

TOMÁS VÁSQUEZ A.*

¿DE QUÉ CIUDAD EDUCADORA ESTAMOS HABLANDO HOY?

Entrevista a Jaume Trilla Bernet**

Jaume Trilla Bernet ha sido un estudioso de la educación no formal e informal. Por ese camino llegó al tema de la ciudad educadora del que es hoy un reconocido exponente a nivel mundial. En los años noventa, y después de algún tiempo de reflexión, las propuestas de ciudad educadora pasan al terreno de lo práctico dando curso a proyectos pedagógicos concretos que buscan aprovechar la dimensión educativa de las ciudades para ponerla al servicio de la formación de sus habitantes, y de este modo hacerla más vivible humanamente. En esta perspectiva se crea en esa misma década la organización de ciudades educadoras. Jaume Trilla ha sido un animador permanente en este campo. En el primer semestre de 2005 estuvo en Bogotá apoyando el proyecto de Ciudad-escuela que viene desarrollando la Secretaría de Educación. Fue ésta la oportunidad para

dialogar con él sobre el tema de ciudad educadora.

Pregunta. Desde los años noventa se ha gestado un movimiento a nivel mundial sobre la importancia educativa de la ciudad, desembocando en lo que hoy se llama ciudad educadora. ¿Cuál es su planteamiento al respecto?

Respuesta. Lo que he trabajado en torno a la ciudad educadora ha tenido diversas vertientes. La primera, cronológicamente, consistió en tratar de analizar y sistematizar los contenidos que se estaban proyectando sobre la idea de ciudad educadora, porque en seguida me pareció advertir que con este concepto iba a pasar algo parecido a lo que ocurre con conceptos que no son categorías rigurosas sino "ideas"; ideas-fuerza que en seguida se convierten en lemas o incluso en

eslóganes, pero cuyo significado resulta muy difícil de precisar. Entonces intenté analizar cuáles eran los significados que se estaban vertiendo sobre la expresión "ciudad educadora" y elaborar una especie de modelo teórico –descriptivo y proyectivo– a partir de tres dimensiones de la relación entre el concepto de educación y el concepto de ciudad. La primera dimensión consiste en entender la ciudad como un contenedor de instituciones y recursos educativos: *aprender en la ciudad* sería la frase que resume esta dimensión. En este sentido, llamamos educadora a la ciudad porque entendemos que contiene una gran cantidad y variedad de recursos educativos. Las ciudades, en general, son entornos educativamente muy densos, plurales y dinámicos. Pasando al nivel proyectivo, diríamos que una ciudad incrementará su grado de *educatividad* si

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. E-mail: tomvasquez@hotmail.com

** Jaume Trilla Bernet es doctor en Pedagogía y catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. E-mail: jtrilla@ub.edu. Entre sus publicaciones, individuales o en colaboración, se destacan: *Ensayos sobre la escuela* (1985), *La educación fuera de la escuela* (1993), *Pedagogía del ocio* (1985), *La educación informal* (1986), *El profesor y los valores controvertidos* (1992), *Otras educaciones* (1993), *Aprender, lo que se dice aprender...* (Una teoría alfabética de la educación (1998), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (2001) y *La aborrecida escuela* (2002).

multiplica y diversifica sus recursos educativos, si utiliza mejor y organiza o coordina los que ya posee, y si los pone a disposición de toda la ciudadanía compensando las desigualdades que existen para acceder a ellos.

La segunda dimensión de la ciudad educadora consiste en entender que, además de contener instituciones educativas, la ciudad por sí misma también educa, es decir, que la ciudad es un agente de educación; eso lo llamé *aprender de la ciudad*. La ciudad en sí misma transmite valores (y también contravalores), contiene elementos de cultura, modelos sociales que se adquieren casi por impregnación, etc. Plantearse esta dimensión proyectivamente obliga no sólo a ver qué valores, actitudes y comportamientos cívicos (o incívicos) están presentes en el medio, sino ver cuáles de ellos habría que fomentar y por qué medios. La ciudad educadora, en este sentido, es también un proyecto de formación de la ciudadanía.

Y la tercera dimensión es la que considera a la ciudad como un contenido o un objetivo educativo; eso sería *aprender la ciudad*: mejorar el conocimiento que los ciudadanos tienen del lugar en el que viven, así como desarrollar su sentido de pertenencia y su capacidad crítica y participativa.

Por otro lado, también me interesó estudiar los contextos teórico y real en los que surge y se desarrolla la idea de la ciudad educadora, así como hacer una especie de análisis de las funciones y del uso que estaba teniendo esta expresión en el discurso pedagógico e institucional de las administraciones públicas. Analicé las metáforas pedagógicas que han relacionado ciudad y educación (la escuela-ciudad y la ciudad-escuela), las funciones heurísticas y utopistas de aquella expresión, así como su uso simplemente propagandístico y retórico en el que, a menudo, también se cae: parecería como si por el simple he-

cho de que una ciudad se auto-proclame educadora o se afilie a asociaciones o redes internacionales de ciudades educadoras, ya va ser más educadora de lo que lo era antes.

Cuando ya empezaba a ver que esta temática, desde un punto de vista discursivo, se estaba agotando; cuando me di cuenta de que, so pena de caer en la pura especulación o en la simple retórica que acabo de aludir, la cuestión no daba ya mucho más de sí, entonces se me ofreció la posibilidad de participar en proyectos muy coherentes con la idea de ciudad educadora, pero a un nivel mucho más práctico y vinculado a realidades concretas. Uno de estos proyectos fue la posibilidad de llevar a cabo una propuesta contenida en el modelo al que me he referido: la elaboración del mapa educativo de una ciudad (Santa Coloma de Gramenet, municipio que forma parte del área metropolitana de Barcelona). Otra ocasión para vincular el discurso teórico de la ciudad educadora a realizaciones concretas fue el ofrecimiento de colaborar en proyectos municipales en la línea de las propuestas de la Ciudad de los Niños, del pedagogo italiano Francesco Tonucci; y finalmente, por aquellos años (finales de los noventa) aparecieron también los Proyectos Educativos de Ciudad; esto es, una suerte de planes estratégicos municipales que pretenden, de forma muy contextualizada y participativa, concretar la idea de ciudad educadora en líneas estratégicas y actuaciones concretas.

P. Según su experiencia, usted tiene conocimiento de cómo se está desarrollando esta idea de ciudad educadora. ¿Cómo está respondiendo la escuela a los desafíos de estos planteamientos sobre la ciudad educadora?

R. Sobre la relación entre la escuela y esta idea de ciudad educadora diría dos cosas que podrían parecer contradictorias, pero que creo no lo son. Uno de los contenidos impor-

tales de la ciudad educadora es que la escuela es sólo una institución más dentro de la ciudad; que hay otros muchos agentes educativos. Es decir, por un lado, obliga a pensar la educación desde un concepto más amplio que el que lo asimila o reduce demasiado a la escolarización; pero, por otro lado, no puede olvidarse que seguramente la escuela es la institución educativa más importante de todas las que la historia, la pedagogía y la cultura han sido capaces de producir hasta este momento. De manera que este descentramiento pedagógico respecto a la escuela no puede olvidar este hecho real: para cualquier proyecto educativo de importancia hay que contar siempre con la institución escolar. De modo que la escuela, incluso en los proyectos de ciudad educadora, sigue siendo un puntal imprescindible. Además, la escuela puede beneficiarse muchísimo de estos planteamientos. Ellos facilitan que la escuela se abra a la ciudad en un doble sentido: la escuela sale a la ciudad y ésta le proporciona referentes reales de los contenidos que tiene que transmitir, ámbitos de experiencia directa y oportunidades para implicarse en procesos sociales reales. Y, a la vez, la escuela abre sus puertas para que la realidad externa también penetre en su interior, para promover la participación y para convertirla en una verdadera institución comunitaria.

P. ¿Cuáles son las críticas de parte de los teóricos de la pedagogía a la propuesta de ciudad educadora?

R. Creo que fundamentalmente hay dos críticas posibles; por decirlo así, una por defecto y otra por exceso. La primera ya la he apuntado antes: sería el riesgo de convertir la idea de ciudad educadora en pura retórica, en un discurso de escaparate apto para grandes declaraciones de las administraciones municipales y de organismos internacionales, pero sin una influencia remarkable sobre las políticas y actuaciones educativas reales. Esa sería



una de las críticas que yo mismo he hecho alguna vez. Y de ahí que encuentre muy pertinente dar a la idea de ciudad educadora una proyección mucho más práctica, por medio, pongamos por caso, de propuestas como la de la Ciudad de los Niños. La otra crítica que algunos hacen a ciertos planteamientos que se etiquetan como de ciudad educadora es la del peligro de caer en un exceso de *pedagogización* de la ciudad. Con esta crítica creo que hay que ir con cuidado pues me parece que, de entrada, puede encerrar un problema de lenguaje. Si por *pedagogizar* entendemos escolarizar excesivamente la vida de los niños, formalizar o didactizar determinadas actividades ciudadanas y culturales que por sí mismas ya son formativas, etc., entonces estoy de acuerdo con la crítica. Lo que ocurre es que ahí, en realidad, no se está criticando la pedagogización de la ciudad, sino unas formas de pedagogización groseras y burdas. El que criterios y actuaciones pedagógicas ayuden a construir una ciudad que sea más formativa para todos, que fomente actitudes más cívicas, que sea capaz de aprovechar sus recursos culturales, y en la que se pueda vivir mejor... todo eso también es pedagogizar, y para nada resulta criticable. Piénsese, por ejemplo, que la decisión consciente de no formalizar un determinado proceso educativo por la razón que sea, puede ser en sí misma una decisión tan pedagógica como la contraria.

P. *Una de las críticas que usted ha hecho a la escuela tradicional en algunos de sus documentos apunta a que esta escuela imparte un aprendizaje descontextualizado. ¿Pero acaso éste no es un rasgo inherente a la escuela?*

R. Así es. Digamos que el origen de la escuela es ese, desubicar el aprendizaje de los contextos propios de los contenidos y destrezas por aprender. Se puede decir que la escuela es una alternativa al aprendizaje artesanal, o sea, al aprendiza-

je que tiene lugar en el mismo contexto en el que se aplican las destrezas y los conocimientos pertinentes. En cambio, lo que se aprende en la escuela, lo que estipulan los currículos y planes de estudio es para, supuestamente, utilizarlo después y fuera. Por eso decimos que el aprendizaje escolar es, casi inherentemente o por definición, descontextualizado. Lo que ocurre, sin embargo, es que tal descontextualización genera muchos problemas: problemas de motivación (si no voy a aplicar de forma mas o menos inmediata aquello que estoy aprendiendo, ¿qué interés voy a tener en aprenderlo?); problemas de significatividad (¿cómo relaciono aquellos aprendizajes descontextualizados con mis experiencias y conocimientos previos?); problemas de transferencia (¿cómo se garantiza que aquello que se aprende en la escuela va a ser realmente aplicable después?). Por eso es que las mejores pedagogías, yo diría desde Rousseau o incluso desde algunos planteamientos anteriores, pasando luego por la Escuela Nueva y la pedagogía activa, el llamado aprendizaje por descubrimiento, la educación incidental, los métodos de proyectos... todo ello lo que ha intentado es recontextualizar en la medida de lo posible y razonable los aprendizajes escolares. Cuando las escuelas se llenan de talleres y laboratorios, de huertos y corrales, cuando se visitan museos y fábricas, cuando en las materias ciencias naturales y sociales se hace investigación del medio... es que se están intentando recontextualizar los procesos de aprendizaje.

P. *Usted que es un estudioso de la educación no formal e informal, ¿cómo la ve hoy en relación con la escuela?, ya que al parecer ésta tiende cada vez más a la desinformalización, manifestada en flexibilidad curricular, los espacios, los tiempos, la educación a distancia y otros aspectos.*

R. Hablando estrictamente en un plano conceptual, la escuela no se

identifica necesariamente con la educación formal: existe educación formal que no es escolar, y existen escuelas que no pertenecen a la educación formal; digamos que una universidad a distancia es educación formal y no es educación escolar dado que no es presencial. En España, a los lugares donde se aprende a conducir se les llama autoescuelas; sin embargo una escuela de conducción no es una institución de educación formal. Pero dejando aparte estos matices conceptuales, creo que existen varios tipos de relaciones de la educación formal con la no formal e informal. A veces son relaciones de suplencia: a menudo la educación no formal está cubriendo funciones que debería atender básicamente la formal. Supongo que aquí en Colombia debe ocurrir lo mismo que en España, que consideramos que el aprendizaje de idiomas extranjeros es fundamental para la carrera académica y para la futura vida laboral de los escolares, pero resulta que dentro del sistema formal todavía no se aseguran estos aprendizajes fundamentales. Surge así una oferta no formal externa que realiza una tarea de suplencia de algo que debería ser eficazmente satisfecho por la escuela. Al no hacerlo, aparece el mercado con su propia oferta no formal. Otras veces, entre la educación formal y la no formal se dan relaciones de complementariedad y de colaboración. Por ejemplo, cuando la escuela utiliza recursos no formales o informales para integrarlos incluso en el marco de su trabajo propiamente curricular, o cuando, en sentido inverso, la escuela pone a disposición de la comunidad sus equipamientos para la realización de actividades no formales o informales. Y finalmente también se dan relaciones de contradicción: los distintos entornos (formales, no formales e informales) no necesariamente forman un todo homogéneo y armónico, desde el punto de vista de los valores que transmiten. Por ejemplo, lo que transmiten los medios de comunicación resulta a veces flagrantemente contradictorio con lo que se intenta vivir

en la escuela; los modelos que se observan en la calle en muchas ocasiones no son congruentes con los comportamientos y las actitudes que una determinada familia intenta cultivar. En una sociedad democrática, abierta y plural resulta inevitable que existan disonancias entre ideologías, formas de vida, sistema de valores, opciones religiosas y políticas, etc. Incluso creo que es necesario que los niños puedan conocer experiencialmente este entorno múltiple y diverso: un medio educativo absolutamente homogéneo en cuanto a valores resultaría tan coherente como empobrecido. Lo malo es cuando las influencias contradictorias llegan a anularse mutuamente, cuando no existe un mínimo de valores compartidos o cuando se cae en un sistema de anomia total.

P. *Usted ha trabajado en un área bastante polémica, como es la de los valores en la escuela, específicamente su enseñanza por parte del profesor. En su libro *El profesor y los valores controvertidos*, usted se pregunta hasta qué punto es conveniente que el maestro transmita a sus alumnos sus propias creencias, sus propias opciones de vida. ¿Cuál es su punto de vista al respecto?*

R. Es un debate que aunque tiene una larga historia no deja de ser muy actual. Desde luego es un tema muy complejo y lleno de matices, y para quedarme medio tranquilo con la respuesta debería reproducir el libro que usted acaba de mencionar. De todos modos, intentaré resumir lo fundamental. Lo que deban hacer los profesores y los centros educativos ante las cuestiones a las que se refiere (política, religión, sistemas de valores...), si han de actuar de forma neutral o si por el contrario es legítimo que actúen beligerantemente, simplificando mucho, creo que depende de tres tipos de factores. En primer lugar, de la clase de valo-

res de que se trate: en una sociedad democrática y pluralista hay un cierto tipo de valores sobre los que ya no cabe plantearse esta discusión sobre la neutralidad o la beligerancia. Así, las reglas de juego de la democracia o los valores explícitos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos serían ejemplos de lo que yo llamo valores compartidos: es decir, valores en los que democráticamente y de forma consensuada una inmensa mayoría nos hemos puesto de acuerdo en que son deseables. En relación con tales valores no hay neutralidad posible: todos los profesores y todas las escuelas deberían actuar de forma beligerante en favor de los Derechos Humanos. Dicho de otro modo, en un centro educativo de una sociedad democrática no es tolerable, por ejemplo, la neutralidad ante el racismo ni, por supuesto, la defensa de posiciones racistas. En segundo lugar, frente al dilema de la neutralidad o la beligerancia en cuestiones religiosas, políticas, etc., hay que tener presente que algunas formas de neutralidad y de beligerancia (sobre todo de esta última) han de ser consideradas, por motivos éticos, legales o pedagógicos, como directamente ilegítimas. Por ejemplo, y entre otras, las que podemos llamar beligerancias coactivas: en una sociedad democrática nadie está legitimado para imponer por medio del castigo, la amenaza o la fuerza sus opciones políticas o creencias religiosas a nadie; y el primer nadie incluye naturalmente a docentes y escuelas. Finalmente, la decisión de actuar de forma neutral o beligerante mediante procedimientos correctos dependerá de una serie de factores contingentes que habría que analizar en cada situación pero sobre los que en el libro citado intenté formular algunas orientaciones. En definitiva lo que pretendí con esta obra fue elaborar una especie de modelo normativo general sobre la posición de los pro-

fesores y de los centros educativos ante las cuestiones socialmente controvertidas; un modelo que fuera asumible por las distintas opciones ideológicas democráticas.

P. *¿Cómo ve el futuro de las ciudades educadoras como proyectos educativos-políticos concretos?*

R. Creo que en alguna de las respuestas anteriores ya sugería algo al respecto. Me parece que el futuro de esta idea o movimiento de ciudades educadoras va a depender de la capacidad que tengan los gobiernos municipales de reflejar los contenidos y las propuestas fundamentales de esta idea en sus políticas y en sus programas concretos. Y eso implica, entre otras cosas, lo siguiente: en primer lugar, un compromiso firme y responsable de la administración municipal ante la ciudadanía; creerse de verdad esta idea y no adoptarla simplemente —como ocurre a veces— en tanto que fórmula retórica que vende imagen o apariencia. En segundo lugar, la idea de ciudad educadora exige implicar en el proyecto global no sólo a la administración específicamente educativa, sino también a las otras áreas de la alcaldía: la ciudad educadora compromete a servicios sociales, urbanismo, seguridad ciudadana, cultura, trabajo, medio ambiente... En tercer lugar, ha de conseguirse la complicidad de la sociedad civil con la idea general, con las líneas estratégicas y con las actuaciones de la ciudad educadora: digamos que la participación ciudadana es un objetivo y a la vez una condición imprescindible de la ciudad educadora. Y, finalmente, como ya insinuaba antes, si no se consigue implicar e ilusionar en el proyecto al menos a una parte significativa y amplia de los profesores, los centros de enseñanza y el resto de agentes educativos que trabajan en primera línea, prácticamente nada va a ser posible.