



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

EDITORIAL



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Absalón Jiménez Becerra.

Universidad, escuela y contexto.

DOI: : <https://doi.org/10.61447/20241201/edit>

Fecha de Recepción: 01 de Noviembre de 2024

Fecha de Aceptación: 15 de noviembre de 2024

Como Citar: Jiménez Becerra, A. . (2024). Universidad, escuela y contexto. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 3(2), 4-10. <https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/122>

Universidad, escuela y contexto.

EDITORIAL

Absalón Jiménez Becerra.¹

Resumen

La presente editorial analiza la evolución de la relación entre la universidad, la escuela y el contexto urbano desde las últimas décadas del siglo XX hasta los inicios del XXI. A partir del informe de la UNESCO “Aprender a ser. La educación del futuro” (1971), liderado por Edgar Faure, se replantea el problema de la educación en el mundo contemporáneo, respondiendo a movimientos culturales como el de mayo de 1968, donde se cuestionó el sistema educativo y las oportunidades laborales ofrecidas por la sociedad capitalista.

Se destaca la importancia de la “Ciudad Educativa” y el papel de la ciencia y la tecnología en la educación futura, enfatizando la necesidad de democratizar la ciudad para incluir a sectores marginados como niños, mujeres, ancianos y personas con discapacidad. Autores como Francesco Tonucci, con obras como “*La ciudad de los niños*”, abogan por recuperar la ciudad para la infancia, promoviendo espacios más democráticos e inclusivos.

La “Carta de las Ciudades Educadoras” (1990) refuerza este enfoque, proponiendo que la ciudad asuma una función educadora integral. Jaume Trilla Bernet sugiere estudiar la ciudad como contexto, medio y contenido educativo, promoviendo acciones colectivas para integrar a todos los habitantes en procesos educativos.

Abstract

This editorial analyzes the evolution of the relationship between the university, the school, and the urban context from the last decades of the 20th century to the early 21st century. Building upon UNESCO’s report “Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow” (1971), led by Edgar Faure, it reexamines the problem of education in the contemporary world, responding to cultural movements such as May 1968, where the educational system and the employment opportunities offered by capitalist society were questioned.

The importance of the “Educational City” and the role of science and technology in future education are highlighted, emphasizing the need to democratize the city to include marginalized sectors such as children, women, the elderly, and people with disabilities. Authors like Francesco Tonucci, with works like “*The City of Children*”, advocate for reclaiming the city for childhood, promoting more democratic and inclusive spaces.

The “Charter of Educating Cities” (1990) reinforces this approach, proposing that the city assume an integral educative function. Jaume Trilla Bernet suggests studying the city as context, medium, and educational content, promoting collective actions to integrate all inhabitants into educational processes.

¹ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, D.C., es doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; y post-doctor en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Realizó una estancia doctoral (2008) y una estancia postdoctoral (2022) en el Instituto Gino Germani de la UBA. Desde 2003 se vinculó a la planta de profesores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá por medio de un concurso de méritos y en la actualidad ostenta el cargo de Profesor Titular. Ha sido profesor de las licenciaturas en Educación Infantil y Ciencias Sociales, de la Maestría en Educación y la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, MISI. En 2003, obtuvo un reconocimiento nacional por Editorial Planeta, publicando su investigación de maestría en historia, *Democracia en Tiempos de Crisis, 1949-1994*. Se ha desempeñado como investigador en tres grandes centros de producción académica: CIUP de la UPN, IEPRI de la Universidad Nacional de Colombia y el CIDC de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Fue profesor por varios años de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN y en la actualidad es profesor invitado de la Maestría en Infancia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Desde el 2004 es líder y creador del grupo de investigación EMILIO categorizado en Colciencias. En 2015 se vinculó como profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede UDFJC. Sus líneas de investigación son: Historia de infancia, maestro y pedagogía en Colombia; Historia de la educación comparada en América Latina; Historia social y política, siglos XX y XXI en Colombia.

Cuando se desarrolla un rastreo de procedencia de la relación universidad, escuela y contexto en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, debemos retomar el informe de la UNESCO, *Aprender a ser. La educación del futuro*, que fue el producto del trabajo de una comisión de intelectuales, liderada por Edgar Faure, que se constituyó a comienzos de 1971, con el fin de replantear el problema de la educación en el mundo contemporáneo.

Para muchos académicos, *Aprender a ser. La educación del futuro*, fue una respuesta de la UNESCO a una serie de movimientos culturales, como mayo de 1968, en el que los estudiantes franceses cuestionaron el sistema educativo y la posibilidad de oferta laboral que brindaba la sociedad capitalista de la época. La importancia de este texto en la discusión que nos convoca, es el planteamiento que, de manera explícita hace una institución internacional como la UNESCO, en torno al tema de la “Ciudad Educativa” y el papel de “la ciencia y la tecnología” en la educación del futuro y su relación con la sociedad.

Para los miembros de dicha comisión, al mirar las posibilidades de la educación del futuro, se debía tener en cuenta que la educación se encontraba a punto de franquear una serie de fronteras que le habían encerrado los decretos de una tradición secular. La educación se extendía en el espacio y en el tiempo, a la esfera entera de la persona humana en la plenitud de sus dimensiones, demasiado vasta y demasiado compleja para contenerse en el límite de un sistema educativo formal. En el hecho educativo, el acto de enseñar cedía paso al acto de aprender. En esta lógica:

La ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimiento que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y solidaridad que ella constituye (Faure, 1971, p.242).

En este sentido, se debía tener en cuenta que la ciudad, como fenómeno espacial de la modernidad y como máxima expresión de desarrollo económico, social, político y cultural, había sido pensada para los *fuertes*, la gran mayoría de ellos, hombres, obreros y burgueses, en las postrimerías del siglo XIX, sin tener en cuenta a aquellos sujetos *débiles* que, como los niños, las mujeres, los ancianos y los minusválidos, fueron excluidos de la nueva propuesta espacial. De tal manera, estos sectores poblacionales de la sociedad habían sido testigos de los altos grados de exclusión, marginación e insolidaridad de la ciudad moderna.

La repercusión directa de esta situación, en las últimas décadas del siglo XX, fue evidenciar la necesidad de democratizar la ciudad, incluyendo a estos sectores dentro de la nueva propuesta de ciudad educadora.

El esfuerzo del pedagogo italiano, Francesco Tonucci, para el caso europeo, en general, en su libro *La ciudad de los niños*, y luego en su segundo libro, *Cuando los niños dicen ¡basta!*, los dos avalados por la UNICEF, se convierten en ejemplos dicientes de la *naturalización* de un nuevo tipo de discurso que reivindica en el fondo un nuevo tipo de infancia en el contexto urbano. Para este pedagogo, en las últimas décadas del siglo XX y primera del XXI, se debía recuperar la ciudad para los niños, quienes en sus reivindicaciones demandaban una ciudad más democrática e incluyente, que fuera pensada para ellos, sus familias y amigos.

La ciudad educativa, o lo que posteriormente conoceríamos como la “ciudad educadora”, se forma como modalidad enunciativa en la medida en que se constituyen una serie de sujetos de saber, con un estatuto particular que, como Tonucci, reivindicarían la ciudad como un espacio de socialización y educación, para la infancia contemporánea. Debemos recordar que en el ámbito político, la ciudad educadora, como discurso y práctica, toma fuerza por medio de la *Carta de las Ciudades Educadoras*, escrita en 1990, en la ciudad de Barcelona, en la cual se manifiesta que:

La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora; cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad, cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes. La ciudad será educadora, si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender por todos sus habitantes y si les enseña a hacerlo.²

Por otra parte, para Jaume Trilla Bernet, la ciudad y la educación son fenómenos profundamente imbricados, debido a que la ciudad representa un espacio formativo, fuente de información y expresión de cultura. Para tal efecto, propone a los educadores, desde comienzos de los años noventa, el estudio de la ciudad bajo tres ejes o dimensiones. La primera perspectiva consiste en considerar a la ciudad como contexto de educación (esto es, *aprender en la ciudad*); la segunda perspectiva, la ciudad como medio o vehículo de educación, *aprender de la ciudad* y; finalmente, en la tercera parte, propone a la ciudad como contenido educativo, es decir, *aprender la ciudad* (Trilla, 1993, p. 179).

Asumir la ciudad como un objeto de reflexión educativo encarnaba un gran reto que suponía, ante todo, una acción colectiva, en la que todas las instancias de la ciudad trabajasen para brindar a los niños la posibilidad de acceder y conocer la ciudad en toda su diversidad y complejidad. Como lo observaremos más adelante, *la ciudad educadora*, como nuevo discurso ha logrado reorganizar las dinámicas sociales

². *Carta de las Ciudades Educadoras*, Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona, 1990.

de las ciudades colombianas alrededor de la infancia, tarea que para algunos se había iniciado desde tiempo atrás.

De tal manera, para expertos en el tema, como Jaume Trilla, la ciudad educadora, en el entorno escolar, se convirtió desde los años noventa, en un enunciado que abarcó contenidos descriptivos y proyectivos que los maestros en un inicio no percataron en su totalidad, pero que hoy los rige. Para la escuela, es un eslogan muy sugerente y heurístico que, por un lado, proporciona una imagen de complejidad del hecho educativo: la educación no es un hecho aislado, localizable sólo en unos espacios muy concretos y fijos, sino una realidad mucho más ubicua, dispersa y hasta un tanto confusa y azarosa como son las propias ciudades.

La ciudad educadora, sugirió desde su origen la necesidad de intervenciones que optimizaran la dimensión educativa que, de por sí, poseía la ciudad, armonizando las ofertas existentes, donde la idea de *educación permanente* se constituyó también en un concepto clave, integrando de manera paulatina múltiples y diversos recursos educativos que ofrecía el medio urbano, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Con relación al anterior propuesta que buscaba romper la frontera entre escuela y contexto social Absalón Jiménez y Raúl Infante (2008) mediante su iniciativa de trabajo, - *el callejear pedagógico en la ciudad de Bogotá*-, se indago la ciudad subjetiva, objetiva y soñada con un grupo de niños de escuelas populares. Es decir, se indagó la ciudad desde la experiencia vivida por los propios niños en sus interacciones cotidianas; la ciudad desde la experiencia percibida, en este caso, la que nos ofrece la escuela; y la ciudad del futuro, indagando las narrativas populares infantiles acompañada de una importante dosis de imaginación. *El callejear pedagógico* busco recorrer la ciudad en compañía de los niños, pero enriqueciendo su capacidad de observación y el tipo de información que manejan en torno a los sitios representativos de la ciudad o su localidad.

En Colombia para mediados de los años noventa, por su parte Antanas Mockus en compañía de su equipo de trabajo integrado por Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro publican un libro que marcó época: *Las fronteras de la escuela* (1995), donde desarrollan una importante discusión en torno a la pedagogía, el tipo de conocimiento que circula en la escuela y sus límites con el mundo de la vida material y cotidiana de las personas. Valorando el libro de manera retrospectiva podemos manifestar que su importancia radica en que humaniza de nuevo a la pedagogía, la reconoce como una disciplina humana, falible y de carácter reconstructivo. Este libro lo podemos ver como una nueva respuesta a la hegemonía que había tenido el modelo conductista en

educación en nuestro país desde mediados de años setenta y hasta finales de los años ochenta del siglo XX. *Las fronteras de la escuela* retoman la pedagogía desde una perspectiva horizontal, reconociendo al maestro y al estudiante como actores centrales del proceso educativo, restableciendo el peso que tiene el lenguaje y la comunicación para el maestro en su práctica pedagógica.

Sin duda, las relaciones entre la universidad, la escuela y el contexto fueron retomadas en este tipo de discusiones mediante las cuales se reconocía que, en la institución educativa, -léase universidad y escuela-, circulan una serie de códigos lingüísticos especializados que aunque nos permiten participar de ciertas discusiones académicas se alejan en ocasiones del contexto social y de la cotidianidad de la personas.

Luego, más de dos décadas después en Argentina, es Sandra Carli (2021) quien nos habla de la importancia de la frontera como categoría en momentos de confinamiento por Covid 19. Por medio de la frontera damos cuenta de un canal de comunicación y de un intercambio cultural mediado por las nuevas tecnologías de la información. La frontera vista de esta manera termina siendo un espacio abierto de intercambio académico y político, y de intercambio de conocimiento y de saber. Es decir, la frontera no sólo establece diferencias y divide. En tiempos de la postpandemia la frontera entre universidad y sociedad fue abierta a través de las nuevas tecnologías, la virtualidad de las prácticas pedagógicas y los contactos remotos por medio de los teléfonos celulares.

Recordemos que en el mito romano Rómulo mato a Remo porque no respeto la frontera, no respeto el límite entre espacio sagrado y profano, porque se burló de la ciudad y los muros establecidos por Rómulo. En las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI las fronteras entre universidad, escuela y sociedad son frágiles y más bien efímeras si tenemos en cuenta que la escuela descentró su papel como institución productora de conocimiento y de saber. La escuela y la universidad cada día son más profanas y terrenales. Como se logra observar la escuela es una institución que transitó de las prácticas de enseñanza a las de aprendizaje; una institución que pasó de la pedagogía objetiva, racional e ilustrada a una pedagogía subjetiva, afectiva y emocional (Jiménez A, 2021). Una institución en la que los códigos lingüísticos dejan de ser parte de un monopolio académico y cada día se democratizan más en la sociedad con ayuda de los medios de comunicación, el uso del computador, el celular y las nuevas tecnologías de la información.

Bibliografía citada:

Carta de las Ciudades Educadoras, Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona.

Carli, Sandra (2020) *Las fronteras de las universidades públicas ante la pandemia*. Buenos Aires- Conicet-Digital

Faure, Edgar (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*, Alianza, UNESCO, Madrid

Jiménez A., (2021) “El amor pedagógico: miradas a su devenir en la pedagogía colombiana”. En: *Revista Praxis y Saber*. Año 2021. No 30º Vol. 12. Tunja-UPTC

Jiménez A., y Raúl Infante (2008). *Infancia y ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas populares urbanas*. Bogotá: CIDC-UDFJC

Mockus, Antanas; Hernández, Carlos Augusto; Granés, José; Charum, Jorge y Castro, María Clemencia. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio. Colección Mesa Redonda

Tonucci, Francesco (1996). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*, Losada, UNICEF, Buenos Aires.

Tonucci, Francesco (2002). *Cuando los niños dicen ¡basta!*, Losada, UNICEF, Buenos Aires.

Trilla Bernet, Jaume (1993). *Otras educaciones*, Anthropos, Universidad Pedagógica Nacional de México, México.