

CIUDADES EDUCADORAS, TERRITORIOS EDUCACIONALES Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: ENTRE PRESCRIPCIONES Y SINGULARIDADES

EDUCATING CITIES, EDUCATIONAL TERRITORIES AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: BETWEEN PRESCRIPTIONS AND SINGULARITIES

CIDADES EDUCADORAS, TERRITÓRIOS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: ENTRE PRESCRIÇÕES E SINGULARIDADES

Iracema Campos Cusati

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Permanente do PPGEdumatec/UFPE – Recife/PE – Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4812-8412>
E-mail: iracema.cusati@ufpe.br

Neide Elisa Portes dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta da FaE-UEMG – Belo Horizonte – MG – Brasil, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1354-6876>.
E-mail: neidepsantos74@gmail.com

Antonio Carrillo Avelar

Pós-doutor em Educação pela USP - Brasil, Doutor em Ciências Antropológicas pela Universidade Autônoma Metropolitana (México) – Professor e investigador do Programa de Pós-graduação da Universidade Pedagógica Nacional e Professor do Programa de Pós-graduação em Pedagogia da Universidade Nacional Autônoma do México – Cidade do México – México
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5654-0650>, e-mail: antoniocarrillobr@hotmail.com

RESUMEN

El artículo analiza la relación entre escuela, ciudad y territorio, desde perspectivas y experiencias de educación integral. El desarrollo integral considera no solo el aspecto intelectual, sino también las diferentes formas y lenguajes por los que los sujetos aprenden y construyen sus identidades, sus formas de ser y estar en el mundo, en contacto con otras personas, con el entorno y con la sociedad. En el análisis desarrollado en este artículo, la articulación con el territorio es fundamental para la educación integral en la vida escolar diaria, así como en acciones y políticas que garanticen el pleno desarrollo de la ciudadanía. En los territorios educativos, las personas construyen sus subjetividades, formas de ser y de relacionarse con los demás. A partir de una investigación bibliográfica y documental de carácter cualitativo, fue posible comprender la relación entre ciudad, escuela y territorios educativos. La elucidación del significado de territorio educativo viabiliza acciones escolares que permitan un mejor uso de los espacios en la comunidad y brinden un proceso educativo vinculado a las vivencias cotidianas de los estudiantes. Hacer de la ciudad objeto de educación significa superar los límites de superficialidad y parcialidad que a menudo puede presentar el aprendizaje que se realiza en el medio urbano.

Palabras-clave: Educación Integral; Ciudad Educadora; Territorios Educativos, Formación de Profesores.

ABSTRACT

The article analyzes the relationship between school, city, and territory, from perspectives and experiences of integral education. Integral development considers not only the intellectual aspect, but also the different ways and languages in which subjects learn and build their identities, their ways of being in the world, in contact with other people, the environment, and society. In the analysis developed in this article, the articulation with the territory is fundamental for an integral education that takes place in everyday school life, as well as in actions and policies that guarantee the integral development of citizenship. In educational territories, people build their subjectivities, ways of being, and relating to others. From a qualitative bibliographic and documentary research, it was possible to understand the relationship between city, school, and educational territories. The elucidation of the meaning of the educational territory enables school actions

that enable better use of community spaces and provide an educational process linked to the daily experiences of students. Making the city an object of education means overcoming the limits of superficiality and partiality that the learning that takes place in urban areas can often present informally.

Keywords: Integral Education; Educating City; Educational Territories, Teacher Training.

RESUMO

O artigo analisa a relação entre escola, cidade e território, a partir de perspectivas e experiências de educação integral. O desenvolvimento integral considera não apenas o aspecto intelectual, mas também as diferentes formas e linguagens pelas quais os sujeitos aprendem e constroem suas identidades, seus modos de ser e estar no mundo, no contato com outras pessoas, com o meio ambiente e com a sociedade. Na análise desenvolvida neste artigo, a articulação com o território é fundamental para a educação integral no cotidiano escolar, bem como nas ações e políticas que garantem o desenvolvimento integral da cidadania. Nos territórios educacionais, as pessoas constroem suas subjetividades, modos de ser e de se relacionar com os outros. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental qualitativa, foi possível compreender a relação entre cidade, escola e territórios educacionais. A elucidação do significado de território educacional permite ações escolares que possibilitem um melhor aproveitamento dos espaços da comunidade e proporcionem um processo educativo vinculado às vivências cotidianas dos alunos. Tornar a cidade um objeto de educação significa superar os limites da superficialidade e da parcialidade que a aprendizagem que ocorre no meio urbano muitas vezes pode apresentar.

Palavras-chave: Educação Integral; Cidade Educadora; Territórios Educacionais, Formação de Professores.

INTRODUCCIÓN

Los profesores desempeñan un papel imprescindible en la mejora de la calidad de la enseñanza y en las políticas orientadas al desarrollo profesional del profesorado, por lo que deben tener en cuenta las condiciones y el contexto en donde llevan a cabo su trabajo.

Son muchos los elementos que componen la actividad docente, pero este artículo se centra en su desarrollo profesional para, a través de él, ofrecer una reflexión sobre la educación integral que debe permear la formación inicial y continua de los docentes.

La educación es un proceso constante a lo largo de la vida de los sujetos de aprendizaje, quienes son dueños de una historia, en un contexto determinado por dimensiones éticas, culturales y políticas. Para Brandão (2005), la educación implica poder, riqueza e intercambio de símbolos en cada sociedad. Por ser un fenómeno social, histórico y cultural, la educación se caracteriza por un proceso de transformación de cualidades humanas, territoriales y de intervención en la realidad (LEFEBVRE, 1991), por considerar la especificidad de cada cultura.

Vinculado al concepto de Ciudad Educadora, el Territorio Educativo es un término considerado en este ensayo porque, además de sus funciones tradicionales, reconoce, promueve y juega un rol educativo en la vida de los sujetos, asumiendo como desafío permanente la formación integral de sus habitantes. Esta expresión ha sido ampliamente utilizada cuando los temas son la escuela, la educación y el aprendizaje de los estudiantes.

Milton Santos (1996) enfatiza que es necesario entender que su uso está sujeto al tiempo y varía según la cultura y el idioma. El territorio es la base del trabajo, el lugar de residencia, de los intercambios materiales y espirituales y del ejercicio de la vida. La articulación con el territorio es fundamental en el concepto de educación integral aquí adoptado.

La educación integral, vista desde la perspectiva de la ciudadanía de la niñez y la adolescencia, implica reconocer que la educación es una oportunidad para aprender sobre la convivencia democrática, reconocer las diferencias y ejercer la igualdad. En este sentido, se asocia fuertemente a los cuatro pilares de la educación, presentes en el Informe Jacques Delors: aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a hacer, aprender a ser y, también, conocer las diferentes formas en que se relacionan para encontrar mecanismos que promuevan la integralidad y la construcción de conocimiento.

En este contexto, la educación integral es parte integrante e innovadora del desarrollo y práctica de la ciudadanía. El concepto de ciudadanía se define comúnmente como “el conjunto de derechos y deberes del ciudadano” (MANZINI-COVRE, 2010, p. 9). También según la autora, el ejercicio de la ciudadanía es un proceso inventivo para todos y cada uno, con el fin de desarrollar condiciones comunes, regidas por normas legales, que todos podemos utilizar para avanzar en las condiciones globales de una sociedad que pretende ser democrática.

La propuesta de educación ciudadana se basó en el principio de gestión democrática (administrativa, financiera y pedagógica) de la escuela. Estuvo directamente vinculada a la construcción de un proyecto de nueva sociedad, en el marco de los nuevos desafíos para la educación brasileña. Así, la ciudadanía se manifiesta en varias áreas, como educación, salud, medio ambiente, ética. Por lo tanto, la propuesta es una escuela de comunidad, de compañerismo, que vive, como diría Paulo Freire (2001), la experiencia tensa de la democracia.

Este enfoque acerca la Educación Integral en el escenario de la escuela ciudadana, propone reflexionar sobre una educación que supere la desigualdad social, la violencia, la exclusión; que considere la pluralidad como forma de eliminar los prejuicios y practicar la solidaridad, superando la distancia entre la escuela y la comunidad.

La base de la educación integral es el diálogo entre educador y estudiante, para fomentar su interés y participación en el proceso de construcción del conocimiento. En cierto modo, valorar la enseñanza y reconocer las necesidades del estudiante es una

manera de motivarlo a involucrarse en el aprendizaje de cosas nuevas y aplicar los conceptos estudiados durante las clases o actividades relacionadas con la educación. Incluso aumenta el espectro de aprendizajes y ayuda a reducir las desigualdades en el rendimiento escolar de los estudiantes.

La formación del profesorado en la perspectiva de la educación integral implica también una relación consciente con las opciones del abanico de posibilidades y con las necesidades que establece la realidad; no se desarrolla sin entrar en conflicto con las determinaciones más generales de la organización del trabajo y las finalidades planteadas para ella (MOLL, 2012). La institución escolar involucrada en una sociedad contradictoria vive la tensión que se establece entre las directrices de las políticas educativas y su propio dinamismo interno, así como la lucha colectiva de los docentes por mejores salarios y condiciones de formación y trabajo.

La educación integral para docentes y estudiantes de educación básica pública es un proceso continuo que no permite fórmulas o juicios definitivos ya que solo puede suceder en el proceso real, social y políticamente necesario, que tiene sus raíces en las prácticas concretas de miles de hombres y mujeres.

La complejidad de la acción educativa la convierte, necesariamente, en una praxis social y, en ese sentido, el trabajo docente no puede pensarse sin considerar las relaciones de producción en las que se inserta y cómo estas interfieren en la naturaleza del trabajo. Así, es necesario comprender los nexos constitutivos de esta realidad y proponer acciones para políticas públicas de educación integral.

Este texto es de revisión bibliográfica y documental, dirigido al mundo académico de las ciencias humanas, a profesores de educación básica y estudiantes de pre y postgrado. El objetivo es presentar las características históricas de la educación integral y los conceptos teóricos sobre desarrollo profesional y formación permanente de los docentes, revisados en documentos institucionales y referentes bibliográficos que discuten el tema, para reflexionar acerca de una educación ciudadana.

El desarrollo profesional (IMBERNÓN, 2011) de los docentes se refiere a las diversas áreas en las que llevan a cabo sus acciones, los proyectos que desean emprender y la forma como planean ejecutarlos. El desarrollo profesional busca promover cambio en los profesores para que puedan crecer como profesionales y también como personas. Por lo

tanto, el contexto sociocultural influye fuertemente en el desarrollo profesional del profesor.

En pocas palabras, es importante destacar que el desarrollo profesional requiere tiempo, experimentación y maduración; por lo tanto, no es coherente con las propuestas escolares descontextualizadas de la realidad actual.

Reconstrucción histórica de la Educación Integral en Brasil

En Brasil, el concepto de educación integral se ha desarrollado en los estudios de pensadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo y Lourenço Filho, quienes lideraron el hito de la Escuela Nueva desde los años 20 y 30 del siglo XX, período en que la educación escolar se expandió en sus tareas sociales y culturales. Estuvo presente en las siguientes décadas, en propuestas de diferentes corrientes políticas, que se perfilaron en ese período. Las corrientes elitistas la abrazaron con el objetivo de expandir el control social y los procesos de distribución juiciosa de los individuos en los segmentos jerárquicos de la sociedad; las corrientes liberales difundieron la educación integral con el objetivo de reconstruir las bases sociales para el desarrollo democrático.

La perspectiva de la educación integral de mayor alcance fue la Escolanovista, que difundió la universalización de la escuela pública, secular y libre. Esta perspectiva fue propuesta y defendida por Anísio Teixeira quien, en 1927, participó en cursos en la Universidad de Columbia, en los Estados Unidos, visitó varias instituciones educativas y, a su regreso a Brasil, organizó junto con otros idealizadores el Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva, que se puso en marcha en 1932, proponiendo principios y bases para una reforma del sistema educativo brasileño. Este documento, influenciado por el Movimiento de la Escuela Nueva Americana, contenía las pautas de la escuela de educación integral y a tiempo completo. Esta propuesta se desarrolló a mayor escala en el país, convirtiéndose en el horizonte filosófico y pedagógico que guía las políticas de educación pública; promueve la educación integral con el objetivo de fortalecer las bases sociales para el desarrollo democrático.

La importancia de Anísio Teixeira (Caetité - Bahia, 12 de julio de 1900 — Rio de Janeiro - RJ, 11 de marzo de 1971) es incuestionable; fue quien, a lo largo de su carrera como administrador e intelectual, se mantuvo fiel a la visión de la educación escolar que

pretendía reinventar, teniendo como referencia y propósito la realidad educativa brasileña. Según Teixeira, el Brasil — que se industrializaba y urbanizaba rápidamente — requería una escuela más eficiente en la preparación para el trabajo y para la vida en una sociedad democrática. Por ello, propuso un modelo de escuela a tiempo completo que ofreciera a los estudiantes experiencias de educación primaria y que revelara a los habitantes la importancia de la educación integral para solucionar sus problemas de vida y pobreza.

La noción de educación integral asignaba innumerables responsabilidades a la escuela, a los docentes y a la familia. La escuela estaría dividida en dos espacios diferenciados: el espacio de la educación formal, la *Escola-Classe*, y la *Escola-Parque*, en donde los estudiantes se organizarían en grupos más reducidos que los de la *Escola-Classe* y participarían en actividades integradas con la comunidad escolar, desarrollando importantes habilidades de ciudadanía y autonomía. Tendrían además diversas experiencias educativas en talleres, actividades deportivas, teatro y otras actividades artísticas. La influencia liberal en el pensamiento de Anísio Teixeira se manifiesta en sus concepciones de hombre, sociedad y educación. Concibió la educación como una reconstrucción continua de la experiencia y un proceso que permite asegurar la continuidad de la formación de una consciencia ciudadana.

Para Anísio Teixeira, la autonomía de la escuela es una construcción social y política que se da a través de la interacción de diferentes actores, el sistema y las escuelas, en un proceso democrático. La escuela efectiva sería a tiempo completo, tanto para estudiantes como para profesores. En esta concepción, que aún resuena en el pensamiento público y en los proyectos educativos, la comprensión de la forma como se desarrolla la educación integral propone actividades escolares ampliadas en sus tareas sociales y culturales, lo que presupone libertad, participación, pluralismo y responsabilidad para todos.

La escuela, entorno socializador, se considera un espacio en donde las asignaturas deben desarrollarse plenamente. La función social de la escuela, definida por la Constitución Federal (BRASIL, 1988), expresa el derecho de todos a la educación, aclarando que este derecho apunta al pleno desarrollo de la persona para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. La idea de una escuela a tiempo completo en la que se busca establecer “una acción contundente en el campo de la socialización primaria y la integración social de contingentes de la población” (CAVALIERE, 2002, p. 249-250) parece estar presente en las prácticas curriculares de las escuelas evaluadas. Así, la gestión

educativa, entendida como un proceso colectivo de planificación, organización y desarrollo de un proyecto político-pedagógico, representa un nuevo paradigma para la educación.

De esta manera, el compromiso con la calidad de la educación pública requiere de una concepción ampliada de educación, que va más allá de las redes educativas y del tiempo completo. Como señala Agnes Heller, la formación integral de las personas no se restringe al proceso de enseñanza formal e intencional, ya que tiene su base en los ámbitos de la vida cotidiana (HELLER, 2008).

Se han construido compromisos en la sociedad brasileña, en las últimas décadas, en torno al derecho a la educación de los niños y adolescentes, expresado en la ampliación del acceso a las escuelas públicas. Sin embargo, los investigadores advierten la necesidad de pensar en una educación de calidad para todos y que el resultado del aprendizaje alcance los niveles deseados y/o esperados.

El pensamiento y las acciones innovadoras de Anísio Teixeira inspiraron innumerables proyectos educativos en Brasil, de carácter emancipatorio, que proponían una reforma para la escuela primaria, en la que el tiempo escolar se enriquecía con actividades prácticas. Teixeira vislumbró la necesidad de ampliación de las funciones de la escuela y su fortalecimiento como institución. Por lo tanto, podemos encontrar diferentes significados para el concepto de educación integral, en función de diferentes proyectos políticos.

El desarrollo profesional de los docentes

Investigar el desarrollo profesional del docente va más allá del análisis de los conocimientos que adquiere a lo largo de su vida profesional. Implica interpretarlo, también, como sujeto con deseos, intenciones, utopías, que sufre los condicionamientos de su contexto histórico-cultural (GONZÁLEZ PÉREZ, 2015). Es decir, un tema de relación con el mundo, con las prácticas escolares, con el conocimiento institucional, con las políticas públicas, con su tiempo, con los demás y consigo mismo. Tener en cuenta sus experiencias prácticas, construidas a lo largo de sus años de trabajo en el magisterio, es otro factor importante porque significa reconocerlo como alguien que también produce conocimientos y a los que a veces puede estar ajeno.

El desarrollo profesional del profesorado no se debe únicamente a la formación pedagógica, “al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino todo eso pero enmarcado, o añadiéndole, una situación laboral que permite o impide el desarrollo de una carrera docente” (IMBERNÓN, 2011, p. 76).

Los temas a considerar en la formación continua, en la perspectiva del desarrollo profesional docente propuesta por Imbernón (2011) y González Pérez (2015), se refieren, por ejemplo, a los modelos pedagógicos, a la discusión de la agenda de la capacitación, al establecimiento de temas prioritarios que permitan avanzar en la superación de los problemas educativos detectados, a la articulación con la formación inicial, a la diversidad de dispositivos, su adecuación a distintos tipos de necesidades, trayectorias y etapas de los docentes.

Depende del profesor comprometerse en crecer profesionalmente, porque nada es más decisivo en el aprendizaje que la propia voluntad de desarrollarse. Es decir, aprender durante el proceso de formación y desarrollo profesional puede llevar a una mejora en el aprendizaje de los estudiantes y a un cambio de postura, que surge de este proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

Uno de los aspectos que estimulan el desarrollo profesional de la docencia “es la búsqueda de una identidad profesional que sea la forma en que los profesores se definen a sí mismos y a los demás” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 5). La identidad es el sentimiento de pertenencia a lo que nos pertenece. La identidad profesional es la importancia que los profesores dan a su imagen frente a la profesión. En este sentido, es relevante la visión que tienen de sí mismos, en el contexto en que viven, buscando un sentido de identidad, de pertenencia, a lo largo de la carrera docente.

El desarrollo profesional se construye a partir de la entrada a la escuela, como estudiante, y sigue durante toda la vida, con avances y contratiempos, y se puede mejorar cuando hay compromiso del maestro. Además, se visualiza como un proceso continuo que se extiende a lo largo de la vida laboral, desde la formación inicial hasta el postgrado, pasando por la actualización y el perfeccionamiento permanente en servicio.

Considerar el desarrollo profesional más allá de las prácticas de formación y unirlo a factores no formativos sino laborales, supone una reconceptualización importante para analizar la formación como elemento de lucha por mejoras sociales y laborales y como

promotora de nuevos modelos relacionales en la práctica de formación y en las relaciones laborales (IMBERNÓN, 2011).

Compartimos las tesis que apoyan la relación entre la calidad de la formación de los maestros y el logro de los aprendizajes para la vida contemporánea. Por ello, formación inicial, inserción y desarrollo profesional están unidos y son claves para el resultado de las políticas educativas definidas para las nuevas generaciones y con equidad en la educación de los futuros ciudadanos.

El análisis de las referencias adoptadas en este estudio evidenció que la educación integral de los alumnos presupone también la de los profesores, con el fin de superar la fragmentación del propio ser humano entre la formación general y específica, humanista y tecnológica, científica y técnica.

Finalmente, esperamos que, en un futuro próximo, algunas ideas sean abordadas en el contexto escolar; entre ellas, la más importante es la formulación e implementación de políticas sistémicas de desarrollo docente, que permitirán superar la disgregación y desarticulación de las acciones educativas de las que se resiente la calidad del trabajo docente.

El estudio y sus datos

Refiriéndose a la pregunta: ¿Cuál es la infraestructura necesaria para la Educación Integral en la Ciudad Educadora?, este estudio y los análisis desarrollados se apoyan en los referentes teóricos y metodológicos expuestos anteriormente.

El análisis de sus aportes son parte de los presupuestos metodológicos de una investigación cualitativa que, en la concepción de Lüdke y André (1986, p. 13) “implica la recolección de datos descriptivos, obtenidos del contacto directo del investigador con la situación estudiada, enfatiza más el proceso que el producto y se preocupa por retratar la perspectiva de los participantes (traducción de las autoras)”.

Según Bogdan y Biklen (1994) la expresión “investigación cualitativa” es un término genérico utilizado para referirse a un conjunto de estrategias de investigación que tienen características comunes. La investigación cualitativa tiene sus orígenes en el siglo XIX, cuando, en Estados Unidos, los acontecimientos relacionados con la vida cotidiana constituían la base de la investigación social. En ese momento, los problemas sociales se

plantearon y estaban a mitad de camino entre el estudio narrativo y el científico, apuntando a acciones para el cambio social.

En este sentido, en la base teórica y documental, planteamos una breve discusión sobre lo que entendemos sobre el tema.

La Base Curricular Nacional Común (BNCC) (BRASIL, 2018) — documento que propone una organización curricular para todos los componentes curriculares presentes en las escuelas brasileñas —, indica las competencias generales que deben desarrollar todos los componentes curriculares para capacitar a los estudiantes en su actuación en la sociedad contemporánea, promoviendo la educación integral. Las tecnologías aparecen vinculadas a estas competencias cuando el documento recomienda el uso de tecnologías digitales orientadas a la producción crítica de conocimiento, con lectura crítica, significativa y contextualizada de la realidad social.

En sus directrices, la Base Curricular Nacional Común enfatiza la necesidad de que "la escuela permita una participación significativa y crítica en las diversas prácticas sociales permeadas / constituidas por la oralidad, la escritura y otros lenguajes" (BRASIL, 2018, p. 66). En este sentido, comprender, utilizar y crear las tecnologías de la información y la comunicación digitales de manera crítica, reflexiva y ética en las diversas prácticas sociales (incluida la escuela) son relevantes para que, en los territorios educativos, se produzca la comunicación, el acceso y la difusión de información orientados a la producción de conocimiento y resolución de problemas concretos (BRASIL, 2018).

Las reflexiones presentadas son necesarias para comprender los desafíos que se plantean a la educación en las ciudades y sus territorios educativos. Además, como enfatiza Milton Santos (1996), la escuela, su entorno, la ciudad y sus territorios son espacios de producción de relaciones; también están sujetos a ellas, ya que el territorio es producto de la dinámica social en donde los sujetos sociales se tensionan.

Perspectivas globales sobre Educación Integral y Territorios Educativos

El derecho a la educación, al conocimiento y a la cultura está vinculado a formas de vivir en las parcelas de la vida cotidiana, que se entrelazan con procesos educativos desencadenados por la presencia de nuevas acciones educativas en la escuela. Esta, al estar

íntimamente conectada con las experiencias territoriales de los estudiantes, tiene un papel importante y esencial en la construcción de territorios educativos.

La ciudad y la escuela, insertadas en la dinámica revolucionaria de la sociedad del conocimiento, plural y educadora, necesitan adaptarse a las exigencias de la vida contemporánea, a las diferentes realidades e innovar en sus entornos (HARGREAVES, 2003).

Actualmente, las tecnologías digitales se han convertido en una importante herramienta pedagógica aliada al proceso educativo, cuando se utilizan adecuadamente en la educación. Según Coutinho e Lisbôa (2011, p. 5), el reto que la sociedad contemporánea impone a la escuela es inmenso porque “lo que se le pide es que sea capaz de desarrollar en los estudiantes las habilidades para participar e interactuar en un mundo global y altamente competitivo que valora el ser, si es flexible, creativo”.

Los retos de la educación se detallan en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, titulado “Educación: un tesoro por descubrir”, coordinado por Jacques Delors. Este informe representa una revisión crítica de la política educativa para las aulas de todo el mundo y se basa en los principales objetivos y estrategias para lograrlos. A raíz de este estudio, los Cuatro Pilares de la Educación se crearon, pensando que, como la educación abarca muchas dimensiones, podría evolucionar, abordar aspectos más importantes dentro del entorno escolar, pero siempre manteniendo la calidad y enfocándose en formar nuevas generaciones.

Los cuatro pilares de la educación según la UNESCO son: aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a hacer, aprender a ser. Retomando las preguntas de Paulo Freire (2016, 2001): ¿aprender por qué? ¿contra quién? ¿a favor de qué?, añadiríamos un quinto elemento: aprender a ser empático, porque la empatía es una capacidad que tiene el ser humano de ponerse en el lugar del otro. Por lo tanto, conocerse a sí mismo y a los demás permite la construcción de un mundo cada vez mejor en donde vivir. Esta es la idea esencial que propone Paulo Freire (2016, 2001), en oposición a una posición distante entre profesor y alumnos y también por las necesidades cambiantes de la educación y de las organizaciones en las nuevas economías globales. Aprender es transformar y exige aceptarse como ser condicionado que, en principio, toma conciencia de todo aquello que se ignora; Paulo Freire (2016) argumenta así: “Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado, pero, consciente del inacabamiento, y sé que puedo

superarlo. Esta es la profunda diferencia entre estar condicionado y estar determinado” (FREIRE, 2016, p. 56, traducción de las autoras).

De hecho, el ser inacabado es la clave que conduce al acto de tomar conciencia; sea de aquello que nos falta o de aquello de que necesitamos. Por ello es necesario buscar los medios para conseguirla. Eso nos ayuda a tomar conciencia de que somos sujetos en configuración constante y nos impulsa, en lugar de frenarnos, a continuar la búsqueda.

Es a partir de las inacabadas e infinitas posibilidades humanas que la educación, fenómeno típicamente humano, se convierte en posible. Según Paulo Freire, el término conciencia inacabada proporciona apertura al mejoramiento, hace que los seres sean educables.

Paulo Freire (2016), entonces, enumera el mundo del trabajo, la cultura, la historia, los valores y la educación como el dominio de la existencia humana. Así, en *Pedagogía de la Autonomía*, Freire (2016, p. 57) afirma que

Estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin “tratar” la propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin música, sin pintar, sin cuidar la tierra, las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia, ni teología, sin asombro en el rostro del misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible (traducción nuestra).

Los seres humanos, como seres históricos, también están constituidos humanamente por sus inconclusiones. Aprender y educar son caracterizaciones de los seres inacabados e incompletos.

Las funciones de los docentes se complejizan a medida que la educación se masifica y que cambian las demandas sociales solicitadas al sistema educativo. Sus tareas se dirigen más y más a una sociedad crecientemente diversa, que reclama para todos sus jóvenes un tipo de educación que los prepare no sólo para su participación ciudadana sino también para su participación productiva.

El desarrollo integral considera tanto el aspecto intelectual, como las diferentes formas y lenguajes a través de los cuales los estudiantes aprenden y construyen su identidad, su forma de ser y estar en el mundo, en contacto con otras personas, territorio y la sociedad.

En la escuela, en el barrio o en la ciudad, el territorio a veces se puede confundir con el espacio o el entorno. Lo más importante es que el territorio está en la práctica de

educadores, estudiantes, gestores y comunidad. Cuando se coloca junto a la palabra educativo, el territorio gana densidad. El territorio educativo se refiere a una concepción integral de la educación, ya que el territorio es un sujeto, es el contenido del currículo, es el lugar en donde se desarrollan las acciones educativas y también es un agente. Decimos que es educativo, no pedagógico, porque estamos considerando que el territorio engloba la educación formal, no formal e informal.

La educación integral y los territorios se construyen a partir de los trayectos cotidianos trabajo-hogar, hogar-escuela, de las relaciones que se establecen en el uso de los espacios a lo largo de la vida, de los días en la vida cotidiana de las personas y son los que le dan sentido a la creación de una ciudad educadora.

Por lo tanto, como seres inacabados con vocación ontológica e histórica de alcanzar la felicidad, están llamados al compromiso político y social en el mundo. Este compromiso es la realización de la praxis humana.

Ciudades educadoras y el derecho a la ciudad: lecciones y escenarios

La denominación ‘Ciudades Educadoras’ se inició en 1990, con motivo del 1^{er} Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en Barcelona, España. En este evento, un grupo de ciudades, representadas por las respectivas autoridades, concluyó que era útil trabajar en proyectos y actividades conjuntas para mejorar la calidad de vida de sus habitantes. En 1994, este movimiento se formalizó como Asociación Internacional en el 3^{er} Congreso celebrado en Bolonia, Italia. Los objetivos de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) son, entre otros: impulsar colaboraciones y acciones concretas entre ciudades; participar activamente y cooperar en proyectos e intercambios de experiencias con grupos e instituciones con intereses comunes; influir en el proceso de toma de decisiones de gobiernos e instituciones internacionales sobre temas de interés para Ciudades Educadoras; dialogar y colaborar con diferentes organismos nacionales e internacionales.

La Ciudad es un espacio público, donde el ciudadano se mueve, vive, estudia, trabaja y se arraiga. La gente debe entender y tener derecho a la ciudad porque, aunque la ciudad sea pública, no lo es en su totalidad.

Es la ciudad como espacio de cultura educando a la escuela y la escuela como escenario del espectáculo de la vida educando a la ciudad. La ciudad tiene innumerables posibilidades educativas y una Escuela Ciudadana participativa, perteneciente a la comunidad, solo puede existir si la comunidad también es activa y se apropia de sus espacios y los transforma en una Ciudad Educadora.

Convertirse en una ciudad educadora es pensar en una forma de gestión local, que promueva y garantice condiciones de desarrollo integral a cada individuo en sus calificaciones y talentos; es decir, una gestión orientada a descubrir potenciales y sumar recursos de cara a la acción educativa. Por lo tanto, la diversidad regional y las potencialidades propias de cada contexto son materia prima en la formulación de propuestas de educación integral, capaces de ofrecer respuestas a las demandas educativas de cada ciudad.

En el caso de Belo Horizonte, en el estado de Minas Gerais, el ayuntamiento se incorporó a Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) en 2000.

Prevista en la LDBEN (BRASIL, 1996), en el artículo 87, §5, la educación integral destaca la extensión del tiempo, es decir, escuelas a tiempo completo. Sin embargo, en varios municipios y, como ejemplo, en Belo Horizonte, esa visión se ha ampliado; no se restringe la integralidad al factor temporal, sino que establece la ampliación de espacios y la diversidad de agentes educativos.

El Programa Ciudad Educadora, que se desarrolla principalmente en las escuelas públicas de ese lugar, está compuesto por un conjunto de acciones, estrategias, productos y servicios en educación, como la formación continua del profesorado, con cursos, talleres y orientación. El programa tiene varios materiales impresos y digitales, entre ellos una colección de libros llamada Colección Ciudad Educadora, dirigida a estudiantes de los nueve grados de la escuela primaria.

Otro enfoque importante del programa son las evaluaciones periódicas de todos los estudiantes, para verificar la evolución del desempeño escolar. De acuerdo con este programa, la escuela podrá insertar en la sociedad el verdadero sentido de democracia, porque cuanto más conozca y participe el alumno en los espacios, dentro y fuera de la escuela, más se convertirá en una persona integrada, interconectada y desarrollará todas sus potencialidades.

Jaume Trilla (1993, p. 8) afirma que

Ciudad e educación son, pues, dos fenómenos profundamente imbricados. Y la relación es tan fuerte que, incluso, cabría argumentar una línea de reflexión que hiciese del medio urbano no ya únicamente un destacado agente de formación, sino el entorno educativo por excelencia.

La propuesta de Belo Horizonte fue transformar los diferentes espacios de la ciudad — como museos, plazas, parques, bibliotecas, teatros, cines y clubes — en centros educativos. Hoy día, entre los socios también se encuentran universidades, fundaciones y organizaciones no gubernamentales que conciben la educación como un proceso que va más allá de los muros de la escuela y que, por ello, tanto la comunidad más cercana como la propia ciudad educan.

En esta perspectiva, la educación integral del alumno está a cargo de la escuela pública por un tiempo promedio de nueve horas diarias. Durante este período, se desarrollan actividades educativas, deportivas, culturales, lúdicas y artísticas. Se atiende también la educación personal y social del alumno.

Una observación relevante es que la Carta de las Ciudades Educadoras no se basa en un principio ni en una Carta sobre el Derecho a la Ciudad. En realidad, no hay documento, en la categoría de declaraciones o pactos, que aborde el derecho a la ciudad, como la Declaración de Derechos Humanos. Ello no significa que el derecho a la ciudad no sea un asunto de interés para los Estados y gobiernos, sino que es un documento aún en desarrollo, asumido por un gran número de organizaciones sociales involucradas en el tema.

El concepto de Ciudad Educadora surge de la necesidad de renovar la ciudadanía, esperando que la ciudad deje de ser un lugar de paso entre la escuela y el hogar y también pueda ser conquistada por los estudiantes. Villar (2001) sugiere que la experiencia urbana puede ocupar un lugar central en los procesos educativos debido a las necesarias transformaciones profundas en las ciudades. La autora advierte también que, para que esto ocurra, las ciudades deben estar vinculadas a las conquistas de espacios públicos, aumento de la seguridad vial, uso innovador de escuelas, equipamientos y servicios, entre otros elementos.

La práctica escolar se legitima cuando garantiza el derecho de acceso, mantenimiento y continuidad de la escolaridad de los estudiantes, lo que permite reducir el riesgo de fracaso escolar o evasión del sistema educativo, pero también cuando

contribuye al desarrollo profesional del profesorado en el ámbito laboral y lleva a la mejora de los aprendizajes profesionales.

Por tanto, un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico procesual y no de carencias de las necesidades actuales y futuras del profesorado como miembro de un colectivo profesional; incluye también el desarrollo de políticas, programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades profesionales.

La integración de las dimensiones epistemológica, cognitiva y social en el contexto educativo nos permite comprender las interacciones sociales que ocurren en el aula — entre alumnos y docentes —, las condiciones y las formas a través de las cuales se puede aprender y ampliar el conocimiento escolar, así como su control. Las condiciones permitirán optimizar y consolidar procesos educativos para una educación contextualizada con la realidad contemporánea, hacia una educación ciudadana.

La formación profesional de los educadores y su desempeño, específicamente su forma de actuar, están intrínsecamente relacionados. En esta perspectiva, para transformar la escuela contemporánea e imprimir una educación integral, es necesario considerar la formación del profesorado, incluida la que antecede a su formación inicial, y la reelaboración de una cultura profesional.

El desarrollo de la docencia se compone de conocimientos, que son factores fundamentales, pero no suficientes, pues es necesario saber hacer y saber ser, manifiestos en forma de conocimientos o habilidades profesionales.

El desarrollo profesional necesita de nuevos sistemas laborales y nuevos aprendizajes para llevar a cabo la profesión docente; requiere también de aquellos aspectos laborales y aprendizajes asociados a los centros educativos en donde trabaja un colectivo de personas.

Para resignificar la escuela, no desde la lógica del sistema educacional, sino desde la formación y desarrollo integral de los sujetos, se necesita considerar la realidad de las escuelas. En este sentido, pensar didácticamente el fenómeno educativo implica pensar en los demás y sus realidades sociohistóricas, en donde se ubica al estudiante como centro de un proceso secuencial, no fragmentado y uniforme. Superar la didáctica moderna, centrada

en la tríada pedagógica “maestro, saber, discente” implica dotar de vida las relaciones formativas, aceptando que en el encuentro didáctico no sólo se ponen en juego saberes, habilidades o competencias sino las historias de vida, los contextos sociohistóricos y políticos, los sueños y expectativas de los sujetos involucrados.

La reflexión realizada en este trabajo permite no solo cuestionar momentos significativos de la expresión histórica de la Educación Ciudadana en la cultura occidental, sino también debatir contenidos teóricos fundamentales sobre el significado de la educación.

CONSIDERACIONES FINALES

La elaboración de este texto permitió una revisión de conceptos y concepciones de Educación Integral en el escenario de la Escuela Ciudadana; a los profesores les toca y les tocará vivir en un mundo de grandes cambios, que afectarán concepciones sobre cultura, enseñanza, aprendizaje y acciones profesionales frente al nuevo orden mundial.

La reflexión realizada en este trabajo permite no solo cuestionar momentos significativos de la expresión histórica de la Educación Ciudadana en la cultura occidental, sino también debatir contenidos teóricos fundamentales sobre el significado de la educación.

El desarrollo profesional necesita de nuevos sistemas laborales y nuevos aprendizajes que permitan al docente ejercer su profesión. La formación se legitimará cuando contribuya a ese desarrollo profesional en el ámbito laboral y con la mejora de los aprendizajes profesionales. Hablar de desarrollo profesional, más allá de la formación, significa reconocer el carácter específico de la profesión docente y la existencia de un espacio donde pueda ser ejercida. Asimismo, implica reconocer que los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de los procesos de enseñanza e de aprendizaje, además de que pueden y deben intervenir en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral.

La mejora de la formación y del desarrollo profesional docente reside en parte en establecer los caminos para ir conquistando mejoras pedagógicas, laborales y sociales; también está en el debate en el seno del gremio profesional. Además, hemos de superar la dependencia profesional de esperar que los demás hagan por nosotros las cosas — lo que no harán.

Este debate se impone con renovada fuerza para que los educadores enfrenten los retos planteados por las nuevas condiciones educativas, debido a la pandemia del Coronavirus. Las discusiones y las repercusiones en los próximos años, postpandémicos, demandarán interrogantes profundos y responsables acciones, con referencias antropológicas, filosóficas y sanitarias diferentes a la tradición educativa occidental.

La elaboración de este texto permitió una retrospectiva del movimiento de las ciudades educadoras, desde la creación de la Carta de las Ciudades Educadoras hasta los momentos actuales; a los profesores y profesoras les toca y les tocará vivir en un mundo de cambios que afectarán sus concepciones sobre la cultura y las acciones profesionales.

Este texto ofrece una reflexión sobre el pensamiento complejo y esencial, para que la escuela pueda crear espacios para programas que despierten en los estudiantes la cultura ciudadana, en un territorio educativo. Se entiende que este debate no termina aquí, sino que abre un espacio para que la escuela trabaje y refleje de manera más profunda, significativa y creativa, la educación integral que se da en una ciudad que desea ser educadora.

REFERENCIAS

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos - SP, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 18, n. 1, 2011. p. 5-22. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14854>. Acesso em: 13 jun. 2021.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

DELORS, Jacques. (org.). **La educación, un tesoro por descubrir**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 1999. Disponible en: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>. Consultado el 31 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. **Reformas educativas y formación de profesores**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen - RS, v. 12, n. 19, p. 75-86, 2011. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos).

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

TRILLA, Jaume. La educación y la ciudad. In: TRILLA, J. **Otras educaciones, animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa**. Barcelona: Editorial Anthropos, 1993.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

Recebido em: 27/06/2021

Parecer em: 23/07/2021

Aprovado em: 23/07/2021