

La Ciudad para la Educación

Paula Rodríguez, Alfredo Rodríguez
SUR Corporación de Estudios Sociales y Educación

“El aire de la ciudad nos hace libres”, se leía en los muros de las primeras ciudades europeas. Y esto es así, porque la vida urbana permite que las personas establezcan relaciones solidarias entre ellas y se encuentren para trabajar en torno a proyectos basados en la justicia, la paridad y la democracia.

Todas las ciudades poseen un gran potencial educador. Las personas que habitan en centros urbanos pueden obtener un enorme conocimiento en diversos ámbitos, todos vinculados con el ejercicio de sus derechos sociales, cívicos, políticos, culturales y económicos.

En las ciudades, las personas aprenden a participar, a ejercer ciudadanía, a convivir y trabajar por un presente y un futuro más equitativo y amable, respetuoso de ellas y del medio que las rodea. Esta es la promesa que encierran nuestras ciudades; en especial sus espacios públicos, aquellos donde las personas construyen para resolver asuntos que importan a todos.

La Carta de Ciudades Educadoras

En 1990, en la ciudad de Barcelona, se llevó a cabo el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Uno de los resultados fue el desarrollo de la Carta de Ciudades Educadoras, la que se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).

En la Carta de Ciudades Educadoras se establecen tres principios que resultan fundamentales para trabajar y promover el potencial educativo de las ciudades.

El primero es el derecho a la ciudad educadora. Esto quiere decir que todas las personas tienen derecho a gozar libremente de las ciudades en las que viven, lo que se comprende como una extensión del Derecho a la Educación. Para el cumplimiento de este principio deben comparecer un conjunto de actores

urbanos, a fin de asegurar su resolución y puesta en práctica en las ciudades; por ejemplo, los municipios y otras instituciones del ámbito local y de los gobiernos locales. Esto es así porque los mecanismos de implementación del derecho a la ciudad educadora se refieren a políticas sociales que se aplican en ámbitos locales, cuyo objetivo es que las personas puedan ver protegidos sus derechos sociales, políticos, económicos y culturales. En la Carta de Ciudades Educadoras, las tareas que se asignan a los gobiernos locales son múltiples y apuntan, en lo general, a permitir que la ciudad se convierta en un agente de educación y cambio para todas las personas, sin ninguna distinción, con el debido respeto a diferencias culturales, generacionales, de género y étnicas, entre otras.

El segundo principio que aparece nombrado en la Carta de Ciudades Educadoras es que las ciudades son entes complejos y diversos. La tarea de los gobiernos centrales y locales es preservar esta diversidad, a fin de asegurar que las personas puedan disfrutar de los beneficios de la vida urbana. Por su parte, el compromiso de las personas con los centros urbanos en los que habitan se vincula directamente con sus derechos de ciudadanía, los cuales deben ser asegurados por los gobiernos y los Estados. La participación ciudadana es la manera en que se concretizan los derechos a la ciudad, los derechos ciudadanos. Esto quiere decir que las personas aprenden cotidianamente el valor de la vida urbana cuando participan en organizaciones políticas, sociales, culturales, artísticas. Es por esto que la ciudad también puede ser comprendida como un ente educativo (formal e informal)

de gran valor para el desarrollo de las capacidades de las personas. En las ciudades, las personas aprenden a superar las experiencias particulares.

El tercer y último principio puede ser considerado como una carta de navegación para los actores e instituciones sociales involucrados en el desarrollo de ciudades equitativas y educadoras. Se refiere a cuáles serán las orientaciones y atribuciones que deben ser implementadas por todos los gobiernos locales, a fin de asegurar tanto el derecho a la ciudad, como a la educación; y la combinación de ambos, el derecho a una ciudad educadora. Los gobiernos de las ciudades deben ser no solo conscientes de los mecanismos de segregación y exclusión que se implementan, sino también deben actuar sobre las injusticias que impiden que las personas gocen de sus derechos. El proyecto de ciudad que educa debe incidir positivamente en el conjunto de prácticas y valores que articulan las ciudadanías democráticas; tales como la solidaridad, el respeto a la diferencia y la promoción de lo público.

Un punto necesario a tomar en cuenta es que los valores y principios que articulan las ciudades educadoras necesariamente deben expresarse en el entorno construido, en las edificaciones, infraestructuras y equipamientos urbanos. La Carta de las Ciudades Educadoras apunta a construir un proyecto complejo, que se base en la necesidad de democratizar la vida social y producir una ciudadanía activa, que trabaje por la paridad (Messina, Valdés-Cotera, 2013: 427).

“El compromiso de la ciudad”, Carta de Ciudades Educadoras

“La transformación y el crecimiento de una ciudad deberán estar presididos por la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de construcciones y símbolos que constituyan claros referentes de su pasado y de su existencia. La planificación urbana deberá tener en cuenta el gran impacto del entorno urbano en el desarrollo de todos los individuos, en la integración de sus aspiraciones personales y sociales y deberá actuar contra la segregación de generaciones y de personas de diferentes culturas, las cuales tienen mucho que aprender unas de otras.

La ordenación del espacio físico urbano atenderá las necesidades de accesibilidad, encuentro, relación, juego y esparcimiento y un mayor acercamiento a la naturaleza. La ciudad educadora otorgará un cuidado especial a las necesidades de las personas con dependencia, en su planificación urbanística, de equipamientos y servicios, con el fin de garantizarles un entorno amable y respetuoso con las limitaciones que puedan presentar, sin que hayan de renunciar a la máxima autonomía posible”.

Fuente: Asociación Internacional para Ciudades Educadoras, delegación para América Latina.

Las preocupaciones expresadas en la Carta de Ciudades Educadoras fueron recogidas en la Declaración de Beijing sobre la Creación de Ciudades del Aprendizaje, realizada en la Conferencia Internacional sobre Ciudades del Aprendizaje, en 2013. En dicho documento se reconoce la relevancia que adquieren las ciudades para el desarrollo equitativo de las personas.

Son varios los compromisos que se establecen en la Declaración de Beijing:

- Empoderar a las personas y promover la cohesión social.
- Potenciar el desarrollo económico y la prosperidad cultural.
- Promover el desarrollo sostenible.
- Promover el aprendizaje inclusivo en el sistema educativo.

- Revitalizar el aprendizaje en las familias y comunidades.
- Facilitar el aprendizaje para el trabajo y en el lugar de trabajo.
- Extender el uso de las tecnologías modernas de aprendizaje.
- Mejorar la calidad en el aprendizaje.
- Fomentar una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Fortalecer la voluntad y el compromiso políticos.
- Mejorar la gobernanza y la participación de todos los interesados.
- Impulsar la movilización y utilización de los recursos.

Los principios que subyacen a estos puntos son, por una parte, el reconocimiento del papel que cumplen los centros urbanos en el desarrollo de las personas y los países y

la necesidad de empoderar a las personas que habitan en las ciudades, a fin de promover su acceso a un gran abanico de aprendizajes. Y, por otra, el convencimiento de que las ciudades poseen un gran y valioso potencial para promover distintos tipos de aprendizajes. Esto es así porque las ciudades educadoras pueden facilitar

proyectos cuyos objetivos sean la inclusión social, el incremento de participación ciudadana, el establecimiento de relaciones equitativas y solidarias, la resolución pacífica de conflictos, entre muchos otros. Es la base para construir sociedades más justas y democráticas.

“Por qué impulsar la movilización y utilización de los recursos”, de acuerdo con la Declaración de Beijing

“Las ciudades y comunidades que aceptan el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, observan mejoras en términos de salud pública, crecimiento económico, reducción del índice de criminalidad, y participación democrática. Estos beneficios generalizados del aprendizaje a lo largo de toda la vida plantean argumentos sólidos para que se incremente la inversión en la creación de ciudades del aprendizaje.

Con el desarrollo de ciudades del aprendizaje, impulsaremos la movilización y la utilización de los recursos a través de las siguientes medidas:

- Estimular una mayor inversión financiera en el aprendizaje a lo largo de toda la vida por parte de los gobiernos, la sociedad civil, organizaciones del sector privado y los individuos;
- Hacer un uso eficaz de los recursos del aprendizaje a disposición de todos los interesados y desarrollar mecanismos de financiación innovadores que respalden el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos;
- Remover barreras estructurales para el aprendizaje, adoptando políticas que favorezcan el financiamiento para los pobres y ofreciendo varios tipos de ayuda financiera para los grupos menos favorecidos;
- Animar a los ciudadanos a contribuir con su talento, habilidades, conocimientos y experiencia de manera voluntaria; y
- Alentar el intercambio de ideas, experiencias y buenas prácticas entre las organizaciones de distintas ciudades”.

Fuente:

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), 2013.

En América Latina, las ciudades que participan del proyecto Ciudades Educadoras están agrupadas en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), delegación para América Latina.

Los objetivos de la AICE son:

- La promoción de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras.
- El impulso a acciones entre las ciudades, por medio del trabajo en red.
- La participación y colaboración en intercambios entre proyectos, ciudades y países en red.
- El desarrollo de acciones en conjunto con gobiernos y organismos internacionales.
- El fomento de diálogos y trabajos en conjunto con organismos e instituciones nacionales e internacionales.

Las experiencias que se implementan son muy diversas y se refieren a diferentes aspectos de la vida urbana (Messina, Valdés-Cotera, 2013: 431-433). Por ejemplo: programas de educación medioambiental, para la prevención de la violencia, inclusión digital, culturales, de salud, participación urbana y coexistencia, sistemas de información en planificación urbana, de memoria histórica y entrenamiento para profesores, entre muchos otros.

Los proyectos referidos se llevan a cabo en 13 países de América Latina y el Caribe, en cerca de 60 ciudades. La mayoría de los proyectos están concentrados en tres países: Brasil, México y Argentina; otros países, con menor cantidad de iniciativas, que se han sumado son Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela (Messina, Valdés-Cotera, 2013).

El Derecho a la Ciudad

Quizá podría parecer extraño que la Carta de Ciudades Educadoras no se sustente en la Carta por el Derecho a la Ciudad. Esto es así porque no existe un documento sobre el derecho a la ciudad del mismo rango que Declaraciones o Pactos como la Declaración de Derechos Humanos. Esto no quiere decir que el Derecho a la Ciudad no sea materia de interés de Estados y gobiernos, sino que se trata de un documento que aún está en elaboración por un gran e importante número de organizaciones sociales involucradas en el tema.

Desde 1992 a la fecha, se ha aprobado el Estatuto de las Ciudades (2001), en el que se establece que el Derecho a la Ciudad se relaciona con la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Derecho a la Tierra, el Derecho a la Vivienda (contenido en la Declaración Universal de Derechos Humanos), el Derecho al Agua y el Saneamiento. Adicionalmente, el conocimiento de los principios que articulan el Derecho a la Ciudad, sin lugar a dudas, es un insumo importante para comprender y trabajar en torno a las ciudades educadoras. Por lo mismo, se señalan sus principales puntos:

El Derecho a la Ciudad implica el derecho a usufructuar de los beneficios y riquezas de las ciudades. Se trata de un Derecho que es interdependiente de todos los derechos humanos que se reconocen en el ámbito mundial, tales como el derecho al trabajo, el derecho a formar parte de sindicatos y gremios; el derecho a contar con seguridad social, salud, educación, previsión, servicios sociales, transporte público,

alimentación, vivienda, información, participación política, acceso a la justicia; el derecho a organizarse, manifestarse; el respeto a las minorías étnicas, sexuales, raciales, culturales; entre muchos otros. La tarea de los actores e instituciones que trabajan en las ciudades (como los gobiernos locales) es permitir, velar y promover este conjunto amplio.

En la Carta del Derecho a la Ciudad también se incluye una gran cantidad de asuntos, como por ejemplo:

- Principios y fundamentos estratégicos del Derecho a la Ciudad, en el que se incluye el ejercicio pleno de la ciudadanía y la gestión democrática de la ciudad, la función social de la ciudad y de la propiedad urbana; la igualdad, no-discriminación; la protección especial de grupos y personas en situación de vulnerabilidad; el compromiso social del sector privado; el impulso de la economía solidaria y políticas impositivas progresivas.
- Derechos relativos al ejercicio de la ciudadanía, donde se habla de participación

en la planificación, producción y gestión de la ciudad, la producción social del hábitat, el desarrollo urbano equitativo y sustentable, el derecho a la información pública, la libertad e integridad, la participación política; el derecho de asociación, reunión, manifestación y uso democrático del espacio público urbano; el derecho a la justicia; el derecho a la seguridad pública y a la convivencia pacífica, solidaria y multicultural.

- Derechos al desarrollo económico, social, cultural y ambiental de la ciudad; derecho al agua, al acceso y suministro de servicios públicos domiciliarios y urbanos; derecho al transporte público y la movilidad urbana, derecho a la vivienda, derecho al trabajo y derecho a un medioambiente sano y sostenible.

En la Carta se establece que las ciudades deben trabajar por garantizar este conjunto de normas, asegurando la participación de las personas y del conjunto de organizaciones sociales en los procesos de aplicación de estas normativas.

“El derecho a la ciudad”, por Jordi Borja

“El derecho a la ciudad es hoy el concepto integrador de los derechos ciudadanos renovados y la base de exigencia de estos derechos en un marco democrático. Las instituciones solamente recibirán el título y el respeto que se les debe en democracia si además de proceder de elecciones libres, su dimensión formal, actúan mediante políticas que desarrollen y hagan posible los derechos de los ciudadanos. Esta dimensión material de la democracia es, por lo menos, tan importante como la formal. Hoy los derechos ciudadanos que corresponden a nuestro momento histórico van mucho más allá en concreción y extensión de los que se incluyen en el marco político-jurídico, aunque pueden considerarse que se derivan de los derechos más abstractos de las Constituciones, Cartas internacionales de Derechos Humanos, etc.: derecho a la movilidad, al lugar, al espacio público, a la centralidad, a la igualdad de derechos de todos los habitantes, a la formación continuada, al salario ciudadano, etc. Las políticas públicas solo son legítimas si hacen efectivos estos derechos o progresan en esta dirección: por ejemplo si reducen la desigualdad social. Cuando no es así en una democracia, los gobiernos dejan de ser legítimos. El gobierno democrático de la ciudad debiera estimular el desarrollo político y cultural del concepto de derecho de la ciudad y hacer de él su principio fundamental en diálogo con las organizaciones ciudadanas y los movimientos sociales urbanos”.

Fuente:

“Política de las ciudades (I). Siete líneas para la reflexión y la acción”, Jordi Borja, 2010.

Las Ciudades en América Latina

El Derecho a la Ciudad, que como ya hemos visto aparece estrechamente vinculado al Derecho a la Educación, cobra especial importancia en América Latina, uno de los continentes más urbanizados en el ámbito mundial. Con un 80% de su población residiendo en centros urbanos, es relevante recordar que si bien la vida urbana puede entregar múltiples beneficios a las personas, a veces también ocurre lo contrario. Esto es así porque “las ciudades latinoamericanas y del Caribe son ciudades ‘duales’, ‘divididas’, ‘segregadas’, algo que se expresa tanto espacial como socialmente” (ONU Hábitat, 2012: xii). Es decir, la promesa que

encierran los centros urbanos acerca de las posibilidades de mejoramiento de las condiciones de vida puede no cumplirse en América Latina, debido a una gran cantidad de situaciones generadoras de conflictos, las cuales son muy similares en todo el continente y se manifiestan espacialmente.

Muy pocos podrían dudar de que, por lo general, las ciudades latinoamericanas: (a) crecen siguiendo las directrices del mercado inmobiliario o sin planificación ni políticas de vivienda, equipamiento y servicios; (b) se desbordan en periferias sub urbanizadas, alejadas de los centros

en que se concentran los distintos tipos de capital (económico, cultural, simbólico, etc.); y (c) incrementan su densidad urbana en territorios con grandes deficiencias de instituciones y servicios urbanos.

En las periferias tigrizadas de nuestras ciudades puede vivir una gran cantidad de personas que ven comprometida, por varias generaciones, la resolución de

sus necesidades de vivienda, educación, seguridad (civil y social), representación, participación e información, salud, entre muchos otros (ONU Hábitat, 2012: 50). Los gobiernos locales se pueden ver desbordados territorial y administrativamente, con un incremento importante de sus actividades en muchos y diferentes ámbitos.

Claves para el cambio, de acuerdo con ONU Hábitat

“Para superar progresivamente la fragmentación social y urbana de las ciudades, hace falta combinar estrategias de crecimiento económico con políticas orientadas a corregir la desigualdad de ingreso y de calidad de vida, así como medidas de integración territorial y social. Para ello, resulta fundamental la articulación de las políticas económicas nacionales con las estrategias de desarrollo urbano definidas en las ciudades y regiones.

La emergencia de nuevos polos económicos y la consolidación de nuevas configuraciones urbanas, por la interconexión entre ciudades, amplían las posibilidades de desarrollo socioeconómico, pero también conllevan el riesgo de crear nuevas y mayores disparidades sociales y territoriales. Para mitigar ese riesgo y mantener su competitividad, las grandes áreas urbanas requieren definir políticas más inclusivas.

El crecimiento acelerado en los nuevos polos económicos amerita una particular atención por la importancia de los desafíos que plantea. Pocos gobiernos locales están preparados para asumir cambios de esta magnitud. Sin acompañamiento técnico y político, las ciudades se exponen a repetir los escenarios de crecimiento desordenado y de asentamientos precarios con las consecuencias económicas, sociales y ambientales que se conocen”.

Fuente: ONU Hábitat, Estado de las ciudades en América Latina y El Caribe, 2012.

La segregación espacial de las ciudades – esto es, la existencia de distintos sectores internamente homogéneos social y económicamente, y desvinculados territorialmente entre sí – se expresa en los tipos y calidad de los servicios y

equipamientos urbanos con que cuentan sus habitantes. No es lo mismo vivir en zonas de una ciudad donde hay buenos servicios e instituciones, entre ellos escolares, a hacerlo en zonas donde éstos no existen o son deficientes.

Las ciudades no son territorios homogéneos, de ninguna manera y en ningún lugar. La tendencia general en nuestras ciudades es a la segmentación social y económica, cultural y territorial, con una orientación creciente, en las últimas décadas, a un aumento de las brechas entre las personas con mayores recursos y aquellas que tienen menos.

En el caso de la educación, la segregación espacial de las ciudades tiene una doble expresión. Por una parte, se presenta una marginación de las escuelas: su calidad varía por zonas y según sean privadas o públicas. Y por otra, se da una segregación de los alumnos por la selección que efectúan las escuelas privadas basándose en diferentes criterios (económicos, religiosos, entre otros) y que los padres realizan asociando determinadas escuelas con estatus futuros de sus hijos (CEPAL, 2007).

La segregación social de las escuelas refuerza el patrón de desigualdad, pues tiende a excluir relativamente a los sectores más desaventajados de las condiciones promotoras de una mejor calidad educativa; entre ellos, docentes mejor calificados, condiciones favorables de convivencia escolar, acceso a materiales educativos desafiantes. Adicionalmente, la segregación de las escuelas refuerza la inequidad. La evidencia muestra que los compañeros son también un factor importante de la calidad educativa. Por lo mismo, el capital social, económico y cultural de las familias disponible en la escuela se multiplica para los más privilegiados en la misma medida en que se reduce para los demás (OREALC/ UNESCO, 2010; CEPAL, 2007; Valenzuela, Bellei, De Los Ríos, 2014).

La Ciudad que Educa a sus Habitantes

De acuerdo con Trilla (2005: 82), desde un punto de vista formativo, la ciudad puede ser comprendida como entorno educativo, como agente educativo y como contenido u objetivo educativo.

Lo anterior quiere decir, que en los centros urbanos se ubica una gran cantidad de recursos educativos formales e informales. Es necesario considerar, sin embargo, que las ciudades no son territorios homogéneos. En las ciudades latinoamericanas, el entorno urbano podría educar solo a algunas personas, mientras que a otras “se les condena a padecer miserias” (Trilla, 2005: 87). No obstante, la inequidad de las ciudades puede ser revertida. Para ello, es indispensable diseñar e implementar políticas sociales cuyos objetivos sean la redistribución; y si se habla específicamente de políticas educacionales, el objetivo será la (re)distribución cultural equitativa de los recursos formativos existentes en la ciudad (Apple, 2002: 41).

Desde otra perspectiva, que la ciudad pueda ser entendida como entorno educativo implica que las personas aprenden a usar los centros urbanos a lo largo de su vida. Se aprende a usar los servicios urbanos, a participar en las tomas de decisiones que afectan la vida en la ciudad, entre muchas otras prácticas. Este conocimiento está mediado por los recursos (económicos, culturales, simbólicos) de que disponen las personas y por su capacidad de transformarlos. Una persona que habita en un barrio sin equipamiento, con un grado tan deficiente de urbanización que lesiona sus derechos, no utilizará la ciudad de la

misma manera que aquella que habita en barrios de altos ingresos, en los que se concentran distintos tipos de capital, servicios e infraestructura. En las zonas de la ciudad donde viven las personas con mayores ingresos, hay mayor igualdad de oportunidades, mayor libertad para incidir en decisiones que las afectan a ellas o a quienes que les interesan; las personas pueden responder a sus necesidades sin que se vean comprometidas otras

generaciones, pueden participar de manera activa en empleos remunerados y en la producción de recursos, entre otros. Estos son algunos de los puntos que concluye el Programa de las Naciones Unidas (PNUD) cuando aplica el Índice de Desarrollo Humano (IDH), y que ayudan a comprender las grandes distancias sociales entre grupos de personas que habitan en una misma ciudad (PNUD, 2013).

“Protección especial de grupos y personas en situación vulnerable”, en la Carta del Derecho a la Ciudad

“Los grupos y personas en situación vulnerable tienen derecho a medidas especiales de protección e integración, a los servicios esenciales y a no-discriminación. A los efectos de esta carta se consideran vulnerables a los siguientes: personas y grupos en situación de pobreza, de riesgo ambiental (amenazados por desastres naturales), víctimas de violencia, con discapacidad, refugiados y todo otro grupo que según la realidad de cada ciudad, esté en situación de desventaja respecto al resto de los habitantes. En estos grupos serán objeto de mayor atención las personas mayores, las mujeres, en especial las jefas de hogar, y los niños.

Las ciudades, mediante políticas de afirmación positiva de los grupos vulnerables, deben suprimir los obstáculos de orden político, económico y social que limiten la libertad, equidad y la igualdad de los (as) ciudadanos (as) e impidan el pleno desarrollo de la persona humana y la efectiva participación política, económica, cultural y social en la ciudad”.

Fuente: Habitat International Coalition, 1995.

Tres Claves para Fomentar las Ciudades para la Educación

“Todas las ciudades son educadoras pero, si no se remedia, todas lo son más para unos que para otros (...) es por esto que las políticas educativas, sociales y culturales deberían plantearse descaradamente en términos de redistribución y compensación”. Jaime Trilla, “La idea de ciudad educadora y escuela” (2005: 87).

Las tres claves que se proponen para fomentar el desarrollo de Ciudades Educadoras se relacionan con el encuadre que entregan los parámetros con que la UNESCO las define. Entre ellos, la cohesión social, el desarrollo económico y cultural, el desarrollo justo y democrático, los sistemas educacionales inclusivos, la revitalización de la función educadora de las comunidades, la cultura de aprendizaje a lo largo de la vida, las políticas comprometidas con los aprendizajes de las personas, la promoción de ciudadanías participativas.

Primera clave: Eliminar los encuadres neoliberales en la educación

En las conclusiones de su libro *La segregación escolar como elemento clave en la reproducción de la desigualdad*, M. Rossetti (2014) recoge las opiniones de un conjunto de especialistas que proponen diversas aproximaciones para revertir la reproducción de la desigualdad. De esas aproximaciones, aquí se rescatan las que parecen vinculadas con la relación entre el Derecho a la Educación, el Derecho a la

Ciudad y las ciudades educadoras. En las escuelas, como indica N. López (2013),¹ se debe establecer una relación de derecho “donde el sujeto de derecho es el estudiante y el establecimiento es solo garante de ese derecho” (p. 54). Esto puede implicar, en algunos casos, eliminar los encuadres neoliberales en el diseño y puesta en marcha de políticas educacionales. Aunque no es una situación que predomine en el conjunto de países de América Latina, no se puede soslayar este conflicto, debido a las reconocidas implicancias de las políticas neoliberales en la lesión de los derechos de las personas. Recordemos que, en términos generales, existe un amplio acuerdo en el ámbito mundial respecto de que la implementación de una plataforma estatal neoliberal es un proceso que ocurre en combinación con otros y que se sustenta en la siguiente trilogía: (a) prima lo individual por sobre lo comunitario; (b) prevalecen los intereses de los privados por sobre los intereses comunes; y (c) se sobrerreacciona de manera negativa a los acuerdos de redistribución y justicia social (Gough, 2002: 64).

¹ Entrevista de M. Rossetti (2014) a N. López, “Segregación escolar en América Latina”, p. 54.

**Segunda clave:
Eliminar la segregación
y compensar territorialmente**

Se debe eliminar toda forma de segregación en los territorios en los que se ubican las comunidades escolares y los establecimientos. Tal opinión es compartida por N. López (2013) y R. Kaztman (2013), para quienes “la segmentación escolar no puede resolverse a partir de la escuela, sino que debe hacerse desde afuera, (...) es una consecuencia de la estructura social en sí misma”.² Por ejemplo, tiene que existir una relación entre los Ministerios de Educación, de Vivienda y de Transporte, con lo cual se reafirma la idea de que las políticas de educación no pueden estar disociadas de las políticas urbanas. No es posible pensar que la escuela podrá disminuir los grados de segregación de las comunidades, más allá de los propios límites de las escuelas y comunidades escolares (Louzano, 2013: 56).³

El objetivo es propiciar la integración escolar, establecer relaciones de cooperación en el sistema escolar y terminar con la lógica de que las escuelas tienen que competir por prestigio, por puntos, por recursos económicos, por los mejores alumnos y por las mejores familias (Bellei, 2013).⁴ Lo anterior quiere decir que se debe adoptar una postura crítica con respecto a los intentos por normar e igualar los procesos de enseñanza respaldados en un Estado evaluador que no reconoce

diferencias culturales ni de género ni étnicas y que solo establece jerarquías de acuerdo con el capital económico que poseen las personas o con su capacidad para convertir otros tipos de capital en uno económico (Apple, 2002: 109).

Un punto que se debe tomar en cuenta es que, en nuestras ciudades, algunas de las formulaciones genéricas tales como “ciudades del aprendizaje”, que se basan en la capacitación de las personas para aprovechar las oportunidades que las ciudades ofrecen, pueden no ser plenamente capaces de dar cuenta de las diferencias y desigualdades de las personas, comunidades y lugares. Todas las ciudades pueden educar, pero no todas lo harán de la misma manera. Algunas ciudades educarán en términos de segregación, mientras otras lo harán en términos de igualdad y de justicia social. Por lo mismo, las políticas sociales deben ser pensadas, diseñadas e implementadas como herramientas y mecanismos de compensación y de (re) distribución económica y simbólica.

Frente a la segregación urbana y escolar, las políticas universales podrían no servir para resolver los problemas de las desigualdades sociales ni para crear mayor cohesión social. Se requiere de programas de “afirmación positiva”. Tal como señala Brarda (2010), “ninguna ciudad es esencialmente educadora per se, sino que deviene educadora a partir de su manifiesta intencionalidad” (p. 68).

² Entrevista de M. Rossetti (2014) a R. Kaztman, “Segregación escolar en América Latina”, p. 55.

³ Entrevista de M. Rossetti (2014) a P. Louzano, “Segregación escolar en Brasil”, p. 56.

⁴ Entrevista de M. Rossetti (2014) a C. Bellei, “Segregación escolar en Chile”, p. 55.

Una forma de manifestar esa intencionalidad es que las ciudades incorporen una planificación territorial de las escuelas. La localización de cada nuevo establecimiento escolar tiene que responder a una estrategia de reducción de desigualdades y no solo a criterios de disponibilidad de terrenos o de reducción de costos.

En esta línea, no basta con un discurso de cohesión social, también es necesario

incrementar los montos involucrados, porque lo habitual es que -debido a los bajos recursos, la segmentación y la parcialidad- las políticas sociales (como las de educación y las urbanas) no sean capaces de revertir la inercia de la exclusión social ni la marginalidad urbana. Las políticas sociales suelen tener un sello marginal y sirven para mantener las brechas entre las personas, es decir, la segregación (Oviedo, Rodríguez, Rodríguez, 2008: 119).

Ciudades educadoras en São Paulo, Brasil

“Una súper-ciudad de 11 millones de habitantes (en 2010) o 21 millones si se incluye su conurbación, San Pablo es una localidad marcada por la desigualdad y la pobreza. A pesar de muchas iniciativas para mejorar la situación, es aún una violenta y desigual ciudad, con una significativa masa de jóvenes excluidos de la sociedad.

En este contexto, una serie de medidas orientadas hacia la inclusión social están siendo desarrolladas, principalmente a través de la educación y el deporte. El objetivo es reclamar las calles para programas educacionales, tales como “Calles de ocio”. Este programa, focalizado en jóvenes, intenta preservar formas populares de recreación callejera. Respecto al deporte, un festival anual de 24 horas deportivas es organizado, con dos mil actividades diferentes y 2,5 millones de participantes. Igualmente, el Centro Cultural de los Jóvenes intenta ser un referente para los jóvenes, proveyendo información, servicios culturales, talleres, etc., así como capacitándoles para expresarse por ellos mismos. Foros juveniles temáticos son lugares de encuentro que posibilitan el desarrollo de políticas públicas y permiten a los proyectos ser mejor adaptados. Más aún, los jóvenes y adultos son incentivados para producir sus propios blogs, los cuales les potencian tecnológicamente. Los mensajes de San Pablo, quienes presentan sus experiencias en Internet, son un buen ejemplo de esto.

Lo que es destacable es cómo San Pablo incentiva el desarrollo de una sociedad sin prejuicios, acostumbrada a vivir con la diferencia, con iniciativas como la Parada del Orgullo Gay que reúne millones de personas cada año en la Avenida Paulista. Otro de los muchos ejemplos sobre cómo San Pablo articula políticas públicas, usando el concepto de ciudad educadora, es a través del Viraje Cultural o festival de arte Noche Blanca. Los habitantes de la capital pueden asistir, de corrido por 24 horas y de manera gratuita, a más de 350 eventos en 80 lugares diferentes de la ciudad (Kassab, 2008). Otras actividades incluyen caminatas y excursiones en bicicleta”.

Fuente: “Educating cities in Latin America”, de Graciela Messina, Raúl Valdés-Cotera, 2013 (traducción propia).

Tercera clave: Promoción de los espacios públicos

Tomando en cuenta el objetivo de las Ciudades Educadoras en materia de promoción de ciudadanía solidaria, la última y tercera clave que se propone es la promoción de espacios públicos.⁵

Como bien se sabe, los espacios públicos pueden ser definidos, desde una perspectiva territorial, como plazas, parques y veredas (todo aquel equipamiento urbano que no sea propiedad de particulares o privados, etc.); desde una perspectiva institucional, como todas aquellas instituciones y organizaciones que pertenecen a la esfera estatal (ministerios, institutos, centros culturales, etc.); y desde una perspectiva política, como todos aquellos espacios (sociales y territoriales) en los que se discute y se trabaja por lo que es común a varios, como las asambleas, los sindicatos, las marchas, congresos, parlamentos, entre otros.

Como bien lo indica Borja:

“el sistema de espacios públicos ha de permitir la expresión colectiva, las manifestaciones cívicas, la visibilidad de los diferentes grupos sociales, tanto a escala de barrio como de centralidad urbana. El espacio público como lugar de ejercicio de los derechos es un medio para el acceso a la ciudadanía para todos aquellos que sufren algún tipo de marginación o relegación. Es la autoestima del

manifestante en paro que expresa un sueño de ocupante de la ciudad, que es alguien en ella y no está solo” (Borja, 2010).

Cuando las personas ocupan la ciudad (el espacio urbano) como espacio público (mediante la puesta en común de asuntos que deberían importarnos a todos y todas), se hacen visibles procesos en los cuales se busca la paridad en el reconocimiento (cultural), la redistribución (económica) y la representación (política). Tal es la propuesta de Nancy Fraser, filósofa norteamericana. Este planteamiento para pensar en la justicia social es sencillo, pero ha demostrado ser muy potente y valorado por una enorme cantidad de personas, centros académicos y organizaciones sociales en el ámbito mundial.

Fraser (1997) señala que, al hablar de justicia social, se deben incorporar los tres componentes indicados o, a la inversa, cuando hablamos de injusticia social lo hacemos de falta de reconocimiento (cultural), de falta de redistribución de recursos (económicos) y de falta de representación política en diversos ámbitos. Con lo último se hace referencia a que las personas pueden estar mal representadas en ámbitos íntimos (como las decisiones que toman en sus hogares acerca de la economía del cuidado) o en ámbitos públicos (como las elecciones políticas locales y nacionales).

⁵ Al respecto, una breve, pero muy importante digresión: se debe recordar que la definición de “lo público” se refiere a un proceso activo, en el cual gran cantidad de personas se confrontan y entran en pugna. Un ejemplo de lo anterior son las luchas de los movimientos feministas por la definición de la violencia contra las mujeres como un asunto público, que nos debe importar a todos y cada uno; o las luchas de las organizaciones de Derechos Humanos en torno a lo que se considera un delito de lesa humanidad (es decir, nuevamente, delitos que nos deben importar a todos).

“Artículo XIX. Lesión al Derecho a la Ciudad”, de la Carta al Derecho a la Ciudad

1. Constituyen lesión al Derecho a la Ciudad las acciones y omisiones, medidas legislativas, administrativas y judiciales y prácticas sociales que resulten en el impedimento, recusación, dificultad e imposibilidad de:

- realización de los derechos establecidos en esta Carta;
- participación política colectiva de habitantes, mujeres y grupos sociales en la gestión de la ciudad;
- cumplimiento de las decisiones y prioridades definidas en los procesos participativos que integran la gestión de la ciudad;
- manutención de las identidades culturales, formas de convivencia pacífica, producción social del hábitat, así como las formas de manifestación y acción de los grupos sociales y ciudadanos(as), en especial los vulnerables y desfavorecidos, con base en sus usos y costumbres.

2. Las acciones y omisiones pueden expresarse en el campo administrativo, por la elaboración y ejecución de proyectos, programas y planes; en la esfera legislativa, a través de la edición de leyes, control de los recursos públicos y acciones del gobierno; en la esfera judicial, en los juicios y decisiones sobre conflictos colectivos y difusos referentes a temas de interés urbano.

Fuente: Habitat International Coalition, 1995.

La promoción de espacios públicos en el marco de lo planteado por las Ciudades Educadoras se relaciona íntimamente con lo que se indica: la creación e incentivo de espacios públicos territoriales para ir al encuentro de personas distintas, más allá del ámbito íntimo de los hogares; de espacios públicos políticos, como el gran conjunto de instancias que nos permiten aprender nuestros derechos políticos, sociales, económicos y culturales; y la exigencia de un espacio público estatal que considere, se preocupe y trabaje por asegurar que en nuestras ciudades las personas podamos trabajar por un presente y un futuro más justo y solidario.

Para terminar, queremos citar nuevamente a Trilla (2005), cuando señala que:

“la escuela está para enseñar lo que no puede aprenderse directamente. Es por eso que una escuela que fuese un reflejo exacto y fidedigno de su medio sería una escuela perfectamente inútil: la escuela, en definitiva, tiene la obligación de ser mejor que su entorno” (p. 105).

Esta es la gran tarea de las ciudades educadoras: mejorar todas las posibilidades de aprendizaje que puede entregar a las personas, para que se desarrollen y vivan libremente, en ciudades en las que el respeto de los derechos humanos es la base sobre la cual se construyen las relaciones y el entorno urbano.

Ciudades y Educación en la Agenda Post 2015

El 2015 es un año emblemático para la agenda mundial. Este año los países reportarán sus avances respecto de los llamados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y también respecto de las Metas de la Educación para Todos (EPT). Las agencias de Naciones Unidas están contribuyendo a organizar el debate mundial para una agenda mancomunada para orientar la acción a favor del desarrollo humano. Combatir la desigualdad en todas sus dimensiones se está convirtiendo en el centro de los esfuerzos mundiales en todos los ámbitos del desarrollo.

Como líder de la agenda mundial de compromisos a favor de la Educación para Todos, la UNESCO ha seguido las metas de manera sistemática. Así, en la reciente reunión organizada en Muscat, Omán, mayo 2014, se han definido los objetivos que deberían ser perseguidos para avanzar en la garantía del derecho a la educación post-2015 por todos los países.

Ministros, jefes de delegaciones, altos funcionarios de organismos multilaterales y bilaterales y representantes de alto nivel de entidades de la sociedad civil y el sector privado declararon en Omán que las futuras prioridades del desarrollo de la educación deben reflejar las importantes transformaciones socioeconómicas y demográficas que se han producido desde la aprobación de los objetivos

de la EPT y de los ODM, así como las necesidades cambiantes en cuanto al tipo y el nivel de conocimientos, aptitudes y competencias para las economías basadas en el conocimiento. También reafirmaron que la educación es un derecho humano fundamental de toda persona. Es una condición esencial para la realización humana, la paz, el desarrollo sostenible, el crecimiento económico, un trabajo digno, la igualdad de género y la ciudadanía mundial responsable. Además, contribuye a reducir las desigualdades y a erradicar la pobreza, pues ofrece las condiciones y genera las posibilidades para que existan sociedades justas, inclusivas y sostenibles.

Por su parte, el Grupo de Trabajo Abierto intergubernamental (GTA) sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), creado por Naciones Unidas en enero 2013, adoptó por aclamación una propuesta de 17 objetivos y 169 metas, la cual fué presentada a la Asamblea General (AGNU) en septiembre 2014 iniciando un proceso de consulta intergubernamental, constituyendo un aporte crucial a la agenda de desarrollo post-2015.

Tanto en el marco de los que serán los “Objetivos de Desarrollo Sostenible” que los países aprobarán en el 2015 en la Asamblea General de las Naciones Unidas, así como en las metas educativas que la UNESCO perseguirá para apoyar ese objetivo mundial, el tema de la Educación en Ciudades emerge con fuerza.

Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014: el Acuerdo de Mascate

Objetivo global: lograr para todos por igual una educación de calidad e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida para 2030.

Meta 5: para 2030, conseguir que todos los educandos adquieran conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que contribuir a la ciudadanía mundial y al desarrollo sostenible.

Propuesta del grupo de trabajo abierto para los objetivos de desarrollo sostenible

Objetivo Propuesto 4. asegurar una educación inclusiva de calidad y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

4.7: para 2030 asegurar a todos los estudiantes que adquieran el conocimiento y las habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, incluyendo entre otros a través de la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.



El Foro Mundial adoptó la Declaración sobre el futuro de la Educación (Incheon, República de Corea, mayo 2015), la cual establece un enfoque transformador para la educación para los próximos 15 años. La Declaración insta a los países a proporcionar a todo el mundo una educación de calidad, inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo, basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas.

La declaración plantea su preocupación por una gran proporción de la población mundial no escolarizada que vive en zonas afectadas por conflictos y que las crisis, la violencia y los ataques contra las instituciones educativas, los desastres naturales y las pandemias continúan perturbando la educación y el desarrollo en el mundo. En este aspecto, los líderes mundiales se comprometen a desarrollar sistemas de educación más inclusivos, que ofrezcan mejores respuestas y que tengan una mayor capacidad de adaptación para satisfacer las necesidades de los niños, jóvenes y adultos en estos contextos, en particular de las personas desplazadas y los refugiados. Subrayan la necesidad de que la educación se imparta en entornos de aprendizaje sanos, que brinden apoyo y seguros.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (1999). "El Neo-Liberalismo en Educación". Entrevista en *Revista Docencia*, 3, n° 9: 22-29. Disponible en <http://bit.ly/1wRtgbt> [03-11-2014].

Apple, M. W. (2002). *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

Asociación Internacional para Ciudades Educadoras, delegación para América Latina (s/f). *Carta de las Ciudades Educadoras*. Disponible en: <http://bit.ly/1zrHXpB> [03-11-2014].

Bellei, C. (2013). "Segregación escolar en Chile" (Entrevista de M. Rossetti, 2014).

Bertran, R. (2006). *PEU - Los proyectos educativos de ciudad. Gestión estratégica de las políticas educativas locales*. Buenos Aires: Centro Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano (CIDEU). Disponible en <http://bit.ly/1xnFifR> [03-11-2014].

Borja, J. (2010). "Política de las ciudades (I). Siete líneas para la reflexión y la acción". En *Café de las Ciudades*, 9, n° 87 (enero). Disponible en <http://bit.ly/1o9Dsfs> [03-11-2014].

Bourdieu, P. (1999). "Efectos de lugar". En P. Bourdieu et al. (eds.), *La miseria del mundo*. (pp. 119-124). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Brarda, A. (2010). "Los desafíos del fenómeno urbano en las Ciudades Educadoras en tiempos del Bicentenario". En *Escuela Ciudadana y Ciudad Educadora, en el marco del Bicentenario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. VI Foro Educativo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 5, 6 y 7 de octubre de 2010 (pp. 65-74). Buenos Aires: La Crujía, 2011. Disponible en <http://bit.ly/ZROIHM> [03-11-2014].

CEPAL / Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2007). "Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa". Capítulo III de *Panorama Social de América Latina 2007* (pp. 157-200). Santiago: CEPAL.

Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta*. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista". Bogotá: Siglo del Hombre Editores – Uniandes.

Gough, J. (2002). "Neoliberalism and Socialisation in the Contemporary City: Opposites, Complements and Instabilities". En *Spaces of Neoliberalism: Urban Restructuring in North America and Western Europe*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

Habitat International Coalition (HIC) (1995). Carta Mundial por el *Derecho a la Ciudad*. Disponible en <http://bit.ly/10iTU1Z> [03-11-2014].

Iztzovich, G. (2011). "Inclusión educativa en contextos de segregación espacial". *Cuaderno 11*, SITEAL (Buenos Aires: International Institute for Educational Planning, IIEP / UNESCO Sede Regional). Disponible en <http://bit.ly/1Co6Mlu> [03-11-2014].

Kaztman, R. (2013, Agosto 21). "Segregación Escolar en América Latina" (Entrevista de M. Rossetti, 2014).

López, N. (2013). "Segregación escolar en América Latina" (Entrevista de M. Rossetti, 2014).

Messina, G.; R. Valdés Cotera (2013). "Educating Cities in America Latina".
International Review of Education: Journal of Lifelong Learning, 59, n° 4: 425-441.

ONU Hábitat (2012). *Estado de las ciudades en América Latina y El Caribe 2012. Rumbo a una nueva transición urbana*.
Brasil: Autor. Disponible en <http://bit.ly/1s7CHjp> [03-11-2014].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (2013).
Declaración de Beijing sobre la Creación de Ciudades del Aprendizaje. Disponible en <http://bit.ly/1DR9ezO>
[03-11-2014].

Oviedo, E.; A. Rodríguez; P. Rodríguez (2008). "Cohesión social: miedos y políticas de ciudad". *Urvio*, 4: 111-120.

Programa de las Naciones Unidas (PNUD). (2013), *Informe sobre Desarrollo Humano 2013*.
Disponible en <http://bit.ly/1iCGleX> [03-11-2014].

Rodríguez, A.; P. Rodríguez (2012). "Santiago, una ciudad neoliberal". *Questiones Urbano Regionales*, 1, n° 1: 101-126.

Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*.
Santiago: CEPAL, Serie Políticas Sociales, n° 119. Disponible en <http://bit.ly/1u2eOxK> [03-11-2014].

Trilla, J. (2005). "La idea de ciudad educadora y escuela". *Revista Educación y Ciudad n° 7: Bogotá, una gran escuela: experiencias nacionales e internacionales* (Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y
Desarrollo Pedagógico, IDEP): 73-106. Disponible en <http://idep.edu.co/pdf/revista/Revista07.pdf>

UNESCO-OREALC. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*.
Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO,
Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Valenzuela, J. P.; C. Bellei, D. De Los Ríos (2014). "Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational
system. The case of Chile". *Journal of Education Policy*, 29, n° 2: 217-241.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

www.unesco.org/santiago