

# Editorial



### Ciudad educadora, lenguaje, sociedad y escuela

Esta edición 26(1) de la revista *Enunciación* aborda, principalmente, la temática de lenguaje, sociedad y escuela. El proceso editorial se tejió en medio de dos acontecimientos tempestuosos y difíciles: uno para la humanidad entera y otro para nuestro país. Nos referimos a la pandemia generada por el covid-19 y a la movilización de ciudadanos que manifiestan su descontento en el espacio público a través de acciones colectivas de protesta, en las que emergen formas de ser, pensar y sentir. En los dos casos, y desde cierto plano, el telón de fondo es muy próximo: la necesidad de una nueva forma de habitar la sociedad y su transformación política. Dicha transformación quizá encuentren una potencia enorme en la convergencia crítica de lenguaje, sociedad y escuela, en el que se reconozca que la imaginación, la ficción, el lenguaje, la educación (cualquiera que sea el escalón de la pirámide escolar) y la crítica son vías que contribuyen, auténticamente, a este propósito, a las transformaciones que tanto se requieren para reafirmar la vida, para abrir senderos enamorados de futuro, en el que el mobiliario del mundo fije en la palabra una posibilidad potente para darle sentido a la existencia. Las crisis, ya se sabe, requieren siempre de una actitud crítica y del *des-borde* de la imaginación para abrir ventanas a nuevos paisajes y posibilidades para, insistimos, defender y reafirmar la vida.

En esta editorial queremos establecer el vínculo entre las protestas como manifestación de luchas políticas y sociales que se presentan en el espacio público de la ciudad y lo que desde hace algunos años se conoce como *ciudad educadora* o, mejor, la ciudad como el aula máxima e inmensa que permite abrir las fronteras de la escuela y hacer patente sus relaciones con lenguaje y sociedad. Este vínculo va más allá de valorizaciones y estigmatizaciones, para aproximarnos a reconocer que la ciudad como libro abierto debe ser reflexionada y asumida como obra de arte en permanente construcción y que su lectura y escritura deben ser abordadas desde el territorio escolar, y especialmente, que lo que acontece en la ciudad no nos debe ser indiferente. Lo que allí sucede, como es el caso de las protestas, debe ser analizado por las comunidades académicas para ganar conciencia de lo que pasa en el país, pues en estos espacios emergen todo tipo de problematizaciones que superarían y enriquecerían las propuestas curriculares de las instituciones educativas.

La *ciudad educadora* tuvo sus inicios en la década de 1970 con una política impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), que dio origen al libro *Aprender a ser. La educación del futuro* (Fauré *et al.*, 1973). Dicho texto muestra el significado de *ciudad educadora* como el escenario de educación permanente y se amplía el panorama de lo que significa la escolarización. Esta política fue acogida por muchas ciudades del mundo pues reconocieron, en ella, un potencial enorme para la transformación de las prácticas educativas y, también, vieron la necesidad de unir esfuerzos y trabajar cooperativamente para consolidar iniciativas y programas educativos.

Ahora, si el paso por los territorios escolares consiste principalmente en ampliar espaciotemporalmente el mundo de los niños y de los jóvenes –permitirles desplegar una actitud crítica, aprender a darle sentido a su existencia– y, de otro lado, si comprendemos las movilizaciones de ciudadanos que protestan, fundamentalmente, como la disputa por el sentido en medio de realidades multifacéticas de la vida cotidiana –como la política, la económica, la ética y la estética–, entonces la ciudad y sus manifestaciones sociales pueden y deben formar parte de las deliberaciones, de los objetos de estudio, de las apuestas curriculares que se abordan en el territorio escolar. De alguna forma, esto haría posible diseñar una agenda de país en comunicación, como nos lo enseñó el profesor Jesús Martín-Barbero (2009), desde el pensar y el sentir del espacio público y sus narrativas, es decir, para situar y poner en convergencia la idea de *ciudad educadora* con la serie discursiva de *lenguaje/sociedad/escuela*, pues la ciudad no es otra cosa que “un crisol de culturas, de gentes, de caminos, plazas y calles, donde no se puede dejar de lado la importancia de su pasado y presente” (Amaro, 2002, p. 4).

El punto aquí no sería solamente pensar los límites y posibilidades de las ciudades en la actualidad, pues sabemos que hay demandas sociales, económicas, políticas y de servicios que no son atendidas suficientemente, lo que en gran medida genera tanto descontento, tanta ira, tanto odio como el que se vive en cada manifestación. Cada protesta emerge como un *performance* en el que la emocionalidad exacerbada es la constante y hace visible toda una historia de la infamia, y, a su vez, hace que quienes participan, en su mayoría jóvenes de una sociedad de decepción, sin proyectos de vida, sin oportunidades, no solamente levanten la voz para situar su palabra, sino que también pongan sus cuerpos.

Por esto, desde nuestro plano (lenguaje, sociedad y escuela), la pregunta debería orientarse a ¿cómo debe responder la ciudad a las demandas educativas de los niños y los jóvenes? A lo mejor no se trate solamente de juzgar las acciones de los jóvenes y la ciudadanía que protestan, sino que, realmente, las ciudades respondan a las necesidades de los proyectos educativos del país, a la formación y promoción de los ciudadanos, especialmente la de sus niños y jóvenes.

Lo que ha acontecido en Bogotá en las últimas manifestaciones, por ejemplo, debe impulsarnos a la meditación y a la transformación de una sociedad que no está conectada en su sentir y en su expresión. Una Bogotá en la que sus prácticas y el significado de sus interacciones, durante y después de las manifestaciones, contribuya a comprender y a apropiarse nuestro territorio, sus objetos, sus monumentos, sus ruinas, sus narrativas, los actores que habitan en la diferencia y que constituyen una ciudadanía plural y diversa.

Hacer visible la transición del uso normal de los espacios públicos a la enunciación de una historia de la ciudad donde se concreta un compromiso real de los actores sociales en el proyecto compartido de una ciudadanía en devenir, de una ciudad en proceso, debe ser una preocupación de lenguaje, sociedad y escuela. Mas allá de una mera preocupación estética, el dialogismo de la ciudad, durante las manifestaciones, responde a la centralidad de la ciudad como lugar privilegiado para la elaboración de las problemáticas sociales de todo orden. Centrar la atención en las formas como se apropia el espacio público durante las protestas permitirá ver cómo estas funcionan como catalizadores para deshabilitar y desacomodar a los participantes en relación con la ciudad que habitan cotidianamente.

Los vínculos dialógicos, durante las protestas, se desmarcan de la heterogeneidad pura, pues lo que aparecen son diversos lenguajes, estéticas diversas, emergencia de todo tipo de subjetividades, marcas institucionales cohabitando con la expresión de lo individual. También hay una transformación de recorridos funcionales a desplazamientos por rutas atravesadas y renovadas por lo emocional que se actualizan y renuevan en cada momento. La tarea no será, entonces, hacer una clasificación o encasillamiento de las prácticas que se despliegan durante la protesta. Se trata, mejor, de dar cuenta de las construcciones de significado en dichas interacciones.

Seguramente, pensar lenguaje, sociedad y escuela desde el plano de la protesta social, para situar la potencia de la *ciudad educadora*, sea solamente un recurso para no dejar pasar por alto este acontecimiento que nos afecta a todos. Un acontecimiento marcado por las complejidades de nuestro tiempo, pues habitamos en la fragmentación, lo múltiple y lo mutante y “la vida ya no reside en la totalidad” (Nietzsche, 1995, p. 25). En realidad, estamos abocados a lo abismal, a la desesperación de nuestros días en los que faltan principios orientadores. Terminemos recordando que

[...] en tanto el pensamiento es libre y por tanto vital, la situación no es peligrosa. Cuando deja de serlo, todas las demás opresiones son igualmente posibles y, una vez llevadas a cabo, cualquier acción se vuelve culpable y toda vida amenazada. (Deleuze, 2001, p. 12)

Quizá, lo que más se necesita, como indicamos en las primeras líneas, es una nueva forma de pensar la sociedad y su transformación política.

Sandra Patricia Quitián Bernal - Mario Montoya Castillo  
Editores

## Referencias bibliográficas

- Amaro, A. (2002). *El movimiento de ciudades educadoras. Una investigación evaluativa* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, España. <https://hera.ugr.es/tesisugr/17906568.pdf>
- Deleuze, G. (2001). Vida de Spinoza. En *Spinoza: filosofía práctica* (pp. 11-26). Tusquets Editores.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M. y Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza Editorial.
- Martín-Barbero, J. (2009). Colombia: una agenda de país de comunicación. En *Entre saberes desechables y saberes indispensables* (pp. 11-35). Centro de Competencia para América Latina.
- Nietzsche, F. (1995). *El caso Wagner*. Editorial Alianza.