Arqueros Mejica, M. S. (2020). De pacientes a discentes: mujeres en la producción autogestionaria del hábitat. *Revista Nodo*, 14(28), 58–73.
- Rueda Romero, X. (2022). Hacia una equidad y justicia epistémica en el reconocimiento de mujeres en la producción de conocimiento. *En-claves del Pensamiento*, 16(31), e521.
- San Emeterio, N. R. (2022). Mujeres tejiendo una red de encaje, las encajeras como modelo de colaboración y complicidad. *Asparkia: Investigació Feminista*, (40), 169–187.

- Sen, A. (1993). Capability and well-being. In M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life*. (pp. 30-53). Oxford University Press.
- Sperber, S., Täuber, S., Post, C., & Barzantny, C. (2025). Addressing the gender data gap to advance theory, interventions, and equity for women. *European Management Journal*, 43(3), 366–370.
- Star, S. L., & Bowker, G. (1999). *Sorting things out: Classification and its consequences*. The MIT Press.
- Swapan, M. S. H. (2016). Who participates and who doesn't? Adapting community participation model for developing countries. *Cities*, 53, 70–77.
- UNESCO. (2013). *Beijing declaration on building learning cities*.
- UNESCO Global Network of Learning Cities. (2015). *Guidelines for Building Learning Cities*.
- Ustundag, E., & Rose, D. (2024). Feminist methodologies for critical urban research: interrogating and reimagining epistemic justice. In L. Peake, A. Datta, & G. Adeniyi-Ogunyankin (Eds.), *Handbook on gender and cities* (pp. 439-448). Edward Elgar Publishing.
- Uteng, T. P., Singh, Y. J., & Lam, T. (2019). Safety and daily mobilities of urban women. Methodologies to confront the policy of “invisibility”. In *Measuring Transport Equity* (pp. 187-202). Elsevier.
- Valentine, G. (1989). The geography of women's fear. *Area*, 21(4), 385–390.
- Walker, M. A., & Boamah, E. F. (2019). Making the invisible hyper-visible: Knowledge production and the gendered power nexus in critical urban studies. *Human Geography*, 12(2), 36–50.
- Zoletto, D. (2021). Memorie condivise e plurali per nuove forme di prossimità. Una prospettiva pedagogica in quartieri ad alta complessità socioculturale. *MeTis-Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, 11(1), 164–178.