

Participación Educativa

NÚMERO 6



¿Educa la ciudad?

Editorial. ¿Educa la ciudad?.....	3
Monográfico	
Antonio Frías. La educación y la Administración local.....	5
Pilar Figueras. Ciudades educadoras, una apuesta por la educación.....	22
Florencio Luengo, Juan Ignacio López. El modelo democrático y comentario de Atlántida: Del centro al municipio/distrito y la comarca/ciudad educadora.....	28
Estudios. Documentos	
Carta de las Ciudades Educadoras.....	44
Tribuna Abierta	
Marina Subirats. Ciudades educadoras: un proyecto cargado de futuro.....	51
Elena Martín. De las ciudades educadoras a las ciudades inclusivas.....	60
Sergio Fajardo. Medellín, la más educada.....	65
Heliodoro Gallego. Municipio educador, ciudad educadora: Una apuesta permanente de los Gobiernos locales.....	71
Manuel Pérez Castell. La ciudad educadora.....	80
Pilar Sánchez Muñoz. Jerez, Ciudad Educadora.....	86
Jordi Hereu. El compromiso de Barcelona por la educación integral.....	89
Entrevista	
Fundación Catedral Santa María. Vitoria-Gasteiz. Otro concepto de recuperación del patrimonio: abierto por obras.....	94
Experiencias	
M ^a Mercedes Rubio, Julio Majadas. Segovia: “De mi escuela para mi ciudad”.....	104
Francisco Suárez Moreno. La Aldea de San Nicolás: el instituto de educación secundaria y sus relaciones con los servicios municipales e insulares.....	116
M ^a Aparecida Pérez. Sao Paulo. Ciudadania: Cultura, Lazer e Educação para todos.....	127
Bibliografía	150

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidenta

Carmen Maestro Martín

Presidenta del C.E.E.

Vicepresidente

Patricio de Blas Zabaleta

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo

Vocales

Miembros de la Comisión

Permanente

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^a Cruz del Amo

Patricio de Blas Zabaleta

M^a Rosa de la Cierva y de Hoces

Senen Crespo de las Heras

(Secretario coordinador)

Antonio Frías del Val

M^a Luisa Martín Martín

Paloma Martínez Navarro

José Luis de la Monja Fajardo

Augusto Serrano

CONSEJO ASESOR DE
ESTUDIOS

Agustín Dosil Maceira

Juan M. Escudero Muñoz

Manuel de Puelles Benítez

Antonio Romero López

Diseño y maquetación

Pablo González Villegas

Sara González Villegas

¿Educa la ciudad?

El presente número de *Participación Educativa* está dedicado a la labor que las corporaciones municipales, representadas en los Consejos Escolares, han desempeñado y desempeñan desde el momento en que los poderes públicos asumen como tarea propia la formación de los ciudadanos. El tema se aborda en forma de interrogativa retórica *¿Educa la ciudad?*. Las ciudades no son asépticas, educan o deseducan. Nadie pone en duda que la ciudad educa utilizando cuantos recursos están contribuyendo a su propia existencia: las piedras centenarias de sus edificios, la pátina de los cuadros que albergan sus museos, el trazado de sus calles y plazas, lugares de encuentro de cuántos las sienten suyas y escenario cotidiano del discurrir vital de sus ciudadanos. La configuración y el uso de las infraestructuras, los servicios y los espacios públicos así como los límites que configuran sus barrios. Tan evidente es el poder educador de la ciudad y tan asumido está por la sociedad que han quedado acuñadas expresiones como: *tiene la cultura que da la calle; aprendió en la escuela de la vida*, cuando se pretende señalar que alguien cuenta con una formación distinta de la que aportan los centros educativos.

Los ayuntamientos sintieron la necesidad de organizarse y asociarse para poder cumplir con los objetivos que se entiende debe lograr la ciudad que se quiera titular educadora. Y así nació, en 1994, gracias al impulso de Barcelona, la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), a la que pertenecen más de 350 ciudades de todos los continentes, con predominio de Europa y América Latina. Estas ciudades tienen como nexo común *La Carta de Ciudades Educadoras*, que estimula y ofrece cauces diversos para concretar la capacidad educadora del municipio o ciudad.

La labor educadora de la ciudad se presenta como imprescindible para el funcionamiento del sistema educativo reglado, con responsabilidades directas en tareas concretas y en determinados niveles. Como protagonista en lo que los teóricos vienen denominando los aprendizajes no formales e informales y en cuantas acciones puedan promover para hacer efectivo el derecho de los ciudadanos a la formación a lo largo de la vida, para que éstos desarrollen cuantas competencias les permitan ejercer los principios de la ciudadanía activa. Sin olvidar su contribución a la formación continua que requiere el concepto de globalización y en el que los ciudadanos necesitan los instrumentos que exige la movilidad, ya sea con fines profesionales o de realización personal.

Para llevar a buen puerto los objetivos de la Ciudad Educadora hay que invertir más e invertir bien, pero no siempre se requerirá un aumento de recursos, sean estos económicos, de infraestructura o humanos. Sí será imprescindible una mejor coordinación

y, tal vez, optimización de los ya existentes. Pero sobre todo requiere de los responsables municipales un esfuerzo de imaginación, capacidad de liderazgo y complicitad con la sociedad civil y con los distintos sectores que tienen responsabilidades educativas para generar proyectos educativos de ciudad educadora preñados de ilusión, democráticos, participativos y no discriminatorios.

Este proyecto educativo no puede ser ajeno a los cambios que la sociedad española está experimentando y a los retos que acompañan al fenómeno de la inmigración. Para hacer efectiva la ciudadanía democrática se habrá de dar respuesta a la nueva sociedad del aprendizaje y del conocimiento, a otros modos de relación ciudadana, de concepción de la realidad diferente, a la transmisión de valores fundamentales para comportamientos éticos, el respeto por lo distinto y el desarrollo de la competencia básica aprender a aprender. Proyecto que debe ser ambicioso para garantizar la inclusión de todos los residentes en el ámbito de competencia del municipio. En definitiva, un proyecto que explicita la valoración del *impacto educativo* de cuantas decisiones tomen los ayuntamientos ■

La educación y la Administración local

Antonio-Salvador Frías del Val

Consejero Técnico del Consejo Escolar del Estado

Sumario: 1. Antecedentes históricos. 2. Descentralización educativa y administraciones locales: estudio internacional comparado. 3. Las Administraciones locales y la educación formal en España. 4. Educación no formal y la labor educadora informal de las ciudades y pueblos. 5. Conclusiones.

Resumen

En el artículo se aborda la actuación de las Administraciones locales relacionada con el sector educativo. La situación actual existente en España se va gestando a través de nuestra historia educativa, desde comienzos del siglo XIX, por lo que se exponen algunas notas históricas sobre el tema. Esta situación ha sido influenciada en diversos grados por la evolución existente en distintos países de nuestro entorno, situación a la que se efectúa una breve referencia. Se pasa seguidamente al examen pormenorizado de la actuación de las Administraciones locales en la educación formal reglada dentro del sistema educativo español, así como a las enseñanzas no formales llevadas a cabo al margen del sistema educativo con intencionalidad educativa. Finalmente se expone el desarrollo de las políticas municipales y la influencia que en las mismas debe ejercer el factor educativo. El artículo termina con las conclusiones derivadas de la exposición.

Palabras clave: Administración local, análisis comparativo, perspectiva histórica, educación no formal, educación informal, legislación educativa, política de la educación.

Nuestra historia educativa se ha caracterizado por el centralismo político y administrativo.

Antecedentes históricos

Nuestra historia educativa, desde que en las primeras décadas del siglo XIX el sistema educativo en el sentido moderno de la expresión comenzase a dar sus pasos más incipientes, se ha caracterizado tradicionalmente por un fuerte centralismo político y administrativo, derivado a su vez del centralismo territorial adoptado como forma de organización del Estado. Esta circunstancia tiene tres excepciones a las que se hará referencia más adelante¹.

¹ En primer lugar el sexenio revolucionario y el proyecto constitucional de la Primera República de 1873. La segunda excepción la encontramos en la Constitución de la Segunda República en 1931. En tercer lugar sobresale la Constitución de 1978 con la creación del Estado Autonómico.

Hay que poner de relieve que la situación educativa tradicional, hasta el último tercio del siglo XVIII, poseía un carácter estamental, con una sociedad de diferencias marcadas entre los distintos grupos y una considerable concentración de la propiedad de la tierra, que apuntaba hacia los procesos desamortizadores que comienzan con *Godoy* en 1798 y se suceden a lo largo del siglo XIX². Dicha situación conformaba una estructura educativa fuertemente compartimentada y heterogénea. La educación elemental destinada a los hijos de la nobleza se desenvolvía mediante los preceptores y educadores personales.

La Iglesia mantenía estructuras educativas que giraban fundamentalmente en torno a los centros monacales y, finalmente, los ayuntamientos, principalmente los de mayor población, eran titulares de escuelas primarias destinadas a la población con escasos recursos. La enseñanza secundaria carecía de entidad propia y estaba concebida como preparación para los estudios que debían cursarse en los centros universitarios³.

Es en este momento donde se debe aludir al centralismo educativo que las ideas liberales de comienzos del siglo XIX pusieron en práctica. En términos generales, el liberalismo concebía la educación íntimamente relacionada con la política, considerándola como un elemento de gran importancia en el cambio de la sociedad que se pretendía implantar. Por ello, se centraliza la toma de decisiones en la materia, con el propósito de buscar una unidad de acción que potenciara la eficacia buscada. Como señala Sanz Díaz⁴, esta concepción centralizada de la educación es defendida durante gran parte del siglo XIX por la mayoría de las fuerzas políticas, con independencia de su signo.

Los regímenes implantados con la Constitución de 1812, la llegada de Fernando VII, el pronunciamiento de Riego, la nueva subida de Fernando VII y el reinado de Isabel II, con sus sucesivos Gobiernos de distinto signo, mantuvieron la referida concepción centralizada de la organización territorial del Estado.

La educación nunca gozó de unos niveles mínimos de calidad en la prestación del servicio público.

Como resultado de lo anterior, los sucesivos Gobiernos derivaron la organización educativa en los niveles inferiores hacia los ayuntamientos y las provincias, únicas entidades territoriales locales admitidas en la organización del Estado, entrando éste a costear la educación a partir de los niveles más avanzados. Ello tuvo una importante consecuencia, ya que, dado el exiguo alcance de los presupuestos locales, la educación nunca gozó de unos niveles mínimos de calidad en la prestación del servicio público.

El Reglamento de 1821, el *Plan del Duque de Rivas* de 1836, la Ley de Primera Enseñanza de 1838 y el *Plan Pidal* de 1845 habían ido conformando un sistema educativo que fue aprovechado por *Claudio Moyano*, ministro de Fomento, para redactar un proyecto de Ley de Bases aprobado por las Cortes, sin apenas modificaciones, autorizando al Gobierno para dictar un texto articulado que se publicó el 10 de septiembre de 1857, el

2 FERNANDEZ DE PINEDO, Emiliano (1980), "Coyuntura y Política Económica", En *Historia de España. VII. Centralismo, Ilustración y Agonía del Antiguo Régimen*. (Dirigida por Manuel Tuñón de Lara), pág. 11 y siguientes. El autor denomina a esta época como "feudalismo desarrollado" por la importante concentración de la propiedad, en un país eminentemente rural.

3 La impartición de la enseñanza secundaria se llevaba a cabo en los *Colegios Menores* de Filosofía o Artes, pasando más tarde el alumnado a las Facultades Mayores, donde se cursaba Teología, Jurisprudencia y Medicina. Los Colegios Menores y las Facultades se encontraban regentadas por la Iglesia, sin ningún tipo de control regio.

4 SANZ DÍAZ, Federico (1985), *La Segunda Enseñanza Oficial en el Siglo XIX*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pág. 98.

cual recogía muchas de las características que ya se encontraban vigentes en el sistema educativo español. El texto articulado dotaba al sistema del rango legal necesario que hizo posible su larga permanencia en el ámbito jurídico de nuestro país.

Durante la regencia de *Espartero* se crea el Consejo de Instrucción Pública, como alto cuerpo consultivo en materia de educación⁵, con un carácter centralizado y con miembros nombrados directamente por el Gobierno entre “*personalidades de reconocido prestigio científico y literario*”. La norma citada creaba asimismo una Junta de centralización de los fondos destinados a la instrucción pública, que dependía del Ministerio de la Gobernación. De hecho queda con ello constituida una caja única que sirvió de firme cimiento para el desarrollo de un régimen rígidamente centralizado en materia educativa en todo el Estado.

Ley Moyano implanta una centralización educativa de gran calibre.

La conocida como Ley Moyano implanta una centralización educativa de gran calibre, al menos en el plano teórico, eliminándose la escasa autonomía de que gozaban los entes locales y los centros para la fijación de objetivos o métodos de enseñanza. Únicamente seguía en manos de los entes locales el abono de los costes de la enseñanza primaria y secundaria y el de las escuelas normales de maestros.

Se observa cómo la Ley se apoya en los entes locales y provinciales para sostener el sistema educativo en los niveles inferiores, que afectaban a la gran mayoría del alumnado. La escasez endémica de los fondos disponibles por parte de ayuntamientos y diputaciones se trasladó a la impartición de una educación con importantes carencias.

A pesar del carácter centralizador de la Ley, se mantuvieron las Juntas Locales y las Juntas Provinciales, integradas por representantes del ayuntamiento o diputación, de la Iglesia y de los padres de alumnos, con las funciones de informar al Gobierno en materia educativa, promover mejoras en los centros y vigilar la administración de sus fondos. No se contempla en la Ley órgano alguno de gobierno de los centros educativos, ni tampoco la existencia de órganos gestores o consultivos regionales.

Después de la caída de Isabel II, el *Gobierno provisional* formado adoptó importantes medidas en el terreno educativo, algunas de las cuales volvían a otorgar vigencia a determinados preceptos de la Ley Moyano que habían sido dejados sin efecto desde la publicación de la Ley⁶. En relación con el principio de centralización educativa, se mantenían postulados similares a las épocas anteriores.

La aprobación de la Constitución de 1869 y sobre todo el proyecto constitucional de la Primera República en 1873, marcan la excepción más acusada del siglo XIX a la tónica centralizadora en la organización territorial.

⁵ Decreto de 16 de junio de 1843.

⁶ Decreto-Ley de 14 de octubre de 1868, sobre libertad de creación de centros; Decreto de 21 de octubre de 1868 sobre libertad de cátedra; Decreto de 25 de octubre de 1868, reguladora de las Facultades Universitarias.

⁷ En el título V se atribuía al Estado Federal el establecimiento de una Universidad Federal y de cuatro escuelas normales superiores de Agricultura, Artes y Oficios “*en los cuatro puntos de la federación que se determinen por Ley*”. En el título XIII se disponía que las competencias no citadas anteriormente correspondían a los Estados Federados, en virtud del principio de competencia residual.

La Constitución de 1869 y el proyecto de la Primera República en 1873, son la excepción a la centralización.

La *Constitución de 1869* reconocía que todos los españoles podían fundar y mantener establecimientos de instrucción sin previa licencia. Como ha quedado detallado en los apartados anteriores, en el *sexenio revolucionario* se elabora el proyecto constitucional de 1873, en el que se verificaba un novedoso reparto competencial en materia educativa⁷. El proyecto mencionaba expresamente la obligación de los Estados Federados de conservar un Instituto de Segunda Enseñanza en cada provincia y la posibilidad de fundar las Universidades y escuelas especiales que estimasen conveniente. Finalmente, se determinaba que las Constituciones de los Estados Federados debían exigir de todo municipio el sostenimiento de escuelas de niños, proporcionando una instrucción primaria gratuita.

El proyecto no llegó a ser aprobado, pero en él se recogía por primera vez un principio de autonomía política y descentralización territorial de competencias. Este proyecto ejerció una destacada influencia posterior en nuestra historia educativa.

Tras un nuevo pronunciamiento militar, se aprueba la *Constitución canovista de 1876* que no incluía en su articulado una regulación extensa de la materia educativa. En la misma se diferían a la regulación legal los deberes del profesorado y las reglas a las que habían de someterse los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias o los ayuntamientos.

Cabe afirmar que la *Constitución de 1876* es más explícita en materia educativa que la de 1869, si bien se atribuye a la regulación legal la concreción de la mayor parte de las materias. Se debe tener en consideración, por otra parte, que el único órgano competente para la aprobación de textos con rango de ley era las Cortes Generales, además de los Decretos-Leyes que pudieran provenir del ejecutivo por razones de urgencia, por lo que la regulación del sistema educativo del país permanecía fiel a la tradición centralizada en manos del Estado.

La política educativa de la *Restauración* se vio caracterizada por su abstencionismo, dejando el sistema educativo de forma mayoritaria en manos de la Iglesia, existiendo junto con los anteriores algunos centros regidos por la *Institución Libre de Enseñanza*.

La evolución de la política educativa seguida en el periodo histórico de la Restauración, hasta la Dictadura de *Primo de Rivera*, estuvo centrada sobre una base normativa conformada por la *Ley Moyano*.

Por su parte, la inclusión en los presupuestos generales del Estado de las Escuelas Normales de Maestros supuso una muestra de las ideas uniformadoras liberales, tendentes a controlar la formación y el perfeccionamiento de los maestros.

Las ideas *regeneracionistas* en las postrimerías del siglo tuvieron también una proyección directa sobre el campo educativo. Entre otras medidas se incluyen en los presupuestos generales del Estado el pago de los maestros, extremo éste de gran importancia, ya que privaba a los entes locales de un fundamental vehículo de control sobre los maestros del país, apartando a los mismos de las influencias del caciquismo local⁸.

⁸ Real Decreto de 26 de octubre de 1901 de reorganización de la primera enseñanza.

En 1901 se incluyen en los presupuestos generales del Estado el pago de los maestros.

Con la instauración de la Dictadura de Primo de Rivera las directrices centralizadoras en el campo educativo siguieron su tónica tradicional, sin que se realizaran concesiones descentralizadoras de ningún tipo hasta su conclusión.

Después de las elecciones municipales celebradas el 12 de abril de 1931, se proclama, dos días más tarde, la *Segunda República*, con la salida de España del rey *Alfonso XIII*. En la etapa comprendida entre dicho momento y la sublevación militar del 18 de julio de 1936 se suceden un primer *Gobierno provisional* y el *bienio azañista* o reformador, que abarca hasta las elecciones de noviembre de 1933, una vez aprobada la Constitución Republicana del 9 de diciembre de 1931.

El modelo de Estado propuesto por las distintas fuerzas políticas oscilaba entre el Estado unitario y el federal. La definitiva conceptualización del Estado como “*integral*” reconocía a la región como una entidad territorial al margen de los planteamientos que la enmarcaban entre los entes de la Administración local. Por vez primera en la historia del constitucionalismo español, con el antecedente del proyecto de Constitución Republicana de 1873, se reconocía el pluralismo regional y la organización de España en regiones, apartándose así del modelo tradicional de Estado unitario y centralizado.

En el aspecto referido a la descentralización educativa, la *Constitución Republicana de 1931* disponía un reparto competencial entre el Estado y los territorios autónomos. El artículo 1 de la Constitución definía la República como “*un Estado integral, compatible con la autonomía de los Municipios y Regiones*”. El Título I regulaba la organización nacional y las competencias asumidas por los distintos entes territoriales.

La Constitución de 1931 reconocía el pluralismo regional y la organización de España en regiones.

En el terreno de la participación educativa, el Gobierno provisional modificó la composición y funciones del Consejo de Instrucción Pública⁹. Asimismo, el Decreto de 9 de junio de 1931 creaba los Consejos de enseñanza y suprimía las Juntas locales, por ser consideradas un reducto del caciquismo municipal. Los Consejos universitarios de primera enseñanza, los Consejos provinciales, locales y escolares, constituían una red de órganos no sólo consultivos para la Administración, sino que asumieron también determinadas competencias decisorias¹⁰.

Después de celebradas las elecciones de noviembre de 1933 accede al poder una coalición integrada por los radicales de *Lerroux* y las fuerzas católicas de la *CEDA*, con *Gil Robles* a la cabeza. Convocadas nuevamente elecciones en febrero de 1936 el *Frente Popular* vence en las mismas, en una situación de extraordinario deterioro y enfrentamiento social e ideológico, que culmina en el comienzo de la Guerra Civil.

La política educativa que se iba implantando a medida que las tropas franquistas ocupaban los distintos territorios del país, se caracterizó por reflejar en la educación el nacionalismo, el catolicismo y la centralización organizativa. El nuevo Estado asumió el

⁹ Decreto 4 de septiembre de 1931.

¹⁰ Entre tales materias se pueden citar el perfeccionamiento del magisterio, el nombramiento de interinos y sustitutos docentes, licencias por enfermedad, oposiciones, calendario escolar provincial o la aprobación de cuentas de los centros educativos, según los casos.

principio de subsidiariedad y puso la educación en manos de la Iglesia hasta entrados los años cincuenta, implantándose una enseñanza confesional¹¹.

El régimen nacido en 1936 se caracterizó por una fuerte centralización competencial en manos del Estado, con un planteamiento uniformista. Señala Clavero Arévalo¹² que en la organización territorial que nace de la Guerra Civil no cabían otras entidades territoriales que el Estado y las Corporaciones locales, con un claro predominio de aquél. Este planteamiento adquirió una especial trascendencia en materia educativa, ya que la práctica totalidad de las competencias en educación quedaron en manos del Ministerio, que pasó a denominarse de Educación Nacional¹³.

Nacionalismo, catolicismo y la centralización organizativa en el régimen nacido de la Guerra Civil.

En una primera época, el centralismo educativo plasmado en las normas jurídicas dictadas por el nuevo régimen fue prácticamente absoluto¹⁴, sin que la serie de órganos intermedios creados, como los *Consejos de distritos universitarios*, las *comisiones provinciales de educación nacional* o las *juntas municipales de enseñanza* tuvieran apenas competencias decisorias, estando tales órganos caracterizados por una carencia de representatividad social. Los directores de los centros son designados directamente por la Administración. Cuando se crea la Administración periférica educativa, ésta se encuentra dirigida por el rector del distrito universitario, designado asimismo de forma directa por la Administración, con delegados provinciales que ostentaban escasas competencias reales.

Por otra parte, las competencias asignadas a los municipios en materia de propiedad y mantenimiento de los edificios escolares de educación primaria, de larga tradición en el sistema educativo español¹⁵, no pueden ser consideradas como un gesto descentralizador del régimen, ya que el sistema de partido único ejercía un férreo control de todas las decisiones que pudieran adoptarse incluso en el ámbito municipal.

El crecimiento económico, propiciado con los Planes de Desarrollo iniciados en 1962, trajo como consecuencia directa el surgimiento de una clase media urbana que a partir de los años sesenta comienza a demandar los servicios públicos extendidos en otras sociedades occidentales, entre ellos el servicio educativo.

En 1968 accede al Ministerio de Educación y Ciencia Villar Palasí, bajo cuya dirección se inicia un tenue proceso de desconcentración organizativa en el Ministerio. No obstante, en ningún momento se llevó a cabo una descentralización en la toma de decisiones educativas, que seguían férreamente dirigidas desde el Ministerio. Durante su mandato se aprueba la *Ley General de Educación* y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970, Ley que representa el primer intento de regulación del sistema educativo en su globalidad, desde la *Ley de Claudio Moyano* de 1857, la cual en muchos

11 Se reguló la enseñanza de la religión en los centros públicos y privados (*Orden de 21.9.1936* y *Orden de 9.12.1936*) y la obligatoriedad de las prácticas religiosas (*Circular 1.3.1937*).

12 CLAVERO ARÉVALO, Manuel F. (1999), "La organización territorial del Estado desde 1950 al 2000", *Revista de Administración Pública*, nº 150, pág. 34. 13 Ley 8 de agosto de 1939.

14 Presenta estas características centralizadoras la Ley de Ordenación Universitaria de 1943; la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945, con una enseñanza primaria ordenada en dos etapas y con un claro predominio de las fuerzas eclesásticas. Por otra parte, la Ley de 16 de julio de 1949 aprobó las Bases de la Enseñanza Media y Profesional, creando el Bachillerato laboral, distinto del Bachillerato universitario.

15 Leyes de 17 de julio de 1945, 22 de diciembre de 1953 y 16 de diciembre de 1954.

aspectos todavía se encontraba en vigor. Continuó con la Ley el papel preponderante del Ministerio de Educación y Ciencia, con competencias residuales para las Administraciones locales.

El tercer momento histórico de carácter descentralizador es el representado por la *Constitución de 1978*, donde se instaura el Estado Autónomico, que continúa hasta el momento presente, en virtud del cual las Comunidades Autónomas gozan de autonomía para la gestión de sus intereses y pueden adquirir competencias educativas que les permitan desarrollar políticas con una significación propia, independientes de las políticas educativas que apliquen otras Administraciones educativas, siempre dentro de las competencias previstas en la *Constitución Española* y asumidas en los respectivos Estatutos de Autonomía.

Una vez concluido el proceso de traspasos competenciales en materia de educación a las Comunidades Autónomas, finalizado el 1 de enero de 2000, en España quedan constituidas diecisiete Administraciones educativas, a las que se suma la Administración educativa del Estado, que también gestiona la educación en las Ciudades Autónomas de Ceuta, Melilla y los centros españoles en el exterior.

La aprobación de la *Constitución de 1978* representa un intento por conciliar distintas sensibilidades territoriales existentes en España, lo que posee inevitablemente una proyección directa en el sector educativo, lo que se desarrollará con mayor extensión en el apartado cuarto.

Descentralización educativa y administraciones locales: estudio internacional comparado

El tercer momento histórico de carácter descentralizador es el representado por la Constitución de 1978.

Antes de examinar con detalle el papel educativo de las Administraciones locales en España, conviene realizar una breve aproximación a la organización de la educación en los distintos países de la Unión Europea, la cual constituye una realidad que se resiste a ser sistematizada de una manera categórica, ya que las características propias de cada país hacen que únicamente se puedan establecer corrientes organizativas que reúnen un determinado número de características comunes, aunque en pocos casos coincidentes en todos los aspectos. Los diferentes sistemas de organización de la educación están influidos por una pluralidad de circunstancias históricas, políticas, sociales y económicas que poseen consecuencias diferentes según los supuestos contemplados.

En la breve aproximación a la posición de las Administraciones locales en el mundo de la educación, que se incluye seguidamente, hemos recurrido, como medio de exposición y análisis, a la organización territorial de los Estados modernos y las formas que adopta la organización educativa en cada caso, realizando una clasificación basada en tres modelos: a) Estados unitarios centralizados; b) Estados Federales y c) Estados Regionales o Autónomicos¹⁶.

¹⁶ Haremos aquí referencia a Estados miembros de la Unión Europea, citando también algunos supuestos de Estados no pertenecientes a dicha organización pero que resultan especialmente importantes por su significación.

a) *Estados unitarios centralizados*: En un primer grupo de países se encuentran aquellos con una organización territorial centralizada y unitaria, los cuales, según los casos, presentan una variada tipología en lo que afecta a la organización educativa.

En primer término se deben citar aquellos países que no admiten ningún tipo de descentralización educativa, ni regional ni local, manteniendo un sistema controlado por el Estado central (Luxemburgo, Grecia).

En un segundo escalón hay que incluir los casos de Portugal y Francia, con estructuras y centros de decisión centralizados en manos del Estado, pero con un principio de regionalización y descentralización local, desarrollada en términos de gestión (construcción, equipamiento y conservación de centros docentes y el funcionamiento de los mismos, formación profesional, transporte escolar).

En un tercer subgrupo, se pueden citar los países nórdicos, Estados unitarios y con organización territorial centralizada, pero que gozan de una importante descentralización educativa en las comunidades locales y municipales, así como en consejos con una amplia representación social (Suecia, Finlandia, Dinamarca y Noruega).

Por último hay que mencionar los casos de Holanda e Irlanda, con un Estado centralizado territorialmente, pero con educación descentralizada principalmente en una amplia red de centros educativos de carácter privado que gozan de gran autonomía.

b) *Estados federales*: El segundo grupo de países, a efectos de análisis, está conformado por los que poseen una organización territorial de carácter federal. Se presenta también en este caso una variada tipología de supuestos.

En un primer subgrupo hay que incluir a países de organización federal, pero que mantienen las competencias educativas bajo el Estado federal, con una escasa descentralización en otros niveles organizativos, siendo Austria el prototipo de este tipo organizativo.

En un segundo subgrupo se encuentra Alemania, cuya organización territorial se fundamenta en Länders o Estados Federados que gozan de las competencias educativas, corriendo la situación de los entes municipales diversa suerte, según el Estado Federado que estemos considerando. Cabe plantear un principio de funcionamiento extendido mayoritariamente, según el cual las cuestiones que afectan de manera interna a los centros educativos (programas, organización, selección del profesorado, abono de retribuciones) se encuentran atribuidas a los Estados federados, mientras que aquellos aspectos que afectan a la construcción y mantenimiento de los centros se encuentran en gran parte asignados a los entes locales.

En un tercer nivel, hay que aludir a los casos de Suiza y USA, donde las competencias educativas residen fundamentalmente en los cantones o Estados federados, los cuales delegan las mismas en los entes locales, comarcales o de distrito, que gozan de un amplio campo de acción educativa.

La organización de la educación en los distintos países se resiste a ser sistematizada de una manera categórica.

Este modelo es seguido asimismo en el Reino Unido, con una tradicional descentralización académica y local basada en el funcionamiento de las LEA's, si bien el sistema se ha visto modificado en las últimas décadas en algunos territorios del Reino, con la introducción de sistemas que admiten también la posibilidad de que los centros dependan directamente de la Administración educativa titular del servicio educativo.

Dentro también del modelo federal hay que mencionar el caso de Bélgica, cuyas competencias educativas están residenciadas en los entes federados, pero con una amplia autonomía de los centros educativos.

c) *Estados Regionales y Autonómicos*: En el tercer grupo de países situamos a aquellos con estructuras organizativas de carácter territorial basadas en la existencia de Regiones o Comunidades Autónomas, casos de Italia o España.

Aunque a efectos expositivos suele incluirse a Italia en este grupo, lo cierto es que el Estado Regional italiano no ha adquirido un desarrollo importante en el ámbito educativo, ya que el Estado central mantiene buena parte de las decisiones educativas más trascendentes en sus manos, sin que la descentralización regional y local haya alcanzado el grado del supuesto español.

En España las competencias educativas se reparten fundamentalmente entre el Estado y las Comunidades Autónomas, como se expondrá más adelante, correspondiendo al primero la normativa básica educativa y la educación en el exterior y a las Comunidades Autónomas el desarrollo de la normativa estatal y la gestión del sistema en sus ámbitos territoriales respectivos, sin que la Administración local haya adquirido un papel competencial destacado en la educación formal.

Las Administraciones locales y la educación formal en España

Como quedó expuesto en los *antecedentes históricos*, el sistema educativo español se ha caracterizado tradicionalmente por su centralización, ya que prácticamente la totalidad de las competencias educativas han sido de titularidad estatal hasta tiempos recientes, siendo utilizado desde un primer momento por el liberalismo para intentar extender una educación uniforme en todo el Estado y luchar contra las estructuras del régimen anterior, caracterizadas por una acusada desigualdad económica, cultural y social. La defensa de los enfoques centralizadores en el terreno educativo continuó con fuerza a lo largo del siglo XIX y XX, con distintas finalidades, según las ideologías de los diferentes grupos políticos en el poder.

La aprobación de la *Constitución* de 1978 abrió un nuevo periodo en lo que respecta a la descentralización territorial del Estado y, en particular, por lo que se refiere al ámbito educativo. En líneas generales, se atribuye al Estado las competencias relacionadas con la legislación básica del derecho a la educación y la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales. Asimismo, se asigna al Estado la gestión de la educación en el exterior y en Ceuta y Melilla. Se debe también mencionar la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos en el ejercicio del derecho a la educación.

La Constitución de 1978 abrió un nuevo periodo en la descentralización territorial del Estado y, en particular y en el ámbito educativo.

En los aspectos no incluidos en el párrafo anterior, todas las Comunidades Autónomas poseen estatutariamente competencias para el desarrollo normativo de la legislación básica estatal y para la gestión del sistema en sus respectivos ámbitos territoriales.

De lo anterior se desprende que las principales competencias en materia de educación residen en las Administraciones estatal y en las autonómicas, titulares del servicio público educativo, quedando las Administraciones locales en un papel muy subordinado a las anteriores, si bien prestando un importante servicio, dada su mayor proximidad a los ciudadanos.

El proceso de descentralización educativa habido desde la entrada en vigor de nuestra Constitución, no ha descendido, con carácter general, hasta el ámbito local, sino que sus líneas de actuación han discurrido únicamente desde la Administración General del Estado hasta las Administraciones Autonómicas. Las escasas experiencias descentralizadoras de carácter municipal y comarcal se encuentran todavía en sus primeras fases, por lo que se deberá observar el desarrollo de tales experiencias, que, en todo caso, representan una excepción en las políticas seguidas por las diferentes Administraciones autonómicas.

No cabe duda que este proceso está basado no sólo en concepciones específicas de lo que debe ser la educación, sino, también en la situación real de la organización municipal. Desde algunos enfoques, se ha argumentado que la descentralización educativa hasta los niveles municipales podría introducir en el sistema un principio de diferenciación entre los centros ubicados en diferentes municipios, en perjuicio del alumnado, teniendo en consideración la precaria situación económica por la que atraviesan muchos municipios con escaso número de vecinos.

En sentido contrario al argumento anterior, se aduce, desde posiciones localistas, que tales diferencias podrían quedar minimizadas con una adecuada organización competencial en manos de los municipios, distritos y comarcas y con un suficiente trasvase de fondos económicos hacia las Administraciones locales.

En cualquier caso, no debemos olvidar que la educación constituye un punto especialmente sensible en las agendas políticas de las diferentes Administraciones, dado su extraordinario potencial para conformar sociedades a medio y largo plazo, extremo unido al gran número de ciudadanos afectados por la misma. Por ello, es de esperar que el juego de equilibrios entre las diferentes Administraciones en esta materia educativa prosiga con diferentes altibajos en el futuro.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se asigna a las corporaciones locales una importancia relevante en el mundo de la educación, incluyendo entre los principios y fines de la educación la cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación y puesta en práctica de la política educativa, debiendo coordinar sus actuaciones para potenciar la acción educativa por ellas desarrollada. No obstante, no se debe perder de vista que el reparto

¹⁷ Se debe tener presente que el reparto competencial educativo parte de la Constitución y los Estatutos de Autonomía, por lo que no cabe que una Ley Orgánica afecte a dicho reparto competencial entre las Administraciones.

competencial en materia educativa no se ha visto modificado sustancialmente tras la aprobación de la Ley, por lo que respecta a las Corporaciones locales¹⁷.

Con carácter general, se debe comenzar afirmando que las Corporaciones locales pueden crear centros educativos públicos, siendo titulares de los mismos, lo que implica su completa financiación y gestión de medios personales y materiales.

El proceso de descentralización educativa no ha descendido, con carácter general, hasta el ámbito local.

Por lo que respecta a los centros docentes dependientes de las Administraciones autonómicas, situados en los respectivos términos municipales, legislativamente se contempla la posibilidad de que las Administraciones educativas deleguen competencias de gestión de determinados servicios educativos en los municipios o agrupaciones de municipios, a fin de acercar la educación a sus más directos destinatarios. Hay que indicar que este extremo se plantea como una mera posibilidad, que las Administraciones educativas, principalmente las autonómicas, deberán concretar en cada caso haciendo uso de su autonomía.

Las actuaciones emprendidas en materia educativa por los entes municipales y comarcales con frecuencia se acompañan de subvenciones públicas otorgadas por las Administraciones educativas. Así, las acciones desarrolladas en el ámbito de la Educación Infantil, Educación de Personas Adultas, Programas de Garantía Social, Enseñanzas Artísticas, servicios de transporte y comedor de los centros y actividades complementarias y extraescolares, entre otras, son a menudo subvencionadas por las Administraciones titulares del servicio educativo.

Las actuaciones emprendidas en materia educativa por los entes municipales con frecuencia se acompañan de subvenciones públicas de las Administraciones educativas.

Tradicionalmente, las Administraciones locales han venido desarrollando actuaciones en determinados sectores del ámbito educativo, tanto en las enseñanzas regladas del sistema educativo, como en las enseñanzas no regladas al margen del mismo. Entre tales sectores reviste una importancia especial la Educación Infantil, principalmente en lo que afecta al primer ciclo en el tramo de edad comprendido entre los cero y tres años. La actuación de las Corporaciones locales en esta materia se ha canalizado con frecuencia a través de la suscripción de Convenios con las Administraciones educativas, con importantes subvenciones públicas.

La colaboración de los entes locales en la programación de la oferta de formación profesional y en la formación de personas adultas, donde la suscripción de convenios con las Administraciones educativas está potenciando considerablemente el papel local, constituyen también sectores en los que la gestión educativa municipal puede desempeñar una labor de especial trascendencia.

Otro de los aspectos en que la labor educativa de las Corporaciones locales ha adquirido una sustantividad propia es la organización y el desarrollo de los programas de iniciación profesional. No cabe duda que la mayor proximidad municipal a las necesidades personales y sociales de determinados colectivos de vecinos y alumnos supone un presupuesto favorable para la actuación en este campo, tratando de paliar o eliminar situaciones de desventaja que afectan a colectivos desfavorecidos y facilitando su integración social.

La colaboración de las entidades locales con las Administraciones educativas se extiende asimismo a las enseñanzas artísticas y a las escuelas que impartan enseñanzas no conducentes a títulos oficiales. Para estos fines las Administraciones educativas podrán suscribir convenios específicos de colaboración con los entes locales afectados, aspecto que ha sido muy desarrollado en determinadas Comunidades Autónomas.

En lo que afecta a la organización, gestión y dirección educativa, la Administración local desarrolla asimismo un papel en colaboración con otros sectores del mundo de la educación. Así, las corporaciones deberán estar presentes en las comisiones de admisión de alumnos en los centros educativos, que puedan ser creadas por las Administraciones educativas para garantizar la igualdad en la aplicación de las normas de admisión.

Por lo que respecta a la dirección colegiada en los centros educativos, desde que en 1985 fuera aprobada la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, en los Consejos Escolares de los centros públicos debe estar presente un Concejal o representante del ayuntamiento en cuyo término municipal esté radicado el centro. Como novedad, hay que indicar que la reforma legislativa de 2006 extiende asimismo esta presencia a los Consejos Escolares de los centros privados concertados.

En algunas Comunidades Autónomas, las Administraciones locales han desarrollado un importante papel en la orientación educativa y psicopedagógica, principalmente en los centros de Educación Infantil y Primaria, en colaboración con las Administraciones educativas respectivas.

También se debe citar aquí la actuación que buena parte de los municipios desarrollan en las actividades complementarias y extraescolares de los alumnos, con el desarrollo de programas específicos que dan a conocer los valores arquitectónicos, paisajísticos, medioambientales, culturales e históricos del respectivo municipio.

Con profundas raíces en nuestra historia educativa en todo el ámbito estatal, la conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros públicos de Educación Infantil, de Educación Primaria o de Educación Especial, corresponden en la actualidad al municipio respectivo. Estos edificios no podrán destinarse por las Administraciones locales a otros fines que no sean los educativos sin que la Administración educativa autorice tales cambios.

Las respectivas Administraciones educativas pueden afectar también edificios donde se imparten enseñanzas de Educación Infantil o Primaria para impartir enseñanzas de Educación Secundaria o Formación Profesional, pero en estos casos asumirán los gastos que los municipios vinieran sufragando en tales edificios.

Reviste asimismo una gran importancia la cooperación de las corporaciones locales en la obtención de solares donde las Administraciones educativas construyan los centros escolares de su titularidad.

Los Ayuntamientos, con carácter general, tienen prioridad para la utilización de los centros con fines educativos, culturales, artísticos, deportivos o sociales, siempre que estas actividades tengan lugar fuera del horario lectivo. También la colaboración entre

las autoridades educativas, deportivas y locales se extiende con frecuencia al doble uso de las instalaciones deportivas tanto del centro docente como del municipio.

Las Corporaciones locales tienen en nuestro sistema educativo una participación efectiva con su presencia en los Consejos Escolares de carácter institucional, en sus distintos niveles estatal, autonómicos, comarcales y de distrito y municipales. La función de estos Consejos no posee carácter decisorio ni ejecutivo, sino que constituyen foros de participación de los sectores sociales y de consulta de las Administraciones educativas en temas propios del ámbito territorial correspondiente. Por lo que respecta a los consejos municipales, éstos han alcanzado una amplia difusión en numerosos municipios españoles, con una presencia sectorial relacionada con la educación en el ámbito territorial propio del municipio.

Para terminar este examen de la actuación local dentro de la educación reglada formal, cabe afirmar que esta actuación se encuentra en nuestro sistema sometida a la normativa y las directrices que al respecto dicten las Administraciones titulares del servicio público educativo. Lograr un equilibrio en la actuación de las diferentes Administraciones territoriales que actúan en el mundo educativo constituye uno de los mayores desafíos organizativos que aborda nuestro sistema en un futuro próximo, cuyo desarrollo se encuentra supeditado al principio de autonomía propio de cada Comunidad Autónoma, derivado de la Constitución y de sus respectivos Estatutos.

La educación no formal y la labor educadora informal de las ciudades

El proceso educativo no puede ser concebido únicamente como una serie de actividades realizadas en el marco del sistema educativo y durante el periodo temporal durante el cual se extienda éste. Por el contrario, la adquisición de conocimientos, su adaptación permanente a los nuevos cambios y avances tecnológicos, así como el perfeccionamiento de aquellos saberes previamente adquiridos constituye una noción diferente de la educación, basada en una concepción evolutiva a lo largo de toda la vida.

La educación no es ni puede ser un cúmulo de nociones culturales estáticas, transmitidas de generación en generación, sino que, muy al contrario, debe ser concebida como un proceso de creación cultural permanente, elaborado con la participación de todos los ciudadanos. Es bajo esta perspectiva donde la tarea educativa de los pueblos y ciudades adquiere una relevancia particular, como entidades más próximas a los deseos, intereses y necesidades de sus vecinos.

Existe un amplio campo en las enseñanzas no regladas, que se pueden y deben desarrollar en el ámbito local con una intencionalidad educativa, pero sin estar sometidos a las formalidades de la enseñanza recibida en los centros integrados en el sistema educativo.

El aprendizaje de la población y su concienciación sobre problemas relacionados con el medio ambiente, el cambio climático, los recursos hidráulicos y energéticos renovables, la contaminación, las drogadicciones, las relaciones humanas personales y sociales, problemas y concepciones urbanísticas, movilidad y transportes, participación social de

Las Corporaciones locales tienen una participación efectiva con su presencia en los Consejos Escolares.

la población y un largo elenco de temas candentes de nuestros días son un caldo de cultivo idóneo donde las Administraciones locales pueden y deben participar en el proceso educativo, considerado en sentido amplio a lo largo de toda la vida de los ciudadanos.

La extensión en las juntas y centros culturales dependientes de los diversos ayuntamientos de programas que tienen por objeto el debate, análisis, concienciación y toma de posiciones de los ciudadanos sobre aspectos que les afectan en su vida diaria representa un factor de primera magnitud en la referida educación a lo largo de toda la vida, que debiera ser una aspiración colectiva de todos.

No es ésta una actuación insertada en el marco de las enseñanzas formales del sistema educativo y, quizás por ello, gozan de un mayor componente de flexibilidad y cercanía que resulta particularmente atractivo para numerosos colectivos de ciudadanos y para jóvenes que se sienten alejados del sistema educativo formal y buscan completar su formación en el marco de otras fórmulas de enseñanza y aprendizaje. Las que podríamos denominar enseñanzas no regladas o no formales, representan sin duda un espacio educativo que en buena medida no está sometido a las rigideces de la enseñanza reglada dentro del sistema educativo y que, con frecuencia, encuentra una entusiasta respuesta vecinal.

Pero además de la actuación local en las referidas enseñanzas formales y no formales, se viene extendiendo en tiempos recientes un nuevo concepto de la educación que se aplica como principio transversal de buena parte de las políticas y programas municipales. La educación comienza a salir de los estrictos y limitados confines de los Departamentos de Educación, para informar muchas de las actuaciones desarrolladas en otros sectores municipales.

En no pocas Corporaciones locales se va afirmando de forma creciente la idea de que resulta muy difícil desarrollar políticas coherentes de carácter urbanístico, de transportes públicos y privados, de vivienda, trabajo, cultura, juventud o deportes, entre otras muchas que podrían citarse, al margen del componente educativo que todas estas políticas tienen para los vecinos.

Las posibilidades educadoras de los pueblos y ciudades se ven acrecentadas de forma sobresaliente desde esta nueva perspectiva y, poco a poco, el potencial educador, que desde algunos sectores se ha dado en llamar “informal”, que poseen los pueblos y ciudades, se ha erigido en principio rector que informa la actuación municipal y el desarrollo de políticas y programas locales, principio del que se hace arduo prescindir sin que la actuación local experimente un serio menoscabo en su legitimidad y en su capacidad de lograr el apoyo y el entusiasmo ciudadano.

No debemos olvidar que la educación, en un sentido amplio del concepto y tal y como se recoge en nuestros textos normativos, debe perseguir el equilibrio de sus destinatarios en todos los aspectos de su vida personal, social, pública y privada. También hay que tener presente que la adquisición de valores que fomenten y potencien el pleno desarrollo de la personalidad constituye asimismo uno de los objetivos de la educación formal en el ámbito del sistema educativo, siendo la construcción de la propia personalidad, con

La educación no es ni puede ser un cúmulo de nociones culturales estáticas.

la formación de una conciencia crítica sobre el mundo y la sociedad uno de los ejes de acción necesario en el proceso educativo.

Existe un amplio campo en las enseñanzas no regladas, que se pueden y deben desarrollar en el ámbito local.

Bajo las nociones expuestas de la educación, el desarrollo de políticas municipales escapa muy difícilmente a tales posiciones educativas y, por tanto, representan canales indirectos para lograr los objetivos últimos que nuestras leyes educativas asignan a la propia educación.

A la pregunta “¿educa la ciudad?” sólo cabe una contestación que refleje la realidad. Dicha realidad impone una afirmación rotunda, los pueblos y las ciudades educan, tanto dentro del sistema educativo formal, como al margen del mismo. La acción educativa municipal recae de forma directa e indirecta sobre la educación de los vecinos. En no pocas ocasiones este proceso educativo incide sobre los vecinos de manera indirecta a través de políticas que, en principio, pudieran percibirse alejadas del ámbito de la educación, pero que poseen una trascendental influencia en el logro de objetivos educativos más directamente cercanos a la convivencia entre las personas, al respeto entre los ciudadanos y sus distintas formas de estar y ser.

Conclusiones

De las anteriores reflexiones vertidas en este artículo podemos extraer algunas conclusiones generales que se exponen muy brevemente.

El papel de las Administraciones locales en el ámbito educativo se encuentra marcado en nuestro sistema por la circunstancia de jugar un papel en todo caso subordinado a las Administraciones del Estado y Autonómicas, que poseen las competencias educativas correspondientes y son las titulares del servicio público educativo.

La organización territorial del Estado en nuestra historia moderna refleja un Estado centralizado, con claras repercusiones en el mundo de la educación. A pesar de ello, a lo largo de nuestra historia educativa las ciudades y pueblos han ejercido una función de gran importancia en la educación tanto formal como informal.

La educación informa muchas de las actuaciones desarrolladas en distintos sectores municipales.

La gestión de la educación durante el siglo XIX y la primera parte del XX fue derivada frecuentemente, en sus primeros niveles, hacia los ayuntamientos y las provincias, únicos entes locales con presencia en la organización territorial del Estado. Esta circunstancia tuvo como consecuencia que, dados los escasos recursos económicos de las Administraciones locales, el servicio educativo se prestase con frecuencia con gran escasez de medios y sin gozar de unos niveles mínimos de calidad, quedando al margen del mismo gran parte de la población.

La idea centralizadora de la organización territorial del Estado y del sector de la educación mantenida desde comienzos del siglo XIX por las concepciones liberales, se mantuvo en los dos siglos posteriores, con escasas excepciones concretadas en la Constitución de 1869 y el proyecto de la Primera República, la Constitución de 1931 y la de 1978.

Según el modelo autonómico implantado por la Constitución de 1978, la organización territorial del Estado se enclava en el modelo Regional o Autonómico, compartiendo en

el ámbito educativo competencias tanto el Estado como las Comunidades Autónomas, y quedando el papel de las Administraciones locales supeditado a la normativa procedente de las entidades antes referidas.

La educación se ha erigido en principio rector que informa la actuación municipal.

No obstante, las Administraciones locales han desarrollado tradicionalmente y desarrollan en la actualidad un importante papel en el sector educativo, tanto en el sistema de enseñanzas regladas, como en las enseñanzas no formales con intencionalidad educativa y en actuaciones informales.

En el campo de las enseñanzas regladas del sistema educativo, las Administraciones locales ejercen sus funciones principalmente a través de convenios suscritos con las Administraciones educativas, siendo titulares de los edificios educativos en los primeros niveles de enseñanza. Su participación se extiende asimismo a la gestión de programas de educación Infantil, enseñanzas artísticas y musicales, educación de personas adultas, actividades complementarias y extraescolares o programas de iniciación profesional, entre otros aspectos. También la dirección de los centros docentes contempla la presencia de las entidades locales en sus consejos escolares, presencia que se extiende a los consejos escolares de carácter institucional, ya sean de carácter estatal, autonómico o municipal.

Pero la actuación de pueblos y ciudades no queda restringida a las enseñanzas formales, sino que la proximidad a las necesidades de los vecinos hace que la tarea educadora se extienda con mayor flexibilidad a sectores que, fuera del sistema educativo, desean acometer procesos formativos a lo largo de toda la vida.

El aspecto anterior se debe completar concibiendo la educación como una línea de acción transversal que informa y afecta a buena parte de las políticas desarrolladas por pueblos y ciudades en el ámbito municipal. Desde una concepción amplia de la educación, numerosas acciones locales afectan a los objetivos últimos del proceso educativo y, por tanto, este aspecto debe constituir en un factor ineludible a la hora de diseñar y ejecutar políticas y programas municipales que, en principio, pudieran aparecer con escasa conexión directa con la educación, pero que, en la práctica, afectan de manera consustancial a la misma, contribuyendo de manera determinante al logro de los objetivos marcados en nuestras leyes y normas educativas ■

A la pregunta “¿educa la ciudad?” sólo cabe una contestación que refleje la realidad.

Referencias bibliográficas

AJA FERNÁNDEZ, E. (2003), *El Estado autonómico. Federalismo y hechos diferenciales*, Madrid: Alianza Editorial, 2ª Ed.

CLAVERO ARÉVALO, M.F. (1999), “La organización territorial del Estado desde 1950 al 2000”, *Revista de Administración Pública*, nº 150, págs. 33-56.

EMBID IRUJO, A. (1999), “La descentralización de la enseñanza: marco jurídico y problemas pendientes”, En Colección Egido Universidad, nº 26, *La descentralización de la enseñanza*, Asociación Española para el estudio del Derecho y la Política de la Educación (Coord.), Zaragoza: Egido Editorial, págs. 15-53.

Estructura de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea (1995), Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea, 2ª ed. en inglés (Trad. CIDE-Ministerio Educación y Ciencia, Madrid: Centro de publicaciones MEC, 1996).

FURTER, P. (1996), "La educación comparada como geografía de la educación. Cuestiones teóricas sobre la planificación de la regionalización de la enseñanza", En Pereira, Miguel A. y otros (Comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona: Ed. Pomares-Corredor S.A., pág 93- 118.

GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (1987), "Sobre el modelo autonómico español y sobre las actuales tendencias federalistas", *Cuenta y Razón* nº 30, pág. 13-20.

GÓMEZ ORFANEL, G. y E. GUERRERO SALOM (1977), "La educación y la evolución histórica del constitucionalismo español", *Revista de Educación*, nº 253, Madrid: MEC-CIDE, págs. 5-30.

OECD, *Education at a glance. OECD indicators 2003* (2004), París: Center for Educational Research and Innovation.

PUELLES BENÍTEZ, M (1992) "Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental", *Revista de Educación* nº 299, págs. 353-377.

PUELLES BENÍTEZ, M (1996), "Educación y Autonomía en el modelo español de descentralización", *Revista de Educación*, nº 309, pág. 163-193.

PUELLES BENÍTEZ, M (2004), "La descentralización de la Educación en España: presente, pasado y futuro", En *Informe Educativo 2004. Análisis y situación de las Comunidades Autónomas*, Madrid: Santillana Educación S.L. págs. 7-32.

Ciudades educadoras, una apuesta por la educación

Pilar Figueras
Secretariado de la AICE

Sumario: 1. Un repaso de la historia. 2. La Carta. 3. El concepto ciudad educadora. 4. Funcionamiento de la AICE. 5. Una apuesta necesaria e insoslayable.

Resumen

El final de la década de los 80 trae para España y para Barcelona una fuerte proyección exterior: Integración en Unión Europea y Olimpiada. Entonces Barcelona toma conciencia del poder educativo que alberga la ciudad. Organiza el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Es el año 1990. Dos años más tarde, en Goteborg, se celebra el II Congreso Internacional que fue el punto de partida del nacimiento de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, AICE, en 1994. Hoy pertenecen a la misma 360 ciudades de 35 países. El nexo de unión entre ellas lo encuentran en La Carta de Ciudades Educadoras. Este nuevo concepto, ciudad educadora, nos lleva a reinventar la ciudad como lugar de aprendizaje permanente. Para su mejor funcionamiento la AICE se ha dotado de una estructura organizativa propia con responsabilidades concretas y de los instrumentos pertinentes. Buscan avanzar hacia una ciudad más igualitaria, solidaria, pacífica, inclusiva y participativa.

Palabras clave: Barcelona, Congreso internacional. Carta. Ciudad educadora.

Un repaso de la historia

Barcelona inicia a finales de los años 80 un proceso de profunda renovación y de proyección al exterior, marcado por la incorporación de España a la Unión Europea y su nominación como sede de los XXV Juegos Olímpicos. La ciudad opta, en aquel momento, por el impulso, la creación y la integración en diferentes estructuras, redes y organizaciones de ciudades, asumiendo el liderazgo en muchos casos.

En este contexto, el Ayuntamiento de Barcelona, convencido de que las ciudades generan un amplio abanico de oportunidades educativas, de origen e intencionalidad diversas, decidió organizar en 1990 el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras con el objetivo de dialogar, intercambiar experiencias y reflexionar sobre el potencial educador de las ciudades y sobre el rol que los gobiernos locales deben jugar.

El I Congreso reunió cerca de 600 personas procedentes de 60 ciudades y 21 países. Allí, además de las conferencias –que sirvieron de base para reforzar un marco teórico incipiente compartido– se intercambiaron experiencias de instituciones públicas y privadas, procedentes de la educación formal y no formal. Las ciudades participantes decidieron recoger en una Carta los principios básicos para reclamar la educación como uno de los ejes transversales del proyecto político de la ciudad. De este modo nace la Declaración de Barcelona, que pretende ser un instrumento de movilización de las ciudades.

En 1994 nace la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras que está formada en la actualidad por más de 360 ciudades de 35 países diferentes.

Las ciudades presentes manifestaron la voluntad de desarrollar sus contenidos y acordaron darse cita dos años más tarde. Al mismo tiempo, se creó una comisión permanente intercongresos, integrada por Barcelona, Berlín, Birmingham, Göteborg, Montpellier, Rotterdam y Turín, cuyo rol principal fue asistir a las ciudades en la preparación de los congresos.

Göteborg acogió el II Congreso en 1992, en el que las ciudades participantes expresaron la necesidad de dotarse de una estructura que les posibilitase el intercambio, la cooperación y las reflexiones conjuntas. Fruto de este acuerdo, nace en 1994 la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), en el marco del III Congreso en Bolonia. La AICE es la organización que reúne a todos los gobiernos locales comprometidos con la Carta de Ciudades Educadoras, base sobre la que se articula el movimiento. En la actualidad, la Asociación está formada por más de 360 ciudades de 35 países diferentes.

La Carta

Constituye el nexo común entre las ciudades pertenecientes a la Asociación. Es un marco de actuación en el que cada ciudad debe construir su propio modelo, de acuerdo con las especificidades y necesidades de su contexto, liderada por sus representantes democráticamente elegidos.

La Carta estimula y ofrece vías de concreción a la capacidad educadora, en sentido amplio, que tienen los miembros de la ciudad, individual o asociativamente considerados.

Con el objetivo de adaptar la Carta a los cambios urbanos, educativos y sociales que experimentan las ciudades, el texto original de la Declaración de Barcelona recogió pequeñas modificaciones en 1994 y fue objeto de una revisión más profunda en el año 2004, si bien ésta conserva su espíritu inicial.

Está fundamentada en distintos documentos existentes, como la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos

La Carta es un marco de actuación en el que cada ciudad debe construir su propio modelo, de acuerdo con las especificidades y necesidades de su contexto, liderada por sus representantes democráticamente elegidos.

(1990); en la Convención que se asumió en la Cumbre Mundial para la Infancia (1990), y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).

Consta de un preámbulo que encuadra y explica el concepto *Ciudad Educadora* y 20 principios recogidos en tres apartados: *El derecho a la Ciudad Educadora, el compromiso de la ciudad y al servicio integral de las personas.*

Sus aspectos más destacados son los siguientes:

- Define el derecho a la ciudad educadora como una extensión del derecho fundamental de todas las personas a la educación y contempla la necesidad de la educación lo largo de la vida.
- Promueve la educación en la diversidad, que combata cualquier forma de discriminación.
- Fomenta el diálogo entre generaciones como fórmula de convivencia pacífica y de desarrollo de las respectivas capacidades y valores.
- Incluye las modalidades de educación formal, no formal e informal, las diversas fuentes de información y manifestaciones culturales, así como la necesidad de evaluar su eficacia.
- Pone de manifiesto la necesidad de los responsables municipales de disponer de información precisa sobre las necesidades de los ciudadanos, que les permita formular propuestas concretas y de política general.

Plantea que la ciudad debe:

- Saber encontrar, preservar y presentar su propia identidad. Esto la hará única y capaz de establecer un diálogo consigo misma y con otras ciudades
- Tener en cuenta el impacto del entorno urbano en el desarrollo de todos los individuos y de la sociedad; deberá procurar la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de los referentes de su pasado.
- Fomentar la participación crítica y corresponsable.
- Dotarse de espacios, equipamientos y servicios públicos adecuados al desarrollo personal, social, moral y cultural de sus habitantes.
- Garantizar el equilibrio del entorno natural con otros derechos como un medio ambiente saludable, vivienda, ocio, transporte público, etc.
- Evaluar el impacto de las propuestas culturales, de ocio, informativas y otras que los niños y jóvenes reciben sin ninguna mediación y procurará establecer un equilibrio entre la necesidad de protección y la autonomía para el descubrimiento.
- Procurar que las familias reciban la formación que les permita ayudar a sus hijos a crecer y a hacer uso de la ciudad, en un ambiente de mutuo respeto. También procurará formación para aquellas personas que cumplan funciones educativas.
- Ofrecer a sus habitantes un lugar en la sociedad: procurará el asesoramiento necesario para la orientación personal y vocacional y definirá estrategias de formación a lo largo de la vida, que tengan en cuenta la demanda social.
- Ser consciente de los mecanismos de exclusión y marginación. Atenderá de forma especial a las personas recién llegadas, inmigrantes o refugiadas.
- En aquellas intervenciones que lo requieran, es importante y necesaria la coordinación

y la cooperación entre las administraciones implicadas y la sociedad civil organizada.

- Fomentar el asociacionismo así como la formación para la participación, como elementos clave para fortalecer la dimensión comunitaria de la ciudad.
- Garantizar una información suficiente y comprensible e incentivar a sus habitantes a informarse. Identificará a aquellos colectivos que requieran una atención singularizada y pondrá a su disposición puntos especializados de información, orientación y acompañamiento.
- Establecer programas formativos en TIC para combatir nuevas formas de exclusión.
- Ofrecer a todos sus habitantes, formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios.

El concepto *Ciudad Educadora*

En la *ciudad educadora*, la educación –entendida en un sentido amplio, que va más allá de las instituciones educativas tradicionales– es un eje fundamental y transversal del proyecto político de la ciudad. La familia y la escuela siguen jugando un papel muy importante, si bien se incorporan nuevos agentes no reconocidos hasta hoy que no sólo transmiten conocimientos sino también educan en valores y comportamientos.

El concepto de ciudad educadora nos lleva a reinventar la ciudad como lugar de aprendizajes permanentes, de convivencia y de diálogo.

La educación y la formación han dejado de concernir exclusivamente a niños/as y jóvenes, para abarcar a toda la población. Toda persona ha de poder crecer y ser capaz de hacer frente a los retos y posibilidades de las actuales sociedades.

Podemos afirmar que la ciudad es educativa *per se*: es incuestionable que la planificación urbana, la cultura, los centros educativos, los deportes, las cuestiones medioambientales y de salud, las económicas y presupuestarias, las referidas a movilidad y vialidad, a la seguridad, a los distintos servicios, las correspondientes a los medios de comunicación, etc., contienen e incluyen diversos conocimientos, destrezas y valores, y generan diversas formas de educación de la ciudadanía.

La Carta de Ciudades Educadoras recoge en su preámbulo: *“Hoy más que nunca, la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducativos”*.

La ciudad es educadora cuando imprime esta intencionalidad en el modo en cómo se presenta a sus ciudadanos.

El concepto *ciudad educadora* reposa sobre tres premisas básicas: información comprensible (necesariamente discriminada) hacia toda la ciudadanía; participación de

ésta desde una perspectiva crítica y corresponsable y evaluación de las necesidades y también de las propuestas y acciones que se realizan.

El concepto *ciudad educadora* nos lleva a reinventar la ciudad como lugar de aprendizajes permanentes, de convivencia y de diálogo, en la perspectiva de profundización de la democracia y de afirmación de libertades.

Por lo que a los gobiernos locales se refiere, estos planteamientos requieren la cooperación entre los diferentes departamentos de los gobiernos locales, con el objetivo de conocer y desarrollar los aspectos educativos de las diversas políticas, así como conseguir acciones coordinadas que den forma a este proyecto global que constituye la Ciudad Educadora.

Dicho proyecto será, también, fruto del diálogo, la participación y la corresponsabilización de la sociedad civil.

Funcionamiento de la AICE

Los órganos constitutivos de la AICE son: la Asamblea General (máximo órgano rector formado por todas las ciudades asociadas); el Comité Ejecutivo (encargado de la dirección, gestión, ejecución y representación) y el Secretariado que se ocupa del cumplimiento del plan de acción aprobado por la Asamblea General, del funcionamiento cotidiano y de la administración.

Para el cumplimiento de sus objetivos, la AICE se estructura en Delegaciones, Redes Territoriales, Redes Temáticas y otras agrupaciones de trabajo. Entre las redes territoriales, se encuentra la del estado español (RECE). Granollers ha sido elegida ciudad coordinadora de la red para el período 2007-2009 y acogerá el noveno encuentro estatal en el año 2009. Granollers cuenta con el respaldo de una comisión de nueve ciudades (Barcelona, Donostia-San Sebastián, Écija, Getafe, Gijón, Rivas-Vaciamadrid, Sevilla, Vitoria-Gasteiz y Zaragoza) cuya tarea es la elaboración y el seguimiento de las propuestas de trabajo a desarrollar durante el período citado.

La AICE dispone de un portal en Internet (www.edcities.org) y de un Banco de Documentos (BIDCE) que incluye una base de experiencias.

Con el fin de facilitar la comunicación y las relaciones entre las ciudades asociadas, la AICE dispone –entre otros instrumentos– de un portal en Internet (www.edcities.org), donde las ciudades pueden tener su propia página web, y de un Banco de Documentos (BIDCE) en línea. Éste contiene, por una parte, una base documental con referencias bibliográficas, artículos y otros documentos de temáticas afines que puedan ser de interés. Y, por otra parte, una base de experiencias con más de 600 actuaciones dirigidas a franjas de edad diversas y vinculadas a diferentes ámbitos (urbanismo, sostenibilidad, deporte, medio ambiente, cultura, etc.)

La AICE organiza cada dos años un Congreso Internacional. Éstos constituyen un momento importante en la vida de la Asociación y una gran ocasión para su vigorización y consolidación.

Los Congresos abordan diferentes ámbitos de una ciudad educadora. Hasta la fecha se han celebrado 9 congresos:

I: 1990. Barcelona. *La ciudad educadora para niños y jóvenes.*

II: 1992. Göteborg. *La educación permanente.*

III: 1994. Bolonia. *El multiculturalismo. "Reconocerse: para una nueva geografía de las identidades".*

IV: 1996. Chicago. *Las artes y las humanidades como agentes de cambio social.*

V: 1999. Jerusalén. *Llevar el legado y la historia al futuro.*

VI: 2000. Lisboa. *La ciudad, espacio educativo en el nuevo milenio.*

VII: 2002. Tampere. *El futuro de la educación. El papel de la ciudad en un mundo globalizado.*

VIII: 2004. Génova. *Otra ciudad es posible. El futuro de la ciudad como proyecto colectivo.*

IX: 2006. Lyon. *El lugar de las personas en la ciudad.*

La AICE organiza cada dos años un Congreso Internacional. El próximo tendrá lugar en Sao Paulo en abril de 2008.

El X Congreso tendrá lugar en Sao Paulo del 24 al 26 de abril del 2008, donde se abordará el tema de «*La construcción de ciudadanía en ciudades multiculturales*». Allí, se darán cita ciudades interesadas en la formación integral de cada persona y en la del conjunto de la ciudadanía con la finalidad de combatir la exclusión, conscientes de que la educación reduce desigualdades y es un elemento fundamental para la cohesión social. Las conferencias y el intercambio de experiencias en el marco de este Congreso, aportarán reflexiones e ideas de cómo avanzar y afrontar los retos que plantea el tema objeto de debate.

Sao Paulo es actualmente el corazón cultural y económico de Brasil. Con 1.509 km² de extensión, acoge a un contingente de 10 millones de personas procedentes de todas las zonas de Brasil y de distintos países. En la actualidad conviven en esta ciudad más de 70 nacionalidades y culturas distintas, con diferentes creencias religiosas. Por ello, el próximo Congreso en Sao Paulo constituirá una ocasión importante para aprender, de esta megalópolis y de otras ciudades, la importancia del fomento de las relaciones interculturales en la construcción de nuevas ciudadanías.

Una apuesta necesaria e insoslayable

El recorrido hacia ciudades cada vez más educadoras debe ser efectuado conjuntamente por gobiernos locales y sociedad civil.

El avance hacia ciudades cada vez más educadoras –es decir, más igualitarias, solidarias, pacíficas, inclusivas y participativas– es, sin duda, una apuesta de y con futuro hacia el que debe caminarsse. El recorrido de este camino debe ser efectuado conjuntamente por gobiernos locales y sociedad civil. La implicación y el soporte de las administraciones supramunicipales son ayudas importantes en este recorrido ■

El modelo democrático y comentario de Atlántida: Del centro al municipio/distrito y la comarca/ciudad educadora¹

Florencio Luengo Horcajo

Pedagogo. Profesor de Secundaria. Coordinador del Proyecto Atlántida

Juan Ignacio López Ruiz

Profesor titular de Didáctica. Universidad de Sevilla

Sumario: 1. Bases teóricas del modelo propuesto. 2. Dinamizar las estructuras participativas en cada sector socio-educativo. 3. Construir una ciudadanía democrática basada en el compromiso ético: proyección y límites del modelo propuesto.

Resumen:

El Proyecto Atlántida hace una propuesta de Ciudadanía comunitaria y democrática, que elabora sus bases teóricas a partir de tres modelos: el modelo de procesos, el modelo crítico de Freire y el modelo de Planificación Estratégica Situacional (PES). A partir del diagnóstico de la situación de los centros educativos y de su entorno, se detectan las necesidades de la comunidad para priorizar valores alternativos, los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se marcan las innovaciones puntuales que a la larga permitan la construcción de un Proyecto Curricular global, todo ello a través de la dinamización de las estructuras participativas en cada sector socio-educativo. Finalmente, se apuesta por construir una ciudadanía democrática, basada en un compromiso ético y se analizan la proyección y límites del modelo propuesto.

Palabras clave: Proyecto Curricular, comunidades de aprendizaje, ciudadanía democrática, familia, escuela, municipio, agentes sociales locales, tejido educativo.

La propuesta de CIUDADANIA COMUNITARIA Y DEMOCRÁTICA que estamos elaborando en el Proyecto Atlántida, ha recorrido un largo trayecto desde las primeras preocupaciones por el campo socioeducativo, y nuestra experiencia ligada a la

¹ El presente artículo es una reelaboración de ideas previas sobre el tema publicadas por Florencio Horcajo en *Revista de Educación* 339, enero-abril 2006, MEC.

realidad del aula y el currículo escolar. En el proceso contradictorio entre el aula y vida estamos haciendo coincidir dos líneas de trabajo que cada vez consideramos más complementarias. Por un lado, la investigación-acción de corte curricular heredera de nuestras conexiones con ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), y por otra la investigación-acción participativa que heredamos del compromiso social de la educación con el contexto, vivido en la transición democrática, y puesto al día en el posterior contacto con nuevos movimientos, como las comunidades de aprendizaje y las plataformas socioeducativas de zonas concretas.

Las experiencias en las que Atlántida ha tratado de experimentar procesos de innovación se ubican en zonas y comarcas que definen la identidad de un contexto concreto. Ya se trate de un municipio completo, una comarca o un barrio/distrito de ciudad, el modelo comunitario que propugnamos invita a unir los esfuerzos de cada sector y pone en común un proyecto de trabajo. A lo largo de su implementación puede llegar a acordarse un plan de mejora que abarque desde el diagnóstico compartido, las problemáticas categorizadas a partir de nuestras dimensiones de mejora clásicas (curriculares, organizativas, formativas y de contexto), hasta el acuerdo con un proyecto de investigación curricular para la propia zona/comarca o la ciudad, convertidos en este caso en eje de la educación.

Bases teóricas del modelo propuesto

En el proceso de desarrollo de la experiencia de Ciudadanía y valores democráticos por el que Atlántida apuesta, el papel otorgado a los órganos de gobierno de los centros, a las estructuras de los responsables de familia, y a las de los agentes sociales locales, ocupan el eje central de la mejora corresponsable. El encuentro común de sectores en las que hemos denominado Comisiones de Ciudadanía de barrio, distrito o municipio, nos está permitiendo contemplar las enormes posibilidades que un trabajo más coordinado tendría, tanto en temas candentes como el clima escolar y los rendimientos del alumnado, como en el desarrollo social y humano de nuestras localidades y ámbitos personales.

Hacemos nuestras las aportaciones de Freire (1997), Flecha (2002) y de Habermas (1987) en relación con las acciones dialogadas entre iguales, los actos comunicativos, el diálogo igualitario, como base para la emancipación y el desarrollo de la capacidad de autogestión. Creemos en el trabajo compartido entre los distintos sectores implicados en la educación y en el eje de mejora escuela-familia-comunidad.

La propuesta del Proyecto Atlántida trata de integrar sus reflexiones y las de otros grupos, avanzando unas ideas que forman parte de la cultura innovadora elaborada por numerosos profesionales y colectivos, ligados al debate de la nueva ciudadanía. Las Escuelas democráticas, Comunidades de aprendizaje, Ciudadanía democrática o comunitaria, Estatutos de Ciudadanía, Cartas de la educación democrática del ciudadano, Ciudadanía planetaria, etc., serán la base de nuevas propuestas educativas que en estos momentos resurgen en el necesario debate del modelo de educación que

sería preciso concretar entre todos. En concreto, esta nueva visión nace teniendo en cuenta tres ideas básicas que se están promulgando desde diferentes especialistas y foros internacionales.

Es urgente y pertinente reconfigurar los espacios educativos y formativos en la sociedad del conocimiento.

La primera hace referencia a la urgencia y pertinencia de reconfigurar los espacios educativos y formativos en la sociedad del conocimiento (Tedesco, 1995; López Ruiz, 2005). Desde este emergente e intrincado contexto social, se plantea la necesidad de construir un nuevo “tejido educativo” que trate de unir los esfuerzos aislados e inconexos de diferentes profesionales e instituciones interesados en la mejora de esta relevante tarea. Y esto, a través de la dinamización de distintos tipos de agentes socio-educativos implicados, con la intención de promover una participación auténtica, plural, democrática y comprometida que renueve de modo significativo y profundo el proceso formativo en la sociedad de la información. Para conseguir esta nueva “red de redes” que posibilite un cambio sustancial en nuestro campo resulta imprescindible, como postula Delors (1996), que se establezcan diversas conexiones y apoyos mutuos entre los distintos ámbitos educativos: formal, no formal e informal.

Es imprescindible que se establezcan conexiones y apoyos mutuos entre los distintos ámbitos educativos: formal, no formal e informal.

La segunda, relacionada con la anterior, introduce la necesidad de contemplar el aprendizaje como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida. La sociedad de la información hace que el proceso formativo no pueda circunscribirse exclusivamente al escenario escolar, por lo que el sujeto está obligado a seguir aprendiendo fuera de este entorno formal durante toda su existencia, en paralelo y con posterioridad a su salida del sistema educativo. Esta crucial cuestión conduce a organismos transnacionales como la Unión Europea (1997) a denominar a este cambiante e intrincado contexto donde los sujetos, en sus progresivas etapas vitales, se ven abocados a adquirir nuevos conocimientos, destrezas y competencias de forma permanente como la “sociedad del aprendizaje”. En nuestra realidad global, el aprendizaje se torna en una dinámica todavía más compleja que no tiene nunca fin; es decir, las personas no pueden dejar de aprender de manera continua (Longworth, 2003).

La tercera hace alusión a la importante y generalizada crisis de valores que caracteriza a las sociedades postmodernas (Lipovetsky, 1994). Los ciudadanos en la era de la información parecen haber perdido el indispensable norte ético que sienta las bases de una actuación comprometida, responsable y consecuente. En este momento crucial, las distintas agencias de socialización están sometidas igualmente a una serie de profundas transformaciones que está afectando los pilares básicos de nuestra civilización.

Por último, la otra agencia socializadora que cobra especial importancia en la sociedad de la información, los medios de comunicación de masas, se dedica casi exclusivamente a entretener a la ciudadanía más que a desarrollar una función formadora. De hecho, en la actualidad los poderosos influjos de los nuevos mass-media digitalizados están cumpliendo más bien una tarea deseducadora, en la medida que transmiten esencialmente los contra-valores propios de una sociedad capitalista y neoliberal. En este sentido, en lugar de difundir valores auténticamente democráticos lo que se

dedican es al “entretenimiento” de los niños, jóvenes, adultos y mayores que componen el sistema social. Con este concepto se hace referencia a la capacidad de los medios de comunicación de masas para adormecer a la ciudadanía a través de contenidos y programas supuestamente amenos, pero que tienen como misión implícita mantener a la gente distraída en cuestiones superfluas para que no reflexionen críticamente acerca de los acuciantes y relevantes problemas que azotan a la humanidad y al planeta de modo interconectado y global.

Los medios de comunicación de masas se dedican a entretener a la ciudadanía más que a desarrollar una función formadora.

Ante este complejo panorama, el Proyecto Atlántida ha apostado decididamente en los últimos años por abrir las puertas de los centros escolares a la comunidad, para implicar en la mejora educativa a todas aquellas personas y entidades sociales que están interesadas en la formación de la ciudadanía. Esto es a lo que hemos denominado Ciudadanía Comunitaria, Democrática y Cívica, como tarea corresponsable, sin duda próximos a otras aportaciones (Pettit, 1997; M. Martínez, 1998; Gimeno, 2001; Martínez Bonafé, 2003).

Los referentes teóricos que nos han servido de base para elaborar nuestro Modelo Democrático han sido fundamentalmente los siguientes: el Modelo de Procesos de ADEME vinculado a la corriente internacional del desarrollo curricular basado en la escuela y de investigación-acción, el Modelo socio-educativo crítico desarrollado por Freire y colaboradores, y el Modelo PES de Investigación Acción Participativa cuyo máximo representante en nuestro país es el colectivo CIMAS. A continuación describimos brevemente cada uno de ellos.

El Proyecto Atlántida ha apostado decididamente en los últimos años por abrir las puertas de los centros escolares a la comunidad.

Modelo de procesos

Este enfoque educativo ha sido diseñado por la Asociación para el Desarrollo y la Mejora Escolar, siguiendo las pautas de trabajo que ha establecido el movimiento internacional conocido como Desarrollo Curricular Basado en la Escuela. Se trata, por tanto, de una perspectiva exclusivamente escolar que trata de mejorar las instituciones educativas poniendo en marcha procesos de transformación tanto en el ámbito organizativo como en el plano curricular. Es una propuesta muy próxima a las conocidas fases que componen el clásico ciclo de investigación-acción. Así, se parte de la creación de condiciones para la mejora escolar, que incluye un diagnóstico de la situación de partida en la que se detectan los principales problemas y se establecen un conjunto limitado de prioridades. A continuación se diseña el plan que introduce los cambios pretendidos y después se pone en práctica en el centro. Durante su aplicación se realiza un seguimiento del proceso y al final se evalúan los resultados obtenidos. Esta valoración general se utiliza para incluir las modificaciones necesarias en su próxima implementación en el centro, a partir de la reformulación de los puntos débiles detectados. Después de sucesivas aplicaciones, si el plan se ha desarrollado de modo satisfactorio y la comunidad educativa ya lo percibe como algo positivo, se llega a la última fase de institucionalización. Es en este momento cuando la innovación pasa ya a formar parte íntegra de la estructura y cultura del centro en cuestión.

El modelo de procesos, desde una perspectiva escolar, trata de mejorar las instituciones educativas a través de cambios organizativos y curriculares.

Modelo crítico de Freire

Partiendo del Movimiento para la Alfabetización de la ciudadanía liderado por Paulo Freire desde Brasil se genera un nuevo enfoque educativo que persigue la emancipación de los adultos a partir de un proceso de toma de conciencia de su propia situación. Se pretende que la educación sea la base para diagnosticar y reflexionar sobre los problemas cotidianos que sufren las personas o que deterioran nuestro entorno. A partir de un diálogo igualitario se llega a consensos acerca de las posibles soluciones que se pueden poner en marcha. Consiste, por consiguiente, en un modelo socio-educativo que se extiende a la comunidad para transformarla. Se diferencia pues del enfoque anterior en que el proceso de mejora no se reduce estrictamente al ámbito escolar, sino que por el contrario persigue la transformación de la realidad social y ambiental, a través de la intervención colectiva en la resolución de sus principales necesidades.

El modelo crítico de Freire persigue la transformación de la realidad social y ambiental a través de la intervención colectiva.

No obstante, este modelo es reelaborado y generalizado a partir del Movimiento para la Reorientación del Currículum que se constituye en Sao Paulo, cuando Freire es nombrado Secretario de Educación de la capital brasileña. En este enfoque socio-educativo redefinido se establecen una serie de fases durante el proceso de construcción de un currículum interdisciplinario, tanto a nivel de centro como de aula. En concreto, los momentos que se plantean para el trabajo escolar en colaboración con la comunidad son los siguientes (Torres, O'Cadiz y Lindquist, 2007):

Estudio de la realidad: después de acordada la implicación de la escuela en el proceso de reforma curricular, se elabora un Informe Preliminar en el que se realiza un diagnóstico del entorno donde se identifican los principales problemas de la comunidad. En este informe aparecen reflejados, pues, las cuestiones primordiales que preocupan a la ciudadanía de la localidad. Tomando como base este dossier se selecciona un Tema Generador o problemática relevante para trabajar con un currículum globalizado en todo el centro.

Organización del conocimiento: una vez delimitada la problemática que se va abordar, los profesores colaborando en equipos interdisciplinarios seleccionan y estructuran los contenidos y los métodos didácticos que se van a aplicar en cada materia. En primer lugar, se determinaban las preguntas generadoras que se iban a explorar en cada área disciplinar, para extraer de ahí los conceptos y contenidos específicos. En segundo lugar, los docentes escogen los diversos materiales curriculares y los múltiples recursos didácticos con los que se desarrollará la enseñanza en cada asignatura.

Aplicación del conocimiento: esta última fase consiste en el diseño de actividades, tareas y proyectos para que los alumnos pongan en práctica los nuevos conocimientos y destrezas. Se trata de favorecer una comprensión auténtica de la compleja realidad para actuar sobre ese entorno comunitario con la intención de transformarlo. Este momento incluye la evaluación de los contenidos adquiridos por los estudiantes empleando distintas técnicas e instrumentos. En particular, se destaca la aplicación de las nuevas ideas y habilidades en grupos de trabajo.

En general, este interesante y experimentado modelo de Freire tomaba como fundamento los siguientes principios orientadores:

- Construcción colectiva del currículum mediante una amplia y dinámica participación en el proceso de toma de decisiones de todos los agentes implicados.
- Valoración de la autonomía real de cada centro escolar a la hora de poner en marcha sus propias experiencias innovadoras.
- Articulación de la teoría curricular con la práctica educativa a través de un proceso de investigación-acción en el que se involucra el profesorado, el alumnado, los familiares y otros miembros de la comunidad.
- Formación permanente del profesorado para la construcción de un proyecto curricular interdisciplinario, a partir del análisis crítico del modelo de enseñanza imperante.

Modelo PES

Este enfoque surge en el ámbito social, no escolar, como reacción al modelo técnico de intervención en los problemas comunitarios a partir de un proyecto orientado por objetivos definidos por expertos externos. Este modelo mayoritario inscrito en una perspectiva tecnológica es el que se conoce como planificación operativa y fue introducido en el campo escolar y didáctico por Tyler. El Modelo PES, cuyas siglas significan Planificación Estratégica Situacional, recoge los principios esenciales y las pautas metodológicas propias de la Investigación Acción Participativa que se ha desarrollado básicamente en contextos complejos de intervención social. Una característica destacable de este modelo es que no separa radicalmente el diseño del desarrollo como hace el enfoque tradicional. En este sentido, los diferentes agentes implicados, bajo el asesoramiento de un experto en IAP, participan tanto en la elaboración del plan consensuado como en su ejecución colectiva. Por ello, en la planificación PES, se ven reflejadas las perspectivas, ideas, intereses y valores de los distintos actores sociales.

El modelo de Planificación Estratégica Situacional recoge las perspectivas, ideas, intereses y valores de los distintos actores sociales.

En concreto, este nuevo modelo identifica cuatro grandes momentos en la planificación, coincidiendo con trabajos sociales de CIMAS (Villasante, 2006):

Momento situacional: responde a la pregunta “cómo explicar la realidad” y se dirige a una valoración sistemática de la situación de partida para comprender el contexto desde el punto de vista de los agentes participantes. Consiste en “aterrizar” en el entorno para conocer en profundidad la realidad social que pretende mejorarse. En esta fase se identifican las causas o “nudos críticos” de la problemática que haya emergido. Más que explicar propiamente la realidad se trata de detectar las carencias existentes para entender mejor los problemas detectados. Esta apreciación situacional se construye tomando como base las distintas interpretaciones de los individuos y colectivos implicados acerca de su singular e incierta realidad.

Momento normativo: pretende responder a la cuestión de “cómo concebir el plan”, intentando establecer una serie de áreas prioritarias de intervención que este autor denomina “apuestas” y “propuestas socio-políticas” de los diversos actores sociales.

Pero la decisión de actuar está en función de los grupos, las relaciones, y las fuerzas que respaldan tal acción. En este momento se pretende establecer prioridades con respecto a las diferentes propuestas que hayan surgido, tomando en cuenta los diversos tipos de intereses y expectativas presentes.

Momento estratégico: trata de solucionar el interrogante referido a “cómo precisar lo posible”, a partir de un análisis de los medios, recursos y agentes disponibles que constituyen los elementos básicos para diseñar la estrategia a seguir. Esto dota de relativo poder de transformación a cada uno de los sectores involucrados. Se trata de analizar las redes sociales que existen en la comunidad, referidas tanto a asociaciones constituidas formalmente como a colectivos o grupos informales. En este momento clave se pretende establecer nuevas sinergias y conexiones entre las redes ya presentes para aumentar la eficacia de los planes que se van a realizar. Como señala el propio Villasante (2006):

“El análisis estratégico no solo da para precisar lo posible, sino para abrir desde un principio las oportunidades de situaciones complejas, y ganar en mayor creatividad y eficiencia, contando precisamente con muchos actores que habitualmente no son considerados en sus aportes a la planificación y ejecución de las propuestas”.

Momento operativo: se dirige a solventar el problema de “cómo actuar cada día”, estableciendo el conjunto de acciones a desarrollar y evaluando el plan una vez implementado en función de los resultados o productos obtenidos. Se trata de poner en marcha el plan de modo reflexivo, haciendo un seguimiento del progreso y de las dificultades que aparezcan. En este momento es importante ir reformulando el plan previo a la luz de las posibles contingencias que surjan durante su desarrollo.

La implicación más relevante de este modelo es, como reconoce Moya (en prensa):

“...la necesidad de incorporar los momentos estratégico y situacional a los dos momentos que ya son habituales, el momento normativo y el momento operativo. A nuestro juicio, el momento estratégico es esencial para que los centros educativos puedan hacer un uso eficaz de su autonomía y para constituirse en auténticas comunidades para el aprendizaje”.

Dinamizar las estructuras participativas en cada sector socio-educativo

Sin tratar de variar sustancialmente el plan de trabajo que los centros educativos, las APAS, los servicios sociales, y los Comités que asesoramos y apoyamos tienen aprobado, Atlántida les propondrá, una vez se haya vivido la etapa inicial de creación de condiciones para el trabajo, entrar en reflexiones que posibiliten levantar la vista de lo concreto en un proceso que nos permita enlazar y relacionar los problemas cotidianos con la problemática global: el modelo de educación y sociedad que subyace a nuestra propia

actuación profesional. Así, se dice, con cierto criterio, que cuando sólo y habitualmente hablamos de problemas educativos, cuando especialmente vemos deficiencias en nuestro entorno, cuando todo suena a crisis, lo que falla y se pone en cuestión es el modelo de educación, que es preciso abordarlo globalmente si se pretende influir seriamente en la mejora. Como bien señala Fullan (2002), los auténticos cambios educativos han de contemplar obligatoriamente una perspectiva sistémica que ponga en juego todos los ámbitos, instancias y agentes potencialmente interesados y realmente implicados.

Sin variar sustancialmente el plan de trajo de los centros educativos, APAS, servicios sociales, etc., Atlántida les propone un proceso de reflexión que permita enlazar los problemas cotidianos con la problemática global.

Si nuestro equipo de asesoramiento Atlántida expusiera en un claustro, APA, Ayuntamiento, que “proponemos repensar el modelo de educación y para ello se requiere realizar un trabajo colaborativo, una investigación sobre los aprendizajes básicos que facilitan el desarrollo personal libre y crítico del ser humano; si demandamos un diseño de currículo diferente, o de Área transversal de valores presente en todas las asignaturas, que facilite el trabajo y enfatice los valores de ciudadanía, necesarios para conseguir un centro, un barrio y un mundo más confortable y feliz”, podría sonar a hermosa historia que tiene poco que ver con lo que se vive en patios, pasillos, aulas, salones de TV, en el hogar, y calles o plazas. Será más oportuno desarrollar un proceso compartido, del que se deduzca algo similar, pero todo ello discutiendo de lo que se conversa a diario, partiendo de problemas y animando a realizar diagnósticos que conduzcan a un plan común. Transformar las realidades en posibilidades: conectar e integrar las estructuras presentes y los proyectos en marcha.

Nuestra propuesta empieza por indicar que es el contexto, la estructura creada o esbozada en cada lugar, la que debe reflexionar desde su propia experiencia. Atlántida, antes de iniciar el trabajo concreto de mejora, realizará una campaña organizada de información, de sensibilización y reflexión sobre las tareas que realiza en propio medio y el proceso de asesoramiento del proyecto; invitará a conocer y coordinar las posibilidades del entorno e identificar los medios ya presentes: los proyectos y programas que el propio contexto (centro, municipio, distrito, comarca) desarrolla.

Se trata de analizar la tarea que realizan las estructuras que ya intentan coordinar los esfuerzos: Consejo Escolar Municipal, Plataformas, si las hubiera; para trabajar desde las ya existentes; o, en su caso, proponer la creación de estructuras que puedan favorecer la recreación de éstas, cuando su labor quede atenazada por los asuntos burocráticos. Por tanto, se trata al inicio de diagnosticar e identificar las posibilidades que ya existen, y que posiblemente estén necesitadas de más reconocimiento e información compartida, y, en todo caso, de mejor coordinación. Nuestra primera tarea es, sin duda, conocernos y realizar una primera fase de diagnóstico que asegure que no añadimos nuevos proyectos y tareas a los que ya venimos desarrollando de manera más o menos compleja, pero a veces sin rumbo común.

Atlántida apuesta por ayudar a ordenar los recursos existentes y darles coherencia, de ahí que en este paso previo propongamos elaborar un Banco de Datos que describa lo que realizan y llevan a cabo los centros educativos, las APAS, los programas municipales

y los agentes sociales del lugar. Merece capítulo aparte destacar la importancia que recobra tener en cuenta las relaciones de poder, la necesidad de aprender a compartir los liderazgos y estar atentos a la micropolítica (González T.,1998) de los centros educativos y las organizaciones socioeducativas del entorno, para evitar disfunciones, solapamiento o marginación de realidades, de personas, colectivos, y duplicidad de estructuras participativas, así como protagonismos que dificulten la creación de condiciones solidarias para el trabajo compartido.

El Proyecto está dinamizando experiencias de Consejos/Comités de Ciudadanía, creados a la luz de la complejidad social creciente, que intentan dar vida a los antiguos y en general poco aprovechados Consejos Escolares Municipales cuando es posible, y en cualquier caso, una entidad con vida propia cuando así se requiere. En general, los citados Comités, como hemos dicho, se estructuran desde una Junta Coordinadora de cuatro o cinco miembros que los dinamizan, un Plenario donde se debate y decide, y una Asamblea abierta a colectivos donde se participa masivamente para desarrollar y motivar el plan socioeducativo.

El marco social: Detectar las necesidades de la comunidad para priorizar valores alternativos

Una vez que hemos identificado y valorado lo que tenemos y realizamos, pasamos a diagnosticar y formular las problemáticas de cada contexto, en relación con los valores que consideramos en crisis, y sus posibles causas, para relacionarlas-categorizarlas tomando como base los ámbitos de desarrollo de nuestra sociedad que Atlántida ha definido: sociopolítico, socioeconómico, sociocultural y socioafectivo o personal. Podría plantearse otra categorización alternativa, sin duda similar, o partir de otro Marco Teórico. Atlántida parte del suyo, elaborado en los últimos años, pero lo hacemos como propuesta orientativa. A partir de los problemas que se vayan describiendo, nos planteamos pensar en valores alternativos que sirvan para contrarrestar las problemáticas concretas detectadas. A partir del trabajo descrito, se propone realizar el esfuerzo por pensar en valores positivos que sirvieran de antídoto a los valores deficitarios diagnosticados: así por ejemplo, ante la pasividad, motivación; ante la agresividad, tolerancia y convivencia democrática. Al final, como resultado del debate, habrá que concretar y llegar a priorizar los valores señalados para una etapa concreta, y en ese caso nos referiremos a un plan común que incida en el modelo de sociedad que tenemos en nuestro intrincado entorno.

El ámbito educativo: Detectar los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

A continuación, y para que los valores y problemas no queden descolgados del cotidiano quehacer de las aulas, las casas y la calle, volvemos a vivir el proceso similar, pero en este caso señalando problemáticas que se encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos centraremos en momentos concretos del mismo, relacionado, en primer lugar, con el currículo (Jackson, 1991): cómo seleccionamos el currículo y atendemos

El Proyecto está dinamizando experiencias de Consejos/Comités de Ciudadanía creados a la luz de la complejidad social creciente.

la diversidad creciente, cómo abordamos la gestión de aula y la preparación/desarrollo de las tareas escolares, cómo lo vive el alumnado. También será imprescindible, si se desea incidir en los rendimientos del alumnado, llegar a concretar qué aspectos se consideran débiles en el proceso de planificación de los ámbitos sobre conocimientos básicos: sociolingüístico, científico-técnico y artístico. Aparecerá la disrupción creciente, la falta de motivación, la falta de hábito lector/escriptor, etc.; y al hablar de las causas que lo favorecen, comentaremos algunas externas que se deben al sistema, al papel de los medios de comunicación, pero, posiblemente, también a la actividad profesional, a la metodología, sin duda mejorable.

A partir del breve diagnóstico de lo que ocurre en las aulas, pasaremos al ámbito familiar (quizás, falta de tiempo real de dedicación familiar al proceso educativo), y a continuación al ámbito social, referido a nuestras calles y plazas (posible descoordinación de servicios). Aparecerán en cada sector diferentes problemáticas, que analizadas en relación con sus causas, servirán de base para el plan común corresponsable.

Con el doble trabajo esbozado (qué valores democráticos son deficitarios en la zona, y qué dificultades surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje), tendríamos un primer mapa de problemáticas que exigen una planificación integrada de valores generales, y de estrategias de gestión del aprendizaje, entre las que puede llegar a aparecer: la necesidad de convenir unos criterios mínimos de metodología y evaluación en cada centro y la zona, posibles campañas de animación a la lectoescritura desde la Escuela, la Familia y las entidades socioculturales, planes de Formación en la zona para profesorado, familias y servicios sociales, etc.

Se marcan prioridades en los procesos participativos para establecer tareas que representen el sentir de los sectores implicados: profesorado, alumnado, familias y servicios sociales.

No perdemos de vista un secreto a voces: se trata de disponer de un plan sencillo y concreto (más vale pocas tareas bien hechas, que un denso listado que no llega a abordarse), siendo esencial en ese momento establecer prioridades en procesos participativos, y contemplar tareas que representen el sentir de cada uno de los sectores implicados: profesorado, alumnado, familias y servicios sociales. Merece la pena partir de pequeños diagnósticos y priorizaciones iniciales que permitan iniciar también la resolución de aspectos muy visibles que agobian el día a día, antes que pretender largos y lentos procesos participativos en esta fase inicial, que alejan de la necesaria conexión con avances prácticos.

El trabajo descrito hasta aquí configuraría las bases del plan común a poner en marcha, para el que es necesario diseñar un proceso de seguimiento y evaluación, con indicadores concretos en cada uno de los ámbitos, garantía de los avances de cada experiencia. Con lo descrito ya dispondríamos de un representativo Comité abordando la mejora de una serie de aspectos, garantía, al menos, de una mayor coordinación en la zona entre los diferentes medios y recursos.

El modelo de desarrollo del propio plan se basa en la configuración de subcomisiones formadas dentro del Plenario, que representan a los diferentes sectores y que planifican el plan concreto del tema que abordan temas como: absentismo, plan de formación del profesorado y familias, coordinación 1º ESO y Primaria, apoyo al asociacionismo juvenil/adolescentes, infraestructuras extraescolares..., para luego ponerlos en común en su reunión mensual, bimensual, etc. Intentamos, finalmente, confluir en una segunda tarea: la posible elaboración de un proyecto educativo que incida en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con la identidad de la zona en donde se desarrolla. Como hemos dicho, se trata de profundizar y llegar al foco del aprendizaje formal: el aula, lugar de desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje escolar, y hacerlo en contacto con la realidad, a partir de pequeñas experiencias, de dificultad baja (una semana/quincena de proyectos comunes), para intentar, desde las sencillas experiencias de éxito, objetivos mayores.

De las innovaciones puntuales a la deseable construcción de un Proyecto Curricular global

En la medida de lo posible, proponemos intentar abordar gradualmente la fase tercera para analizar sucesos, semanas culturales, centros de interés, que nos conduzcan a favorecer pequeñas experiencias pedagógicas con carácter social que integre vida y centro, y de ahí hasta el posible proceso que inicie la construcción de un proyecto curricular de centro, de zona, de localidad, de comarca, como proceso hacia la ciudad educadora.

El objetivo de favorecer la necesidad de articular proyectos curriculares de zona, que refuercen desde el debate de los aprendizajes básicos de cada una de las etapas educativas, infantil, primaria, secundaria, adultos, de una zona concreta, se encamina hacia el reto de conseguir una cultura elaborada por la propia comunidad, y que el proceso pedagógico sirva para descifrar, desde la experiencia común, líneas de trabajo que diseñen criterios mínimos de metodología y evaluación. Para ello, es necesario aterrizar de forma natural en el eje central del proceso educativo: el aula, la metodología y las tareas, su relación con las familias y el contexto. Necesitamos por tanto un motivo, un centro de interés o proyecto de trabajo de la zona/comarca, que una a los implicados en el proceso de mejora (Hernández y Ventura, 1992).

En Atlántida, estamos asistiendo a experiencias diferentes: en un lugar concreto es el APA quien propone al centro un tema general, como la interculturalidad; y el centro, junto al Comité de Ciudadanía, vive, investiga, como centro de interés, el conocimiento e intercambio enriquecedor de las culturas que integran el municipio. En otros casos, el equipo directivo promueve, animando a familias, ayuntamiento y APA, el rescate de un cultivo de la zona, una historia o leyenda...

La experiencia de Mala, Haría (Lanzarote) en que una escuela unitaria junto a su APA y FAPA, en coordinación con su comisión de ciudadanía, investigaba el rescate de un cultivo como el de la cochinilla, nos ha permitido poner en escena el proceso, organizar talleres y dar a conocer su proyecto final, en el que se ha llegado a implicar Consejerías, Ayuntamiento, Cabildo Insular, y por fin a modificar la propia realidad del contexto, que dispondrá de nuevos presupuestos, se abrirá a museos, itinerarios ecoturísticos y talleres con nueva creación de yacimientos de empleo. Sin duda, un ejemplo vivo de lo que proponemos: una escuela y educación activas, ligadas a los hechos sociales y culturales del entorno. Pequeños sueños, convertidos en sencillas realidades, como lo denominan los amigos de comunidades de aprendizaje.

El lugar ideal para llevar a cabo una puesta en común de lo que proponemos es sin duda el Consejo Escolar, y por extensión, el Consejo Escolar Municipal, cuando éste es dinámico, y desde nuestra experiencia, como refuerzo, el creado Comité de Ciudadanía que hemos diseñado. Si no fuera posible, sigue siendo urgente que el aula en solitario, el ciclo o el departamento lo intenten cuando no surja la propuesta global. La propuesta de iniciar pasos hacia un proyecto general de currículo desde algunos centros de interés común, podría facilitar un proceso para sentar las bases elementales que favorezcan la construcción de un Proyecto Educativo de Ciudad (Carbonell, 2001). En un lugar común, ya sea el ciclo, el Departamento, la Comisión Pedagógica, el Consejo Escolar antes mencionado, cabría debatir qué valores echamos en falta, qué problemáticas nos agobian durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en qué temática o investigación, cabe poner en común el modelo de educación y de centro, aunque se trate de una experiencia temporal, en este caso, que supere las semanas culturales habituales y se centre en fenómenos sociales, económicos, medioambientales.

Iniciar pasos hacia un proyecto general de currículo desde centros de interés común, podría sentar las bases elementales de la construcción de un Proyecto Educativo de Ciudad.

Avanzando en este sentido innovador, completamos el proceso de la fase tercera con la planificación conjunta de la problemática o proyecto común. En este sentido, es pertinente que se realice un trabajo general con los diferentes sectores que acordarán y planificarán tareas globales que motiven, que sirvan para analizar lo que se investiga, estrategias para transferir el trabajo educativo a la práctica, y el compromiso con difundirlo para que repercuta en la mejora del medio, cuando esto sea oportuno (Whitin y Whitin, 2000; Martinello y Cook, 2000; Manning, Manning y Long, 2000). Lo que esta fase asegura es el papel del currículo como eje integrador de valores democráticos y contenidos instrumentales, pero de modo que no sólo sea el profesorado quien controla y dirige todo el proceso, sino que se cuente además con la colaboración del alumnado, las familias y los agentes sociales del entorno.

Construir una ciudadanía democrática basada en el compromiso ético: proyección y límites del modelo propuesto

Como anexo final, por tanto, proponemos un nuevo paso, a modo de colofón, que nos permita relacionar, desde la experiencia vivida con los diferentes sectores educativos del centro o del municipio, los valores generales trabajados y las competencias o

aprendizajes básicos que otras instancias europeas están proponiendo para el debate, y que la nueva propuesta legislativa de la LOE nos presentará como mínimos prescriptivos. En definitiva, se trataría de aprovechar el trabajo compartido en un lugar concreto, el diagnóstico realizado sobre problemáticas concretas, siguiendo el modelo de Procesos, para repensar el modelo de sociedad que tenemos, las alternativas y el papel que la educación debería jugar. Como tarea resumen: podríamos realizar contextualizaciones entre el proceso vivido en los trabajos de comisiones de ciudadanía, y el de las apuestas externas que nos llegan de Europa, del MEC u otras instancias, para finalmente llegar a acordar, a modo de orientaciones para todo un centro, ojalá que un municipio o comarca, un grupo de principios, aprendizajes básicos que vendrían a representar la suma de valores democráticos y competencias, como eje del nuevo currículo de Ciudadanía; algo así como los principios del PEC, que iluminan el desarrollo del PCC, que es en el fondo lo que estamos reconstruyendo.

Con nuestra propuesta, y sin alterar demasiado el trabajo cotidiano, puede que logremos iniciar una tarea comunitaria donde todos aprenderíamos algo más sobre diseño curricular integrado, planificación de nuevas tareas, metodología investigativa, etc. Estaríamos debatiendo en paralelo sobre el modelo de educación y de sociedad, estaríamos elaborando una alternativa a la Educación Democrática para la Ciudadanía. Esto es, estaríamos abordando lo que en frío era un debate abstracto sobre los transversales, el área, o las asignaturas.

Proponemos encontrar la ocasión en el día a día, para pensar en un plan a la luz de las problemáticas diagnosticadas, plantear un programa común de mejora, un modelo de educación (los principios del PEC pero sacados de un trabajo concreto sobre los problemas diarios que nos preocupan), un referente de la actuación necesaria (mínimos de convivencia y tratamiento de conflictos, de metodología de aula, de criterios comunes de evaluación, de tratamiento y acercamiento al alumnado...), para que se trabajen en la vida diaria del aula, de los hechos cotidianos en la vida familiar, en las prácticas tutorizadas y planificadas desde los agentes del municipio. Todo ello es lo que estamos proponiendo sea acordado, coordinado, en primer lugar en el centro, desde el Consejo Escolar, en segundo lugar, donde sea posible, en distritos y comarcas, a través de las posibles Comisiones de Ciudadanía, que serían el eje vertebrador del debate sobre los valores y aprendizajes básicos de la educación del futuro.

Cuando la Unión Europea plantea como aprendizajes básicos para una Educación democrática en la Educación obligatoria el listado de competencias básicas que ya empezamos a desarrollar de forma práctica, cuando el MEC y las comunidades autónomas desarrollan la propuesta prescriptiva orientadora de la LOE – esperamos que acompañada de materiales guía tanto para la propuesta global como para la realización de pruebas de diagnóstico externo-, cuando alguna Institución o grupo específico, libros de texto incluidos, describan que serían tales o cuales las formas de entender la propuesta, habrán “diseñado” un enfoque propio sobre valores-competencias y aprendizajes básicos

Las Comisiones de Ciudadanía serían el eje vertebrador del debate sobre los valores y aprendizajes básicos de la educación del futuro.

MONOGRÁFICO. Florencio Luengo Horcajo y Juan Ignacio López Ruiz. *El modelo democrático y comentario de Atlántida: Del centro al municipio/distrito y la comarca/ciudad educadora*

para todos. Es a ese conjunto de saberes, de aprendizaje común, obligatorio, al que Atlántida denominó en su día: "Ciudadanía, mucho más que una asignatura".

Desde el Proyecto Atlántida, manifestamos nuestras incertidumbres sobre el alcance de la propuesta que realizamos y los procesos necesarios para avanzar en la línea esbozada. Asumimos las limitaciones del alcance de nuestra experiencia inicial. Reconocemos la enorme dificultad que supone adentrarse en procesos de innovación como los que describimos. No ocultamos que se trata de una apuesta arriesgada, pero somos conscientes de que una vez que conocemos ciertas claves vividas en procesos de innovación en centros muy concretos, además de favorecer la propia innovación en ciertos grupos especiales, es la hora de comprometerse con la indagación sobre las claves necesarias para tratar de incidir en la mejora global del sistema educativo y el éxito para todo el alumnado. Una apuesta inmensa, pero necesaria, que debe contextualizarse en espacios concretos. Saltar del campo de la innovación, a veces elitista, con centros específicos, al discurso de la mejora social y educativa, nos supone un reto que asumimos con ganas y en donde nos comprometemos con reforzar las líneas de políticas educativas que por su atrevimiento y compromiso es necesario fortalecer ■

Referencias bibliográficas

ANDER-EGG, E. (1990). Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Gobierno Vasco. Vitoria.

CABRERAF. (2002). Qué educación para qué ciudadanía: Interculturalidad: Fundamentos, programas, evaluación. Madrid: Morata.

CARBONELL, J. (2001). La innovación en educación. Madrid: Morata.

COMUNIDAD EUROPEA (1997). Teaching and Learning. Towards the Learning Society. White Paper on Education and Training. Bruselas.

DE LORME, Ch. (1995). De la animación pedagógica a la investigación-acción. Madrid: Narcea.

DELORS, J (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana /UNESCO.

DEWEY, J. (1995). Democracia y Educación. Madrid: Morata.

DRAKE, S.M. (1998). Creating Integrated Curriculum. Proven Ways to Increase Student Learning. London: Sage.

ELLIOTT, J. (1990). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

ESCODERO, J.M. (1999). El desarrollo del currículum por los centros. En J.M. Escudero (Ed.). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Síntesis, pp. 291-319.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992). *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Graó.

HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. (1997). *La base de conocimientos de mejora de la escuela*. En D. Reynolds et al. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI, pp. 71-101.

JACKSON, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

JIMENEZ J. (2004). *Inmigración, Interculturalidad y currículo*. Sevilla: MCEP.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

LIPOVETSKY, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.

LONGWORTH, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ RUÍZ, J.I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa: el cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Archidona (Málaga): Aljibe.

LÓPEZ RUÍZ, J.I. (2005). *Construir el Currículum Global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Archidona (Málaga): Aljibe.

MANNING, M; MANNING, G. y LONG, R. (2000). *Inmersión temática. El currículo basado en la indagación*. Barcelona: Gedisa.

MARTINELLO, M.L. y COOK, G.E. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.

McKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

RUDDUCK, J. (1999). *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP.

SALAZAR, M.C. (1992) *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular-OEI.

MONOGRÁFICO. Florencio Luengo Horcajo y Juan Ignacio López Ruiz. *El modelo democrático y comentario de Atlántida: Del centro al municipio/distrito y la comarca/ciudad educadora*

SHAGOURY, R. y MILLER, B. (2000). El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores. Barcelona: Gedisa.

SIROTNIK, K. (1994). La escuela como centro del cambio. *Revista de Educación*, 304, pp. 7-30.

SKILBECK, M. (1998). School-Based Curriculum Development. En A.Hargreaves, A.Lieberman, M.Fullan y D.Hopkins (Eds). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, pp. 121-144.

TEDESCO, J.C. (1995). El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna. Madrid: Anaya.

TORRES, C.A., O'CADIZ, M^ªP. y LINDQUIST, P. (2007). Educación y democracia. Paulo Freire, movimientos sociales y reforma educativa. Valencia: Instituto Paulo Freire de España y CREC.

VILLASANTE, T. (2006). Procesos para la creatividad social. Disponible en http://www.redcimas.org/archivos/las_investigaciones_participativas/procesos_para_la_creatividad_social.pdf

VILLASANTE, MONTAÑÉS, MARTÍN (2000): La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1. Barcelona: El Viejo Topo.

VILLASANTE, MONTAÑÉS, MARTÍN (2001): Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía/2. Barcelona: El Viejo Topo.

WHITIN, P y WHITIN, D.J. (2000). Indagar junto a la ventana. Cómo estimular la curiosidad en los alumnos. Barcelona: Gedisa.

ZABALA, A. (1999). Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad. Barcelona: Graó.

Carta de Ciudades Educadoras

Las ciudades con representación en el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en noviembre de 1990, recogieron en la Carta inicial los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad. Partían del convencimiento de que el desarrollo de sus habitantes no puede dejarse al azar. La Carta fue revisada en el III Congreso Internacional (Bolonia, 1994) y en el de Génova (2004) para adaptar sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales.

La presente Carta se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990); en la Convención que se asumió en la Cumbre Mundial para la Infancia (1990), y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).

PREÁMBULO

Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducativos.

La ciudad educadora tiene personalidad propia, integrada en el país donde se ubica. Su identidad es, por tanto, interdependiente con la del territorio del que forma parte. Es, también, una ciudad que se relaciona con su entorno; otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades de otros países. Su objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes.

La ciudad educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Atenderá prioritariamente a los niños y jóvenes, pero con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida.

Las razones que justifican esta función son de orden social, económico y político; orientadas, sobre todo, a un proyecto cultural y formativo eficiente y convivencial. Estos son los grandes retos del siglo XXI: en primer lugar, "invertir" en la educación, en cada

persona, de manera que ésta sea cada vez más capaz de expresar, afirmar y desarrollar su propio potencial humano, con su singularidad, creatividad y responsabilidad. En segundo lugar, promover condiciones de plena igualdad para que todos puedan sentirse respetados y ser respetuosos, capaces de diálogo. Y, en tercer lugar, conjugar todos los factores posibles para que pueda construirse, ciudad a ciudad, una verdadera sociedad del conocimiento sin exclusiones, para lo que hay que prever, entre otras necesidades, un acceso fácil de toda la población a las tecnologías de la información y de las comunicaciones que permiten su desarrollo.

Las ciudades educadoras, con sus instituciones educativas formales, intervenciones no formales (con intencionalidad educativa fuera de la educación reglada) e informales (no intencionales ni planificadas) colaborarán, bilateral o multilateralmente, para hacer realidad el intercambio de experiencias. Con espíritu de cooperación, apoyarán mutuamente los proyectos de estudio e inversión, bien en forma de cooperación directa, bien colaborando con organismos internacionales.

La humanidad no está viviendo sólo una etapa de cambios, sino un verdadero cambio de etapa. Las personas deben formarse para su adaptación crítica y participación activa en los retos y posibilidades que se abren con la globalización de los procesos económicos y sociales; para su intervención desde el mundo local en la complejidad mundial, y para mantener su autonomía ante una información desbordante y controlada desde centros de poder económico y político.

Las ciudades de todos los países deben actuar, desde su dimensión local, como plataformas de experimentación y consolidación de una ciudadanía democrática plena.

Por otra parte, el niño y el joven han dejado de ser protagonistas pasivos de la vida social y, por lo tanto, de la ciudad. La Convención de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989, que desarrolla y considera vinculantes los principios de la Declaración Universal de 1959, los ha convertido en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho al otorgarles derechos civiles y políticos. Pueden, por tanto, asociarse y participar según su grado de madurez.

La protección del niño y del joven en la ciudad no consiste sólo en privilegiar su condición. Importa además hallar el lugar que en realidad les corresponde junto a unas personas adultas que posean como virtud ciudadana la satisfacción que debe presidir la convivencia entre generaciones. Niños y adultos aparecen, a principios del siglo XXI, necesitados por igual de una educación a lo largo de la vida, de una formación siempre renovada.

La ciudadanía global se va configurando sin que exista todavía un espacio global democrático, sin que muchos países hayan alcanzado una democracia efectiva y a la vez respetuosa con sus genuinos patrones sociales y culturales y sin que las democracias con mayor tradición puedan sentirse satisfechas con la calidad de sus sistemas. En tal contexto, las ciudades de todos los países deben actuar, desde su dimensión local, como plataformas de experimentación y consolidación de una ciudadanía democrática

plena, promotoras de una convivencia pacífica mediante la formación en valores éticos y cívicos, el respeto a la pluralidad de las diversas formas posibles de gobierno y el estímulo de unos mecanismos representativos y participativos de calidad.

Uno de los retos de la ciudad educadora es promover el equilibrio entre identidad y diversidad.

La diversidad es inherente a las ciudades actuales y se prevé un incremento aún mayor en el futuro. Por ello, uno de los retos de la ciudad educadora es promover el equilibrio y la armonía entre identidad y diversidad, teniendo en cuenta las aportaciones de las comunidades que la integran y el derecho de todos los que en ella conviven a sentirse reconocidos desde su propia identidad cultural.

Vivimos en un mundo de incertidumbre que privilegia la búsqueda de seguridad, que a menudo se expresa como negación del otro y desconfianza mutua. La ciudad educadora, consciente de ello, no busca soluciones unilaterales, simples; acepta la contradicción y propone procesos de conocimiento, diálogo y participación como el camino idóneo para convivir en y con la incertidumbre.

Se afirma pues, el derecho a la ciudad educadora, que debe entenderse como una extensión efectiva del derecho fundamental a la educación. Debe producirse una verdadera fusión, en la etapa educativa formal y en la vida adulta, de los recursos y la potencia formativa de la ciudad con el desarrollo ordinario del sistema educativo, laboral y social.

El derecho a la ciudad educadora debe ser una garantía relevante de los principios de igualdad entre todas las personas, de justicia social y de equilibrio territorial.

Ello acentúa la responsabilidad de los gobiernos locales en el sentido de desarrollar todas las potencialidades educativas que alberga la ciudad, incorporando a su proyecto político los principios de la ciudad educadora.

PRINCIPIOS

I.- EL DERECHO A LA CIUDAD EDUCADORA

1. Todos los habitantes de una ciudad tendrán el derecho a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la misma ofrece. El derecho a la ciudad educadora se propone como una extensión del derecho fundamental de todas las personas a la educación. La ciudad educadora renueva permanentemente su compromiso con la formación de sus habitantes a lo largo de la vida en los más diversos aspectos. Y para que ello sea posible, deberá tener en cuenta todos los grupos, con sus necesidades particulares.

En la planificación y gobierno de la ciudad se tomarán las medidas necesarias encaminadas a suprimir los obstáculos de cualquier tipo, incluidas las barreras físicas,

que impidan el ejercicio del derecho a la igualdad. Serán responsables de ello tanto la administración municipal como otras administraciones que incidan en la ciudad; y estarán también comprometidos en esta empresa los propios habitantes, tanto a nivel personal como a través de las distintas formas de asociación a las que pertenezcan.

2. La ciudad promoverá la educación en la diversidad, para la comprensión, la cooperación solidaria internacional y la paz en el mundo. Una educación que combata cualquier forma de discriminación. Favorecerá la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo en condiciones de igualdad. Acogerá tanto las iniciativas de vanguardia como las de cultura popular, independientemente de su origen. Contribuirá a corregir las desigualdades que surjan en la promoción cultural producidas por criterios exclusivamente mercantiles.

3. Una ciudad educadora fomentará el diálogo entre generaciones, no sólo como fórmula de convivencia pacífica, sino como búsqueda de proyectos comunes y compartidos entre grupos de personas de edades distintas. Estos proyectos deberían orientarse a la realización de iniciativas y acciones cívicas cuyo valor consista precisamente en su carácter intergeneracional y en el aprovechamiento de las respectivas capacidades y valores propios de las distintas edades.

4. Las políticas municipales de carácter educativo se entenderán siempre referidas a un contexto más amplio inspirado en los principios de la justicia social, el civismo democrático, la calidad de vida y la promoción de sus habitantes.

5. Las municipalidades ejercerán con eficacia las competencias que les correspondan en materia de educación. Sea cual fuere el alcance de estas competencias, deberán plantear una política educativa amplia, de carácter transversal e innovador, incluyendo en ella todas las modalidades de educación formal, no formal e informal y las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad.

El papel de la administración municipal es establecer las políticas locales que se revelen posibles y evaluar su eficacia; además de obtener los pronunciamientos legislativos oportunos de otras administraciones, estatales o regionales.

6. Con el fin de llevar a cabo una actuación adecuada, las personas responsables de la política municipal de una ciudad deberán tener información precisa sobre la situación y necesidades de sus habitantes. En este sentido realizarán estudios, que mantendrán actualizados y harán públicos, y establecerán canales permanentes abiertos a individuos y colectivos que permitan formular propuestas concretas y de política general. Asimismo, el municipio en el proceso de toma de decisiones en cualquiera de los ámbitos de su responsabilidad, tendrá en cuenta el impacto educativo y formativo de las mismas.

El municipio, en el proceso de toma de decisiones en cualquiera de los ámbitos de su responsabilidad, tendrá en cuenta el impacto educativo y formativo de las mismas.

II.- EL COMPROMISO DE LA CIUDAD

La ciudad educadora otorgará un cuidado especial a las necesidades de las personas con dependencia.

7. La ciudad ha de saber encontrar, preservar y presentar su propia y compleja identidad. Ello la hará única y será la base para un diálogo fecundo en su interior y con otras ciudades. La valoración de sus costumbres y de sus orígenes ha de ser compatible con las formas de vida internacionales. De este modo podrá ofrecer una imagen atractiva sin desvirtuar su entorno natural y social. A su vez, promoverá el conocimiento, aprendizaje y uso de las lenguas presentes en la ciudad como elemento integrador y factor de cohesión entre las personas.

8. 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 ciudad deberá garantizar la calidad de vida de todos sus habitantes.

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.

9. La ciudad educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable. Para ello, el gobierno local facilitará la información necesaria y promoverá, desde la transversalidad, orientaciones y actividades de formación en valores éticos y cívicos.

Estimulará, al mismo tiempo, la participación ciudadana en el proyecto colectivo a partir de las instituciones y organizaciones civiles y sociales, tomando en consideración las iniciativas privadas y otras formas de participación espontánea.

10. El gobierno municipal deberá dotar a la ciudad de los espacios, equipamientos y servicios públicos adecuados al desarrollo personal, social, moral y cultural de todos sus habitantes, con especial atención a la infancia y juventud.

11. La ciudad deberá garantizar la calidad de vida de todos sus habitantes. Ello supone el equilibrio con el entorno natural, el derecho a un medio ambiente saludable, además del derecho a la vivienda, al trabajo, al esparcimiento y al transporte público, entre otros. A su vez, promoverá activamente la educación para la salud y la participación de todos sus habitantes en buenas prácticas de desarrollo sostenible.

12. El proyecto educativo explícito y el implícito en la estructura y el régimen de la ciudad, los valores que ésta fomente, la calidad de vida que ofrezca, las celebraciones que organice, las campañas o proyectos de cualquier tipo que prepare, serán objeto de reflexión y participación, con los instrumentos necesarios que ayuden a las personas a crecer personal y colectivamente.

III.- AL SERVICIO INTEGRAL DE LAS PERSONAS

13. La municipalidad evaluará el impacto de aquellas propuestas culturales, recreativas, informativas, publicitarias o de otro tipo y de las realidades que niños y jóvenes reciben sin mediación alguna. Llegado el caso, emprenderá sin dirigismos acciones que den lugar a una explicación o a una interpretación razonables. Procurará que se establezca un equilibrio entre la necesidad de protección y la autonomía para el descubrimiento. Proporcionará, asimismo, ámbitos de formación y debate, incluyendo el intercambio entre ciudades, con el fin de que todos sus habitantes puedan asumir plenamente las novedades que éstas generan.

Deberá existir una estrecha relación entre la planificación educativa y el mercado de trabajo.

14. La ciudad procurará que las familias reciban la formación que les permita ayudar a sus hijos a crecer y a aprehender la ciudad, dentro del espíritu de respeto mutuo. En este mismo sentido desarrollará propuestas de formación para los educadores en general y para las personas (particulares o personal de servicios públicos) que en la ciudad cumplen, a menudo sin ser conscientes de ello, funciones educativas. Se ocupará, asimismo, de que los cuerpos de seguridad y de protección civil que dependen directamente del municipio actúen conforme a dichas propuestas.

15. La ciudad deberá ofrecer a sus habitantes la perspectiva de ocupar un puesto en la sociedad; les facilitará el asesoramiento necesario para su orientación personal y vocacional y posibilitará su participación en actividades sociales. En el terreno específico de la relación educación-trabajo es importante señalar la estrecha relación que deberá existir entre la planificación educativa y las necesidades del mercado de trabajo.

En este sentido, las ciudades definirán estrategias de formación que tengan en cuenta la demanda social y cooperarán con las organizaciones sindicales y empresariales en la creación de puestos de trabajo y en actividades formativas de carácter formal y no formal, a lo largo de la vida.

16. Las ciudades deberán ser conscientes de los mecanismos de exclusión y marginación que las afectan y de las modalidades que revisten, y desarrollarán las políticas de acción afirmativa necesarias. En especial, atenderán a las personas recién llegadas, inmigrantes o refugiados, que tienen derecho a sentir con libertad la ciudad como propia. Dedicarán esfuerzos a fomentar la cohesión social entre los barrios y sus habitantes de toda condición.

Las ciudades dedicarán esfuerzos a fomentar la cohesión social entre los barrios y sus habitantes de toda condición.

17. Las intervenciones encaminadas a resolver las desigualdades pueden adquirir formas múltiples, pero deberán partir de una visión global de la persona, configurada por los intereses de cada una de ellas y por el conjunto de derechos que atañen a todos. Cualquier intervención significativa ha de garantizar la coordinación entre las administraciones implicadas y sus servicios. Se fomentará también la cooperación de las administraciones con la sociedad civil libre y democráticamente organizada en instituciones del llamado tercer sector, organizaciones no gubernamentales y asociaciones análogas.

Las intervenciones encaminadas a resolver las desigualdades pueden adquirir formas múltiples, pero deberán partir de una visión global de la persona.

18. La ciudad estimulará el asociacionismo como forma de participación y corresponsabilidad cívica, a fin de canalizar actuaciones al servicio de la comunidad y obtener y difundir información, materiales e ideas para el desarrollo social, moral y cultural de las personas. A su vez, contribuirá en la formación para la participación en los procesos de toma de decisiones, de planificación y de gestión que la vida asociativa conlleva.

19. El municipio deberá garantizar información suficiente y comprensible e incentivar a sus habitantes a informarse. Considerando el valor que supone seleccionar, comprender y tratar el gran caudal de información actualmente disponible, la ciudad educadora facilitará recursos que estén al alcance de todos. El municipio identificará los colectivos que precisen de una atención singularizada, y pondrá a su disposición puntos especializados de información, orientación y acompañamiento.

A su vez, establecerá programas formativos en tecnologías de la información y las comunicaciones para todas las edades y grupos sociales con la finalidad de combatir nuevas formas de exclusión.

20. La ciudad educadora deberá ofrecer a todos sus habitantes, como objetivo crecientemente necesario para la comunidad, formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios.

Esta Carta expresa el compromiso de las ciudades que la suscriben con todos los valores y principios que en ella se han manifestado. Se define como abierta a su propia reforma y deberá ser ampliada con los aspectos que la rápida evolución social requiera en el futuro ■

Ciudades educadoras: un proyecto cargado de futuro

Marina Subirats Martori¹

Consejera del Consejo Escolar del Estado

Sumario: 1. Ciudades Educadoras: un proyecto cargado de futuro. 2. El concepto de “Ciudad Educadora”. 3. Pero ¿cómo construir una ciudad educadora? 4. Algunas realizaciones.

Resumen

En este artículo se plantea cuál fue inicialmente el origen y la organización de “Ciudades Educadoras” y de la AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras) y cuáles son las necesidades que están en la base de esta iniciativa municipal, que trata de utilizar todos los recursos de que dispone una ciudad para solucionar problemas de conocimiento, cultura, valores y participación de su ciudadanía. A partir de este concepto se plantean las dificultades y opciones para su desarrollo; dificultades que hay que tener en cuenta para no malograr la potencia intrínseca de la excelente idea que sustenta “Ciudades Educadoras”. En efecto, la posible inconcreción y utopía a que puede conducir, la indefinición del papel de los ayuntamientos y de las distintas instituciones que forman la sociedad civil y la dificultad para transversalizar, en los propios ayuntamientos, la acción de ciudades educadoras, pueden constituir, en la etapa inicial de su desarrollo, obstáculos de gran importancia que impidan seguir adelante con los proyectos. Por ello, se señala la necesidad de utilizar una metodología bien definida, sea a través de los proyectos educativos de ciudad, entendidos como planes estructurados con objetivos y proyectos para un determinado periodo, sea otro tipo de instrumentos que permitan ir tejiendo la red de instituciones colaboradoras y cómplices en la construcción de la ciudad educadora. Finalmente, se incluyen algunos ejemplos de proyectos concretos llevados a cabo en Barcelona en el marco de Ciudades Educadoras y dentro del Proyecto Educativo de Ciudad.

Palabras clave: ciudad educadora, proyecto educativo, AICE, utopías, recursos, ayuntamiento, Barcelona, complicidad.

¹ Marina Subirats es catedrática de sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Fue directora del Instituto de la Mujer del MAS (1993-1996) y más tarde concejala de educación del Ayuntamiento de Barcelona (1999-2006). Es autora de numerosos libros y artículos sobre educación, género y estructura social.

El proyecto de “Ciudades Educadoras” nace en el Ayuntamiento de Barcelona hacia 1990, impulsado por Marta Mata, entonces concejala de Educación de la ciudad. Tras un primer congreso en el que se explora la idea y se delimitan algunos de los ejes de lo que ésta podría representar, Ciudades Educadoras se constituye como una asociación internacional formada por ayuntamientos que se adhieren a una carta fundacional y que toman formalmente el compromiso de trabajar para desarrollar el carácter educador de su ciudad.

Desde entonces, la asociación (AICE), ha hecho mucho camino. En el 2007 participan en ella unas 300 ciudades de todos los continentes, con predominio de Europa y América Latina. Cada dos años se celebra un congreso para intercambiar experiencias y reflexionar sobre los avances, las metodologías y los proyectos de las diversas ciudades que han manifestado su voluntad de ser educadoras.

Desde el punto de vista formal, no hay otro requisito que la adhesión a la Carta, que fue revisada y ampliada en el año 2004. No existe una obligación relativa de utilizar determinadas metodologías o acciones. Se produce, por tanto, una gran libertad para las ciudades adherentes, que trabajan cada una a su ritmo y con sus posibilidades y dificultades propias. Como era previsible, una asociación internacional de ciudades pertenecientes a cinco continentes, en la que se utiliza el término “Ciudad” sin ningún tipo de limitación numérica, -es decir, todos los ayuntamientos, de cualquier tamaño de población, pueden pertenecer a la AICE- contempla un número inmenso de situaciones diversas, que no pueden ajustarse a respuestas tipificadas ni intercambiables.

Habiendo sido presidenta delegada por el alcalde de Barcelona durante siete años, he podido seguir la evolución de la AICE y darme cuenta de lo que podríamos llamar “puntos fuertes” y “puntos débiles”. A mi modo de ver, el proyecto de ciudades educadoras está cargado de futuro, porque corresponde a una serie de necesidades que plantean nuestras sociedades y permite aportar soluciones a muchos de los problemas que tenemos por delante. Al mismo tiempo, sin embargo, existen dificultades que tienen que ser señaladas y encaradas con claridad, para evitar que se diluya una magnífica idea y un primer esfuerzo ya realizado en todos estos años y que ha dado como resultado la constitución de la propia asociación.

Trataré de exponer, por ello, los puntos de partida, las dificultades, los caminos posibles.

El concepto de ciudad educadora

El concepto de “ciudad educadora” ha mostrado ser extraordinariamente fecundo, casi necesario, podríamos decir, en nuestro tiempo. ¿Por qué razón? Porque en una sociedad de cambios muy rápidos, todos y todas tenemos que aprender continuamente para poder adaptarnos a las novedades, seguir el ritmo de los tiempos, conocer los nuevos

El concepto de “ciudad educadora” ha mostrado ser extraordinariamente fecundo, casi necesario.

dispositivos y tendencias y también, a menudo, compensar aspectos que existían en las sociedades tradicionales y que desaparecen en la nuestra, creando nuevas necesidades o carencias.

Dicho así, este discurso puede parecer un tanto retórico, un tanto formal: la importancia de la educación es subrayada universalmente, pero luego, a menudo, la realidad de las políticas desmiente tan buenas intenciones. Cuando hablo de aprender continuamente no me refiero al saber académico, o no únicamente. Un ejemplo sencillo: ¿cómo se sabe qué hay que comer? En las sociedades tradicionales, las normas de nutrición se basaban en dos principios: lo que había –que en general era poco– y la tradición. Aparentemente no era necesario ningún aprendizaje: cada sociedad transmitía este saber de generación en generación, con muy pocas variaciones porque ni siquiera había muchas posibilidades de innovar, más allá de algunas grandes aportaciones como las derivadas del descubrimiento de América.

Pues bien, en una sociedad que –por fin– no es de carencia, en la que una gran parte de la población puede elegir entre cientos de productos para alimentarse y puede comer más de lo que necesita para vivir, el establecer un nuevo saber se convierte en indispensable. Ni la carencia ni la tradición son ya límites. La información ha crecido, pero basada en la publicidad, que no obedece a la educación sino al fomento del consumo. El resultado: malos hábitos alimentarios, en muchos casos, derivados de algo inevitable, la falta de criterios y conocimientos. Con sus secuelas de enfermedades graves, difíciles de erradicar, y que podrían ser evitadas.

Como este ejemplo podríamos citar muchos otros: cómo cuidar y educar a las criaturas en las familias, cómo conducir, cómo interrelacionar entre generaciones, cuando la familia tradicional desaparece y la movilidad territorial nos aleja de la familia extensa; cómo enfrentarnos a las nuevas tecnologías, al uso de ordenadores o Internet, de tarjetas de crédito, del móvil, cuando somos mayores y las novedades nos asustan. O cómo participar en la organización de los servicios de nuestro barrio, en el diseño de nuestra ciudad, para que nuestras necesidades sean expresadas y tenidas en cuenta. Tantos y tantos ejemplos, cuya urgencia varía con las ciudades, con sus niveles de desarrollo, con sus coyunturas. Pero que, para cualquier tamaño urbano, para cualquier grado de modernización, adquieren un carácter perentorio y reclaman urgentemente soluciones.

El concepto de “ciudad educadora” permite poner de relieve estas nuevas necesidades; pero ello no supone olvidar las cuestiones relativas al sistema educativo. Es decir, la ciudad educadora acoge y considera cualquier necesidad de aprendizaje, de transmisión de cultura, de participación. Y trata de atenderla a través de los medios que, como ciudad, contiene.

La ciudad educadora acoge y considera cualquier necesidad de aprendizaje, de transmisión de cultura y de participación.

Porque, en efecto: cada ciudad contiene ya un gran número de respuestas a las necesidades de conocimiento y participación que se plantean. He mencionado el ejemplo

de la nutrición: en la mayoría de ciudades viven personas expertas, que conocen este tema, que pueden ofrecer información y formación. Pero la información no sólo es poseída por las personas expertas profesionalmente: cada mujer y cada hombre poseen parcelas de información específica, derivada de su aprendizaje, de su experiencia, de su vida, y que pueden ser útiles a sus convecinos. Si ponemos en contacto a los niños y a las personas mayores, el intercambio de conocimientos puede ser extraordinario: los mayores transmiten historia viva, los pequeños les enseñan a utilizar nuevas tecnologías sin ningún temor. Los fragmentos de experiencia y de saber que la ciudad posee deben circular para hallar a los destinatarios que los precisan, deben ayudar a encontrar las soluciones adecuadas a los retos que nos plantea nuestra forma de vida, deben contribuir a organizar, entre todos y todas, una vida mejor. Y para ello, todos los recursos son bienvenidos y necesarios, desde los del sistema educativo hasta los de la experiencia institucional o personal; desde el saber profesional hasta los trazos físicos o culturales que la historia dejó en cada ciudad.

Los ayuntamientos son los niveles administrativos más cercanos a las personas, a sus demandas, urgencias y peticiones. Hoy, en España, los ayuntamientos tienen pocas competencias educativas, pero existe un amplio margen de necesidades que el sistema educativo clásico no cubre. Los ayuntamientos reciben las demandas, y a menudo se sienten impotentes ante ellas, porque aun solemos razonar en términos de recursos económicos, no de recursos humanos. La ciudadanía, las instituciones, las asociaciones, las empresas, las escuelas y equipamientos educativos, son recursos de primer orden que tiene la ciudad. Y las personas que forman parte de todas estas instituciones están generalmente muy dispuestas a colaborar, a aportar sus saberes, sus energías y su tiempo, si se trata de trabajar para su ciudad, siempre y cuando las demandas estén bien definidas y no se les haga perder el tiempo o no tengan la sensación de que se menosprecia o se manipula su colaboración. El ejemplo de Barcelona me parece clarísimo: en nuestra ciudad, si se pide colaboración a la ciudadanía, o a un determinado tipo de instituciones, se obtiene una extraordinaria respuesta; casi nadie se niega a colaborar, antes al contrario, tanto las instituciones como las personas suelen ofrecer más de lo que se pedía, suelen aportar nuevas sugerencias y recursos. Aquello que nuestra ciudadanía no acepta, sin embargo, es que después de solicitar su colaboración no se la tenga en cuenta o se tomen decisiones que la excluyen y la ignoran. Este es uno de los errores más graves que puede cometer un dirigente político, y a mi modo de ver, con toda la razón, puesto que está utilizando mal el mejor recurso que tiene una ciudad: los saberes, energías y capacidades de generosidad de su gente.

Hoy, en España, los ayuntamientos tienen pocas competencias educativas, pero existe un amplio margen de necesidades que el sistema educativo clásico no cubre.

Así, los ayuntamientos han ido descubriendo que ya no basta con hablar hoy de educación como un tema exclusivamente escolar, y han tenido que ponerse en marcha para ampliar enormemente el concepto de educación y utilizar y aprovechar nuevos ámbitos, nuevos recursos que la hagan posible. Y educar no sólo a los niños y a las niñas, sino a las personas de todas las edades, en una sociedad que se reinventa constantemente y deja atrás a quienes no puedan seguir el ritmo de la innovación.

Pero ¿cómo construir una ciudad educadora?

Tenemos así un punto de partida claro: unas necesidades, unos recursos. Y unos ayuntamientos que se pueden poner en relación unos con otros, organizar los canales para que quien tiene las respuestas pueda entrar en contacto con quien formuló las preguntas, por así decir. Incluso si quien necesita la respuesta ni siquiera es capaz de formular de manera precisa cuál es su demanda.

Este punto de partida, tan atractivo que ha sido capaz de movilizar ya a muchas ciudades, presenta, sin embargo, una serie de dificultades a la hora de ser llevado a la práctica. En la fase inicial del proyecto podemos detectar tres dificultades mayores.

Primera dificultad: su excesiva amplitud, su falta de concreción. El proyecto de ciudades educadoras se convierte a veces en una utopía maravillosa, en la que personas bienintencionadas de la ciudad proyectan sus deseos, sus ilusiones, sus soluciones para todos los males y deficiencias que nos aquejan. Una especie de varita mágica con la cual podremos solucionarlo todo, desde el cambio climático y los malos hábitos de consumo hasta el fracaso escolar o la falta de servicios en un barrio... Si el proyecto de ciudades educadoras se concibe como el lugar en que es posible depositar todas las utopías, frente a unas ciudades generalmente cargadas de problemas y de intereses muy concretos, las dificultades se acumulan. Y se acumulan porque el proyecto va revistiendo el carácter de un gran sueño, pero las realizaciones a las que va dando lugar no suelen tener ni una amplitud ni unos resultados que estén a la altura de la ambición inicial. El peligro de “idealismo”, en el sentido filosófico del término, es decir, el peligro de creer que porque hemos enunciado un propósito ya está en marcha su realización, sin tener en cuenta los obstáculos reales, es muy frecuente en el ámbito de la educación, basado en la palabra más que en la acción. La tentación de construir el proyecto de ciudad educadora desde el entusiasmo y las grandes palabras es potente y peligrosa, y puede acabar liquidando el proyecto y el intento.

Si el proyecto de ciudades educadoras se concibe como el lugar en que es posible depositar todas las utopías, frente a unas ciudades generalmente cargadas de problemas y de intereses muy concretos, las dificultades se acumulan.

Frente a este tipo de planteamiento, hay que establecer antidotos, e inyectar realismo, tanto en el proyecto como sobre todo en la metodología para su ejecución. De aquí que, en el caso de Barcelona, haya sido muy útil utilizar un concepto complementario: el proyecto educativo de ciudad. El proyecto educativo de ciudad, que en su formulación inicial podía presentar las mismas dificultades que “ciudades educadoras”, tiene la ventaja de incluir ya desde el inicio la participación de las instituciones y de la sociedad civil. Una vez reformulado para convertirlo en un instrumento de acción con una metodología precisa, el proyecto educativo permite concretar, para un tiempo determinado, cuáles son las prioridades, recursos y realizaciones que van a emprenderse, es decir, cómo va a actuar la ciudad educadora hoy y aquí, y para un término temporal previsto. Se utilice o no el concepto de proyecto educativo de ciudad, la manera de proceder frente a esta primera dificultad es la de establecer las necesidades, las prioridades, las urgencias, los recursos disponibles. Y concretar, concretar muchísimo, los proyectos que se van a emprender, y los recursos y tiempos que les van a ser asignados.

Segunda dificultad: la construcción de la red de actores y del papel del ayuntamiento.

La idea de ciudad educadora ha sido interpretada de diversas maneras por las ciudades, y en algunos casos se ha entendido que suponía una aceptación de las demandas de la población que el Ayuntamiento debía satisfacer aportando nuevos recursos. Esta perspectiva es, desde mi punto de vista, totalmente errónea, porque aboca al ayuntamiento a un esfuerzo inacabable y a la frustración de no llegar nunca a satisfacer todas las demandas.

Considero que el papel del ayuntamiento debe ser otro: el de constructor de una red de actores y complicidades que es la que aporta realmente los recursos, más en términos de recursos humanos e infraestructura que de recursos económicos.

Como he dicho al principio, la ciudad contiene, o puede obtener, todas las respuestas a las preguntas que nos hacemos, todos los recursos para las necesidades que queremos atender. Pero hoy por hoy estos recursos están fragmentados, y la conexión entre necesidad y recurso no está prevista. Incluso conectando con las diversas instituciones, cada una tiene sus planes, sus objetivos, sus intereses. No basta, por lo tanto, con hacer un llamamiento a la colaboración, sino que hay que motivar para la participación, canalizar las aportaciones y establecer un plan de trabajo conjunto a partir de la red de colaboradores. Es decir, establecer una forma de acción conjunta en la que se defina con precisión el papel del ayuntamiento y el de sus aliados.

Un ayuntamiento tiene que constituirse en el líder de la ciudad educadora, pero no en el protagonista.

Los ayuntamientos suelen ser las instituciones más apropiadas para organizar este tipo de acción, porque tienen la información, la legitimidad y los recursos para ello. Por lo tanto un ayuntamiento tiene que constituirse en el líder de la ciudad educadora, pero no en el protagonista. Haciendo un símil que me parece útil: el ayuntamiento organiza la cena, pone el local, la mesa y el mantel, manda las invitaciones. Las personas e instituciones invitadas acuden llevando cada una de ellas un ingrediente de la cena, aquel que les es propio: hay quien cosecha vinos y trae un vino, y quien amasa pan y trae el pan. La cena es colectiva, pero el ayuntamiento tiene el papel fundamental de convocarla, saber de antemano quién traerá el pan y quién la sopa, cuidar de que en lugar de una cena no se trate de un atracón unidimensional de aperitivos o de pasteles, etc. Actuar, en definitiva, como un anfitrión, que además toma las decisiones en forma muy transparente a través de órganos colectivos en los que están los principales actores ciudadanos, que cuenta siempre con ellos en forma totalmente leal y que les depara un trato exquisito, exento de remuneraciones –se trata de trabajo voluntario– pero capaz de mostrar y agradecer la alta valoración que merecen las aportaciones de cada persona y cada institución. La aportación de recursos económicos por parte del ayuntamiento, si se produce, debe estar muy delimitada y adscrita a una acción concreta, y programada en el tiempo, para evitar las tendencias clientelares tan frecuentes en la administración.

Tercera dificultad: la transversalización en el propio ayuntamiento, y la definición de los actores a conectar en determinados tiempos.

La lógica hasta aquí descrita de suma de actores diversos choca con obvias resistencias. Las primeras suelen manifestarse en el propio ayuntamiento, en el que cada concejalía tiene sus objetivos y a menudo se hace difícil introducir la filosofía de ciudades educadoras. Por ejemplo: el urbanismo, el trazado de la ciudad, es, en sí mismo, un elemento fuerte en el proceso educador, en indicar a la ciudadanía que la ciudad es un espacio compartido cuyo uso debe dar igualdad de oportunidades, o cuáles deben ser las actitudes en el espacio público, cómo moverse en la ciudad, cómo cuidarla y respetarla, cómo participar en ella. Hoy por hoy resulta francamente complicado el que los departamentos de urbanismo, agobiados por las demandas de suelo, de vivienda, de vías de comunicación, tengan en cuenta esta perspectiva a la hora de realizar sus diseños.

Pues bien, la propuesta de ciudad educadora debe ir siendo asumida por el conjunto de los departamentos dentro del propio ayuntamiento, pero ello solo es posible si es impulsado por la alcaldía y si se respetan los tiempos y objetivos de cada parte de la organización. Pretender que todo el ayuntamiento asuma de golpe la propuesta es de nuevo una posición francamente idealista, que ignora las dificultades reales y puede llegar a crear animadversión si se intenta forzar las cosas. De modo que lo más habitual es que sean las concejalías de educación, que conocen el problema y los recursos posibles, las que, al menos en una primera etapa, lideran el proceso; y ello suele tener como consecuencia que los interlocutores prioritarios, así como los primeros proyectos, están más directamente vinculados al ámbito tradicional de la educación, a las escuelas y centros educativos de todo tipo, que a instituciones de otros ámbitos ciudadanos.

La propuesta de ciudad educadora debe ir siendo asumida por el conjunto de los departamentos del propio ayuntamiento.

Este ha sido en algunos casos un motivo de preocupación para la AICE: la tendencia a no salir del campo educativo tradicional, de volver a plantear los temas clásicos relativos a fracaso escolar, o al entorno de las escuelas, o al conocimiento de la ciudad por parte de niños y niñas, etc. Creo que, en gran medida, se trata de algo inevitable en la fase inicial del proyecto; pero que, si se trabaja bien, la transversalización en el propio ayuntamiento y, más allá de él, en la ciudad, es posible ir superando a medida que la ciudad educadora se va desarrollando, de manera que nuevos departamentos y nuevos ámbitos, y al mismo tiempo nuevos sectores de la sociedad civil, se incorporen al proyecto de ciudad educadora. Ello exige mucha flexibilidad y mucha claridad en el establecimiento de una metodología que permita, en cada etapa, consensuar los objetivos que importan a los diversos actores sociales e institucionales que queremos sumar al proyecto.

Algunas realizaciones

Pero no quisiera terminar este artículo hablando tan sólo de las dificultades, porque alguien podría pensar que no merece la pena intentar tal proyecto. Y no es así. Como he dicho más arriba, creo que los objetivos a los que apunta la AICE y también la RECE –la RECE es una red de ciudades educadoras españolas que se reúne también periódicamente– son extraordinariamente pertinentes, y que hay que impulsarlos y desplegarlos sabiendo

que se necesitará un tiempo relativamente largo para que lleguen a desplegar toda su potencialidad y dar todos sus frutos.

Pondré algunos ejemplos de realizaciones que ya se han llevado a cabo en Barcelona. No porque esta ciudad haya avanzado más que otras, sino porque, habiendo trabajado intensamente en el proyecto, lo conozco mejor que los de otras ciudades.

En Barcelona se procedió, a partir de 1999, a construir el proyecto educativo de ciudad como concreción de la acción de ciudades educadoras. Ello supuso el establecimiento de unos objetivos prioritarios, que, como he dicho ya, están aun muy ligados al marco educativo tradicional, aunque comienzan a superarlo.

Las líneas prioritarias, aunque no excluyentes, de acción que se retuvieron para el periodo 2003-2007 fueron: el sistema de valores de la ciudad con especial énfasis en el tema del civismo; las cuestiones derivadas del proceso inmigratorio y de la interculturalidad y el fracaso escolar y la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo.

La fijación de estas tres líneas no fue excluyente: existen otros problemas y otras posibilidades que no tienen por qué ser dejados de lado, sobre todo si hay recursos para abordarlos. La elección de los proyectos prioritarios obedece a una posición pragmática basada en dos principios: la urgencia de solución de un problema y la disponibilidad de recursos –colaboración institucional y de la sociedad civil– para resolverlos. Ello es compatible con otros proyectos, pero siempre dentro de una priorización que aporte criterios para decidir y elegir en caso de conflicto. “Todo no puede hacerse a la vez” es ciertamente una perogrullada, pero también una gran verdad que a menudo olvidamos y que debe estar presente en el proyecto de ciudades educadoras, que, como he dicho al principio, tiene cierta tendencia a las formulaciones utópicas y a un desequilibrio entre objetivos y medios disponibles.

El proyecto educativo de ciudad de Barcelona, (PECB) para la etapa de 2003-2007 se fue concretando en 56 proyectos, en los que colaboran muchísimas instituciones ciudadanas. Y, de hecho, otros proyectos ya emprendidos por el Ayuntamiento, que obedecen a la misma forma de trabajo, deben ser considerados también como parte de la labor de Barcelona como ciudad educadora, aunque no figuren formalmente en el desarrollo del PEC.

Veamos algunos proyectos concretos:

1. El aprendizaje de la responsabilidad para las nuevas generaciones

Por toda una serie de razones los chicos y chicas de hoy tienen pocas oportunidades para aprender a ejercer la responsabilidad: hasta una edad muy avanzada no tienen responsabilidades, las familias les procuran alojamiento, comida, incluso pequeñas cantidades para sus gastos, sin pedirles nada a cambio, excepto que estudien. Esto

provoca la aparición de unas generaciones muy individualistas, con poca capacidad de asumir compromisos. Hay que buscar espacios para que, sobre todo en la etapa de la adolescencia, a partir de los doce años, puedan ejercer responsabilidades en el ámbito público: ocuparse de cuidar pequeños espacios verdes, de enseñar el idioma a niños y niñas inmigrantes, de realizar visitas a personas que necesitan compañía, etc. Todos las pruebas que se han hecho en este sentido demuestran la satisfacción de los jóvenes cuando pueden sentirse útiles, que es también cuando se les deja espacio para poder expresarse más allá de la discoteca o el deporte. Entre las muchas acciones desarrolladas en Barcelona en este sentido, todo el programa de valores, la agenda escolar 21 y la Audiencia pública son momentos muy concretos que han permitido desarrollar este objetivo.

Hay que buscar espacios para que los adolescentes puedan ejercer responsabilidades en el ámbito público.

2. La lucha contra el fracaso escolar

Se basó en dos ámbitos, el proyecto “Éxit”, en los institutos de enseñanza media, y el trabajo con 600 empresas, que forman parte del Consejo municipal de la Formación Profesional y que aportan puestos de prácticas para jóvenes, puestos que a menudo se convierten después en empleos permanentes. La evaluación de ambos proyectos ha mostrado su eficacia a la hora de contribuir a resolver el grave problema del fracaso escolar y la desorientación de los jóvenes al término de la ESO².

3. La construcción de caminos escolares

Los caminos escolares o “caminos amigos” son fruto de una acción iniciada en primer lugar en Italia para tratar de recuperar espacios seguros para los niños y niñas, y especialmente los espacios que rodean las escuelas o que deben cruzar para dirigirse a ellas. Consiste en estudiar el entorno de la escuela, ver si puede convertirse en peatonal o al menos cómo se puede establecer la circulación para favorecer la visibilidad y seguridad de los niños, cómo se puede involucrar toda la comunidad para protegerlos y ayudarlos cuando van a la escuela. Suelen intervenir: la comunidad escolar, la guardia urbana, los comerciantes del barrio, las familias, las asociaciones próximas, etc. Existe una metodología ya muy trabajada para avanzar en este proceso, en el que se pueden desencadenar sinergias y complicidades muy interesantes, que tienden a reforzar al barrio y pueden dar origen a nuevos proyectos. El debate sobre la movilidad, por ejemplo, y cómo organizarla en el barrio, puede ser el paso siguiente.

Nos hallamos al inicio de una nueva manera de entender la educación y los recursos educativos y que, como en tantas cosas, los ayuntamientos pueden, deben y ya están siendo pioneros en el desarrollo de las nuevas posibilidades.

Podría seguir citando un gran número de proyectos y de realizaciones, tanto de Barcelona como de otras ciudades. Pero creo que, quien quiera conocer todos estos procesos con mayor profundidad puede dirigirse a la secretaría de la AICE, que cuenta con un banco de datos, y obtener la lista de las ciudades educadoras, para conocer de primera mano la acción de algunas de ellas. Como he dicho al principio, creo que nos hallamos al inicio de una nueva manera de entender la educación y los recursos educativos, y que, como en tantas cosas, los ayuntamientos pueden, deben y ya están siendo pioneros en el desarrollo de las nuevas posibilidades ■

² Para una evaluación del “Projecte Èxit” ver, García de la Barrera, N.; Rodríguez Laborda X. (2007): *L'èxit escolar per a tothom. Un objectiu de la ciutat de Barcelona*. Barcelona, Editorial Octaedro.

De las ciudades educadoras a las ciudades inclusivas

Elena Martín¹

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El título de esta breve reflexión pretende destacar lo que desde el punto de vista de la autora es el gran reto del enfoque de las ciudades educadoras: garantizar la inclusión de todos los vecinos y vecinas de la ciudad y de los visitantes que en cada momento lleguen a ella. ¿Resulta una novedad este énfasis o ya está contenido en el propio término de “ciudades educadoras”?

Palabras clave: grupos sociales, aprendizaje, ciudad inclusiva, personas con discapacidad, accesibilidad universal, acción positiva, Index, impacto educativo.

Para quienes hace tiempo que vienen defendiendo que la calidad de la educación significa ante todo garantizar una respuesta en la que todos encuentran satisfechas sus necesidades, el título puede resultar redundante. Sin embargo, el principio nuclear del movimiento de ciudades educadoras es el de la coordinación en un determinado territorio –en este caso la ciudad– de todas actuaciones que un grupo social puede y debe llevar a cabo para favorecer el mejor desarrollo posible en los miembros de ese grupo social. Los principios rectores están pues focalizados en el hecho de que la educación no se limita a la escolarización y en el convencimiento que la ciudad reúne las mejores condiciones para hacer posible la coordinación de las políticas educativas. En este sentido, y siguiendo a Faris y Peterson (2000), un proyecto educativo de ciudad se basa en garantizar las posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida; favorecer el aprendizaje en cualquier lugar, en cualquier momento y de forma adaptada a la manera de aprender y a las necesidades particulares; y utilizar para ello todos los recursos formales y no formales con los que cuenta la comunidad. El énfasis en la inclusión pone el acento además en que estos objetivos deben garantizarse para todos y todas y que ello significa hacer una reflexión profunda sobre el tipo de barreras que actualmente existen

¹ Las ideas que se presentan en este artículo recogen los ejes centrales de la exposición realizada por la autora en el Seminario de Ciudades Educadoras organizadas por el Ayuntamiento de Donostia en Marzo de 2007.

en nuestras ciudades y grupos sociales y planificar sistemáticamente intervenciones dirigidas a eliminarlas.

Parafraseando la definición de Ainscow y otros (1994) de escuela inclusiva, podríamos entender que una ciudad inclusiva es aquella en la que cualquier persona puede llevar a cabo un proyecto de vida independiente y participar plenamente en la vida política, social y económica con igualdad de oportunidades en relación con el resto de los miembros del grupo social.

Como sucede en el caso de la educación en general, la ciudad es una unidad de intervención especialmente adecuada para favorecer la inclusión. Sin embargo, en España el proceso de descentralización administrativa se ha producido claramente hacia las Comunidades Autónomas, pero no en cambio hacia los municipios por lo que algunas decisiones están todavía fuera del alcance de los ayuntamientos, pero no por ello debemos dejar de señalar las que podrían ser iniciativas que contribuyan a este objetivo. No obstante, habría que tener en cuenta que, en determinadas ciudades de gran tamaño, puede que la ciudad sea demasiado grande como unidad de intervención y haya que pensar en barrios u otras divisiones de la ciudad que compartan condiciones semejantes que les otorguen identidad propia y administraciones comunes.

La ciudad es una unidad de intervención especialmente adecuada para favorecer la inclusión que implica no discriminación, accesibilidad universal y acción positiva.

De acuerdo con La Convención internacional de Naciones Unidas para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006) y la declaración del Consejo de Derechos Humanos sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad (2007), favorecer la inclusión implica tres grandes retos. En primer lugar *la no discriminación*, en segundo la *accesibilidad universal*, y finalmente las medidas de *acción positiva*. Si hacemos un rápido repaso por cada uno de estos pilares, probablemente estemos de acuerdo en que se ha avanzado bastante en el primero, pero no así en los otros dos. Al menos en el nivel de la legislación, se ha hecho un esfuerzo en el reconocimiento de que nadie puede ser discriminado por razón, en este caso, de una posible discapacidad. Si se revisa no obstante el cumplimiento de estas normas, estamos lejos de los niveles que serían deseables (Echeita y Verdugo, 2004).

La accesibilidad universal tiene que garantizarse, según estos organismos, *en los entornos, los productos y los servicios*. En este caso los indicadores de evaluación son mucho más negativos. Un porcentaje muy alto del espacio urbano sigue siendo inaccesible o difícilmente accesible para muchas personas con discapacidad. Por otra parte, rara vez se diseñan los productos ni los servicios (fuentes de los parques, zonas de juego de niños, teléfonos, ordenadores, cajeros automáticos, por citar sólo algunos ejemplos) pensando en las personas sordas, ciegas, o con alguna discapacidad motórica o mental.

La inclusión, a diferencia del enfoque de la integración, implica precisamente que desde el inicio se diseña un espacio, un producto o un servicio pensando que sea accesible

La inclusión implica que desde el inicio se diseña un espacio, un producto o un servicio pensando que sea accesible para todos los ciudadanos.

para todos los ciudadanos. No se trata de diseñar para la mayoría y luego, si se ve necesario, adaptarlo para personas con otras necesidades, sino de tener en cuenta en desde el principio la variedad de miembros del grupo social.

El tercer pilar, *la acción positiva*, es si cabe más difícil. En el caso de los dos anteriores, al menos existe un acuerdo teórico aunque luego no se reconozca en muchos casos en la práctica. Sin embargo, la acción positiva levanta muchos recelos en un grupo todavía amplio de la sociedad. La polémica acerca de lo injusto de “discriminar al resto que no tiene discapacidad”, como sucede con otros colectivos en desventaja por razón de género, es aún por desgracia un argumento bastante frecuente.

Reforzar la inclusión en las ciudades educadoras supondría avanzar en varios frentes. En primer lugar, es preciso formar a las familias. Si se estuviera de acuerdo con la premisa de que el hecho de que seamos biológicamente capaces de procrear, no significa necesariamente que seamos capaces de educar para la compleja sociedad en la que vivimos, podríamos acordar que es preciso prestar mucho más apoyo y formación a las familias en su labor educadora. Por otra parte, es necesario coordinar las políticas de familia, de juventud, de supervisión de los medios de comunicación y de escolaridad para poner todas ellas al servicio de los mismos objetivos. Ello implica estructuras de coordinación y un marco teórico potente que guíe la intervención.

Centrándonos ya en las instituciones escolares, es preciso que las escuelas incorporen nuevas figuras ya que se les está haciendo nuevas demandas. Se trata de figuras que se sitúan dentro del marco del trabajo socioeducativo y comunitario: trabajadores sociales, educadores de calle, mediadores... Estos son los profesionales que en este momento necesita una escuela que quiera incluir a todos. Finalmente, hay que prestar especial atención a determinados colectivos que hasta el momento no cuentan con un modelo de intervención acordado ni previsto en el ámbito normativo en muchos casos. El ejemplo de los alumnos y alumnas con trastornos de salud mental o el del alumno en situación de desamparo ilustran a nuestro juicio claramente la necesidad de repensar la respuesta educativa que se está ofreciendo a determinados colectivos en los que no se pensó demasiado al elaborar las normas de integración y atención a la diversidad. Estos grupos sociales exigen la coordinación de múltiples servicios, dependientes en muchos casos de distintas administraciones, sin cuya coordinación no es posible acertar en la respuesta. Se están poniendo en marcha interesantes iniciativas, como las redes de colaboración entre profesionales en determinadas zonas de Barcelona (Bassedas, 2006). Pero se trata de experiencias todavía poco extendidas que deberían impulsarse dentro del modelo de los proyectos educativos de ciudad (Coll, 2001).

No obstante, no querríamos al referirnos a estos colectivos cuyas necesidades emergen en este momento como nuevos retos, dar la imagen de que no queda mucho trayecto por recorrer en el caso de colectivos que vienen desde hace tiempo recibiendo más atención por parte de las administraciones. Si bien es cierto que los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad tienen en este momento muchos más recursos que hace veinte años,

no lo es menos que sigue sin resolverse el problema que angustia a todos los padres y madres de este tipo de personas: ¿qué será de ellos cuando nosotros faltemos? ¿podrán llevar una vida adulta autónoma de calidad?

El sistema escolar garantiza la educación hasta los 21 años aproximadamente, pero, durante la propia escolaridad y desde luego a partir de la edad en la que habitualmente abandonan los centros educativos, hay otras muchas necesidades que deben cubrirse que dependen ya de otras administraciones como Asuntos sociales, Sanidad, Vivienda o Trabajo. Desde el año 85 en que empezó el programa de integración, se han hecho intentos de coordinar a todas estas instancias con el fin de que una madre o un padre pudiera tener un “guión” del recorrido por el transitará su hijo o hija. Desgraciadamente, no contamos todavía con un sistema social que garantice que también para estos ciudadanos estarán aseguradas todas sus necesidades de autonomía. Sin duda es una tarea difícil, pero probablemente la principal dificultad reside en la necesidad de pensar de una forma global en la persona y de hacer una intervención coordinada. Desde un modelo de ciudad educadora inclusiva, ésta debería ser una prioridad.

Impulsar este objetivo implicaría entre otras cosas reforzar los servicios de neonatología y de atención temprana. Supondría también hacer el salto de la integración a la inclusión (Echeita, 2006) y aceptar que estos alumnos y alumnas tienen que adquirir como los demás las competencias básicas y que no basta por tanto con que alcancen mayores grados de socialización. El resto de los aprendizajes son igualmente esenciales para integrarse en el mundo laboral. Obligaría también a mejorar la oferta de formación profesional adaptada y de talleres laborales. Exigiría igualmente que las universidades prestarán mucha más atención de la que hasta ahora tienen a las condiciones necesarias para hacer accesible sus estudios a estos colectivos. Significaría en último término que existen las condiciones para que todos ellos puedan desarrollar su proyecto de vida independiente porque estuviera claro de qué van a vivir, dónde van a vivir, quién les va a cuidar y cómo van a cubrir sus necesidades de relación.

El movimiento de escuelas inclusivas elaboró hace ya casi diez años un instrumento para evaluar las barreras de los centros escolares y los avances que se iban produciendo en su eliminación. Se trata del *Index for Inclusion* propuesto por Booth y Ainscow (2000). Este instrumento permite a la comunidad escolar tomar conciencia de aspectos de la realidad que de otra forma podrían pasar desapercibidos. Desde nuestro punto de vista, tendría mucho interés elaborar un instrumento semejante para valorar los avances en la inclusión de las ciudades, un *Index* de ciudades inclusivas.

Tendría mucho interés elaborar un instrumento para valorar los avances en la inclusión de las ciudades, un Index de ciudades inclusivas.

La posible aportación de este *Index* sería muy coherente con una idea propuesta por Alvaro Marchesi (2006) acerca del impacto educativo. Para este autor, antes de tomar ninguna decisión en un municipio debería valorarse su impacto educativo. La analogía con el concepto de impacto ambiental resulta muy sugerente y nos ayuda a entender que determinadas decisiones que a primera vista parecen ser ajenas a la educación de niños o jóvenes, como el tipo de vivienda que se construye o el tipo de ocio que se

favorece, tienen por el contrario un claro impacto educativo. El Index debería incluir estos indicadores.

Hasta ahora se ha avanzado en la planificación de nuevas medidas para hacer de la ciudad un instrumento de educación. El reto que proponemos implica centrar las actuaciones en que todos quepan desde el principio y en comprobar la eficacia de las intervenciones que se lleven a cabo ■

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M., HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G. Y WEST, M (1994). *Creating the conditions for school improvement. A handbook of Staff Development activities*. Londres: David Fulton. Trad cast. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea, 2001.

BASSEDAS, E. (2006). *La colaboració de professionals a l'entorn de l'alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l'escola inclusiva*. <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200405/memories/979m.pdf> (Descargado el 17 de marzo de 2007).

BOOTH, A. y AINSCOW, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE. Trad Cast. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Evaluación Inclusiva, 2002.

COLL, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001.

ECHEITA, G. y VERDUGO, M.A. (Coords.) (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.

ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

FARIS , R. y PETERSON , W. (2000). *Learning-based Community Development: lessons learned for British Columbia. A report submitted to the Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers*.

MARCHESI, A. (2006). *Conferencia inédita impartida en la Convención nacional de política educativa municipal del PSOE*. Elche, 11 y 12 de noviembre de 2006.



Medellín, la más educada

Sergio Fajardo

Alcalde de Medellín¹

Resumen

La ciudad de Medellín es hoy una ciudad llena de esperanza. La que brota de una novedosa concepción de gestionar los asuntos públicos. Se llevan a término siempre pensando en los ciudadanos, de forma transparente y priorizando las inversiones y la optimización de los recursos. Los resultados son evidentes: mejoras sociales y educativas; corresponsabilidad y participación ciudadana; diseños urbanísticos y equipamientos escolares novedosos, fuerte incremento de la inversión educativa, fortalecimiento de los medios de comunicación municipales, abiertos a la participación ciudadana, retroceso de la violencia y disminución de las desigualdades sociales.

Palabras clave: Ciudad educadora, ciudadanos, participación, desigualdades sociales, violencia, corresponsabilidad, conocimiento.

Toda ciudad que pretenda ser parte del siglo XXI debe tener la educación como uno de sus principales retos. Una ciudad educadora es la que entiende la educación en un sentido amplio, como una herramienta de transformación social que haga a sus ciudadanos parte del mundo y los equipare en oportunidades de conocimiento y desarrollo, una ciudad de y para los ciudadanos, constructora de pactos bajo la premisa del respeto y que privilegie la participación equitativa de todas las comunidades que la conforman.

Mejoras sociales que se han introducido en Medellín desde la Alcaldía

En Medellín hemos pasado del miedo a la esperanza, y esto se logra con una intervención integral que apunta a vencer las inmensas desigualdades sociales que caracterizan a las ciudades de nuestro país y de Latinoamérica.

Lo principal es la forma de hacer la política, de dirigir la gestión de la ciudad, de frente a los ciudadanos, de forma transparente, priorizando la inversión en los lugares donde se

¹ Este artículo está basado en la entrevista al Sr. Sergio Fajardo publicada en el boletín nº 2/ Junio 2007 de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Agradecemos tanto al autor como al Secretariado de dicha asociación que nos hayan permitido reproducir en estas páginas el contenido de dicha entrevista con un formato distinto. Más información en la web www.edcities.org

necesita, sin hacer concesiones a intereses privados y teniendo claro el precepto de que los dineros públicos son sagrados.

Hemos logrado la reducción de la violencia basándonos en un modelo diferente de intervención, desarrollamos un modelo de reinserción con los grupos paramilitares que se centra en las personas y que es exigente con los compromisos a cumplir por parte de ellos. Recuperamos el valor de la vida y de inmediato empezamos con otras intervenciones que nos invitan a encontrarnos en el espacio público. Los 5 Parques Biblioteca son el mejor ejemplo: espacio público de la mejor calidad en el sitio donde deben estar, en el seno de las comunidades, enriquecido por la Biblioteca, donde todos los ciudadanos encuentran los libros, la tecnología, los centros de emprendimiento, todos ellos concebidos como herramientas para el desarrollo.

De igual forma atendemos a otra gran cantidad de jóvenes y niños que no han participado en la guerra y que buscan que la Ciudad los tenga en cuenta, así nacen programas como Jóvenes con Futuro y Buen Comienzo, programas que atienden directamente a las necesidades de cada público: estudio y capacitación para el empleo en el caso de los jóvenes y atención nutricional y educativa para los niños de 0 a 6 años.

Formas de participación y de gestión municipal

El concepto de corresponsabilidad es básico para lograr el desarrollo, ni el Estado sólo ni el sector privado de su propia cuenta pueden impulsar el desarrollo de manera efectiva y sostenible.

El concepto de corresponsabilidad es básico para lograr el desarrollo.

Cuando se trabaja de manera transparente y planificada la ciudad entiende el sentido de las intervenciones. De esta manera hemos logrado que el sector privado y las comunidades participen de muchas de nuestras iniciativas, toda nuestra gestión se puede ver y todos los frutos de nuestra relación con los entes privados son, además de públicos y transparentes, contundentes.

Paso a comentar un ejemplo concreto de este tipo de actuación. El año pasado Medellín recibió, del sector privado la, tal vez, más grande donación en la historia del país: 32.000 millones de pesos para adquirir la sede del Colegio San José de la Salle, uno de los más tradicionales de la ciudad, 14 hectáreas de excelentes condiciones para la educación que ahora son una nueva sede del Instituto Tecnológico Metropolitano y que recibirán alrededor de 7.000 estudiantes de estratos bajos que tienen una nueva oferta para avanzar en su formación. Esto solo se logra con el compromiso privado generado por la confianza en lo público, en nuestra manera de entender la política y en nuestra forma de administrar la ciudad.

En Medellín estamos cerrando la brecha entre lo público y la ciudadanía. Para nosotros es básico reconocer e impulsar los nuevos liderazgos, llegar con nuestras intervenciones

persona a persona, directamente, a las comunidades, compartir paso a paso los procesos de transformación, generar mesas de trabajo alrededor de los proyectos, impulsar y respetar la labor de las veedurías ciudadanas, hacer énfasis en la claridad de los procesos y entregar a la comunidad la responsabilidad que le corresponde por el cuidado de todo lo que hemos logrado.

Para transformar la ciudad debemos contar con la mejor gente.

La correcta gestión municipal ha de basarse en tres conceptos: la capacidad gerencial, la participación ciudadana y la defensa del interés público. Planear para no improvisar es uno de los principios que rige nuestra gestión, en esta medida somos concientes de que para transformar la ciudad debemos contar con la mejor gente, venga de donde venga, asignando los cargos por criterios técnicos y no por cuotas electorales y respetando el inmenso conocimiento que tienen los servidores públicos que llevan años trabajando para la Administración.

Así hemos logrado un compromiso con la calidad en el desarrollo de nuestras obras y proyectos, al tiempo que desarrollamos diversas herramientas para medir nuestra gestión. Asimismo, la autocrítica y autoevaluación son imprescindibles en el trabajo que estamos llevando a cabo en Medellín.

Un ejemplo, nuestro Proyecto Urbano Integral, PUI, en la comuna Nororiental, aquí condensa estos tres principios: un proyecto con una estructura gerencial dedicada exclusivamente al proyecto, que combina la intervención física y la parte social, y que se instala en la propia comuna para contar con los habitantes de la comunidad, que participa en todas las decisiones y sueña como nosotros desde el principio los resultados que ahora estamos logrando. Esto acompañado de una priorización de inversión que siempre se ha hecho con base en el Índice de Desarrollo Humano, que nos sirve para definir dónde se debe invertir, de manera que trabajemos en el lugar que se necesite y pongamos en cada proyecto todas las herramientas del desarrollo para lograr un impacto significativo en la calidad de vida de las personas.

La equidad social a través de la educación

En el mundo del siglo XXI la competitividad va de la mano del conocimiento. Mientras existan diferencias abismales entre la educación privada y la educación pública en nuestra ciudad y nuestro país, existirá una brecha social cada vez mayor, estaremos relegando a las comunidades de menos recursos a tener, cada día, menos oportunidades de desarrollo. La imposibilidad de acceder al estudio superior en iguales condiciones que el resto de la sociedad crea una brecha que se abre cada vez más y es un obstáculo insalvable para el desarrollo.

Por eso estamos invirtiendo el 40% de nuestro presupuesto en educación y este año construimos, entre muchos más, los 10 nuevos colegios para Medellín, edificios preciosos y llenos de contenido ubicados en las zonas más olvidadas de nuestra ciudad

y equipados con todas las herramientas necesarias para que los niños, niñas y jóvenes puedan ver el mundo de una manera distinta, muchos de estos colegios tienen similares o mejores condiciones que cualquier colegio privado de la ciudad.

Adicionalmente contamos con el programa Buen Comienzo, que acompaña a los niños de 0 a 6 años para que tengan un desarrollo equitativo y lleguen con las mejores condiciones a la escuela, con ellos trabajamos en nutrición, salud, recreación y educación. Este es un esfuerzo gigante que hacemos con una perspectiva de futuro y que desde ya muestra sus frutos.

Yo soy maestro de profesión y por vocación. Es uno de mis grandes orgullos y soy un convencido de la importancia de la educación en el desarrollo. Mi formación como matemático y docente me permite plantearme los problemas de la ciudad desde la lógica, con una profunda disciplina y énfasis en el conocimiento de la misma para plantear soluciones.

Mecanismos y canales de comunicación con la ciudadanía

(...) La efectividad de la comunicación pública es una de nuestras grandes preocupaciones, no se basa sólo en la información sino que se centra en la pedagogía y tiene muy en cuenta a todos los públicos y sus características en el momento de elaborar cada mensaje. Para nosotros es muy importante que toda la ciudad entienda y participe de esta transformación y en esta medida la comunicación es vital.

En nuestra gestión hemos hecho un énfasis muy importante en el fortalecimiento de los medios comunitarios, en el mejoramiento de contenido de nuestros medios propios y en una política clara y transparente de contratación de pauta publicitaria con los medios de comunicación, procurando que se privilegie el entendimiento de los mensajes por encima de cualquier otro interés, al tiempo que hacemos un gran esfuerzo por recibir de toda la ciudadanía toda la retroalimentación posible con el fin de mejorar continuamente.

Medellín es una ciudad que avanza y que ha aprendido de su pasado.

Retroceso de la violencia en Medellín en los últimos 20 años

Es innegable la existencia de un conflicto en nuestro país, y sería torpe tratar de borrar el recuerdo de un pasado triste que nos ubicó como la ciudad más violenta del mundo. Sin embargo, Medellín se ha transformado, hoy somos una ciudad que avanza, que ha aprendido del pasado y que de ninguna manera quiere repetirlo.

Por eso asociamos nuestros grandes logros en materia de seguridad (pasamos de 381 homicidios por cada cien mil habitantes en 1991 a 28,8 por cada cien mil en 2006, y seguimos mejorando) a profundas intervenciones sociales en las zonas consideradas de mayor conflicto. Por eso construimos y operamos los Parques Biblioteca, los nuevos colegios, los Centros de Emprendimiento Zonales, las Ludotecas para los niños e

invertimos en espacio público en estas zonas, para quitarle espacio a la violencia, para evitar que volvamos a caer en este fenómeno asociado a la falta de oportunidades, de educación, de encuentro y convivencia en el espacio público.

En resumen estamos en un muy buen punto pero nos falta mucho, seguimos teniendo desigualdades sociales y tenemos que asegurar la continuidad de estas intervenciones para que la violencia no encuentre eco en ningún espacio de esta ciudad.

Un modelo de política participativa

En 1999, un grupo de amigos decidimos participar en política y lo hicimos convencidos de que son los políticos los que toman las decisiones más importantes de una sociedad, gústenos o no. Compromiso Ciudadano nació como un movimiento cívico independiente alejado de todas las prácticas politiqueras, conformado por un grupo de personas provenientes de los sectores social, académico, cultural y empresarial de la ciudad, que decidió recorrer las calles y dialogar con las comunidades sobre sus necesidades, sus proyectos y sus sueños.

Los dineros públicos son sagrados. Planear para no improvisar y transparencia en la gestión.

Nuestra propuesta partió de unos principios claros: los dineros públicos son dineros sagrados, planear para no improvisar y transparencia en la gestión. Y hemos sido fieles a estos principios, diciéndoles a todas las personas, sin importar su grupo o preferencia política, que trabajemos juntos por el desarrollo de la ciudad, que la queramos y la cuidemos.

Esta fórmula, aparentemente sencilla pero con un sentido muy profundo de lo que debe ser la democracia participativa, funciona en Medellín y en cualquier lugar del mundo, porque rescata el verdadero sentido de la política que no es otro que trabajar con la gente para la gente; donde siempre priman los intereses generales sobre los particulares, donde todos son invitados a ser protagonistas de los cambios, donde no se negocian favores por puestos burocráticos o contratos y se respetan la dignidad y la diferencia. Esa es la única manera de lograr las transformaciones sociales que reclama el siglo XXI.

En la ciudad existía una percepción negativa de la Alcaldía, la imagen y reputación de la institución estaba “desgastada”. La falta de confianza y credibilidad en los gobernantes y sus acciones era evidente. La imagen de la ciudad en el país y en el exterior no era la mejor. Aún teníamos el estigma que nos dejó el narcotráfico y la violencia que vivimos en la década de los noventa.

Nuestro reto inicial fue recuperar la credibilidad de la ciudadanía en la institución de la Alcaldía como una entidad transparente y legítima, que está trabajando para mejorar la calidad de vida de todas las personas. Una vez lograda esta meta, nos propusimos

vincular a la comunidad en todos los procesos de desarrollo de la ciudad, como requisito indispensable para lograr la transformación social, económica y cultural de la ciudad.

El reconocimiento de la gente a nuestro trabajo se debe precisamente a que hemos asumido con profunda responsabilidad y compromiso nuestros principios de la gestión pública. Todos nuestros programas y proyectos tienen un profundo sentido social y son el resultado del diálogo y la concertación con la comunidad, lo que garantiza que estamos atendiendo las necesidades locales, basados siempre en los principios de equidad, transparencia e información para que la ciudadanía tenga siempre las cuentas claras. La confianza, ese valor que brinda credibilidad de la ciudadanía en el manejo de los recursos públicos es uno de los mayores logros que hemos alcanzado. En todos nuestros procesos siempre hay juego limpio, sin prácticas viciosas en la contratación (...)

Hemos hecho una apuesta de ciudad a la que se han sumado personas de todos los sectores.

Nosotros siempre hemos apostado por la participación ciudadana como eje fundamental de una ciudad más educada, más madura políticamente. Durante muchos años en Medellín, en el marco de las gestiones de la política tradicional, han sido muchos los casos en los que las decisiones de pequeñas inversiones las han tomado unos cuantos líderes barriales que se desconectaron de las comunidades a las que pertenecen y las necesidades de las personas que son sus vecinas, para atender a sus propios intereses.

Nosotros hemos hecho un quiebre radical en esa dinámica, generando nuevos liderazgos y provocando discusiones profundas sobre el desarrollo de las comunidades, que los ha llevado a priorizar y a discutir en medio de los intereses de los jóvenes, las personas de la tercera edad, los niños, las madres y todos esos que tienen asiento en un barrio y quieren su representación.

Esta experiencia exige un seguimiento riguroso y un acompañamiento pedagógico por parte de la Administración Municipal, dando al final del proceso una experiencia donde el tejido social se empieza a fortalecer y la manera de asumir la realidad de la comunidad en la que se vive trasciende el interés particular de una u otra persona para pensar como colectivo. Ahí es donde nosotros empezamos a dejar una herencia de construcción de ciudadanía, a eso le estamos apostando. En la actualidad, además, presentamos al Cabildo Municipal una iniciativa de acuerdo para que el Presupuesto Participativo siga activo sin importar quién llegue a la Alcaldía, porque lo que hemos hecho estos casi cuatro años ha sido una apuesta de ciudad a la que muchas personas de todos los sectores de Medellín se han sumado. Esto es más que una propuesta de un gobierno de turno, es un espacio de transformación que hoy nos reúne a muchos hombres y mujeres de diferentes sectores de la ciudad ■



Municipio educador, ciudad educadora: Una apuesta permanente de los Gobiernos locales

Heliodoro Gallego Cuesta
Presidente de la Federación Española de Municipios y Provincias

Resumen

En el marco ya imparable y hasta familiar del proceso de globalización, cada día cobra más importancia la imprescindible relación que guarda la educación con el territorio y con el gobierno local. La educación reglada, ocupacional, continua, formal e informal, desde la cuna y a lo largo de toda la vida, es el eje clave, fundamental y decisivo para el desarrollo personal y colectivo, para la promoción en el empleo, para una mejor calidad de vida, para la realización de la persona, para el progreso, para la consolidación del proceso de igualdad y para facultar una mayor integración y cohesión social.

Palabras clave: globalización, marco escolar, proyecto educativo, familia, FEMP, comunitaria, ciudad, ciudadanía, entorno local, gobierno local, aprendizaje a lo largo de la vida.

El objetivo básico que persiguen todos los gobiernos locales es la promoción del desarrollo integral de nuestros pueblos y ciudades. La base que sustenta este objetivo fundamental no es otra que una educación, tan amplia como universal, que sea capaz de impulsar un desarrollo humano y sostenible, una economía al servicio del bien común y unas personas que conforman y hacen ciudad.

Por eso, los gobiernos locales siempre hemos tenido muy presente la recomendación del Consejo Europeo de 1982 que propició la utilización del contexto extraescolar como recurso pedagógico, mediante la participación de la colectividad local en las actividades educativas, en paralelo a la participación del entorno educativo en la vida local.

En este sentido, las asambleas generales de la FEMP, por acuerdo plenario de sus alcaldes y alcaldesas, han venido acordando que las ciudades y pueblos deberían promover todo tipo de educación y formación, de manifestaciones culturales, de fuentes de información y de todas las vías de descubrimiento de la realidad, partiendo de las necesidades de sus habitantes y propiciando así una transformación y crecimiento armónico de la ciudad.

*Promover el
desarrollo a través
de una educación
abierta al entorno,
objetivo básico de la
FEMP.*

Consecuentes con este planteamiento, los alcaldes y alcaldesas ayudamos para que las escuelas no sean instituciones cerradas y aisladas de su entorno natural; trabajamos incansablemente en la configuración de proyectos o planes educativos de ciudad, con el apoyo de toda la comunidad y para toda la población y propiciamos unos planteamientos educadores tan globales como flexibles y descentralizados, en función de las necesidades de proximidad.

Los Gobiernos locales hacemos nuestras las palabras de Ricardo Díez Hochleitner (2002):

“Para alcanzar un nuevo modelo de desarrollo sostenible, de alcance social y humano, hace falta la obra, el fruto del hombre educado y culto, instruido al máximo posible y sólidamente formado en sus actitudes, hábitos y valores, y cultivado en las raíces y cultura de la civilización universal”.

“Pedimos y queremos una educación para la paz; para prevenir la violencia, la intolerancia, el egoísmo y la ignorancia. Una educación a favor de la dignidad humana, para la convivencia democrática en libertad, para aprender a compartir, para la modernidad y el progreso en solidaridad”.

En este sentido, los proyectos educativos de ciudad, que progresivamente se van generando en distintos pueblos y ciudades, son iniciativas, programas, proyectos y apuestas que surgen desde el ámbito municipal, desde la inquietud educadora de los gobiernos locales y que, en definitiva, ofrecen la respuesta del municipio a muchas inquietudes y demandas de los vecinos para su realización personal y colectiva.

El bienestar, más allá de la reivindicación global, tiende a concretarse en la vida cotidiana y comunitaria exigiendo soluciones de proximidad.

Es incuestionable que la educación facilita determinadas opciones, y que para no quedarse al margen, se precisa elevar cada vez más el nivel educativo. Las diferentes ofertas educativas apuntalan un futuro mejor, si la responsabilidad se comparte con los ayuntamientos, empresarios, sindicatos, asociaciones, etc., propiciando la más amplia colaboración entre todos los sectores, pues, en definitiva, es en un determinado territorio donde se ubican las empresas y los centros educativos, y se promueven las relaciones sociales, dando paso a la interacción diaria frente a la progresiva mundialización. La progresiva transformación de las sociedades industriales conlleva nuevos modelos de desarrollo, que eviten la desconexión entre las industrias y las ciudades.

El bienestar, más allá de la reivindicación global, tiende a concretarse en la vida cotidiana y comunitaria exigiendo soluciones de proximidad. El mundo local, el entorno cercano, es el que vehicula los sentimientos de pertenencia. En este sentido, son los gobiernos locales los que identifican más nítidamente los problemas y los retos, y los más conscientes de las iniciativas precisas, pudiendo aglutinar a todos los sectores implicados en la educación y el desarrollo local, a pesar de moverse en un marco competencial educativo residual y complementario.

En este contexto, como muy bien apunta Joan Subirats, el futuro de las ciudades dependerá, cada vez más, de la inversión en formación, del aprovechamiento de las potencialidades educadoras del entorno local, de la suma de instituciones y actores que van más allá del marco escolar, incorporando el conjunto de prácticas formativas que incidan en el desarrollo.

Desde los Gobiernos locales procuramos crear espacios abiertos para la educación y la formación que propicien el aprendizaje permanente, y oportunidades de realización individual y de movilidad social, con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad.

Tratamos de promover, generar y difundir los conocimientos como uno de los servicios a la comunidad, proporcionando los medios adecuados para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, sin olvidar que hay que tratar de comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural y que, en paralelo, hay que tratar de proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas.

En definitiva, pensamos que hay que enfocar la labor educadora en función de lo que la sociedad espera de ella mediante normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica, propiciando una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, el respeto de las culturas, la protección del medio ambiente, etc., potenciando el desarrollo pleno de las diferentes capacidades, con sentido de la responsabilidad social, educando para una participación activa en la sociedad democrática y apoyando los cambios que propicien un desarrollo sostenible, una capacitación actualizada y una mejora constante de la calidad de vida, sin perder de vista que en un mundo en rápido cambio, los métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad, para formar hombres y mujeres bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones y asumir responsabilidades sociales.

Hay que enfocar la labor educadora en función de lo que la sociedad espera de ella.

Cualquier ciudad, grande o pequeña, cuenta con numerosas posibilidades educadoras y debe ponerlas al servicio de la promoción y del desarrollo de todos sus habitantes, atendiendo las motivaciones sociales, económicas, políticas, culturales, formativas, etc. saliendo al paso de la sociedad del conocimiento e invirtiendo en formación, ya que los cambios sociales plantean demandas de gran calado, tanto por la internacionalización de la economía, como por la globalización de la comunicación y de la información, parejas al desarrollo científico y tecnológico, a los cambios demográficos y familiares, a la diversificación del empleo, y al pluralismo ideológico de la sociedad, para atender

las nuevas demandas que se plantean a todas las instituciones y a las locales en primer lugar.

La ciudad educadora coopera con sus recursos en la educación en la diversidad y promueve el desarrollo social, moral y cultural del municipio.

Consiguientemente, la tarea educativa local, como cooperante consustancial, no sólo del sistema educativo reglado, sino también en el ánimo de articular lo que a lo largo de estos últimos años se ha venido acuñando como ciudad educadora, mediante la puesta a disposición de todos los recursos que complementan la formación a lo largo de la vida y en todos los ámbitos, requiere abordar la educación en la diversidad, suprimir los obstáculos de cualquier tipo, plantear una política educativa amplia y de alcance global que ligue las modalidades de educación formal y no formal así como las diversas manifestaciones culturales, estimular la participación, ofrecer oportunidades de formación, ofrecer espacios y servicios para el desarrollo social y cultural, propiciar la cooperación con las organizaciones laborales, desarrollar programas dirigidos a los inmigrantes y, promover, en definitiva, el desarrollo social, moral y cultural del municipio.

Todo ello a pesar de que los Gobiernos locales, como ya es sabido, tenemos, en la mayoría de los casos, unas competencias educativas tan indeterminadas como escasas, incluso residuales, ya que, la doble distribución territorial del poder, a favor del Estado y de las Comunidades autónomas, deja a la Administración local en una situación de indefinición legal, pues la carencia competencial no exime de la obligación real de afrontar determinadas tareas que demanda un servicio público cada día más exigente, pues, en el quehacer de los Ayuntamientos siempre ha primado el sentido de garantizar, no sólo un adecuado funcionamiento del servicio educativo, sino una amplia serie de acciones que atañen, por enumerar algunas, a la educación infantil, a la educación especial, a la educación de las personas adultas, a las aulas de teatro y música, a la Universidad Nacional de Educación a Distancia, al transporte escolar, a la seguridad vial, al consumo, a la salud, a la educación ambiental, a la práctica deportiva, a los consejos escolares, a las aulas de naturaleza, etc.

No puedo por tanto, dejar de mencionar, una vez más, las recomendaciones efectuadas por el Consejo Escolar del Estado en los Informes anuales sobre el Sistema Educativo de 1996 y 1997, cuando sentenciaba que *“ante la aparición de nuevas modalidades de centralización territorial, sería conveniente propiciar un debate acerca del futuro papel que deben jugar los ayuntamientos en la gestión de la educación, en el sentido de una mayor implicación”*. Y que los principios de cooperación, colaboración y coordinación, que deben regir las relaciones entre las distintas Administraciones públicas, encuentran en el ámbito educativo un campo en el que su aplicación y desenvolvimiento revisten una particular importancia y trascendencia.

Pero, a pesar de todo, los Gobiernos locales apostamos por algo mucho más grande y hermoso que el estrecho marco educativo local. Los numerosos proyectos y actuaciones de tantos y tantos municipios así lo demuestran. Y la FEMP quiere manifestar, a través de su Presidente, su voluntad de apoyo, impulso, respaldo y puesta a disposición de

Somos conscientes de que si hay exclusión educativa habrá exclusión social.

todos los proyectos, a la par municipalistas y educadores, que año a año, se vienen extendiendo y ampliando, y que todos debemos animar, incentivar y potenciar por todos los medios a nuestro alcance.

Somos conscientes de que si hay exclusión educativa habrá exclusión social, pues la educación puede reproducir o atenuar las desigualdades y tras del fracaso escolar está el fracaso de todo el sistema educativo y el fracaso social de un Estado de Derecho. Por tanto, es imprescindible, como punto de partida que, entre todos, articulemos una educación universal, gratuita, obligatoria en los niveles básicos, no discriminatoria, y un derecho fundamental de la persona y a lo largo de toda la vida.

Apostamos, además, por una educación que dé preferencia a los objetivos formativos frente a los meramente instructivos, implicando lo social y lo moral, basados en la cultura de la paz y el desarrollo sostenible, pues suele ocurrir que, preocupados únicamente por una calidad educativa que sirva con presteza a las necesidades de la oligarquía industrial y financiera, nos olvidamos de que la educación, como actividad esencial para la persona, tiene una dimensión ética y formativa. Un importante desafío de la educación actual pasa por situarnos en el mundo en que vivimos, de forma que se articule el universalismo con la particularidad, que se valore más lo que une que lo que separa, que se acepte con normalidad la diversidad cultural y no se utilice esta diversidad como legitimación de la exclusión social.

En esta ciudad educadora, los marcos de decisión deben estar abiertos a los consejos escolares, a las organizaciones, a las familias, a los vecinos, etc., yendo más allá del ámbito escolar.

Para ello, son ya numerosos los pueblos y ciudades que han puesto en marcha proyectos educativos. Proyectos educadores, dirigidos a toda la población y con el concurso de todos los sectores, que persiguen una sociedad educadora que garantice, como primera premisa, el derecho a la educación. En esta sociedad educadora, los marcos de decisión deben estar abiertos a los consejos escolares, a las organizaciones, a las familias, a los vecinos, etc., yendo más allá del ámbito escolar, proyectando una educación a lo largo de la vida, conscientes de que, hoy más que nunca, la educación es necesaria como fuente de progreso, respeto y tolerancia, defendiendo, consecuentemente, unos proyectos educadores que posibiliten las capacidades necesarias para una vida digna, para formar personas con valores y actitudes que transformen la diversidad y la heterogeneidad en factores de comprensión, de cooperación y de convivencia.

Para ello, es necesario construir una ciudad participativa que promueva la cohesión, con una ciudadanía que contribuya a la sostenibilidad, con mujeres y hombres que compartan deberes y responsabilidades en los diferentes ámbitos públicos y privados, capacitados para dar una respuesta a las cambiantes necesidades del mercado laboral, culturalmente activos, disfrutando de los recursos de la ciudad, con criterio propio ante los medios de comunicación, cualificados, abiertos y preparados para los cambios sociales, tecnológicos, científicos, culturales, etc.

En este sentido, desde los Gobiernos locales, tratamos de optimizar todos los recursos, esfuerzos y actuaciones. Para ello, hace ya tiempo que venimos demandando la necesidad de establecer, entre todas las Administraciones, un Marco General de Cooperación:

“Partiendo de que la educación es un derecho de todos los ciudadanos, que en mayor o menor medida, pero de forma subsidiaria y colegiada, atañe a todos los poderes públicos, y que el reto, en el caso del servicio educativo, es el de la calidad, se requerirá una mejora y ampliación de recursos, una atención preferente a la oferta de Formación Profesional, la generalización de la oferta de Educación Infantil, actividades y servicios complementarios, programas alternativos a los abandonos prematuros del sistema escolar reglado, etc. Todo ello conlleva al necesario planteamiento de una financiación adecuada que permita hacer frente a las necesidades propias de una enseñanza de calidad, así como a la implicación de todos los sectores en la Programación General de la Enseñanza.”

(Resoluciones de la VII Asamblea General de la FEMP. Madrid, 25-27 de noviembre de 1999).

En Cataluña, el Pacto Nacional para la Educación considera necesario poner en marcha políticas orientadas a mejorar la calidad y eficacia del sistema educativo y avanzar hacia una escuela inclusiva.

En este sentido, un avance importante a destacar, en la necesaria conexión entre Gobiernos locales y educación, ha surgido recientemente en Cataluña. El Pacto Nacional para la Educación, firmado por familias, centros, maestros y ayuntamientos es, sin duda, un acuerdo histórico que avanza en la corresponsabilidad entre la Administración educativa y los Ayuntamientos. El Pacto considera necesario poner en marcha políticas orientadas a mejorar la calidad y eficacia del sistema educativo, facilitar el acceso de todas las personas a la educación y a la formación permanente, promover el reconocimiento y los estímulos profesionales del profesorado, de modo que se avance hacia una escuela inclusiva y se abra la educación a un mundo más amplio. Para ello se impulsarán y ampliarán las oficinas municipales de escolarización, se promoverán los planes educativos de entorno, que contribuyen a que sea efectiva la igualdad de oportunidades entre los alumnos, el acceso a las actividades educativas que se organizan fuera del horario lectivo, etc.

El documento firmado aborda la necesidad de conciliar la vida familiar con la vida laboral y social, y el compromiso que han de asumir las familias de colaborar en el trabajo cotidiano de sus hijos e hijas y con la vida del centro educativo. También se resalta la importancia de abrir la educación al entorno escolar y considerar las actividades educativas fuera del horario lectivo. Se consideran los proyectos educativos para la ciudad y para el territorio como valiosos instrumentos para ayudar a construir una sociedad verdaderamente educadora.

En lo que atañe a los Gobiernos locales, el Pacto por la educación establece que *“se trata de establecer un marco de cooperación y de cogestión que permita impulsar un proceso de corresponsabilidad competencial, fundamentado en el principio de*

Es necesario que los ayuntamientos lleguen a ser administración educativa. Este proceso se materializará mediante la corresponsabilidad competencial de políticas educativas.

subsidiaridad, que expresa la voluntad de acercar al máximo las políticas públicas a la ciudadanía, en este caso las de educación". Para ello, continúa, "es necesario promover un proceso de progresiva descentralización de la Administración educativa, bajo los principios de subsidiariedad y autonomía municipal, con la finalidad de situar la gestión de los servicios al alumnado y a las familias en un marco general de proximidad a la ciudadanía, de modo que los ayuntamientos lleguen a ser administración educativa. Este proceso se materializará mediante la corresponsabilidad competencial de políticas educativas". "Corresponsabilidad educativa de modo que concurren competencias, iniciativas y aportaciones del Departamento de Educación con competencias, iniciativas y aportaciones de las Administraciones locales".

La tarea educadora debe responder a una multiplicidad de exigencias que resultan de la naturaleza humana y de las situaciones en que cada individuo, grupo, sociedad o cultura vive y se desarrolla. Sin embargo, actualmente, las respuestas educativas de tipo formal tienden a normativizarse en función de acreditaciones internacionales, pues se necesitan competencias compatibles. Se espera de la educación que contribuya a adaptar los valores tradicionales a las realidades emergentes, en paralelo a la transmisión de los nuevos valores que ayudan a afianzar dichas realidades, evitando posibles quiebras tanto individuales como colectivas, a la vez que asegura la transmisión de conocimientos y la formación de aptitudes idóneas para responder a los retos cambiantes. Para alcanzar este cometido, como ya hemos visto, hay que prestar una atención especial a la diversidad, a las diferencias individuales y culturales de los alumnos, de los profesores, de las comunidades y de los procesos educativos, pues, en este mundo multicultural y globalizado, el desafío educador conlleva articular el universalismo con la particularidad, a valorar más lo que une que lo que separa, a valorar en primer término a la persona.

Rotas las fronteras para el enriquecimiento de la cultura, la educación actual deberá dar prioridad a la formación para la responsabilidad. Una política educativa ética y democrática, habrá de tener como ejes la humanización y la diversidad, según las necesidades actuales, con la flexibilidad precisa, con más recursos, con compromiso de toda la comunidad educativa, impulsando el saber y el desarrollo de todas las personas, favoreciendo la sensibilidad y formando para la solidaridad.

Para corregir las deficiencias de una educación que pueda generar fracaso escolar, violencia, falta de formación integral, ausencia de valores, abandono de la ética, choque de culturas, anquilosamiento del profesorado, falta de implicación de las familias, etc., hay que afrontar el reto de una educación para la vida; una educación que dignifique a la persona; una educación que humanice la globalización; una educación que apueste por el ser más frente al tener más; una educación, en definitiva, orientada al bien común. Para el logro de un desarrollo equitativo, todas las instituciones y los poderes públicos en primer lugar, deben volcar sus recursos en ello, coordinar las actividades que gestionan el conocimiento y ponerlo a disposición de los más necesitados.

Desde los Gobiernos locales propugnamos unas ciudades educadoras que sean un espacio de encuentro, de diálogo, de construcción y de convivencia.

Desde los Gobiernos locales propugnamos unas ciudades educadoras que sean un espacio de encuentro, de diálogo, de construcción y de convivencia, donde se reciba y se aporte, donde todas las personas tengan acceso al conocimiento en todas sus manifestaciones, donde se compartan recursos y proyectos, donde se asuman responsabilidades, donde el urbanismo, la vivienda, el transporte, la salud, el trabajo, el ocio, el deporte, la cultura, la participación, etc., se conviertan en espacios educativos, en espacios donde las personas convivan y se desarrollen.

Son ya muchas las propuestas que invitan a sacar la educación de los clásicos espacios cerrados en donde se encuentra confinada, para trasladarla a las fábricas, a las calles, plazas y parques, a la ciudad en su conjunto, haciendo confluir todas las vivencias educadoras, de forma que la ciudad no sea únicamente un conglomerado de personas y hormigón, sino que tenga un alma propia y sea un espacio para la vida.

Algunos pensarán que todo esto no es sino una utopía, pero siempre será una utopía que merece la pena y que, en la medida que es una utopía cada vez más compartida, empieza a hacerse realidad. Nuestra democracia y nuestra ciudadanía activa es ya una realidad. Queremos personas que se sientan ciudadanos porque ayudan a construir ciudades humanas y habitables, plurales y tolerantes, foros de libertades individuales y colectivas.

Nuestras ciudades han experimentado enormes transformaciones en un tiempo relativamente corto. Los Gobiernos locales actuales, más allá del hormigón y del asfalto, nos venimos planteando la necesidad de conjugar las necesidades de vivienda y de transporte con una habitabilidad sostenible y con unos valores de ciudadanía acordes con el desarrollo, con un contenido plural, democrático y generalizado de nuestras infraestructuras y equipamientos, donde sigan vigentes los valores de la convivencia. Para ello es necesario que la educación impregne toda la ciudad y lo haga a través de sus ciudadanos, de sus instituciones, de sus colectivos, de todo el tejido social.

Fiorenzo Alfieri, (“Torino, città educativa”), afirma que *“La intencionalidad formativa se debe convertir en una dimensión fuerte e impregnadora. No es suficiente que la sociedad invoque formación, es necesario que se ponga en juego en sus diversos componentes. Por tanto, no podemos hablar sólo de escuela sino que debemos configurar la existencia de un sistema formativo global. De lo contrario, la escuela seguirá siendo una institución cerrada, que se reproduce casi exclusivamente a sí misma, y se seguirán despilfarrando recursos y tiempos cada vez con mayor irresponsabilidad”*. Alfieri señala dos puntales básicos a tener en cuenta: uno de carácter territorial: familias, entes locales, asociaciones y estructuras productivas; y otro de carácter escolar: las instituciones escolares y otras instancias educativas.

Por lo tanto, nuestras propuestas educadoras de ciudad abarcan una importante dimensión complementaria de la educación formal, incluso una alternativa complementaria al

sistema educativo, tratando de interaccionar la educación formal, no formal e informal e integrando todos los ámbitos y agentes educadores en un ambiente de diálogo y de cooperación. Es una nueva dimensión que considera la educación de todos los ciudadanos y de todas las edades, más allá del clásico triángulo de la familia, el Estado y la escuela, abriéndolo a los municipios, a las asociaciones, a las empresas y a todas las instancias sociales, fortaleciendo el asociacionismo e invitando a la participación y a la cooperación entre ciudades.

Nuestras propuestas educadoras abarcan una importante dimensión complementaria de la educación formal.

Ya en 1982, los Ministros de Educación del Consejo Europeo, acordaron la recomendación de utilizar el contexto extraescolar como recurso pedagógico, con vistas a adquirir una experiencia del mundo del trabajo, profundizar en la comprensión de los mecanismos sociales y utilizar en la práctica aptitudes vitales y sociales. Todo ello, mediante la participación en las actividades escolares; instaurando un diálogo permanente con los grupos sociales; difundiendo coordinadamente la información y la orientación sobre las posibilidades formativas y las opciones profesionales y educativas; instaurando una cooperación auténtica entre las autoridades educativas y las instituciones y organismos sociales, recurriendo al entorno local, en toda su amplitud, como recurso pedagógico; y haciendo posible, tanto la participación de la colectividad local en las actividades escolares, como la participación del entorno educativo en la vida local, de forma que se utilice la colectividad local como recurso educativo, la experiencia dentro y fuera de la escuela, las redes de contactos, etc.

No quiero finalizar sin destacar que la eficiencia administrativa camina en paralelo a la cohesión y al Principio de Cooperación y Coordinación, de forma que las actuaciones racionales de todas las Administraciones públicas permitan atender las demandas sociales y permitan alcanzar una, cada vez, mayor calidad educativa, sobre la base de una concepción realmente descentralizada y operativa de la educación, cuyo referente obligado debe ser el entorno más próximo, optimizando todos los recursos existentes, esfuerzos y actuaciones, de forma que se propicie una mayor agilidad de las estructuras administrativas y sea posible un incremento de la eficiencia y eficacia en la prestación general del Servicio Educativo.

Y por último, destacar que el ámbito local es el más adecuado para detectar las necesidades, analizar las posibilidades, estimular a la población, integrar los esfuerzos y evaluar las actuaciones ■



La ciudad educadora

Manuel Pérez Castell
Alcalde de Albacete

Resumen

El concepto de ciudad educadora, de origen remoto, está de plena actualidad en los filósofos de la modernidad y en muchos gestores de las actuales políticas municipales. Este es el caso de la ciudad de Albacete en la que un grupo de directores de centros escolares inició junto a su alcalde un proyecto denominado “*los tiempos escolares*” para conseguir que la ciudad cumpliera con ese objetivo de educar. La evaluación del mismo ha tenido un resultado muy positivo para todos los sectores implicados.

Palabras clave: Proyecto Educativo de Ciudad, educación, participación, maestros y maestras, padres y madres, alumnos y alumnas, Ayuntamiento.

Hablar de ciudad educadora es de filósofos de la modernidad. Nada más aceptar la invitación de escribir estas líneas recordé este texto, de y citado por Habermas en “El discurso filosófico de la modernidad” (Editorial Taurus, 1989):

“La forma ideal de la intersubjetividad la define Schiller a continuación sobre el trasfondo del aislamiento y la masificación, esas dos formas opuestas de la intersubjetividad. A los hombres (y a las mujeres) que como trogloditas se esconden en cavernas, su forma privatista de vida les priva de las relaciones con la sociedad como algo objetivo fuera de ellos (ellas); mientras que a los hombres (y mujeres) que como nómadas vagan en el seno de las grandes masas su alienada existencia les priva de la posibilidad de encontrarse a sí mismos (mismas). El correcto balance entre estos extremos, igualmente amenazadores para la propia identidad, que son el extrañamiento y la fusión, Schiller lo expresa atinadamente con una imagen romántica: la sociedad reconciliada estéticamente tendría que desarrollar una estructura comunicativa, en que cada uno (y una) esté en sosiego consigo mismo/a en su propia cabaña, y en cuanto salga de ella pueda hablar con toda la especie” (O.C. pg. 66).

Cuando un grupo de directores, de la totalidad de los colegios públicos de la ciudad donde vivo, me plantearon en noviembre de 2003 su propuesta sobre “*tiempos escolares*” y solicitaban mi apoyo, les hice la propuesta de “ciudad educadora”. ¡Y aceptaron!

Hicieron feliz a un alcalde romántico o moderno, como quiera decirse, y en ello estamos, sabiendo que no estamos solos; que existen muchas experiencias, en otras tantas ciudades, de las cuales aprendemos.

El 30 de enero de dos mil cuatro (Día Escolar por la NoViolencia y la Paz) fue la fecha en la que saludaba un proyecto educativo, respaldado por treinta y cinco centros escolares del municipio de Albacete, que iniciaban un movimiento unitario, participativo, vinculante, coordinado y dinamizador que situaba a la ciudad como marco y agente educador y trasladaba a la corporación municipal su coordinación. Un compromiso que asumía y nacía de la participación de comunidades educativas. ¡Un nuevo horizonte de futuro! El derecho a una ciudad educadora es un proyecto para ser compartido, un reto para la ciudad y su transformación en fuente de educación.

En general, hay más preguntas que respuestas dadas. El aprendizaje es permanente; siempre hay un instante para aprender, cómo conseguir aquello que generalmente se pretende: el bienestar, el bienestar de la conciencia, la felicidad.

*El camino de la
sabiduría es un ir y
venir de la plaza a la
casa y de la casa a la
plaza.*

La construcción de las respuestas requiere del conocimiento de las cosas y de las historias, y muy principalmente, de lo dicho sobre la historia de las cosas. Lo dicho sobre cuanto acontece o pasó es lo que permite que sea verdad que haya ocurrido, es decir, que haya historia's. El conocimiento se adquiere, también por la experiencia, por el estudio. Y el estudio requiere silencio: "sosiego consigo mismo en su propia cabaña".

El camino de la sabiduría es un ir y venir de la plaza a la casa y de la casa a la plaza: un ir y venir de lo's otro's a mí (también a mí's) de mí's a lo's otro's. (Puedo advertir al principio de este escrito que cuando uso los géneros, referidos a personas, no veo sino igualdad en lo femenino y lo masculino).

Canta un dicho popular: *"el que nace pobre y feo y en su vida lo han querío, si se muere y va al infierno, vaya suerte que ha corrió"*. Es sabio, el que logra querer que lo quieran, *"el cariño lo hace el roce"*.

Así, pues, la construcción de la respuesta que buscamos tiende a la universalidad, en el más estricto sentido kantiano. Será, pues, comprensible para todos, como dice Schiller: *"por mí, a solas, y por los que en la plaza nos encontramos"*.

La educación es la construcción participativa, constante y libre de respuestas, a ser posible universales, a la pregunta principal sobre cómo poder ejercer los derechos que me definen como persona con dignidad. Educar es construir dialogadamente una respuesta que alcance también la categoría de universal, ética y estética.

Según cuanto acabo de enunciar, defiendo que la ciudad deja de ser ciudad si no es educadora. La ciudad es por definición espacio donde ejercen sus derechos las personas que la habitan y la construyen. El gobierno de las ciudades ha de ser necesariamente participativo; la actividad de las ciudades es educadora. Las ciudadanas y ciudadanos somos constructores de espacios para el ejercicio real de la igualdad.

Los ciudadanos y ciudadanas somos constructores de espacios para el ejercicio real de la igualdad.

Doy razón de por qué hablar de la ciudad educadora. No como un programa voluntarioso de política activa, sino que la estructura de la ciudad es necesariamente educadora y su gobierno es participativo. Si la ciudad deja de ser educadora o su gobierno no se ejerce en un gobierno participativo, estamos al borde de perder la ciudad. ¿Pueden llamarse con propiedad “ciudades” los cúmulos de viviendas que tan sólo invitan a la diáspora en cuanto hay un tiempo “libre” que nos permite el trabajo, que hacemos, por cierto, lejos de donde dormimos?

Porque la ciudad es ese espacio, somos de aquel lugar donde vivimos el tiempo, mayor o menor, que posibilita a las personas que la habitamos y en ella vivimos llamarnos y que nos llamen con nuestro nombre y de ese lugar.

Supongamos que hablamos de mí: el espacio que me permite decirme albaceteño, y lo mismo que a mí a otras doscientas mil personas decirse cada una de ellas albaceteña, ese espacio, es Albacete: la ciudad de Albacete.

Si en la llamada ciudad no puede vivirse cada cual con dignidad, respetadamente, la ciudad es inexistente: ese territorio no es ciudad, deberemos llamarle de otro modo, si queremos, pero CIUDAD, no. La ciudad se construye porque para ser felices hace falta ser dos o tres, como mínimo.

He dicho que nos entendemos en ese ir y venir de la plaza a la casa y viceversa. La ciudad no es otra cosa que el espacio donde se aprende con tiempo, estudio y esfuerzo a disfrutar, por su ejercicio, de los derechos que a las personas nos asisten: digamos que hablo del derecho a la salud, a la libertad de opinión, a la dignidad, al respeto, por ejemplo.

La ciudad ha de construirse para más tiempo que el nuestro, porque hay más tiempo que vida.

Por tanto, a la par que la ciudad se construye, y debe hacerlo sin romperse y participativamente, se posibilita la felicidad de hacer reales mis y tus derechos, de los dos o tres, como mínimo, que nos necesitamos para ser felices. Derechos que son los mismos; que para poder disfrutarlo tenemos que aprender a hacerlo, porque nadie nace enseñado: *siempre es un instante para aprender.*

La ciudad ha de construirse para más tiempo que el nuestro, al igual que tiene más tiempo que nosotros tenemos, es decir, para nuestros hijos, *porque también es verdad que hay más tiempo que vida.*

Veamos: alguien nace y la vida llama a la vida, y la vida de ese alguien no puede ser una vida de perros, sino que ese alguien debe saber y hacer saber que tiene un nombre, que se llama, por ejemplo, Manuel, y que por tal se le conoce y se le respeta; también se le identifica por sus apellidos, por su familia e historia. No son el mismo Manuel que Miguel, son distintos los nombres y las personas que por los nombres se reconocen; tampoco son el mismo Manuel Pérez que Manuel Castell, ni lo mismo si se sabe escribir o leer o si no, si tiene salud o si carece de ella, si es respetado en la calle o no, si tiene casa donde vivir o su casa es el vacío de una chabola, si se le deja participar en la organización de la ciudad o es preso de la autoridad de otros, si trabaja o le corroen los malos pensamientos de la inactividad. A quien nace le identifica su nombre, su apellido, es decir, también su estirpe familiar, los conocimientos que tiene, la salud, el trabajo que realiza, si es que tiene empleo, la participación política y el grado de libertad que ejerce. En fin, cada uno es cada uno y tiene sus cadaunadas y eso se aprende en la ciudad.

Sí, a ser cada cual se aprende como se aprenden todas las cosas, por el conocimiento de los usos que otros emplearon para conseguirlo y por la práctica diaria de construirlo para cada cual y para los otros coetáneos y para los que nos sobrevivan, a esta metodología, que considero imperativos humanos, obedece la estructura necesaria de la ciudad educadora.

*Al construir la ciudad
hemos de atender
principalmente a
lo público que nos
posibilita ser e incluso
tener.*

Porque podríamos plantearnos imaginativos dilemas, por ejemplo, si existirían ciudades si las personas viviésemos solas en el mundo, o incluso solas en una parte del mundo, que ya no sería lo mismo: tanto da, porque *no estamos solas*.

Al estar acompañadas, al ser iguales, al ser necesarios los mutuos entendimientos libres para ser felices, al tener que ejercer el bienestar, también el de la conciencia, en nuestro tiempo y un lugar, hemos de construir ciudades, como los espacios para la dignidad; hemos de aprender a hacerlo, partiendo de aquella ciudad que otras personas nos legaron; nosotras habremos de adaptarla a nosotras, que la hemos de vivir y que hemos de legarla a otras.

Siempre se vive un tiempo, más o menos largo, en un lugar. Tendemos generalmente a vivir bien el mayor tiempo que nos sea posible, porque la vida llama a la vida; siempre hay más preguntas que respuestas, estamos realmente en tensión constante para aprender. La ciudad necesariamente ha de construirse educadora, con nuestra necesaria participación.

La propiedad privada adquiere su valor de lo público: sin sol, agua, aire y suelo no habría nada. Por tanto, al construir la ciudad hemos de atender principalmente a lo público que nos posibilita ser e incluso tener.

*Las plazas invitan al
encuentro.*

El cielo y el aire limpio en las ciudades no es una opción, sino una necesidad; el silencio posibilita la conversación; la iluminación ayuda a la seguridad; las plazas invitan al

encuentro: en el Pleno Infantil, dice una niña de diez años que quiere en su barrio dos plazas, por si se le rompe una; otra advierte que quiere plazas ajardinadas, porque lo que le gusta hacer es jugar y estar con los amigos también después del colegio.

Las calles han de trazarse para que todos a todas partes podamos llegar de todos modos y a ser posible juntos.

Establecimientos sanitarios, lo más cerca de casa, como el comercio y el buzón de correos. El colegio es una palestra de ciudadanía y el complejo polideportivo es un buen lugar donde ejercer el juego limpio.

Las calles han de trazarse para que todos a todas partes podamos llegar de todos modos y a ser posible juntos. Cuando existe una barrera entre barrios, hay que eliminarla.

Os invito a ejecutar un programa de constructores de ciudades. No olvido que *la ciudad es nuestra*.

Y como es nuestra, retomo el compromiso que asumía (como “buenas prácticas”), un camino trazado y el esfuerzo por hacer realidad “ciudad educadora”, de los cuarenta y un centros educativos que han finalizado tres años de experiencia con un proyecto educativo en su mochila escolar y anotando en su agenda los senderos, pasos y avances hacia... y que le llamaron “*Los tiempos escolares en el marco de una ciudad educadora*”. Año tras año han evaluado y valorado su quehacer y sus deseos y los resultados de su querer colaborar en hacer “Albacete, ciudad educadora” nos hacen fijar nuestra mirada en lo posible y hacer efectiva la máxima de “querer es poder”.

Los miembros de la Comunidad Educativa, alumnado, maestros y maestras, padres y madres han reflejado su opinión positiva y satisfactoria al proyecto educativo y al Sistema Integral de Actividades Extracurriculares que lo acompaña y que se diseña conjuntamente entre el Ayuntamiento de Albacete y los colegios de la ciudad. Todos y todas aportan cómo hacer más y mejor escuela, en definitiva, más y mejor ciudad.

Los maestros y maestras valoran como *muy positivo (59%) o positivo (35%)* el desarrollo del proyecto. Su bienestar personal y profesional se refleja en la valoración que realizan, su deseo de continuidad y su colaboración en la definición del Proyecto Educativo de Ciudad. Avanzamos en la conversión de la infancia en protagonista activo de su proceso educativo (ciudad de las niñas y niños).

Las madres y padres valoran entre *muy positivo (18%), positivo (56%) y normal (24%)* el desarrollo de la experiencia y la modificación de los tiempos escolares (jornada continuada). Una pequeña parte mantiene su posicionamiento contrario al cambio de jornada escolar; sin embargo, un número muy elevado de padres y madres ven el horario actual como ideal para poder compaginar el trabajo y la atención a los hijos (conciliación), especialmente para el descanso de los más pequeños. Se demanda un mayor número, variedad, gratuidad y calidad de las actividades extracurriculares. “Los

tiempos escolares en el marco de una ciudad educadora” va abriéndose camino entre el escepticismo inicial y la realidad de la vida cotidiana en la escuela.

“Los tiempos escolares” es una propuesta que tiene como objetivo dinamizar e impulsar el concepto de Albacete, ciudad educadora.

El alumnado opta por el modelo de jornada escolar que proponía el proyecto educativo. No desea volver a la jornada partida. La valoración que manifiesta es de *más del 72% que está “muy bien” con el cambio realizado; “bien” lo expresan un 22%*. El cambio de jornada les está permitiendo, según el cuestionario, pasar más tiempo con su familia y con sus amigos y amigas, organizar mejor su tiempo de estudio y su tiempo libre.

El proyecto educativo *“Los tiempos escolares en el marco de una ciudad educadora”* es ya una realidad de cambio educativo y de transformación escolar en el municipio de Albacete. En su tercer año de desarrollo se han producido numerosos avances significativos que están dando paso a realidades educativas, organizativas, de funcionamiento y de coordinación entre los diferentes agentes educativos que participan y colaboran en su concreción. Es una propuesta que tiene como objetivo dinamizar e impulsar el concepto de *“Albacete, ciudad educadora”*.

Esta experiencia pone de relieve: el apoyo incondicional del Ayuntamiento de Albacete; la participación y coordinación de diferentes Administraciones, los propios centros educativos y las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as de los mismos; el trabajo de las propias AMPAs con la disponibilidad de personas, tiempos y esfuerzos; la optimización de los recursos de que dispone el Ayuntamiento y los centros escolares; la integración del proyecto en la vida participativa de la ciudad a través del Foro Participativo; las propuestas educativas de renovación e innovación educativa que se están llevando a cabo (Agenda Escolar, Propuesta Educativa *“Cero, al maltrato entre iguales”*, *“Escuelas para la Paz”*...); la trascendencia del propio proyecto en otros ámbitos y foros educativos y sociales por su carácter de innovación...

Es un Proyecto Educativo que nació de una propuesta de modificación de los tiempos escolares y que en la actualidad la ha sobrepasado y está orientada a construir ciudad y sociedad educadora.

Os reitero mi invitación a ser constructores de ciudades, a imaginar futuros alternativos y a trabajar con sentido educativo: la ciudad es un espacio educativo, una gran escuela de ciudadanía y de formación en valores que nos dignifican y nos humanizan ■

Jerez, Ciudad Educadora

Pilar Sánchez Muñoz
Alcaldesa de Jerez

Hacer de Jerez una ciudad innovadora, participativa, solidaria, abierta a los demás a la vez que celosa de su patrimonio y respetuosa con su historia, sus costumbres, que busca el bienestar de sus ciudadanos, el empleo de sus jóvenes y el desarrollo de sus vecinos, son, entre otros, objetivos fundamentales que nos proponemos para construir el Jerez del siglo XXI.

El equipo de gobierno de la ciudad de Jerez, que me honro en presidir, es plenamente consciente de que una de las herramientas fundamentales que tiene en sus manos para conseguir esos objetivos es impulsar de manera decidida la educación de todos sus ciudadanos. Creemos en la educación como medida fundamental para transformar la sociedad; creemos en la sociedad del conocimiento, que es capaz de buscar soluciones permanentes a las cuestiones que plantea el desarrollo; y creemos en la gestión del conocimiento como medida para mejorar nuestra sociedad y transformarla dentro de un desarrollo sostenible.

Asumiendo estos principios, este equipo de Gobierno se plantea como objetivo de primer orden hacer de Jerez una *Ciudad Educadora*.

Este reto es asumido con toda la seriedad y la responsabilidad que supone creer en la Educación como principal herramienta de desarrollo de nuestra sociedad. Por ello, nos comprometemos a trabajar para que Jerez se convierta en una ciudad en la cual la formación permanente, la promoción de valores, el respeto, la tolerancia, la convivencia y el espíritu democrático estén en la base de cualquier actuación dirigida a nuestros ciudadanos, que serán también sujetos activos de una filosofía de trabajo que requerirá de la participación de todos.

Jerez, para dar respuesta a esta necesidad de edificar nuestra sociedad del conocimiento, cuenta con una estructura educativa excelente. Al tejido de nuestra red educativa (centros públicos, concertados y privados de todos los niveles educativos; centros universitarios; centros de formación ocupacional y formación continua; Conservatorio, Escuela de Idiomas, de Arte...) se suma un equipo de docentes magníficamente preparados y motivados siempre dispuestos a participar en las iniciativas que le propone la Consejería

de Educación (centros TIC, bilingües, EcoEscuelas...) así como una importante y activa red asociativa de padres y madres de alumnos integradas en las AMPAs.

A esta gran oferta consolidada, el Ayuntamiento de Jerez, a través de la Delegación de Educación y Juventud, suma su propio proyecto educativo a través de los programas denominados JEREZ EDUCA, en los que se concreta el esfuerzo que se hace desde esta institución para crear el clima básico de ese ambiente general que debe respirar toda la CIUDAD y sentirse EDUCADORA. La propuesta para este curso escolar 2007-2008 contiene más de un centenar de programas en los que participan las delegaciones de Cultura, Fomento Económico, Medio Ambiente y Sostenibilidad, Recursos, Seguridad y Movilidad, Bienestar Social y del Mayor, Deportes..., que posibilitarán que más de 30.000 alumnos incrementen su desarrollo educativo en sentido convergente a la actuación de las instituciones educativas tradicionales.

Jerez va a materializar próximamente su inclusión en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

Pero desde Jerez y en Jerez queremos más. A toda esa gran iniciativa fundamentalmente pública pero también, y con bastante importancia, privada, debemos añadir más valor. Queremos que Jerez sea CIUDAD EDUCADORA apostando por cumplir todos los requisitos necesarios para formar parte de una Asociación internacional que ya cuenta con la presencia de las ciudades más importantes de los cinco continentes.

Para manifestar públicamente esta vocación y para de alguna manera impulsar este proyecto, próximamente vamos a materializar nuestra inclusión formal en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), que reúne a más de trescientos gobiernos locales de treinta y cuatro países de todo el mundo. Queremos hermanarnos con todas estas ciudades en su vocación educadora manifestando nuestra adhesión a la Carta de Ciudades Educadoras, aprobada en el I Congreso Internacional celebrado en Barcelona en 1990, y revisada en 1994.

El que una Ciudad la queramos denominar como Educadora significa que sea un proyecto compartido por la sociedad civil y para ello desde el Ayuntamiento queremos implicar a todo el tejido productivo y funcional de Jerez en un único empeño. Hacer de Jerez una Ciudad Educadora supondrá por tanto que a esta apuesta municipal se sume el apoyo y la colaboración del sector empresarial, pero también de los colectivos sociales, vecinales, o juveniles, centros de formación reglada, asociaciones deportivas y culturales, y todos los entes que de una forma u otra tienen influencia en la vida diaria de cada ciudadano.

El proyecto de Jerez, *Ciudad Educadora*, es un proyecto a largo plazo, con sus objetivos claros, con sus líneas estratégicas a desarrollar y con múltiples actividades por coordinar. Poco a poco conseguiremos que tengamos una ciudad abierta, respetuosa y creativa, que conozca, conserve y divulgue su patrimonio histórico, artístico, monumental y documental, que se implique en sus proyectos de futuro y que se comprometa en la participación ciudadana. Queremos una ciudad en la que su población no se limite a ser

simplemente habitantes, sino ciudadanos participantes de este gran proyecto común en el que estamos embarcados.

Un proyecto que tenga capacidad de reinventarse así mismo, que estimule la formación permanente, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y que sea capaz de estimular y dinamizar el mundo cultural, social y económico de la ciudad.

El avance hacia ciudades cada vez más educadoras es una apuesta de futuro.

Queremos caminar hacia la utopía. El avance hacia ciudades cada vez más educadoras es una apuesta de futuro que se hace posible gracias al trabajo conjunto de toda la sociedad, que todos los ciudadanos, mayores y jóvenes, procedentes de diferentes culturas, se implique en la construcción de ciudades mejores para todos. Y a lograr ese objetivo vamos a dedicar toda nuestra ilusión y nuestro esfuerzo ■

El compromiso de Barcelona por la educación integral

Jordi Hereu
Alcalde de Barcelona

Resumen

Todas las ciudades son educativas, pero se convierten en educadoras cuando son, a la vez, una propuesta y un compromiso compartidos por los gobiernos locales y la sociedad civil. El artículo aborda el marco y el contenido de la Carta de Ciudades Educadoras (Declaración de Barcelona), cuyos principios son el eje vertebrador de las políticas educativas y uno de los ejes transversales de la política municipal y están presentes en las acciones concretas de promoción educativa que se han llevado a cabo para la construcción de Barcelona como ciudad educadora.

Palabras clave: Carta de Ciudades Educadoras, Barcelona, impacto educador, Proyecto educativo de ciudad, promoción educativa.

La educación es una tarea compartida por la familia y la escuela, pero también por muchos otros agentes no reconocidos hasta ahora, que forman una nueva red educativa. Es incuestionable que la planificación urbana, la cultura, los centros educativos, los deportes, medios de comunicación, los temas de medio ambiente y salud, economía, movilidad y seguridad, contienen diversos valores, conocimientos y destrezas, que es necesario considerar como factores de la educación de la ciudadanía.

Si bien todas las ciudades son educativas, decimos que la ciudad es educadora cuando imprime una intencionalidad en la manera como se presenta a sus ciudadanos. La ciudad educadora es, a la vez, una propuesta y un compromiso necesariamente compartidos, básicamente, por los gobiernos locales y la sociedad civil.

En 1990 tuvo lugar en Barcelona el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, en el que más de sesenta ciudades de veinte países del mundo se reunieron para trabajar e intercambiar experiencias y acordaron recoger en una carta unos principios básicos para impulsar la educación en la ciudad.

La Carta de las Ciudades Educadoras (Declaración de Barcelona) nace con la intención de ser un instrumento político, pedagógico y de movilización en las ciudades. Propone que la educación constituya uno de los ejes fundamentales y transversales del proyecto

político de las ciudades y sugiere que el gobierno local articule los esfuerzos de todos los actores educativos –públicos, sociales y privados– que inciden en el territorio.

Así, la Carta, además de estimular un proceso amplio y democrático de debate en el ámbito local, ha generado un diálogo internacional sobre su contenido conceptual y, principalmente también, sobre las estrategias necesarias para su adopción y promoción.

Pero, además de un conjunto de derechos ya reconocidos en diversos tratados internacionales, la Carta tiene en cuenta el derecho a la ciudad educadora, como expresión fundamental de los intereses colectivos, sociales, económicos y formativos de todos sus habitantes, tomando como base los principios de solidaridad, libertad, equidad y dignidad, y fundamentado en el respeto a las diferentes culturas, la sostenibilidad y la justicia social.

Los cambios urbanos, educativos y sociales registrados durante la última década del siglo XX obligaron a la Asamblea general de la Asociación de Ciudades Educadoras (órgano que reúne las ciudades firmantes) a plantearse una revisión de la Carta en el 2002. El texto original ya había registrado pequeñas modificaciones en el III Congreso Internacional de Ciudades Educadoras de 1994 en Bolonia.

La nueva Carta fue proclamada durante el VIII Congreso Internacional, en noviembre del 2004, en Génova. Aunque mantiene el espíritu de la Carta inicial, la nueva tiene un tono más contundente y comprometido, y denota una mayor voluntad de las ciudades de incidir en la realidad social y educativa, y de transformarla.

Los veinte principios de los que consta la Carta se ordenan en tres partes conceptualizadas de la forma siguiente: el derecho a la ciudad educadora, el compromiso de la ciudad y al servicio integral de las personas.

Así, el derecho a la ciudad educadora impulsa:

- La formación a lo largo de la vida.
- La igualdad de oportunidades.
- Una educación basada en valores democráticos, de paz y de justicia.
- La educación en la diversidad y la cooperación internacional.
- El diálogo intergeneracional.
- Políticas educativas amplias, transversales e innovadoras.
- El asociacionismo, la participación ciudadana y la coordinación entre administraciones y sociedad civil.
- La calidad de vida y el civismo.

El compromiso de la ciudad, que todas las ciudades firmantes subscriben, consiste en:

- Impulsar una planificación urbana que fomente la integración.

- Promover la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y responsable.
- Crear espacios, equipamientos y servicios adaptados a las diversas necesidades.
- Fomentar un medio ambiente saludable, el desarrollo sostenible y la educación para la salud.

En la tercera sección se apuntan líneas concretas de actuación respecto al servicio integral de las personas:

- Desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes.
- Formación dirigida a familias y educadores.
- Orientación personal y vocacional, formación profesional de calidad.
- Impulso de políticas de inclusión social para contrarrestar los mecanismos de exclusión y marginación.
- Coordinación entre administraciones y sociedad civil.
- Promoción del asociacionismo.
- Información suficiente y comprensible.
- Formación en las tecnologías de la información y las comunicaciones.
- Formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática.

Hoy, 370 ciudades de 35 países del mundo, estimuladas por la nueva Carta, trabajan para la constante mejora de su compromiso con el servicio integral de las personas, como una expresión de su derecho a la ciudad educadora.

Una ciudad es educadora en la medida en que es consciente de que tanto sus políticas públicas como sus prácticas sociales tienen una gran repercusión en los aprendizajes y en la formación de las actitudes y valores de su ciudadanía. Por ello, en una ciudad conscientemente educadora, todos los actores sociales, todas las entidades e instituciones son educadores a partir de un compromiso explícito y compartido con unos valores educativos de referencia.

Barcelona, que fue cuna de la idea, quiere ser también un referente de buenas prácticas que nos ayuden a avanzar en la construcción real de la ciudad educadora. Nuestro objetivo es concretar y hacer realidad la idea de ciudad educadora, sin simplificar su complejidad ni reducir su ambición.

Podríamos organizar los contenidos de la ciudad educadora en cuatro grandes apartados: la educación en la escuela, la acción educativa más allá de la escuela, el impacto educador de las políticas públicas y el impacto educador de las prácticas sociales.

En relación a nuestra ciudad, estos principios son el eje vertebrador de las políticas educativas y uno de los ejes transversales de la política municipal. Están presentes en aspectos concretos de nuestras acciones:

- El Proyecto Educativo de Ciudad (PEC). La escuela ha de ser una escuela de proximidad, vinculada a la comunidad y comprometida con el mundo. Por otro lado, se han de construir en los barrios redes educativas integrales, donde los diferentes agentes aumenten su nivel de responsabilidad y trabajen conjuntamente a favor de la convivencia y la cohesión social. Desde este punto de vista, es necesario un estilo de gobierno que cree vínculos de cooperación y de compromiso con la ciudadanía, para conseguir construir entre todos una verdadera red educadora ciudadana.
- El Consejo de Coordinación Pedagógica. Se trata de coordinar la red escolar con la red de equipamientos e instituciones que de una manera intencionada asumen un compromiso con la educación, aunque esta no sea su principal o única función. En estos momentos el Consejo de Coordinación Pedagógica cuenta con 115 instituciones y entidades ciudadanas que ofrecen actividades educativas para los escolares.
- El proyecto EXIT, que pretende favorecer el éxito escolar de todo el alumnado, sin ningún tipo de condicionamiento discriminatorio.
- La Agenda 21 Escolar: educar para la sostenibilidad en la escuela. Consiste en elaborar proyectos para la sostenibilidad, a través de la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa
- Las audiencias públicas a los jóvenes de Barcelona. Mediante un tema de trabajo propuesto y después de un proceso colectivo de reflexión, los jóvenes (entre los 10 y los 17 años) presentan sus propuestas y conclusiones en una audiencia pública del consistorio presidida por el alcalde. El consistorio da respuestas posibles y factibles a estas propuestas y sugerencias.
- Implicación en las políticas educativas de la Agencia de Salud Pública de Barcelona, incorporando en el currículum cuestiones como la higiene personal, la salud bucodental, la alimentación, el ejercicio físico; fomentando el respeto por los demás y por el entorno; y otras cuestiones importantes para una buena salud tanto física como mental.
- Plan para la promoción del civismo, impulsado por el Ayuntamiento y basado en el convencimiento de que es necesario avanzar en esta dirección como un elemento clave para la convivencia.
- Plan de bibliotecas escolares, con la convicción de que todas las acciones encaminadas a asegurarnos una población lectora es, sin duda, una excelente inversión de futuro.
- Proyecto de Educación en Valores impulsado por el Institut Municipal d'Educació. Se analizan y promueven aquellos proyectos educativos, tanto dentro como fuera de la escuela, que nos enseñan a ser personas responsables, autónomas y respetuosas.

- Los planes educativos de entorno, que tienen como ejes básicos: la cohesión social, la educación intercultural y el uso de la lengua catalana en un marco plurilingüístico.
- Mesa de la educación física y el deporte en edad escolar de Barcelona. Es un punto de encuentro entre instituciones y entidades procedentes de la comunidad educativa y del mundo del deporte, para consolidar y reforzar el valor educativo de la actividad físico-deportiva.
- Potenciación y promoción de las asociaciones educativas, de los servicios de promoción a la infancia. (Barcelona ha sido reconocida por la UNESCO como Ciudad Amiga de la Infancia).
- Potenciación de la participación de todos los agentes educativos a través de los Consejos Escolares, en las escuelas, en los Distritos y a nivel de toda la ciudad.

Éstas son sólo algunas de las experiencias de promoción educativa que se han llevado a cabo para la construcción de Barcelona como una ciudad educadora.

Deseo que os sean útiles para lograr este gran reto que supone pasar de la idea a la acción. La ciudad educadora es un horizonte hacia el que ir avanzando con determinación, tanto desde la Administración como desde la sociedad civil, en el ámbito local y a escala mundial, con la convicción de que un mundo mejor es posible si se construye desde la proximidad ■

Otro concepto de recuperación del patrimonio: abierto por obras

**M^a Cruz del Amo del Amo
Senén Crespo de las Heras**



Fotografía 1. Interior de la catedral en obras.

Bajo el sugerente lema, “abierto por obras”, que parece un equívoco, se esconde una nueva concepción, sugestiva, sorprendente, entusiasta y novedosa de acometer la restauración de un templo gótico “bello pero frágil”: la catedral de Santa María de Vitoria.

En poco más de seis años la Catedral de Santa María de Vitoria ha dejado de ser un edificio en ruinas para convertirse en un foco de atracción turística. La Fundación Catedral Santa María es la entidad encargada de gestionar y desarrollar el Plan Director de Restauración del templo más emblemático y con mayor valor histórico de Vitoria-Gasteiz. Constituida formalmente a finales de 1999, está formada por la Diputación Foral de Álava, el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y el Obispado de Vitoria-Gasteiz. Para el desarrollo del proyecto se ha previsto un plazo de diez años (2000-2010) y una inversión de más de 24 millones de euros.

La calidad del plan de restauración ha sido reconocida, entre otros, por la Unión Europea, el Vaticano, el Ministerio de Cultura, y prestigios arquitectos y arqueólogos

internacionales. El proyecto ha recibido, además, el Premio Europa Nostra (2002), el máximo galardón europeo en recuperación y conservación del Patrimonio Cultural.

Pero la Fundación no sólo gestiona la recuperación arquitectónica de la Catedral. También desarrolla actividades culturales y turísticas para su puesta en valor. Entre ellas destacan las visitas guiadas a las obras de restauración, más de seiscientos mil personas lo han visitado atraídas por la posibilidad de ver una restauración en directo, congresos, seminarios, conferencias con escritores de prestigio, conciertos, teatro, talleres y cursos de oficios tradicionales, exposiciones, publicaciones...

Hoy, en una mañana otoñal y lluviosa, con los afanes de la vendimia y los pámpanos ocre y rojizos de las vides de su tierra alavesa, Gonzalo Arroita, Director Gerente de la Fundación; Juan Ignacio Lasagabaster, Director Técnico y Carlos Rodríguez, Secretario del Patronato, han hecho un hueco en su recargada agenda para dedicárselo a *Participación Educativa*, encabezada por la persona de la Presidenta del Consejo Escolar del Estado, Carmen Maestro, y contarnos cuantos secretos e ilusiones albergan los retazos del todavía no culminado Proyecto que dirigen y coordinan.



Fotografía 2. Carlos Rodríguez, Gonzalo Arroita, Carmen Maestro y Juan Ignacio Lasagabaster en un momento de la entrevista.

Reciben a *Participación Educativa* en una sala amplia, multiuso, que lo mismo alberga a un grupo de personas que atienden la exposición de un conferenciante, que se transforma en un aula-taller donde aplicados alumnos aprenden y descubren los secretos más arcanos de las construcciones tanto civiles como religiosas. También se puede convertir en escenario de una mesa redonda para el debate o para llevar a efecto una entrevista

coral, como es este caso. Esta sala, tan mutante, y sus espacios anexos son antiguas dependencias del cabildo catedralicio, que se ha sumado al proyecto y ha facilitado el cambio de uso eclesial y religioso de los mismos a otros cívico-culturales. Tanto el recinto catedralicio como las edificaciones anexas están enclavados en el antiguo barrio medieval de Vitoria-Gasteiz.

Gonzalo, Juan Ignacio y Carlos, el equipo sobre el que descansa el Plan Director, que busca una restauración integral y multidisciplinar de la catedral, nos hablan de su trabajo con un entusiasmo contagioso y convicción profunda de que la consecución de los objetivos que persiguen será posible en los plazos previstos. Así, nos cuentan, el lema “abierto por obras” tiene un fuerte doble sentido, de evocación, de invitación. Es una llamada a los ciudadanos de Vitoria, de Euskadi, de España, del mundo, a que se sumen a recuperar unos edificios, unos espacios que estuvieron olvidados, desatendidos, en ruina crónica, y hacer de ellos lugares de encuentro, escenarios donde ejercer la socialización del conocimiento, en los que nadie se sienta excluido, porque son espacios de enseñanza y aprendizaje. Lugares propicios para ejercer el principio de la ciudadanía activa y aulas de transmisión de saberes y valores democráticos. También de participación entre iguales y de diálogo porque todas y cada una de las decisiones que se toman referentes a los trabajos de restauración y recuperación de espacios y de usos son consecuencia del debate, la reflexión y el consenso.

Nuestros interlocutores hacen hincapié en otro de los principios que sustenta su proyecto: el equilibrio. Equilibrio entre el pensamiento racional y la implicación emocional, equilibrio que se plasma en el respeto por el uso de los materiales de construcción y la implicación emotiva que supone la participación en la recuperación de la memoria histórica y cultural de la ciudad y para conocer la propia identidad. Equilibrio para diseñar espacios que tendrán simultáneamente usos religiosos y civiles. El proyecto también es un ejemplo de equilibrio cooperativo entre instituciones públicas e instituciones religiosas e iniciativas privadas, ya sea mediante convenios o donaciones. Y equilibrio entre la investigación más rigurosa con las técnicas más modernas y avanzadas y la difusión amplia, universal, respetuosa y atractiva que no banal ni populista. Sí sugestiva y atrayente.

¿Qué razones les impulsaron a elegir el sugerente lema “abierto por obras”? ¿Qué valores de la ciudad educadora pueden encontrar los miles de visitantes procedentes de todo el mundo que acceden aquí?

“Abierto por obras” es una forma impactante de manifestar la función social del patrimonio; es una manera sugestiva o sugerente para comunicar que un criterio esencial en la ejecución del proyecto es el de “Restauración abierta”.

El criterio que guía el proyecto es el de la función social del patrimonio cultural.

El criterio que guía el proyecto es el de la función social del patrimonio cultural. Sobre la base del respeto absoluto al monumento, buscamos que la inversión pública obtenga un retorno basado en la máxima rentabilidad –social, cultural, formativa, urbanística, turística, etc.– que la actuación puede otorgar al conjunto de la sociedad.

Las Catedrales tienen una fuerza enorme, tanto simbólica, como social, vertebradora, histórica, como atractivo de visitantes, lugar de conocimiento, etc.

José Saramago afirmó, al visitarnos en el año 2004 que pocas ciudades en el mundo pueden tener la suerte de contar con un libro de historia como lo es la Catedral de Santa María para Vitoria–Gasteiz, “*el documento en el que generaciones de vitorianos y visitantes han dejado escritas sus vivencias*”.

Vitoria-Gasteiz está integrada en el movimiento internacional de ciudades educadoras. ¿Cómo contribuye la catedral a fomentar este carácter de la ciudad?

El Proyecto incorpora globalmente la filosofía de la Carta de ciudades educadoras toda vez que su vocación es esencialmente civil, de servicio integral a los ciudadanos, tanto desde la óptica de los conocimientos que les proporciona, como de la posibilidad de servicio en todas y cada una de sus facetas (social, cultural, formativa, lúdica, etc.)

La Catedral Vieja de Vitoria-Gasteiz recibe cada año a más de 20.000 escolares de todo el país y del extranjero.

Estudiantes de universidades del mundo entero complementan sus estudios en la Catedral desde una visión práctica irrepetible.

Cada uno de los 365 días del año la obra permanece abierta para los visitantes, pero también para colegios, institutos, ikastolas que participan en las visitas específicas y en los talleres infantiles (arqueología, vidrieras, historia, arte gótico, etc.) que se ofrecen adaptados, en una programación y secuenciación que incluye prácticas y materiales didácticos, a las edades que median entre los 6 y los 18 años. Además, estamos proyectando actividades dirigidas a los alumnos de Bachillerato de contenido más técnico (aspectos constructivos, fotogrametría, comportamiento de materiales, etc.)

Cada uno de los 365 días del año la obra permanece abierta para los visitantes, pero también para colegios, institutos, ikastolas.



Fotografía 3. Taller infantil.

La Catedral está permanentemente abierta para que cualquier Entidad, cuando lo considere de interés, pueda incorporarla a su programa escolar.

¿Cómo afecta la intervención que se realiza en la catedral al entorno urbano del barrio en el que se encuentra ubicada?

Uno de los objetivos de la Ciudad Educadora es aprender, intercambiar, compartir y enriquecer la vida de sus habitantes. Por otra parte, la transformación y el crecimiento de la ciudad deben estar por la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de construcciones y símbolos que constituyen claves de su pasado y de su existencia. El Proyecto de Restauración de la Catedral en su vertiente de gestión responde perfectamente a estos planteamientos. Uno de los objetivos fundamentales del Plan Director para la Rehabilitación Integral de la Catedral de Santa María y su entorno urbano es precisamente contribuir a la revitalización del magnífico Casco Medieval de Vitoria, lo que implica modificar el uso de un espacio urbano que estaba inmerso en un proceso de abandono abocado a la marginalidad.

La transformación y el crecimiento de la ciudad deben estar por la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de construcciones y símbolos que constituyen claves de su pasado y de su existencia.

La atracción al entorno de casi 100.000 visitantes por año, la ejecución de vanguardistas proyectos de iluminación, limpieza y señalización, la recuperación de edificios anexos y cercanos en estado de degradación, el desarrollo de actividades artísticas y culturales en la Catedral y su entorno, la contribución al proyecto de recuperación de la Muralla medieval en el Casco Viejo, la celebración de concursos de pintura, fotografía, relato, edición de publicaciones sobre la Catedral y el centro histórico, el establecimiento de las bases de lo que será el futuro Centro de Investigación y Gestión Integral del Patrimonio en colaboración con la Universidad, etc., son algunas de las iniciativas en favor de un espacio que reúne todos los recursos precisos para convertirse en pocos años en un gran centro cultural y social.

¿Qué valores aportan la catedral y la Fundación Catedral Santa María a la ciudad de Vitoria? Y, en contrapartida, ¿qué recibe la Fundación de la ciudad?

La ciudad se ha volcado con el Proyecto, le ha dado apoyo económico pero también consenso político, respaldo social y calor humano.

No hay nada más bonito para nosotros que ver cómo los vitorianos enseñan la Catedral a sus visitantes; como el que está haciendo obras en su casa. Y como ven que lo que enseñan es especial e impacta, hace que se sientan con un orgullo legítimo por lo que les es propio.

Este proyecto se ha convertido en una vivencia para los vitorianos y quienes nos visitan. Una experiencia única para quien recorre las pasarelas aéreas sobre la excavación de la nave central, quien atraviesa los pasadizos medievales, quien se sube a los andamios y contempla a pocos centímetros las maravillas de la labra, etc.

Pero el proyecto también ofrece cultura, investigación, formación, imagen de ciudad y en suma, economía.

De acuerdo con el Estudio de Impacto Económico realizado por KPMG (empresa que ha realizado similares estudios para el Guggenheim o el Museo del Prado) el proyecto de la Catedral de Santa María genera en PIB para Álava entre 4 y 5 euros por euro invertido, recuperando las Instituciones alavesas – vía fiscal – la totalidad de las aportaciones realizadas al proyecto.

¿Pueden detallarnos los usos cívicos y culturales más significativos que se desarrollan en la catedral?

La restauración es un proyecto civil dentro de un espacio religioso. Se realizan variadas actividades sociales y culturales, pero es muy difícil detallar todas en un espacio reducido.

La restauración es un proyecto civil dentro de un espacio religioso.

Hay actividades culturales en las que los protagonistas son los ciudadanos (concursos literarios, de pintura, de fotografía), otros en los que han intervenido algunos de los mejores escritores nacionales e internacionales (Follett, Coelho, Saramago, Pérez-Reverte, Gala, Lapierre, Vargas Llosa, etc.), teatro con el Brujo, música con los mejores especialistas de Gregoriano o los Chicos del Coro, publicaciones fotográficas con los mejores profesionales (Navia, Schommer, Caramés, etc.), congresos sobre las diversas facetas del patrimonio, programas de radio y televisión en directo, talleres de oficios para recuperar profesiones tradicionales que incluyen, por ejemplo, excursiones a las canteras de las que procede la piedra del templo, jornadas sobre patrimonio y cocina conventual, talleres infantiles, exposiciones, cursos específicos en masters o postgrados sobre arte, historia, turismo, etc.

Y junto a todo ello la restauración abierta, mostrando a los ciudadanos la vivencia integral y el universo que constituía la construcción de una catedral medieval y que hoy representa la restauración de la Catedral de Santa María.

¿Qué contactos mantienen con los centros educativos? ¿Existe un buen aprovechamiento pedagógico y didáctico de su trabajo? ¿Qué ofrece la catedral a los niños y jóvenes que viven en Vitoria?

Se mantiene una relación estructural y permanente con los servicios municipales de educación.

Con el conjunto de los centros educativos, una información continua acerca de las actividades (visitas específicas y talleres infantiles) que se ofrecen diariamente al conjunto de chicos y chicas en edad escolar, no sólo de la ciudad de Vitoria, sino también de la Comunidad Autónoma y del resto del Estado.

La visita a la Catedral Vieja es uno de los destinos educativos mejor valorados y más solicitados por los alumnos.

De acuerdo con las informaciones que las instituciones escolares nos ofrecen, la visita a la Catedral Vieja es uno de los destinos educativos mejor valorados y más solicitados por los alumnos.



Fotografía 4. Taller de vidrieras.

Ustedes han puesto en práctica un modelo de gestión del patrimonio cultural que ha tenido un enorme éxito. ¿Cuáles son las claves de ese éxito? ¿Cree que este modelo de gestión se podría hacer extensivo a otros aspectos de la ciudad?

Las claves fundamentales están marcados por el Plan Director que fundamenta toda la actuación:

1. Investigación previa. Conocer los males del monumento enfermo.
2. Metodología. Aplicación de los remedios más avanzados a todos los niveles (arqueología, arquitectura, restauración artística, etc.)
3. Establecimiento y aplicación permanente de los criterios de equilibrio entre lo civil y lo religioso, lo científico y lo divulgativo, las diversas visiones políticas y sociales, etc.
4. Rentabilización del proyecto integral en favor de los ciudadanos.

El Plan Director fundamenta toda la actuación

Este esquema y su desarrollo no sólo se puede sino que se debería hacer extensivo a otros muchos proyectos, buscando pautas de concordia e integración de voluntades.

El proyecto genera información de forma permanente y esta es la manera fundamental de divulgar el proyecto, junto con la presencia de escritores y artistas populares que se han convertido en los mejores embajadores del proceso o las mismas personas que han conocido in situ la restauración integral y se han sentido emocionados, transmitiendo a sus amigos la singularidad de la vivencia. Sin embargo, tenemos especial cuidado en no trivializar el proyecto pues, bajo ningún concepto, queremos correr el riesgo de convertirlo en un parque temático.

*¿En qué sentido este es un proyecto participativo, suma de un esfuerzo compartido?
¿Qué entidades integran o colaboran con la Fundación y cuál es su papel?*

Creemos que pocos proyectos gozan de unanimidad tal, en cuanto a apoyo social e institucional.

Todas las Instituciones representativas con presencia en Álava participan en el proyecto optimizando sus recursos, desde la Unión Europea hasta el Ayuntamiento de Vitoria -Gasteiz, pasando por la Administración Central, el Gobierno Vasco o la Diputación Foral.

Desde luego participa el Obispado de la ciudad, la Caja de Ahorros alavesa y en este momento se regula la participación de la iniciativa privada a través del programa conocido como “los pilares de Vitoria”, iniciativa que supone recuperar la tradición medieval y renacentista.

La restauración de la Catedral de Santa María ha recibido prestigiosos galardones entre los que destaca el Premio Europa Nostra: el más importante de los otorgados por la Unión Europea al Patrimonio cultural. ¿Cuáles son las razones del reconocimiento internacional de su proyecto?

Según sus propias palabras, el rigor en la investigación, la calidad de la metodología aplicada, las funciones sociales incorporadas al proyecto y la innovación en el tratamiento del patrimonio cultural a través de la transformación de un monumento ruinoso en un recurso, un elemento activo al servicio del conjunto de los ciudadanos, creyentes o no.

Nadie como Mario Vargas Llosa ha sintetizado el alcance del proyecto: *“Una obra monumental en lo técnico y en lo arquitectónico, pero también por abrir el templo a la sociedad civil, recuperar las funciones artísticas, culturales, científicas y educativas de las catedrales. La restauración de la Catedral de Santa María es el nexo de unión de las ilusiones de muchos ciudadanos por un gran proyecto común”.*



Fotografía 5. Una perspectiva del templo.

¿ Cómo combinan tradición y modernidad? En su página web¹ se dice que el edificio está monitorizado ¿Qué significa esta expresión?

La restauración de la Catedral es precursora a muchos niveles y se desarrolla sobre un espacio y un monumento que guarda bajo su suelo los orígenes más remotos de la ciudad.

La Catedral Vieja lleva siglos con gravísimos problemas estructurales, derivados en muchas ocasiones de los mismos deseos históricos de hacer el monumento más bello y emblemático.

La monitorización se lleva a cabo mediante la instalación de diversos sensores que miden, entre otros, los siguientes parámetros: apertura de grietas, movimientos de pilares y muros, entrada en carga de las estructuras,... Dichos parámetros son enviados en tiempo real a un Centro de Control en Bilbao, que verifica en cada momento la situación de la estabilidad del edificio y ordena las acciones a tomar en caso necesario.

Los movimientos estructurales de la Catedral han sido seculares y los modernos sistemas de monitorización permiten detectar y ubicar los movimientos del monumento.

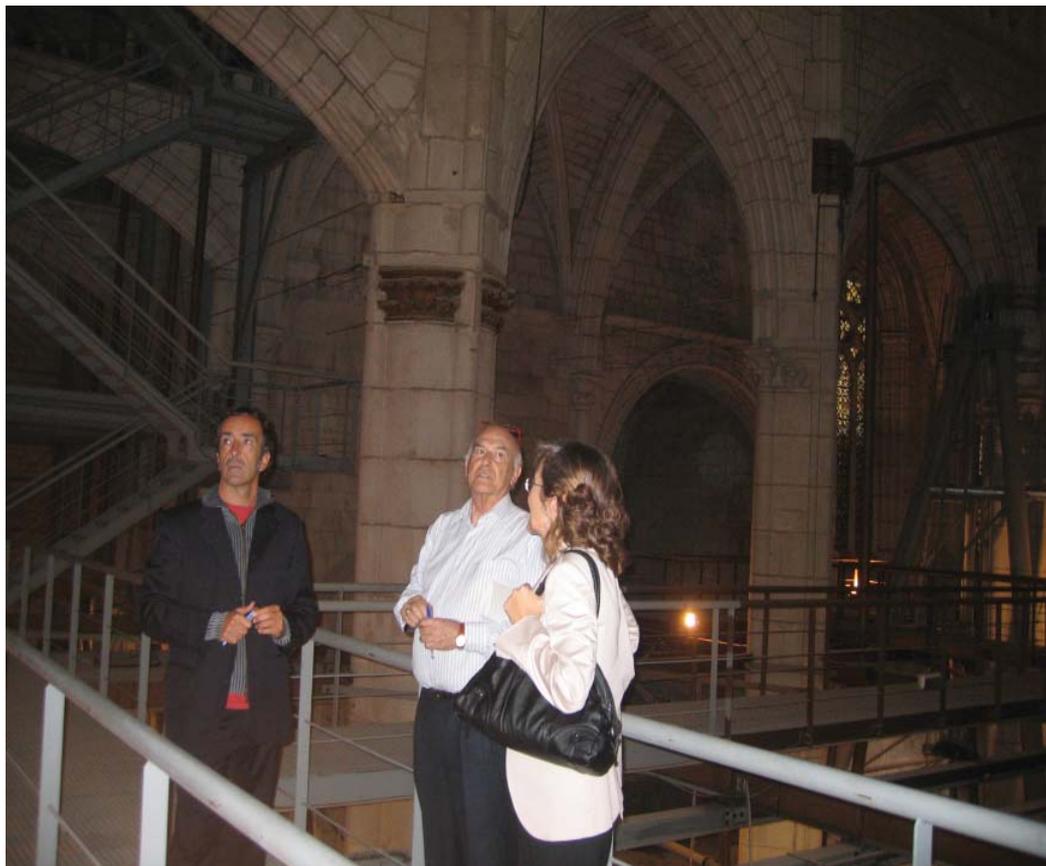
Los movimientos estructurales de la Catedral han sido seculares y los modernos sistemas de monitorización permiten detectar y ubicar los movimientos del monumento que, afortunadamente y debido a las medidas de apeo, aseguramiento y consolidación, han sido controlados en los últimos meses. Por otra parte, los mismos materiales son tratados, a la vez, con técnicas tradicionales y con las más vanguardistas.

Sabemos que el arte sacro en general y las catedrales en particular tuvieron entre sus funciones la de enseñar. ¿En qué aspectos considera que su proyecto contribuye a mejorar la educación de los ciudadanos del siglo XXI?

Hemos intentado convertir la Catedral en un centro de conocimiento; de la historia de la ciudad que nos muestran los arqueólogos y que la Escuela Taller de maquetas ha reflejado mediante trabajos que enseñan al público cómo nació el urbanismo de Vitoria-Gasteiz; de los oficios tradicionales, cuya recuperación fomentan en la obra los mejores expertos del país; de las técnicas de investigación de las patologías del patrimonio monumental; de la aplicación de las herramientas más avanzadas para su recuperación; del tratamiento artístico de la piedra y de los significados históricos que la misma nos transmite; de los ritos funerarios y la relación con los muertos a lo largo de los siglos; de las formas rentables de gestionar el patrimonio cultural, etc.

En algunos foros se ha asociado el término “socialización del conocimiento” al proyecto de restauración integral de la Catedral de Santa María y su entorno urbano, y “turismo de conocimiento” a la forma en que se enseña el monumento a quienes nos visitan.

¹ La página web fundación@atedralvitoria.com incorpora el conjunto de documentos científicos y divulgativos que el proyecto ha ido generando.



Fotografía 6. Carmen Maestro atiende las explicaciones de los anfitriones.

Este esfuerzo por divulgar conocimientos se refleja también en la incorporación a la Web del conjunto de documentos científicos y divulgativos que el proyecto ha ido generando.

Transmitir lo que vamos conociendo está en la base de un proyecto que abre sus puertas para que la gente tenga la oportunidad de reflexionar un rato mientras –en sentido literal– sobrevuela la historia.

Si dar datos es contribuir a la educación, en eso estamos ■

De mi escuela para mi ciudad

M^a Mercedes Rubio Noheda
Bióloga Ambiental

Julio Majadas Andray¹
Biólogo Ambiental

Un programa que da voz y promueve la participación de los niños y niñas en la mejora de su ciudad.

Resumen

Han pasado más de nueve años desde que un grupo de personas ilusionadas con su ciudad, que creían en la educación ambiental como una herramienta transformadora del entorno, y en la capacidad de los niños para aportar una nueva visión de Segovia, pusieron su empeño, su ilusión y su esfuerzo en sacar adelante una ambiciosa apuesta: hacer de Segovia una ciudad más amable a partir de las ideas de los niños. Han sido años de duro esfuerzo, pero también de grandes satisfacciones, y, sobre todo, de ilusiones compartidas por muchas personas: niños y jóvenes, profesorado, AMPAS, técnicos municipales, educadores y educadoras ambientales...

Palabras clave: foro escolar, Foro Escolar Ambiental, niños y jóvenes, idea feliz, auditoría, comisiones ambientales, movilidad infantil, laboratorio de participación, escuela y ciudad.

Un poco de historia

El Programa de Educación Ambiental “De mi Escuela para mi ciudad” nació en el año 1998 con la intención de promover la implicación de los niños y jóvenes en la mejora ambiental de Segovia, partiendo de un trabajo realizado desde las escuelas, pero abierto en todo momento a la ciudad.

Aunque se desarrolle desde las escuelas se trata de un *Proyecto de Política Municipal*, dado que pretendió desde el primer momento promover la implicación de la población más joven en la mejora de los problemas ambientales urbanos, pero también lograr la implicación real del Ayuntamiento, de sus técnicos, concejales, del Alcalde de la ciudad, para escuchar, valorar y, en algunos casos, materializar las propuestas de la población más joven.

¹ Trabajan para GEA, Gestión y Estudios Ambientales, como asistencia técnica para el Ayuntamiento de Segovia, Concejalía de Medio Ambiente, Programa de Educación Ambiental, que incluye el desarrollo de “De mi Escuela para mi ciudad”. Julio Majadas es miembro fundador de GEA.

Con palabras de María Sintés, educadora ambiental responsable del diseño de este programa:

“...Se trata de poner al niño como destinatario final de la ciudad que se gestiona y proyecta, en convertirle en ese ciudadano medio en el que se piensa cuando se toman decisiones sobre la configuración urbana. Se trata de una labor educativa para niños y administradores locales, en la que se establezca un diálogo creativo entre ambos que dé unos frutos palpables en la ciudad...”

Sintés Zamanillo, María (1999): *De mi escuela para mi ciudad*, página 16.

El programa surgió por iniciativa del ayuntamiento de Segovia y, con el tiempo, se han sumado la Escuela Universitaria de Magisterio, el Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) y la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Castilla y León.

El programa surgió por iniciativa del Ayuntamiento de Segovia, que invitó a la Dirección Provincial de Educación a colaborar para facilitar que este programa tuviera su escenario de puesta en práctica en las escuelas e institutos de la ciudad. Con el tiempo se han sumado otras instituciones: la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, el Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) y la Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Castilla y León.

Para organizar y coordinar el desarrollo del programa, se creó un “laboratorio de ideas”, un grupo de trabajo donde técnicos y educadores de las distintas instituciones han invertido su tiempo, sus ideas y mucho entusiasmo para hacer realidad el programa a través del diseño, seguimiento y evaluación de las acciones propuestas cada curso.

Los inicios del programa

Volviendo a los orígenes del Programa, su planteamiento parte de una encuesta inicial realizada a la población para conocer cuál era la percepción de la ciudadanía sobre los problemas ambientales planteados en Segovia.

A partir de los resultados de esta encuesta y apoyándose en las ideas del psicólogo infantil Francesco Tonucci recogidas en su libro *La ciudad de los niños*, surge “De mi Escuela para mi Ciudad”, un programa bajo el que subyace la idea de Tonucci de que

“una ciudad buena para los niños es una ciudad buena para todos”.

Tonucci, F.(1997): *La ciudad de los niños*, página 34.

Con esta filosofía, el planteamiento del Programa, ideado por la educadora ambiental María Sintés, se plantea inicialmente a partir de cinco propuestas anuales a desarrollar durante los cursos escolares 1998-2003.

El plan educativo se organiza a través de actividades que tienen como objeto de estudio la ciudad, el lugar donde transcurre la vida cotidiana de quienes participan en él, y por lo tanto, el espacio donde tienen más capacidad para que sus ideas se traduzcan en cambios reales que beneficien a todos. Se realiza una propuesta anual, que sirve de hilo

Los logros, las ideas, las mejoras se han de compartir con la ciudad.

conductor de las acciones particulares que emprende cada centro escolar a lo largo del año, acciones que se suman como respuesta a un reto colectivo.

La estructura del programa plantea, además, una idea ambiciosa y que constituye un eje en todas las acciones planteadas: *El trabajo realizado ha de trascender más allá de los centros escolares*, los logros, las ideas, las mejoras... se han de compartir con la ciudad, mediante su difusión a través de los medios de comunicación, de actos de divulgación y exposición, de jornadas y a través de la publicación de materiales.

Primer quinquenio: 1998-2003

Los proyectos desarrollados durante la primera etapa quinquenal del Programa sirvieron para conocer e investigar la situación ambiental de Segovia, para recoger la imagen que los niños tenían de su ciudad y cómo la sentían, con el fin de promover su implicación activa en su mejora, tanto a través de la aportación de ideas y propuestas dirigidas al Ayuntamiento como mediante sus propios compromisos.

Para alcanzar este objetivo se propusieron cuatro proyectos:

- Acercamiento al paisaje urbano de la ciudad. Elaboración de un "Mapa emocional de Segovia. La ciudad vista por los niños".
- Estudio sobre el funcionamiento de Segovia como ecosistema. "Ese organismo llamado ciudad". Concurso de ideas felices para mejorar Segovia.
- Ecoauditorías escolares: el patio de recreo.
- Ecoauditorías escolares: el centro de enseñanza.

El mapa emocional de la ciudad de Segovia recoge una imagen global e intuitiva del paisaje urbano a partir de las impresiones y emociones que éste produce en los jóvenes.

El primer año, curso 1998-1999, se comenzó con la celebración de un curso taller en el Centro de Profesores, en el que se diseñó la estrategia a desarrollar con el alumnado dirigida a elaborar un "mapa emocional de la ciudad de Segovia". Este mapa recoge una imagen global e intuitiva del paisaje urbano a partir de las impresiones, de las emociones que éste produce en los jóvenes, y sirvió para entender mejor sus valoraciones y sus intereses y conocer sus vivencias en torno a la vida urbana. Este primer curso culminó con la publicación del mapa emocional de la ciudad de Segovia, la celebración de una exposición, con el trabajo de los grupos de profesores y alumnos, y la entrega, por parte de los niños, de sus conclusiones y peticiones al Alcalde en un "pleno municipal extraordinario".

Buena parte de los niños y niñas que participaron en este pleno pasaron a formar parte del *Foro Escolar Ambiental*, concebido como vía permanente de participación de la población más joven en la vida de la ciudad a través del encuentro y diálogo con la Administración Local.

El *segundo curso, 1999-2000*, se abordó el estudio de Segovia como un ecosistema, bajo el título, "Ese organismo llamado ciudad". Se trabajó para investigar la ciudad en

función de los recursos naturales que utiliza, de cómo los aprovecha, de cómo trata sus desechos... de forma que se obtuvieron los datos suficientes para diagnosticar su estado de salud ambiental. A partir de un curso-taller en el Centro de Profesores, se prepararon diversos materiales² dirigidos a niños y jóvenes, desde educación infantil a secundaria, con los que trabajaron para hacer el diagnóstico global de la ciudad, y que les sirvió para identificar una serie de problemas a los que trataron de dar respuesta aportando sus *ideas felices para mejorar Segovia*.

Algunos datos que dan idea de la elevada participación de la comunidad escolar segoviana en este Programa es que 2591 alumnos y alumnas aportaron su *idea feliz* para ayudar a la ciudad a mantener un buen estado de salud ambiental. De todas las ideas aportadas por los escolares, se seleccionaron cuatro que el Ayuntamiento se comprometió a hacer realidad:

- Celebración de un día sin coches.
- Realización de un mercadillo para intercambiar y reutilizar objetos usados.
- Habilitación como espacio de juegos de la antigua zona del Regimiento.
- Habilitación de muros para pinturas de *graffiti*.

Las cuatro propuestas premiadas fueron, poco a poco y en distinta medida, haciéndose realidad, y aunque algunas no pasaron de un plano simbólico, otras se materializaron y fueron asumidas por la ciudad.



Fotografía 1. Un día sin coches.

Como ejemplo, la zona del Regimiento que reclamaban los niños y jóvenes para el juego, se transformó en un espacio "multiusos" de manera que, por la mañana, servía como

² La mayoría de los materiales educativos publicados dentro del programa "De mi escuela para mi ciudad" pueden obtenerse libremente en formato pdf en la siguiente dirección: <http://www.geaweb.com/demiesc/>

aparcamiento y por la tarde como cancha para practicar distintos deportes y juegos. Para guiar la imaginación del lector, el uso de este espacio por los niños estuvo precedido de una fiesta donde, de manera simbólica, se apropiaban de ese lugar que fue decorado con espectaculares *graffitis*. Y aunque recientemente ha sido cerrado, se trata de un cierre momentáneo ya que existe un proyecto de futuro vinculado al deporte y al juego, ya aprobado por el Ayuntamiento, que ha sido presentado por el concejal de urbanismo a aquellos niños –ahora jóvenes- que desde el Foro Escolar velaron por que se cumpliera la promesa municipal de convertirlo en un espacio para el juego.

Siguiendo con nuestro relato, parecía llegado el momento de aplicar la investigación realizada en el conjunto de la ciudad a la mejora directa de algo más cercano... y qué hay más cercano para un escolar que el lugar donde juega, se relaciona y disfruta cada día. Así, durante el curso escolar 2000-2001 se trabajó a través de la metodología de ecoauditorías escolares, para investigar, conocer y mejorar los patios de recreo.

Hacer una ecoauditoría es trabajar desde una propuesta participada en conocer los procesos ambientales que ocurren a nuestro alrededor, detectar sus problemas y emprender, desde la participación y el compromiso de toda la comunidad escolar, acciones que permitan solucionar o paliar esos problemas.

En líneas generales, la ecoauditoría planteada consistió en:

- Diagnosticar el estado ambiental del patio de recreo, tanto de su estructura como de los procesos, hábitos y relaciones que allí ocurren.
- Formular propuestas de cambios y mejoras que impliquen a toda la comunidad escolar.
- Pasar a la acción, emprendiendo las reformas necesarias, tanto en lo que se refiere a adecuaciones materiales como a hábitos de uso.

La elección del patio de recreo como escenario inicial de la ecoauditoría vino además motivada por la demanda de espacios de juego en el concurso de ideas felices y por ser, precisamente, los patios los lugares que cumplen esta función, aunque para ello haya que saltar la valla que los cierra.

La Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Castilla y León aportó medios económicos que permitieron adjudicar a los centros escolares participantes un presupuesto que serviría para emprender alguna de las mejoras materiales que contemplaban en sus proyectos.

Durante el primer trimestre del curso, profesores y alumnos, con ayuda de las fichas de la carpeta “Hagamos ambiental nuestro patio”³, realizaron el diagnóstico de sus patios a través de actividades sobre residuos, infraestructuras, impactos externos,

³ Este material fue desarrollado en gran medida por el profesorado a través de un curso taller organizado en el CFIE de Segovia.

relaciones personales... Esta investigación permitió a cada centro conocer los problemas ambientales de su patio, las deficiencias, las necesidades, el comportamiento cotidiano de quienes los usan... hasta tener una radiografía completa de este espacio y, lo que es más importante, una serie de propuestas para mejorarlo.

A continuación, las *comisiones ambientales* de cada centro, elaboraron el *Proyecto de mejora ambiental del patio* con las prioridades de actuación propuestas por los niños, proyectos que se valoraron por una comisión (formada por técnicos, escolares y educadores) atendiendo a criterios educativos y de participación de la comunidad escolar, con el fin de adjudicarles distintas dotaciones económicas para su desarrollo.

A partir de este momento, se emprendieron los planes de acción, con la ilusión y el esfuerzo de todos: padres y madres, profesorado y, por supuesto, los protagonistas, los niños, niñas y jóvenes de Segovia, que añadieron a los patios colores y murales, fuentes, juegos, papeleras, bancos, árboles... ¡El esfuerzo de todos había logrado cambiar la cara y dar color a unos patios tristes y feos!



Fotografía 2. Los murales llenan de luz y color el patio de recreo.

Algunas de las actuaciones emprendidas para la mejora ambiental de los patios de recreo de Segovia

- Diseño y realización de un “parque sobre ruedas”, usando neumáticos de desecho, pintándolos de colores y fijándolos con la participación del profesorado, alumnado, padres y madres.
- Pintura de murales en todos los centros, con la implicación también de toda la comunidad escolar y de algunas ilustradoras.

- Plantación de árboles de sombra, creación de un jardín con plantas aromáticas, instalación de jardineras con especies trepadoras y flores en patios totalmente asfaltados...
- Instalación de papeleras, elementos de juego para los más pequeños, fuentes.
- Desarrollo de talleres de juegos populares: se contó con la colaboración de los padres y madres para recuperar aquellos juegos a los que jugábamos en el recreo cuando éramos pequeños, con la intención de enseñarlos a los niños y niñas y que éstos dispongan de más recursos para jugar y relacionarse con los demás.
- Fijación de canastas y porterías, obras de remodelación del pavimento, eliminación de bordillos y arreglo de suelos.

“De mi escuela, pero también para mi ciudad”. Finalmente se celebró una exposición colectiva en la que cada centro presentó, en uno o dos paneles, el desarrollo de su ecoauditoría, con la intención de compartir sus planteamientos y sus logros con el resto de la ciudad.

Esta primera fase del Programa concluyó el curso escolar 2002-2003, en el que las escuelas e institutos continuaron con las ecoauditorías, algunos de ellos en relación al agua, energía y residuos del centro escolar y otros desarrollando los planes de acción previstos en su *Proyecto de Mejora Ambiental del Patio*.

Pero nos faltaba propiciar el encuentro de los centros participantes, de forma que cada uno comunicara a los demás el contenido de su trabajo, sus planes para hacer de la escuela un lugar ambientalmente más saludable y más participativo. Así se celebra por primera vez una *Jornada de intercambio de experiencias*, donde los propios niños contaron lo que habían descubierto y lo que habían hecho para mejorar sus centros.

Al término del tercer año se celebró por primera vez la *fiesta del día del patio*, que también sirvió de encuentro para los niños de las distintas escuelas implicadas, fiesta que, a partir de entonces, se celebró durante varios años, con la colaboración de un grupo de *voluntarios y voluntarias* de la E.U. de Magisterio de Segovia coordinados con el *Foro Escolar Ambiental*.

El Foro Escolar

Como ya hemos apuntado, el Foro Escolar se organizó con la idea de consolidar en la ciudad una vía de participación de los niños y jóvenes, que permitiera hacer llegar las ideas de los niños hasta la Administración Local.

El Foro Escolar se organizó con la idea de consolidar en la ciudad una vía de participación de niños y jóvenes.

Durante este tiempo el Foro Escolar ha estado integrado por un número variable de niños y jóvenes de entre 9 a 14 años, que acuden de forma voluntaria, animados por sus profesores o por sus padres. Se ha procurado que el grupo esté formado por un número “operativo” de niños, que no ha excedido de los 26, para que fuera posible trabajar

con ellos de forma satisfactoria. La entrada y la salida del grupo se ha hecho de forma abierta, en el momento que los niños han decidido hacerlo.

El Foro se reúne una vez al mes, o si es necesario, con mayor frecuencia, siempre procurando que estos encuentros sean dinámicos, divertidos y que den pie a que afloren sus ideas, a que se entusiasmen con los proyectos, todo ello amenizado con una buena merienda.

Los niños y niñas del Foro Escolar aportan el punto de vista que los niños de su edad tienen sobre la ciudad, cómo la viven, con qué limitaciones y oportunidades se encuentran. Ellos han sido los encargados de animar a la Administración Local para que se llevaran a cabo las ideas felices premiadas el segundo año, teniendo un importante papel en la consolidación del antiguo regimiento como zona de juegos: el Foro Escolar, junto con el voluntariado de magisterio y los técnicos municipales, se ocupó de que el Regimiento abriera sus puertas, invitando a todos los niños de Segovia a una gran fiesta de inauguración. El año siguiente el Foro Escolar contactó con un buen número de asociaciones que amenizaron una nueva fiesta, que venía a recordar que ese espacio lo habían conseguido los niños de Segovia para paliar la gran necesidad de lugares de juego en el centro de la ciudad.

La labor de este grupo de niños y niñas fue reconocida en 2002 con el galardón “*Segovianos bien vistos*”, en el apartado de Medio Ambiente, premio que cada año convoca una entidad privada de Segovia para reconocer la labor de personas y colectivos en diferentes ámbitos sociales. Este premio ayudó a difundir en la ciudad la existencia del Foro Escolar y a estimular la participación de los niños y niñas.

Actualmente el Foro se reúne en un aula cedida por el Ayuntamiento, que han bautizado como “La Dragona”, el símbolo del Programa. Seguimos trabajando para que los niños y niñas del Foro puedan expresar sus sentimientos y sus ideas en relación a la ciudad, sobre cómo esta responde, o no, a sus necesidades de niños; que sean portavoces de sus propias ideas es algo que no podemos perder de vista, así como que su labor no quede en un plano abstracto, sino que se concrete en acciones propias, con el apoyo de otros colectivos y del propio Ayuntamiento, acciones encaminadas a mejorar realmente la calidad de vida que la ciudad ofrece a los niños.

Y el Programa continuó...

Al finalizar la primera etapa quinquenal del Programa, se desarrolló una evaluación detallada con parte del profesorado participante, con el fin de que las ideas que allí surgiesen sirvieran de base para orientar su futuro. Entre las ideas aportadas, destacan:

- Abrir el programa a otros colectivos de la sociedad segoviana, de forma que su

desarrollo no recaiga únicamente en las escuelas e institutos.

- Realizar proyectos en la ciudad y para la ciudad, no centrarlos únicamente en el ámbito de las escuelas.
- Asegurar unos recursos mínimos para emprender las acciones que se decidan, por ejemplo a través de la firma de convenios de colaboración con instituciones interesadas.
- Mejorar la difusión del Programa, dentro y fuera de Segovia, creando alianzas con otros programas similares en otras ciudades.
- Reforzar el Foro Escolar y sus líneas de trabajo.

Y así se abrió un horizonte de cinco años más, en el que se ha trabajado con las escuelas, pero también con otros colectivos ciudadanos, sobre dos aspectos que tienen mucho que ver en el día a día de niños y jóvenes:

- Los niños, la calle y el camino escolar.
- Los niños y los espacios de juego y ocio en la ciudad.

A partir de 2002 se inicia una nueva etapa de trabajo sobre dos aspectos: los niños, la calle y el camino escolar y los niños, los espacios de juego y ocio en la ciudad.

Durante los tres años primeros años de esta nueva etapa (2002–2005) se ha realizado un interesantísimo proyecto vinculado a la movilidad de los niños en su camino a la escuela. También ha surgido una nueva rama del laboratorio de participación: un nuevo grupo de trabajo formado por el profesorado de los distintos centros escolares implicados.

En esta nueva etapa el profesorado manifestó su deseo de participar, pero sin el esfuerzo adicional de asistir a cursos que, además, implicaran la elaboración de materiales didácticos.

Se ha organizado otra forma de trabajo con el profesorado, que ha resultado muy satisfactoria: se convoca una reunión inicial, donde se plantea el proyecto a desarrollar durante el curso y algunas actividades para trabajar el tema con los niños y niñas. La coordinadora del programa se ha ocupado de presentarles experiencias de otros lugares, e incluso se invita a alguna persona que ha desarrollado un proyecto similar a venir a exponerlo y a intercambiar impresiones con el grupo. Entre todos se aportan ideas para definir los objetivos a alcanzar, algunas actividades interesantes, y el calendario para el desarrollo del proyecto a lo largo del curso.

Los materiales didácticos editados durante esta segunda etapa han sido elaborados por técnicos de algunas de las instituciones implicadas y la asistencia técnica del Programa, teniendo en cuenta otras experiencias y las aportaciones de los dos grupos de participación (técnicos y profesorado).

Y así, con los temas relativos a la movilidad infantil (centrada en el camino escolar), y el juego en la calle como temas a tratar con los niños y niñas, se han ido desarrollando las actividades elegidas para alcanzar los objetivos anuales propuestos, realizando aproximadamente una reunión mensual con el profesorado para hacer un seguimiento

conjunto de lo realizado en cada centro, intercambiar experiencias y enriquecer así el trabajo de todos y el proyecto común.

Con la implicación de 12 centros escolares de infantil y primaria, la colaboración de las familias a través de un tercer grupo de trabajo, y una importante dedicación por parte de la Policía Local, se ha revisado con los niños su ruta a la escuela, sus impresiones, sensaciones, las situaciones de riesgo, la actitud de todos en este significativo trayecto, y se ha plasmado esta realidad, que por evidente pasaba desapercibida, en diversos soportes, siempre basados en la palabra y las imágenes que los niños han querido destacar. Se ha puesto en evidencia la necesaria colaboración de todos para que los caminos escolares sean rutas seguras y agradables, que inviten a caminar y disfrutar de una ciudad hermosa y solidaria.

Los niños han expresado sus sensaciones y sus demandas a través de narraciones, dibujos, poesías... que se han recogido en forma de una publicación "*Pies para qué os quiero*", postales, un calendario, pegatinas para los coches y un precioso y contundente cartel que muestra a la entrada de cada colegio lo que los niños piden a la ciudad para mejorar y cuidar su camino escolar.

Es necesaria la colaboración de todos para que los caminos escolares sean rutas seguras y agradables, que inviten a caminar y disfrutar de una ciudad hermosa y solidaria.

Se han compartido las experiencias en jornadas dirigidas por los niños y cada año, el 7 de junio, cientos de niños y niñas, acompañados por su profesorado, padres y madres, voluntariado de la escuela de magisterio, técnicos de las distintas instituciones, han recorrido andando su camino a la escuela, acompañados de pancartas y coreando sus lemas para pedir "*Calles para caminar, calles para jugar, calles para todos*". Incluso se ha hecho una canción "*Ven a mi ciudad*", compuesta por alumnas de la escuela de magisterio, que todos sabemos y cantamos con convicción y energía durante esta emotiva jornada.

Durante el curso 2005-2006, se analizó la calle como espacio de juego y encuentro para niños y jóvenes. En los colegios, el profesorado de educación física, con el estímulo de un taller de juegos previo y una pequeña publicación, dedicó un buen tiempo de sus clases a jugar, a investigar sobre juegos tradicionales, a que los niños escribieran sobre sus preferencias en torno al juego y sobre las posibilidades que Segovia les ofrece para jugar.

Los niños jugaron, escribieron y dibujaron. Y un buen día, todos salimos a la calle a jugar, llenando plazas y aceras con los juegos elegidos, reclamando esas "*calles para caminar, calles para jugar, calles para todos*". Elevaron su voz para que el Alcalde y los técnicos municipales no olviden en el diseño de nuevas áreas y en el rediseño de lo ya existente, que los niños necesitan espacios de encuentro, donde el juego no sea una molestia para los adultos, sino un motivo de alegría y un símbolo de una ciudad saludable y buena para todos.

Durante el presente curso 2006-2007 y con el lema “*Pon una pincelada de arte en tu ciudad*”, chicos y chicas de cuatro institutos de Segovia, dirigidos por su profesorado de educación plástica y visual, dieron vida a una instalación temporal en la calle con un doble objetivo: recrear un espacio bello en un lugar significativo de la ciudad, pero carente de encanto, y que la instalación resultante sirviera además para que los niños y niñas más pequeños acudieran a jugar.

Así, los jóvenes idearon y construyeron juegos fantásticos en un espacio que llenaron de flores, árboles, animales, colores... Ellos mismos recibieron durante la mañana del 5 de junio a grupos de niños que llevaron una aportación para la instalación y, sobre todo, muchas ganas de jugar.

Para terminar

Implicarse en un Programa como “*De mi Escuela para mi Ciudad*” requiere esfuerzo y sobre todo, mucha ilusión y confianza en que, entre todos, y sobre todo escuchando lo que los niños tienen que decir con total seriedad, podemos mejorar nuestro entorno, nuestro barrio, nuestra ciudad, para que sea un espacio respetuoso y amable con quienes la habitan.

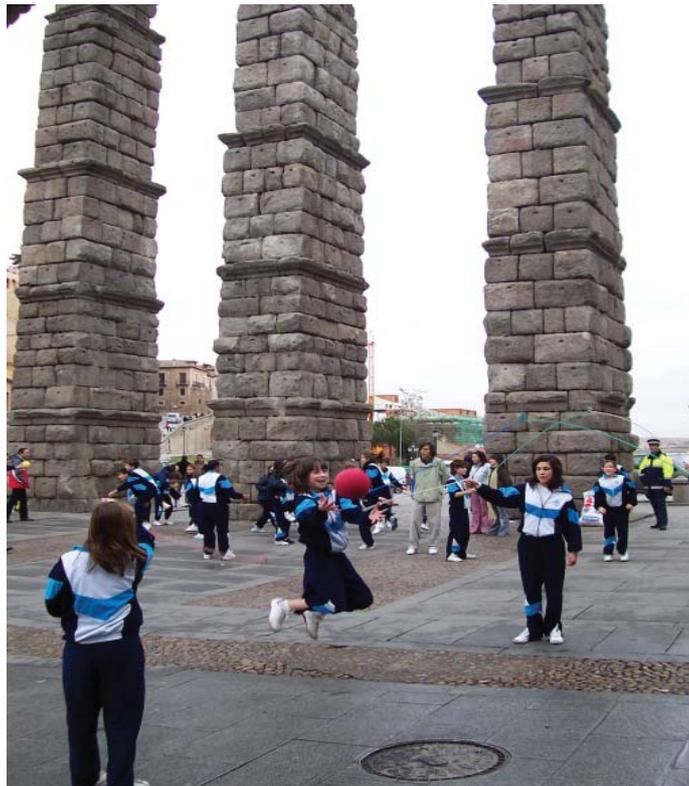


Figura 3. Los niños, con sus juegos, hacen realidad el lema: *calles para caminar, calles para jugar, calles para todos.*

Siempre se ha procurado reconocer la labor e ilusión de quienes se han animado a participar en este programa aportando dos ingredientes indispensables: la ilusión y esfuerzo para dar voz a los niños y niñas. Terminamos con unas palabras escritas por Ana Liras, profesora de educación infantil, que encierran la admiración y el agradecimiento hacia esas personas, con el deseo de que animen al lector de este artículo a escuchar y aprovechar lo que dicen los niños, para construir un entorno mejor.

Una ciudad con niños es una ciudad bella

Si has buscado en tu vida
tesoros y riquezas
o poder, si buscas sabiduría,
inteligencia, destreza,
¡aprende a ver!

Aprende a ver lo bueno,
lo útil, lo importante,
lo “verdad”,
aprende a ver lo bello,
lo que tenías antes
de tu edad.

Hay un lugar amado
que es fuente de saberes
y riquezas,
que tienes a tu lado,
entre tantos deberes
y miserias.

A ese lugar sagrado,
al que sólo se llega
con cariño,
algunos han llegado:
visitaron la mente
de los niños.

A quienes engendraron y dieron vida, a quienes han alimentado, a quienes se comprometieron y a quienes trabajaron, a quienes compartieron o colaboraron, a quienes transmitieron y a quienes escucharon, a quienes se acordaron un día de la importancia de los niños.

A todos vosotros, GRACIAS. Vuestra semilla está sembrada y, si la seguimos cuidando entre todos, SIN DUDA DARÁ SU FRUTO.

Hay mucha GENTE GRANDE haciendo cosas que parecen, sólo parecen, pequeñas ■

Referencias bibliográficas:

SINTES ZAMANILLO, MARÍA (1999): *De mi escuela para mi ciudad. Segovia, Ayuntamiento de Segovia*, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Provincial de Segovia.

TONUCCI, FRANCESCO (1997): *La ciudad de los niños*. Madrid, Editorial Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

La Aldea de San Nicolás: el instituto de educación secundaria y sus relaciones con los servicios municipales e insulares

Francisco Suárez Moreno

Profesor de Geografía e Historia del IES y Cronista oficial del municipio



Fotografía 1. Municipio de la Aldea de San Nicolás.

Sumario: 1. Introducción. 2. Entorno. 3. Evolución histórica de la enseñanza secundaria local. 4. Centro. 5. Proyectos educativos abiertos al entorno.

Resumen: El municipio canario, Aldea de San Nicolás, con 9.000 habitantes, cuenta con un Instituto de Enseñanza Secundaria en el que estudian 559 alumnos y alumnas. El claustro está compuesto por 57 docentes. La peculiaridad del centro no radica tanto en la oferta educativa, ESO, Bachilleratos y Ciclos Formativos, como en su Proyecto Educativo. Descansa sobre los principios siguientes: respuesta al entorno, atención a la diversidad multicultural y personal y educar en valores. Para el logro de estos fines la colaboración con el Ayuntamiento es permanente y continua, plasmada en el diseño de Programas perfectamente coordinados y evaluados. Con ellos persiguen hacer efectivos los principios de la Ciudad Educadora.

Palabras clave: centro educativo, proyecto educativo, entorno, diversidad, valores educativos, ayuntamiento, emigración.

Introducción

La Aldea de San Nicolás, el pueblo más lejano de la capital insular, cuenta, desde 1954, con un centro de educación secundaria cuya titularidad comenzó siendo municipal, luego privada, más tarde semipública (1962-1975) y acabó siendo completamente pública para impartir distintos estadios y niveles de la educación secundaria y la formación profesional, que hoy es el Instituto de Educación Secundaria de La Aldea de San Nicolás.

Es *centro público de difícil desempeño* de la actividad docente, que quiere abrirse al exterior, sin perder su singularidad histórica y cultural, una constante actual de su política educativa, que viene intentando consolidar y mejorar su variada oferta educativa y, sobre todo, avanzar en su práctica educativa actual: una Enseñanza Secundaria, básica para todos los ciudadanos; un Bachillerato formativo y con contenidos epistemológicos adecuados a las necesidades de los alumnos y, por último, unos Ciclos más formativos y atractivos, conectados al mercado laboral local y comarcal. La relación y colaboración con las instituciones externas también le imprimen un sello propio.

Entorno

El municipio de La Aldea de San Nicolás se encuadra en el oeste de Gran Canaria, en un espacio montañoso y lejano del resto de la isla. Actualmente viven en el mismo cerca de 9.000 habitantes, de los que 1.000 son inmigrantes de casi 50 nacionalidades, atraídos por la oferta de trabajo en el monocultivo del tomate. El 80% de la población se concentra en el valle principal, en cuya zona urbana principal se ubica el Instituto. Es un área rural y aislada que, a lo largo de siglos, la orografía la ha relegado del desarrollo económico insular, lo que ha influido en su acontecer histórico y que ha marcado la idiosincrasia de sus habitantes. El principal medio de producción es la agricultura minifundista, donde el cultivo de tomates bajo plástico constituye el 85 % de la producción y da trabajo de una forma directa a un 65-70 % de la población activa. A partir de 2004 recibe inmigrantes de procedencia diversa, cada vez con mayor efecto, aún no apreciable en este centro, pero con lo que hay que contar en un futuro ya próximo.

La temporada agrícola es intensa, tanto en almacenes de empaquetado como en las fincas, que sobrepasan las horas de escolaridad y de trabajo fuera del aula, con lo que las familias dedicadas a la agricultura apenas tienen tiempo para controlar y atender a sus hijos. La inmigración temporera (rumanos, polacos, marroquíes, saharauis...) comienza a desplazar a la población local que empieza a salir en busca de otras ofertas laborales en la construcción y centros turísticos del Sur y en otras áreas agrícolas del Sureste. A ello, además, se une el problema de un sector de la población, el juvenil, que se ve falto de iniciativa y organización, donde el paro planea sobre su futuro desde la perspectiva de un trabajo especializado incluso dentro del propio sector agrícola y al cual empieza a afectar el problema de la drogadicción.

La historia de la Aldea de San Nicolás la define un centenario pleito socio-agrario.

La historia de La Aldea de San Nicolás la define en su época moderna y contemporánea un centenario pleito socioagrario entre su población, medianera en el régimen de enfiteusis (El Pleito de La Aldea), y los propietarios de un gran latifundio enclavado en las mejores tierras del valle principal. Se enmarca este litigio entre principios del siglo XVII y principios del siglo XX cuando interviene el Estado, expropia a los latifundistas y vende a los colonos, naciendo así un régimen de propiedad de la tierra (vinculada al agua) minifundista que aún impera. Desde tiempo inmemorial se mantuvo una economía de autoconsumo a base de la producción cerealística que cambia hacia 1898 con la introducción del tomate para la exportación. Hoy, en la primera década del siglo XXI, mantiene el mismo modelo económico del monocultivo; pero, en un marco tecnológico, social, cooperativista y comercial muy distinto; modelo de desarrollo económico que parece estar agotado y que ha entrado desde hace unos pocos años en una nueva crisis.



Fotografía 2. Ubicación del Instituto en el valle principal de la Aldea.

Evolución histórica de la enseñanza secundaria local

En 1954, en el contexto de la expansión demográfica y económica del tomate, el Ayuntamiento promovió la creación de un centro municipal de enseñanza media por la lejanía del municipio, a más de tres horas de la capital insular. Dos años después fue cedido a un grupo de profesores y en 1961, previo acuerdo de propietarios- Ayuntamiento- Estado español, se convirtió en el primer Colegio Libre Adoptado de Canarias, cuya actividad docente, a lo largo de 20 años, fue muy fructífera, elevó el nivel de instrucción y dinamizó la actividad cultural y deportiva del municipio. Las reformas educativas de la ley Villar Palasí modificaron la infraestructura educativa municipal, y aquel centro semipúblico se transformó, en 1975, en *Instituto Nacional de Enseñanza Media San Nicolás de Tolentino*. Al poco tiempo, el Ayuntamiento promueve la creación por parte

del Estado del *Instituto de Formación Profesional San Nicolás de Tolentino*, con lo que se mejoraba aún más la oferta educativa pública en este municipio. Finalmente, en 1996, la nueva reforma del sistema educativo, (LOGSE), vuelve a reestructurar el mapa educativo de la educación secundaria local y se integran ambos centros en el actual *Instituto de Educación Secundaria La Aldea de San Nicolás*, con sede en los locales del centro de Formación Profesional en un amplio recinto donde se construye un edificio nuevo anexo y pabellón cubierto y se mejoran los espacios abiertos.

En esta nueva singladura el nuevo instituto comienza a desarrollar variados proyectos educativos, la mayor parte de ellos integrados en las políticas educativas y sociales de los entes públicos del municipio, aparte de iniciativas sobre el estudio del medio natural, etnografía e historia, innovación educativa, trabajos de convivencia y mejora de las relaciones, prevención de violencia de género y drogadicción, etc. Todo un activo foco dinamizador de iniciativas sociales y educativas y de reconocida labor tanto por el Consejo Escolar de Canarias (primer premio en 2006, por labor en difícil desempeño) como por la administración estatal (segundo premio Marta Mata, 2007).

El centro: oferta educativa, organización y relaciones con el exterior

Este centro tiene actualmente una matrícula de 559 alumnos, procedentes de los colegios de primaria de las distintas localidades del municipio de La Aldea de San Nicolás, más los alumnos de pueblos vecinos (Agaete y Mogán), acogidos por diversos problemas familiares en la *Residencia Escolar Cuermeja*. Imparte, en turnos de mañana y tarde-noche, los dos ciclos de Educación Secundaria, Bachillerato Tecnológico, Ciencias de la Naturaleza y Salud y Humanidades, Programa de Garantía Social y los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.

La plantilla docente está compuesta por 57 profesores y profesoras cuyo destino en este centro está enmarcado en un acuerdo de la Consejería de Educación, garantizando la estabilidad, como si de una isla menor se tratara, dada la lejanía y dificultad de acceso por carretera a este municipio, lo que venía generando años atrás una gran inestabilidad del profesorado, y la imposibilidad de acometer un proyecto educativo de alcance futuro.

El Proyecto Educativo, básicamente, defiende una escuela pública de calidad, laica y pluralista, que posibilite una educación para la igualdad, la paz, la solidaridad y los derechos humanos, que promueva la integración y promoción del alumnado, y que preste especial atención a la diversidad del mismo. En este marco de filosofía educativa también se pretende integrar en la comunidad escolar la cultura evaluadora del centro como fórmula constante de autorregulación, impulsando la renovación pedagógica. Igualmente se pretende fomentar las relaciones entre familias, profesorado, alumnado y resto del personal así como la participación activa en la vida local abriendo el centro al entorno, cuyo estudio humano-histórico y ambiental debe ser una parte importante del currículo.

En cada uno de sus niveles educativos (Secundaria, Bachillerato, Programas de Garantía Social y Ciclos Formativos) se presenta un currículo abierto y accesible a la Comunidad escolar a través de sus medios de difusión como son su página web, donde se puede consultar la planificación de cada departamento didáctico así como noticias, opiniones... (www.ieslaaldea.com), la televisión escolar y las reuniones periódicas con las familias.

El centro oferta, cada año, jornadas de convivencia y estudio en acampadas al aire libre y en aulas de naturaleza (Finca de Osorio, Aula de Inagua, Garañón, etc.). Igualmente se realiza acampadas en otras islas, la última el pasado curso en La Graciosa. El material audiovisual que se tiene en los archivos del centro y en la propia página web es abundante y evidencia la tangible preocupación didáctica.

Además, en el marco de una metodología activa, el alumnado coordinado por sus profesores realizan variados trabajos de investigación, muchos de ellos ofertados a la sociedad y publicados en revistas especializadas además de incluirse en la sección de publicaciones de la página web del centro de libre y universal acceso: www.ieslaaldea.com. Algunos de los trabajos de investigación de nuestros alumnos han sido premiados a nivel de Canarias e incluso publicados en revistas especializadas como *El Pajar. Cuadernos de Etnografía Canaria* (La Orotava Santa Cruz de Tenerife) o en la propia web.

Las relaciones con el Ayuntamiento, a través de sus concejalías y departamentos, son muy estrechas.

Las relaciones con el Ayuntamiento, a través de sus concejalías y departamentos, son muy estrechas. En horas de recreo suelen hacer acto de presencia los departamentos de juventud que ofrecen materiales e informaciones; así mismo desde la concejalía de deportes presentan planes y actividades directamente clase por clase. Otra importante labor es la de los Servicios Sociales, que realizan semanalmente reuniones de coordinación con el Departamento de Orientación y la Comisión de Convivencia. También las relaciones son estrechas con la concejalía responsable del Tráfico y Policía, frente a diversas actuaciones indeseadas que en alguna ocasión suelen presentarse alrededor del centro. Otra forma de abrirse al entorno son los convenios de colaboración con las empresas de la zona para la Formación en Centros de Trabajo del alumnado de los Ciclos Formativos y Programas de Garantía Social. A su vez hace de empresa para prácticas de ex alumnos de Estudios Superiores, entre otras los convenios con las Universidades para las Prácticas de Cursos de Aptitud Pedagógica. Por último, tiene en marcha un programa de relación con el antiguo alumnado para ofrecer perspectivas de trabajo a los actuales estudiantes, mediante diversos trabajos curriculares y la presencia de algunos-as, que si es valorado se presentaría en los próximos años como un proyecto de mejora, con el título Antiguos Alumnos, teniendo como objetivo la lucha contra el fracaso escolar.

Proyectos educativos abiertos al entorno

Estos proyectos de mejora de la calidad siempre han tenido una visión global e integradora de la práctica educativa tanto dentro del aula como en el entorno municipal e

insular. La cronología de estos proyectos en algunos casos se ha agotado por su propia naturaleza, en otros se han mantenido e incluso con refuerzos. En el primer grupo cabe señalar el impacto que tuvieron los del *Euro* y la *Ventana Abierta al Mundo*, otros se mantienen como los de *Hacia una Biblioteca Viva*, *Educación para la salud*, *educación para la vida*, *Prevención de la violencia de género*, *La Máscara del Amor*, *Televisión escolar*, *El Rotulador*, etc. Otros proyectos han ampliado sus contenidos extendiéndose a todos los centros del municipio como es la nueva plataforma educativa de *Aldeaeduca*. También inciden en sus aulas proyectos llevados a cabo por agentes externos, como el de *Repoblación Forestal de Gran Canaria* o el de *Prevención de Drogodependencia* (Servicios Sociales del Ayuntamiento) y el *Proyecto Medusa* (Consejería de Educación en colaboración directa y activa con el centro).

EuroAldea 2000

Educación para la diversidad y el desarrollo de valores.

Euroaldea2000, fue un proyecto escolar que se adelantó a la implantación de la moneda única. En aquel momento, curso 1999-2000, el Centro fue preparando a la comunidad escolar para el gran cambio económico que se avecinaba. Estaba dirigido, en principio, a la comunidad escolar de este centro pero una vez puesto en marcha y con acuerdos puntuales con ayuntamientos y otros centros escolares su desarrollo traspasó las fronteras del centro, extendiéndose por todo el ámbito insular. Se logró familiarizar al alumnado, profesorado, padres, madres, personal no docente... en este trascendental proceso de conocimiento y uso de la moneda única. Fue un proyecto muy valorado fuera del municipio y una experiencia única en el ámbito educativo en Canarias.

Ventana abierta al mundo

Los problemas detectados a partir de 2004 con los inmigrantes determinaron la puesta en marcha de este proyecto que desarrollaba valores de tolerancia y solidaridad. Con ello se potenció un estado de afecto hacia la población inmigrante. Además se logró una participación activa de los diferentes Departamentos del Instituto y una efectiva colaboración y trabajo diario del alumnado, en el centro y en el pueblo. Los trabajos realizados en el Instituto (láminas, diapositivas, etc.) fueron aprovechados por el Ayuntamiento para hacer una semana dedicada a los inmigrantes, con la estrecha colaboración del Instituto. La filosofía de este proyecto ha quedado integrada en el Proyecto Educativo, en la medida que desarrolla uno de los principios básicos del centro: *Educación para la diversidad y el desarrollo de valores*. Se integró en los planes municipales de trabajo social con la población inmigrante colaborando en diversas actividades como galas, feria multicultural municipal... Y en base al mismo el municipio sigue desarrollando actividades periódicas y anuales con el tema de la inmigración. Los materiales elaborados en *Solidaridad, la Paz y la Tolerancia, una Ventana Abierta al Mundo*, han servido de exposición itinerante en varios institutos de las Islas y en jornadas sobre la mujer, inmigrantes que han desarrollado algunos municipios (Agüimes, Gáldar, La Aldea, Guía...).



Fotografía 3. Promoción de una alimentación sana (2007).

Educación para la Salud, educación para la vida

Pretende modificar conductas poco saludables que se habían convertido en hábitos claramente perjudiciales.

Es un proyecto que aún se mantiene en este centro. Surgió, el curso 2003-2004, por la necesidad que existía de cambiar algunas conductas poco saludables que se habían convertido en hábitos claramente perjudiciales, y por considerar que la salud es la base fundamental para que una persona se desarrolle armónicamente en todos los aspectos y pueda transmitir un modelo de vida correcto y saludable. Conformaba una acción educativa que parte del profesorado para ofrecer a su alumnado una visión más completa, real y auténtica de lo que se considera formación integral. Va dirigido al alumnado del centro en especial y a toda la comunidad educativa en general. Su proceso de trabajo presenta actividades relacionadas con la salud y se participa en programas desde la televisión y la radio del municipio. Entre otras, cabe destacar: el *Rincón de la Salud*, que se sitúa en una zona visible, de fácil acceso y lugar común de paso de toda la comunidad educativa. Se compone de tableros informativos, buzones, mesa expositora y material informativo; el *Cariñograma*, un tablón de anuncios donde se exponen cartas con mensajes positivos dirigidos a otros miembros de la comunidad y el *Consultorio de Salud*, que es otro tablón donde se da respuesta a cualquier tema relacionado con la salud, que previamente ha sido demandado por el alumnado por medio de un buzón colocado para tal fin. En 1995-1996 fue tomado por el Consejo Escolar de Canarias como modelo a seguir en otros centros.

Hacia una biblioteca viva

Es el proyecto de mejora más antiguo del centro. Comenzó a funcionar en 1991-1992 aunque se transformó en proyecto oficial de mejora en 1994-1995, en el Instituto de FP. La fusión de los dos institutos en 1996 conformó con los libros de ambos centros

un considerable volumen de obras. La razón de este proyecto estaba en la situación geográfica del pueblo, donde los habitantes del lugar no tenían la posibilidad de acceder a otros centros que dispusiesen de los recursos bibliográficos necesarios y, además, la biblioteca municipal cuenta con escasos medios, insuficientes para cubrir la demanda actual del pueblo y con bastantes menos fondos bibliográficos que la biblioteca del centro. El proyecto ha conseguido que la biblioteca no sea un simple almacén de libros, poco o nada usados, y se convierta en un medio imprescindible de la tarea formativa, con suficientes y actualizados recursos.

La biblioteca se ha convertido en un medio imprescindible para la tarea formativa.

Este proyecto ha entrado en una nueva dinámica, al comienzo del presente curso escolar, con más medios humanos y materiales. En este momento se está ampliando al doble de su superficie al integrar el aula anexa y pretende dinamizar muchas actividades culturales y educativas del Instituto así como apertura en horas de tarde para el alumnado y familias.

Televisión Escolar “El Rotulador”

Es un proyecto de televisión escolar único en Canarias, diseñado en el curso escolar 2003-2004 por la necesidad de la comunidad escolar de contar con un programa televisivo escolar para informar de los problemas, las situaciones y los proyectos de la enseñanza secundaria en La Aldea. Comprende, básicamente, una serie de trabajos escolares televisados a la comunidad escolar, cuyos contenidos son previamente seleccionados por alumnado y profesorado del centro bajo la coordinación del profesor coordinador del proyecto. El formato del mismo presenta una primera parte donde un grupo de alumnos hace un recorrido por las aulas y departamentos en busca de noticias y trabajos educativos previamente preparados y una segunda parte que se filma fuera del centro en un lugar o personaje de interés etnográfico, histórico o social, en base a un trabajo previo de investigación y diseño del alumnado.



Fotografía 4. Trabajo de filmación en El Rotulador (2007).

A través de esta valiosa herramienta de difusión, las familias están permanentemente conectadas con la vida del centro y, además, se exponen todos los trabajos de investigación escolar. Ha contado el apoyo del Ayuntamiento, en cuya televisión local este programa tiene una de las mayores audiencias. En el presente curso escolar 2007-2008, el proyecto cuenta con una cámara de filmación propia, mayor disponibilidad horaria del coordinador y mayor dedicación para el montaje por parte de los técnicos de la televisión local.

Plataforma Educativa “Aldeaeduca”

Se inició en el curso 2004-2005 por la necesidad de contar con un vehículo de participación, información y formación para el conjunto de la comunidad educativa como es una página web. Esta página es de libre acceso para toda la comunidad educativa en particular y el municipio en general así como en el ámbito universal que proporciona la red. Actualmente el proyecto se materializa en cinco páginas web, una cada centro de Primaria y la propia del instituto, a su vez interconectadas:

El Rotulador es una herramienta de difusión para que las familias conozcan las actividades del centro.

<http://www.ieslaaldea.com/documentos/aldeaEduca.pdf>

Y es que desde el curso anterior, gracias a la colaboración de la Dirección General de Personal de la Consejería de Educación, el proyecto se está extendiendo como una plataforma educativa al conjunto municipal, tanto en los centros de Infantil y Primaria como en Secundaria, implantando también todo un proceso de teleformación a través de la red corporativa, que ha creado este proyecto. Aparte de ser vehículo constante de la actividad docente y noticiero actualizado, tanto en el Instituto como en los centros locales de Primaria, es un proyecto de formación en nuevas tecnologías de la información y comunicación, que proporciona una herramienta diferente para potenciar aprendizajes significativos y valorar la tecnología por encima de la técnica. Está logrando estimular al profesorado para conseguir una actitud de predisposición a la innovación e integrar los medios tecnológicos como un elemento más del diseño curricular.

En el presente curso se acomete la teleformación, a través de la propia página web, como herramienta que definitivamente implicará a la totalidad de la comunidad en el proyecto, para ofrecer un amplio campo de actividades educativas, formativas, de entretenimiento, etc. y su extensión a todos los centros educativos. También presenta la novedad de la inclusión de un *chat*, de uso exclusivo por parte de la comunidad educativa de los centros que comprenden este proyecto, que facilitará la intercomunicación de todos los miembros de esta comunidad haciéndoles partícipes del mismo y de la actividad docente.

La Máscara del Amor

Este proyecto nació, en 2004-2005, cuando se realizó el Encuentro “Educar en valores contra la violencia de género”. Ya estaba en marcha en este instituto un taller de prevención de violencia contra las mujeres. En el curso 2005/06 el IES fue seleccionado

La plataforma educativa Aldeaeduca es, también, un proyecto de formación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias a propuesta del CEP de Gáldar para realizar la experiencia piloto de *La máscara del amor* junto con otros 27 centros del Archipiélago. Se trata de un taller de prevención de la violencia de género dirigido a jóvenes, que acompaña a la lectura de la novela *El infierno de Marta; la máscara del amor*. Con el mismo se está logrando concienciar a toda la comunidad educativa de la violencia de género y sus graves consecuencias. Pero uno de los principales escollos está la adaptación de los contenidos: cómo reducirlos sin perder el objetivo de las sesiones. También el poco tiempo dedicado a la práctica.



Fotografía 5. Trabajo cooperativo en el edificio nuevo.

Aprendemos a Convivir en la Diversidad- Medialdea

Se inicia en el curso escolar 2005-2006 tras ser aprobado como proyecto de mejora de centro por la Dirección General de Innovación Educativa del Gobierno de Canarias. Nace con un marcado carácter innovador y de investigación de la realidad socio-familiar que afecta a las actitudes del alumnado, en un intento de intervenir desde el ámbito educativo en la mejora de la convivencia. Promueve la formación, información, intervención, organización y gestión integral con la implicación de otras instituciones y sectores del municipio en la problemática que aqueja a nuestros menores son los pilares básicos de este proyecto.

Va dirigido a toda la comunidad educativa, diferenciando las iniciativas ya sea para el profesorado, para el alumnado en situación de riesgo de exclusión o ya claramente con actitudes altamente disruptivas y en conflicto socio-familiar y las propias familias priorizando aquellas que estén en estas circunstancias en el contexto sociocultural del municipio de La Aldea.

El programa Medialdea es un eje fundamental en el compromiso con una educación integral en valores para la convivencia pacífica, la igualdad de oportunidades y la prevención de la violencia.

Presta atención a la formación del profesorado para dotarle de herramientas didácticas y de mecanismos de resolución de conflictos -mediación escolar. Da información y formación a las familias en coordinación con el Programa de Menor y Familia de los Servicios Sociales del Ayuntamiento, en lo referente a los trastornos por déficit de atención e hiperactividad que presentan algunos alumnos-as, resolución de problemas, talleres para la convivencia previstos para el presente curso escolar. Se integra en el Proyecto educativo del Centro como eje fundamental en el compromiso con una educación integral en valores para la convivencia pacífica, la igualdad de oportunidades y la prevención de violencia entre iguales y de género. Fue seleccionado para su publicación en la revista TAMADABA que edita el Centro de Profesores de Gáldar en el presente curso escolar 2006-2007 y como ponencia en las últimas Jornadas de Innovación organizadas por el mismo centro, en noviembre de 2006 como proyecto de convivencia que ha funcionado de manera estable e innovadora.

Dentro de este proyecto nace para este nuevo curso, Medialdea, otro proyecto de mediación escolar para la resolución de conflictos que tiene por objetivo la formación de mediadores que actuarán en dichas resoluciones ■



Fotografía 6. Fiesta multicultural.

Cidadania: Cultura, Lazer e Educação para todos

Maria Aparecida Perez¹

Conteúdo: 1. Introdução. 2. CEU – Centro Educacional Unificado. A vida passa a ser diferente. O que é o CEU? Educação Integral e Integrada. 3. CECI - Centro Educacional da Cultura Indígena. 4. OP Criança. 5. Lições Aprendidas. 6. Referências.

Resumo

No presente artigo relatamos nosso caminho na transformação de São Paulo numa Cidade Educadora, mas acima de tudo queríamos devolver a cidade para seus habitantes. Em 2001, segundo o Instituto Datafolha 41% *dos paulistanos possuíam mais vergonha do que orgulho da cidade. Portanto, o sentimento era mesmo o de que precisávamos reconstruir São Paulo.* A Educação assume, neste contexto, um importante papel como eixo norteador das intervenções sociais no combate a pobreza integrando-a as outras políticas sociais. Os projetos desenvolvidos sempre tiveram por princípio: (1) a participação popular como fator de mudança; (2) a relação da escola com o território e (3) a cultura como elo entre educação e território.

O Centro Educacional Unificado – CEU e o Centro de Educação e Cultura Indígena– CECI são equipamentos criados a partir de experiências anteriores como a Escola Parque de Anísio Teixeira, os CIEPs de Darcy Ribeiro e nos escritos de Paulo Freire. Construir caminhos para uma educação crítica e libertadora, reconhecendo que a criança também é um cidadão(ã) e, portanto, deve ser ouvida, principalmente nos espaços criados para ela, como a escola.

Palavras-chaves: Educação e Participação, Território, Educação e Cultura, Cidade Educadora, Projeto Político pedagógico, Gestão Democrática, Protagonismo infanto-juvenil.

¹ Maria Aparecida Perez é socióloga (bacharelado e licenciatura) pela Universidade de São Paulo-USP, com especialização em administração pública, especialmente financiamento da educação. Foi assessora da prefeita Marta Suplicy, Chefe de Gabinete e Secretária de Educação do Município de São Paulo (2001 a 2004) e do Município de Suzano (outubro/2006 a junho/2006). Ex-diretora do Departamento de Avaliação e Informações Educacionais -SECAD/MEC (agosto/2005 a abril/2006). Assessorou diversos projetos, destacam-se o Bairro Escola em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, e o projeto Escola de Tempo Integral, em Belo Horizonte (MG), com base nos princípios do Programa CEU. Email: maria-perez@uol.com.br e celular Brasil +55 11 83818347.

“A escola é um centro irradiador de cultura à disposição da comunidade, não para ser consumida, mas para ser recriada”. “A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria”.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Quando recebi o convite para escrever para a Revista *Participación Educativa*, cujo tema é a Cidade Educadora, fiquei pensando muito sobre o que escrever, porque muitas idéias e imagens, de crianças, pais, professores, merendeiras surgiram. Cada cena é uma emoção, porque há um sorriso, uma descoberta, uma história.

Muitos projetos também foram lembrados a partir da elaboração coletiva, éramos em torno de 100 pessoas, da Política Educacional Inclusiva por representantes da equipe pedagógica da Secretaria e das 31 Coordenadorias de Educação. Foi um debate intenso, confrontando idéias sem distinção entre as pessoas e o cargo que ocupavam. Naquele espaço nasceu o Projeto *CIDADE EDUCADORA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – Um Sonho Possível*.



Figura 1. Diversas atividades no CEU: orquestra, padaria, atividade com as criança de 4 a 6 anos, capoeira.

Tínhamos como principal diretriz combater à pobreza e a exclusão a partir da nossa prática.

Tínhamos como principal diretriz combater à pobreza e a exclusão a partir da nossa prática, relacionados com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola respeitando a relação escola-comunidade. Até a formação de professores foi pensada a partir dessa diretriz, desde a formação inicial (Pedagogia) até o curso de Vivências Culturais, dirigido



Figura 2. O Presidente Lula é entrevistado por um participante do projeto Educom.radio.

à todos os professores: matemática, geografia, história, português, para que descobrissem novas metodologias para ministrar as aulas utilizando as várias linguagens da arte como cinema, construção de brinquedos, cantigas de roda, circo, música etc. e vários outros diferentes projetos que objetivavam relacionar as várias áreas do conhecimento em torno de projetos numa tentativa de romper com a sala de aula tradicional e isolada.

Todos com imagens, resultados e depoimentos se superpondo, sem ordem, mas como ótimas lembranças!

As imagens das crianças falando sobre sua vida, o que queriam, participando das diversas atividades, na maioria agarrando cada oportunidade oferecida como se fosse única, lembrou-me de um trecho do livro do Prof. Tonucci, porque nossa cidade, como várias outras, é fruto dos antagonismos e desigualdades do mundo capitalista contemporâneo:

As cidades foram pensadas, projetadas e construídas tomando como parâmetro um cidadão médio com as características de adulto, masculino, saudável e trabalhador. Assim, as cidades não estão preparadas para receber os que não sejam homens, adultos, saudáveis e trabalhadores, que são, sim, considerados cidadãos de segunda categoria, com menos direitos ou sem direitos... (Tonucci, 1996).²

Nossas periferias são distantes do centro da cidade, geralmente são loteamentos clandestinos em áreas de mananciais, carentes de infra-estrutura urbana, de serviços públicos como equipamentos de saúde, lazer e cultura. As famílias estão longe do ideal europeu.

A degradação urbana é motivada por inúmeras causas econômicas, políticas e sociais, tendo, como produto, lutas sociais em que, de um lado, estão os legitimados pelo poder e, de outro, os excluídos.



Figura 3. Foto aérea CEU JAMBEIRO.



Figura 4. Favela Paraisópolis localizada num dos mais luxuosos bairros de São Paulo.

² TONUCCI. La città dei bambini, Roma, 1996.

Os parâmetros que nortearam nosso trabalho foram o compromisso ético de todos com a promoção da cidadania plena.

Os parâmetros que nortearam nosso trabalho, na gestão Marta Suplicy, foram, em primeiro lugar, o compromisso ético de todos com a promoção da cidadania plena, que compreende liberdade, participação e igualdade de oportunidades para todos(as) e, por fim, a compreensão do papel e lugar estratégico que a educação pública de qualidade para todos e todas ocupou em nossas ações. O antigo governo municipal assumiu com o compromisso de promover a inclusão social; combater a pobreza, em todas as suas expressões: econômicas, educacionais, culturais, informação etc., e as desigualdades sociais; gerar trabalho e renda; estimular e promover formas inovadoras de democracia participativa –representativa e direta– e de gestão da cidade.

Pudemos reconstituir parte das discussões e dos conhecimentos produzidos por muitos, nos últimos anos, de como trabalhar mais e melhor como, por exemplo, a relação entre cidade e a formação de cidadãos e cidadãs nos dias atuais, uma vez que a idéia de cidade sempre esteve associada à de civilização, à cultura e à educação.

Outra lembrança foi uma afirmação do Prof. Paulo Freire, em que ele dizia que a escola cidadã:

(...) é aquela que, brigando para ser ela mesma, luta para que seus educadores e educandos também sejam eles mesmos, é também um espaço de muito conflito. Ninguém pode ser só, [é] uma escola de muito companheirismo, com construção comum do saber e com liberdade (Paulo Freire, entrevista realizada em 1997, fragmento do vídeo *Orçamento Participativo/SME e IPF*, 2004).³

São Paulo com seus 11 milhões de habitantes, 1.200 unidades escolares municipais que atende 1,2 milhões de educandos.

E, olhando para São Paulo –com seus 11 milhões de habitantes, 1.200 unidades escolares municipais que atende 1,2 milhões de educandos⁴ contemplando bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, pensávamos como concretizar nossas idéias de uma educação crítica, libertadora e emancipatória?

Como identificar os *desejos* desses educandos ao mesmo tempo em que tínhamos a responsabilidade de reconstruir uma cidade que, por oito anos, ficou abandonada, sem sermos, apenas, meros provedores, mas no sentido de alcançar nosso sonho de educador democrático, escutando e dando voz às crianças e jovens, sem tentarmos interpretar o que queriam ou necessitavam?⁵

3 Vídeo e fotos produzidas por SME, Alter Midia, 2004 (17 min.).

4 Várias ações foram realizadas paralelamente a construção dos Ceus na rede municipal de ensino como o fornecimento de material escolar, uniforme e implantação do transporte escolar gratuito; reformas; compra de livros para as salas de leituras; equipamentos de informática; formação inicial e continuada para os professores; alfabetização de adultos entre outras que terminaram por criar 200 mil novas vagas nas unidades escolares.

5 Cidade Educadora-Educação Inclusiva: um sonho possível. Documento da proposta político-pedagógica da SME, São Paulo, abril/2003.

Como dar voz aos adultos que não só os pais e/ou responsável pelo educando? Como dar voz aos professores e demais profissionais da educação? Para que todos contribuíssem com o seu saber no projeto que estava sendo delineado. Isso não significa que não houvesse um projeto e diretrizes definidas pelo Programa de Governo, mas como democratizá-lo, como ser de muitos e não de poucos?

Talvez a pergunta a ser feita à sociedade deveria ser “*Que filhos deixaremos para este mundo?*” em vez de ser “*Que mundo nós deixaremos para nossos filhos?*” Um mundo mais justo pelo qual brigamos cotidianamente para construir. Queremos que nossos filhos, também, educandos cresçam aprendendo valores democráticos, de solidariedade, que aprendam a respeitar as diferenças e a necessidade de acesso aos direitos por todos e não somente por uma pequena parcela da sociedade.

Essas questões constituíram um referencial para nós, da Secretaria Municipal de Educação e nos desafiou a olhar para índices e indicadores que não os tradicionalmente utilizados pelo setor educacional como evasão e repetência ou vagas oferecidas. Indicadores que nos dessem pistas para contribuir de fato para a redução da violência, o aumento da qualidade da educação, a diminuição da taxa de gravidez precoce, diminuição da violência contra as crianças entre outros, todos relacionados as condições de vida dos nossos educandos, mas ignorados, em sua maioria, pelo educador por serem temas não relacionados diretamente com o ato de ensinar.

Além, claro, do reconhecimento do território onde a escola está, quais são as relações socioculturais, ambientais e econômicas ali exercidas e que influenciam no aprendizado do educando e que subsidiam socialmente as reivindicações feitas ao poder público. Esses indicadores sociais, quando reduzidos, significam mudanças de comportamentos no cotidiano, fruto de uma série de ações, mas sem dúvida a Educação e a Participação são importantes para que essas mudanças ocorram.

O projeto educacional, também, deveria viabilizar (1) o acesso a espaços e equipamentos públicos de qualidade; (2) mecanismos de gestão e de participação comunitária que ampliassem o exercício dos direitos políticos; e, (3) criação de mecanismos para divulgar as boas experiências educacionais para toda a rede municipal de ensino:

- Práticas curriculares articuladas por meio de ações: social, cultural, esportiva e tecnológica.
- Processos e espaços de gestão democrática, especialmente no planejamento e execução das ações, tais como: criação/ fortalecimento de colegiados para viabilizar a participação, formação e apropriação dos espaços públicos pelos educadores e educandos.
- Formação e acompanhamento dos diversos profissionais da educação proporcionando condições para sua integração, reflexão e debate sobre as concepções e práticas educacionais.

Dentre todas as nossas ações, vou destacar três. Duas focam a participação do educando e da comunidade local de formas diferentes, mas ambas contribuem para a formação do sujeito social ao trabalhar sua relação com o território e o sentimento de pertencer a um local, a um grupo, a uma comunidade. Ambas visavam propiciar a leitura de mundo a partir da escola e do seu entorno, da cidade, do estado, do país e do mundo. A terceira é sobre protagonismo infanto-juvenil.

CEU – CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO

A vida passa a ser diferente

Tarde de sol. Domingo na periferia de São Paulo. A família toda aproveita o CEU. Uma parte está na piscina, algumas crianças foram ao teatro ou estão assistindo a um show ou a um filme, e outras estão na biblioteca ou no telecentro (sala de computadores) com seus pais ou amigos.

A quadra esportiva está cheia e o campeonato de futebol “rola solto”. A pista de *skate*, nem se fala, nela só se voa.

Muitos só estão passeando, aproveitando para bater papo, mas todos estão contentes nesse espaço. Um dos raros momentos de inclusão, de igualdade, de dignidade, vivenciados em São Paulo.

Durante a semana, as crianças e jovens, fora do seu horário de aula, têm acesso à nataçãõ, aulas de esporte e dança, informática e muitas outras atividades complementando a jornada escolar, escolhendo o que mais lhe agrada, auxiliando nas suas descobertas vocacionais e oferecendo educação integral.



Figura 5. Domingo na periferia de Sao Paulo A familia toda aproveita o CEU.

Pela primeira vez em toda a história da cidade de São Paulo, o poder público como instituição apresentou-se nas periferias para além de seu braço policial, autoritário, armado e truculento, quando coloca a educação, a cultura e o esporte como possibilidades de enfrentamento da pobreza, da violência e das desigualdades sociais, ampliadas com a globalização neoliberal. Essa política foi garantida pelos investimentos de não menos 31% do maior orçamento público municipal do país e terceiro orçamento público do Brasil.

O que é o CEU?

Queremos uma escola bonita, feliz, fraterna, democrática e popular em São Paulo, onde o prazer pela descoberta, a curiosidade, a capacidade de aprender integrem um processo de construção de conhecimento que instigue a criação e a reflexão crítica, permitindo o desenvolvimento da autonomia intelectual de alunos e professores. Uma escola na qual o exercício da liberdade e da cidadania, assim como o trabalho significativo, seja uma ação constante. Uma escola que respeite e valorize as diversidades culturais, étnicas e de gênero, que se constitua em referência para cada comunidade. Que seja também um local de criação e difusão cultural permitindo que a população se aproprie do espaço público e dos conhecimentos que nele se produzam (Educação, 2003)⁶.

O Centro Educacional Unificado foi o principal projeto da Secretaria Municipal de Educação, carinhosamente chamado de “CEU”. Integra no mesmo espaço físico, equipamentos de diversos órgãos da administração municipal: Secretarias da Educação, de Cultura e de Esporte, e ainda conta com a presença efetiva das Secretarias Municipais de Assistência Social, Saúde, Transporte e Infra Estrutura Urbana, Segurança Urbana e das Subprefeituras, vivenciando a intersectorialidade, demonstrando como o poder público, de forma integrada, pode aproximar-se das comunidades locais compreendendo melhor suas necessidades permitindo otimizar os recursos públicos ao atender as demandas apresentadas integradamente.



Figura 6. Projeto arquitetônico CEU - Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza.

O projeto arquitetônico foi desenvolvido por arquitetos, funcionários públicos, da equipe de EDIF/SSO⁷. Aproveitando o conceito – de Escola Parque foi idealizado na década de 50, pelo educador Anísio Teixeira que previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia para crianças e jovens de até 18 anos, desenvolveram o conceito de “praça de equipamentos”.

Sua proposta visava alternar atividades intelectuais com atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança distribuídas ao longo de todo dia.

6 MUÑOZ, César, VIVIR, EDUCAR - desde La seducción, El amor y La pasión. 1ª edição (2003), Editora Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Infancia, la Adolescencia y la Juventud, Barcelona/Espanha.

7 EDIF/SSO – Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Cada uma de suas unidades possui 13 mil m² de área construída composta por:

- CEI – Centro de Educação Infantil que atende crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com capacidade para 300 crianças;
- EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil que atende crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos com capacidade para 900 crianças;
- EMEF – Escola Municipal de Educação Fundamental que atende crianças de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos com capacidade para 1.260 crianças, durante o dia e 630 jovens e adultos a noite;
- Conjunto Esportivo - Quadra poliesportiva coberta, Salão de Ginástica, Pista de “Skate”, e Piscinas: semi-olímpica, de recreação e uma para bebês, todas aquecidas;
- Conjunto Cultural – Teatro e Cinema, Biblioteca, estúdios de produção e gravação multimídia (imagem e som) e um fotográfico, salas para oficinas de artes, dança, música e outras atividades como instrumentos musicais para duas orquestras – uma de cordas e a Big Band; a rádio comunitária e a escola de iniciação artística;
- Centro Comunitário, espaços para as atividades da comunidade além de uma padaria comunitária para oferecer cursos profissionalizantes;
- Telecentro, sala com 20 computadores para uso livre da comunidade: qualquer pessoa podia ter seu email, fazer pesquisas, conversar etc., além de cursos de capacitação.

Os CEUs funcionavam durante todos os dias da semana. Das 06h30min da manhã, com a chegada de pessoas para caminhadas, curso e educandos até as 11 h da noite com a saída do último aluno ou expectador do teatro ou cinema. Aos sábados fechava mais tarde dependendo da programação, quando havia baile ou festivais de música, teatro ia até bem mais tarde. No domingo fechava às 7 da noite. As segundas feiras eram dedicadas para a avaliação e planejamento e para debater as propostas pedagógicas que deveriam ser o elo entre a educação, cultura e esportes, independente da programação da escola, mas dialogando com ela.

O CEU funcionava como todas as outras Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, como um espaço de educação inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações sociais. Sua concepção exigia a construção processual do Projeto Político Pedagógico permitindo a todos atualizar informações e contextualizar suas próprias experiências, de modo a reconhecer, considerar e trabalhar com as diferenças e desigualdades nas diversas formas em que se apresentam em nosso cotidiano.



Figura 7. Móveis especialmente desenhados e confeccionados para as creches a partir de sugestões dadas pelas professoras: caixas para guardar brinquedos, cadeirão que vira banco ou mesa, carrinho para as professoras levarem os bebês para passear, cabiam até seis bebês.

Cada CEU procurou constituir sua identidade a partir do contexto sociocultural em que está inserido, garantindo a unidade do projeto em relação aos fundamentos e princípios que orientam seu funcionamento. O envolvimento e a organização das escolas e da comunidade do entorno eram e ainda são essenciais para: (1) garantir os objetivos educacionais, socioculturais e esportivos, nas suas dimensões ética, estética e cognitiva; (2) favorecer a apropriação de diferentes linguagens culturais pela população; (3) a mobilização e a reorganização das relações sociais do bairro, estimulando a criação de uma identidade local; (4) proporcionar um espaço de reflexão, de estudos e construção conjunta de conhecimento; (5) criar um espaço propiciador da construção individual e coletiva da ação pedagógica e que, ao mesmo tempo, seja um espaço de participação e organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais para que, com o tempo, se transformem em espaços de afirmação de direitos e de promoção da cidadania.

Sua organização e funcionamento refletem um novo conceito na gestão do espaço público, propondo a articulação das forças atuantes nas comunidades locais e, de modo especial, na composição do Conselho Gestor e pela constituição de instâncias de participação que contemplem as necessidades e os interesses dos diversos segmentos ali representados. Sua composição era de 2/3 representantes da comunidade, dos pais e dos alunos e 1/3 pelos funcionários do CEU, garantindo a representatividade para a comunidade com o intuito de ampliar sua participação no exercício da cidadania ativa, exercendo o controle social sobre o equipamento.

A gestão participativa e democrática era exercida para além dos Conselhos Gestor ou Escolar existente em cada unidade escolar na medida em que procurava ampliar o envolvimento da sociedade nos diversos projetos e atividades desenvolvidas nas unidades escolares, construindo uma rede de troca de experiências e informações, propiciando a organização de movimentos sociais para além da escola. Esse processo também é educativo e deve ser compreendido como parte da Educação na formação dos sujeitos sociais.

Nos CEUs foram constituídos diversos núcleos de acordo com os interesses locais. Podiam ser por tema, faixas etárias, como por exemplo, Juventude, Melhor Idade, Negros, Cultura Popular, Samba de Raízes, ou por comissões de trabalho, permanentes ou não, para a realização de atividades especiais, mas sempre dialogando com o Conselho Gestor.

Auxiliando os Gestores existiam três núcleos: o educacional, o cultural e o esportivo cujos membros representavam as respectivas Secretarias para que houvesse integração das políticas de cada pasta ao Projeto Político Pedagógico. No CEU todas as ações, atividades, projetos desenvolvidos eram frutos de um ato pedagógico integrado as diretrizes educacionais.



O CEU significou para nós um espaço privilegiado, onde pudemos testar idéias, comprovar práticas, aprender a escutar, a olhar detalhes e dialogar com os diversos setores da sociedade paulistana no caminho da construção da qualidade social da educação.

Na periferia, com a construção dos CEUs, conseguiu-se ampliar o número de bibliotecas públicas que passaram de 67 para 88 (31%); dos 7 teatros públicos⁸ passamos para 28, significando um aumento, de 300%; de 63 piscina públicas para 128. Os telecentros foram implantados durante a nossa gestão e em vários locais da periferia, além dos existentes nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e nos CIEJAS, em torno de 480 unidades, em prédios cedidos pela comunidade. Estes somados aos dos CEUs totalizam 140 unidades.

⁸ Os teatros foram projetados pelo cenógrafo J.C Serroni, coordenador do Espaço Cenográfico, um laboratório permanente de estudos de cenografia. Realizou a partir de 1986 inúmeros trabalhos de arquitetura para teatro, projetos de consultoria e os complementares específicos em Cenotecnia e Iluminação Cênica. Os teatros dos CEUs comparam-se aos melhores teatro de São Paulo.

Educação Integral e Integrada

Além de promover a integração entre as unidades escolares⁹, o projeto político-pedagógico propôs outra inovação que foi a convivência dos alunos com pessoas da comunidade, dentro do ambiente escolar.

Por exemplo, pessoas da Melhor Idade (acima de 60 anos), muitas vezes já aposentados, sem contato com a família, excluídos do mercado de trabalho impossibilitados de ter uma vida culturalmente ativa, contavam com atividades direcionadas para esta faixa etária, como hidroginástica, yoga, caminhada, aulas de dança de salão, informática, rodas de leitura e até de *Bailes da Saudade*. Com o tempo propusemos a eles que participassem das “contações” de estórias e histórias que ocorriam na biblioteca para as crianças ou em baixo de árvores. Foi um sucesso, muitos encontraram de novo um objetivo para seus dias.



Figura 8. Contação de estórias na biblioteca.

Caminhamos na direção da construção de uma Cidade Educadora, onde todas as ações de gestão da cidade devem ser efetivamente educativas. Um de seus princípios é que, sendo um espaço de formação para e pela cidadania, preocupa-se com a condição contemporânea das crianças, dos adolescentes, jovens, adultos e idosos, desenvolvendo programas educativos desde e com estes atores e autores.

CECI - CENTRO EDUCACIONAL DA CULTURA INDÍGENA

Os CECIs foram pensados em conjunto com a comunidade indígena, com a preocupação de discutir todas as temáticas, principalmente as sócio-ambientais. Nesta perspectiva buscamos contatos com os caciques das três aldeias indígenas existentes em São Paulo para discutirmos conjuntamente uma série de ações que os tirassem da condição de *tutelados por governos paternalistas*. Com a lista de demandas em mãos a Secretaria de Educação iniciou uma série de encontros nas aldeias, contando inclusive com a estrutura administrativa descentralizada dos Núcleos de Ação Educativa.

⁹ Estamos utilizando o termo unidades escolares, porque engloba creches, escolas de Educação Infantil - EMEI, escolas de Ensino Fundamental - EMEF, Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA, escolas de Ensino Fundamental e Médio - EMEFM e as escolas de Educação Especial para deficientes auditivos - EMEE.

A grande preocupação da comunidade Guarani era quanto ao acompanhamento escolar e a grande dificuldade que as crianças encontravam quando começavam a freqüentar a escola do *juruá* (não indígena), escolas de 1^a a 8^a série mantidas pelo Governo estadual, percebido nestas transcrições:

“Nossas crianças não estão acostumadas com a escola... nosso povo não tem o costume de escrever... mas agora é preciso saber, é muita coisa chegando na aldeia, é a televisão, é gente que vem visitar... a gente não tem como receber...”

“A gente não queria uma escola de jurua (não indígena), a gente gostaria de uma escola para aprender nossas coisas (...). As crianças têm muita dificuldade de ficar na escola... que nem aqui tem sair pra estudar fora, é muito difícil, tem que andar no sol, na chuva quando o carro quebra...”

“Ai quando vai estudar na escola da cidade as crianças desiste tudo, porque os outros alunos não entendem como é o Guarani, a professora também não entende¹⁰.”

Foram realizadas diversas reuniões, por mais de um ano, com representantes das três aldeias Guarani¹¹ existentes na cidade de São Paulo para chegarmos ao desenho final do projeto arquitetônico. E mais alguns meses para definirmos o modo de funcionamento que seria um local educativo, mas não uma escola tradicional (Juruá) para preservação da cultura Guarani, com espaço para um museu com seus artesanatos e peças antigas guardadas por eles.

O CECI representou a concretização de um sonho da comunidade indígena. Para nós, no entanto, trata-se de reconhecermos este sonho como um legítimo direito de uma comunidade que nem aparece nas estatísticas sobre a origem de nossos habitantes, nas três aldeias não chegam a mil habitantes fixos, mas existem os nômades, que ficam algum tempo e depois continuam sua marcha em busca da terra prometida.

O CECI é formado por um prédio principal com duas salas de aula, uma grande área aberta (em baixo é um pátio e em cima é o espaço do museu), a cozinha, o telecentro e a biblioteca, cujos livros foram escolhidos título a título. Os dois banheiros, em forma circular, ficam afastados do prédio principal e pela Opy, a Casa de Reza, uma reprodução da verdadeira casa de rezas existentes nas aldeias, para encontros com pessoas que não são indígenas, apresentações etc. uma vez que na verdadeira há de se cumprir um ritual para poder adentrá-la.

¹⁰ Os níveis de ensino são: Educação Infantil (0 a 6), Ensino Fundamental (7 a 14) e Ensino Médio (15 a 18), as modalidades são a Alfabetização de Adultos, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial conforme descritos na Lei de Diretrizes (LDB) e Bases da Educação e no Plano nacional de Educação (PNE).

¹¹ Os Guarani são o maior povo indígena do Brasil, com cerca de 35 mil habitantes, seguidos pelos Ticuna com aproximadamente 30 mil habitantes e os Kaingang com 25 mil. Os Guarani tem parentes próximos em todo o Cone Sul Americano, notadamente no Paraguai e Argentina.



Figura 9. CECi. Centro Educaional da Cultura Indígena.

Na *Opy* ouvem *pohahey*, as belas palavras proferidas pelos pajés, os quais ouvindo as vozes e orientações divinas de Ñanderú conduzem o povo para espaços em que neles possam ser construídas suas aldeias.

Com a construção do CECi tentamos assegurar aos povos indígenas o direito à uma educação escolar diferenciada conforme determinado na Constituição Brasileira de 1988 conhecida como a Constituição Cidadã por reconhecer as várias etnias e minorias que formam nosso povo e o seu direito a preservar sua cultura e igualdade de direitos, para nós um resgate de nossas próprias origens e raízes:

“Sempre acho engraçado como as pessoas me tratam na cidade, sempre me perguntam se sou boliviano, chileno e até argentino. É triste que o brasileiro não identifique mais pessoas com a fisionomia indígena!” (Olivio Jekupé – Kretã, Angelo).

A educação escolar diferenciada se deu pelo acesso aos conhecimentos universais, pelo uso da língua materna e pela valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas, materializada em calendários escolares adaptados às atividades do povo, no uso de materiais didáticos próprios, produzidos por eles e na docência de professores indígenas, membros de suas respectivas comunidades, cabendo a eles, também, a gestão da escola indígena:

“A Educação Indígena é uma educação reconhecida na legislação do país. Está regulamentada.” – Prof. Raimundo Leopardo, Ticuna/AM.

“A escola indígena tem que estar referenciada no território, na língua, na cultura, se não ela não tem sentido, não nos ajuda em nada. A idéia de fundo da educação escolar indígena é a da construção da autonomia”. – Prof. Euclides Pereira, Macuri/PR.

A língua portuguesa foi introduzida como uma língua estrangeira, assim como é para nós o inglês, o espanhol, e outras. Foi um grande desafio, pois exigiu da administração de SME uma renovação de concepções, práticas pedagógicas e metodologias na busca de incorporar e respeitar as diferenças no sistema educacional.

O calendário escolar implantado nos CECIs foi desenvolvido de acordo com as recomendações feitas sobre a construção da grade de atividades, baseando-se nas atividades religiosas Guarani (cerimônias envolvendo nominação, etapas do ano agrícola), econômicas (agrícola, coleta, caça e pesca, de elaboração e venda de artesanato, prestação de serviços), entre outras, após uma extensa pesquisa, além de considerar o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas – RCNEI:

“As nossas festas religiosas ocorrem quando o milho amadurece. Com as chuvas e a força da natureza nessa época, a presença de Tupã, nós nos fortalecemos...”
Cacique falando do calendário Guarani que inicia entre agosto e setembro: “As crianças brincam o dia todo: trepam em árvores, nadam no açude, brincam com arco e flecha e quando tem escola na aldeia, elas vão. Posso dizer que o dia a dia é de grande alegria, pois as crianças sempre alegres, até parece que não conhecem o que é tristeza. A maioria levanta cedo e também dorme cedo...”
Olívio Jekupé – Arandu Ymanguaré.

“Agora não esta mais sendo ensinado para os jovens esta tradição. E agora vou perguntar como é estar vivo sem esta tradição. Agora estamos perdendo a nossa língua, estamos falando o português e tudo fica mais difícil. O cacique e o pajé está preocupado com isto...” Xe ramói Pedro Vicente, em 29 de agosto de 2003

“os rezadores só existe o saber tradicional. Agora na escola do jurua, tem que seguir as suas regras. Escrever. Então, está havendo uma movimentação da escola para tentar seguir a tradição, queremos contar com a professora que ensine na nossa língua ...” Rosano Karai D’ Jekupé.

“... não podemos abandonar nossa língua. Só através dela é que nossa vida tem sentido...”

“... pode até usar gravata, mas tem que falar o Guarani...” Xe ramói Pedro Karai Vicente.

“Até hoje os nossos artesanatos são sempre feitos do mesmo jeito antigo, para garantir que somos nós mesmos. Não podemos desviar das nossas tradições...”
Cacique Timóteo Verá Potyguá

“Isto nunca aconteceu em nenhuma aldeia de São Paulo (sobre um Centro de Educação e Cultura Indígena), a gente vai observar tudo... e construir juntos...”
Olívio Jekupé em 03/nov.

“A gente vai ter que usar muita brincadeira, não dá pra ficar muito tempo em sala de aula com coisa séria... as crianças não agüentam...” Olívio Jekupé em 03/nov.



Figura 10. Escola Indígena.

“Quando as crianças acordam? As crianças acordam a qualquer horário, acordam com o sol...” Luiz Karai, vice cacique da Aldeia do Krucutu (quando perguntado pela equipe da SME quando as crianças da aldeia acordavam) em 03/nov.

Baseada na cultura da comunidade, aqui compreendida como um conjunto de conhecimentos e comportamentos, a intenção foi harmonizar com as demais instâncias o acesso a informação, trazendo o modo de ser guarani.

A merenda sugerida pela comunidade é a que possibilite um fortalecimento das tradições Guarani. Com a possibilidade da cozinha também ser um espaço educacional, onde a colaboração das merendeiras e auxiliares de cozinha (membros contratados da aldeia), no preparo dos alimentos oportunizarão os professores, bem como os coordenadores de atividades, mais um instrumento de valorização da cultura tradicional Guarani, desde o preparo dos mantimentos até o consumo. Para isto a comunidade indica que será necessário para a despensa o arroz, feijão (para preparar o xopara), macarrão, frango, carne, mandioca, batata doce, andai (abóbora), banana verde, canjica, milho (para o mbyotá, quirera, polenta, mbojapé), trigo (xipa e mboju), canjica, milho verde, ovos e salsicha, alface, tomate, repolho e pepino e frutas (laranja pêra, laranja lima, mexerica, melancia, maçã, manga e mamão). Para o lanche são sugeridos o leite, sucos, manteiga e mel.¹²

As diferenças individuais e ritmos variados de aprendizagem entre os educandos eram respeitadas, além do reconhecimento dos diversos níveis de comunicação entre eles que culminou com a escrita de vários livros realizada por eles para alfabetizar as crianças na língua e sons Guarani.

Acreditamos que ao reconhecer as diferentes nações existentes em nosso território – a cidade de São Paulo – era mais um passo rumo a Cidade Educadora e a promoção ao acesso dos direitos básicos.

¹² Projeto Político Pedagógico (2003) – CECIs.

OP Criança

A outra experiência de participação a que me referi é o OP Criança. Desde o primeiro ano do governo Marta Suplicy, foi implantado, em São Paulo, o Orçamento Participativo, da Cidade para definir, junto com a população, as obras e os projetos a serem realizados, na perspectiva de incentivar a participação popular em diversas instâncias de representação popular.



Realizamos as experiências dos CEUs, e dos CECI's envolvendo a comunidade desde o início, com a escolha do terreno, sugestões e alterações no projeto arquitetônico, acompanhamento das obras etc., mas, para os educandos, ainda trabalhávamos com a idéia de formar grêmios. Aos poucos, fomos percebendo que deveríamos oferecer outras formas de participação.

Com a intenção de propiciar as condições para a formação do sujeito social, resolvemos, em parceria com a Coordenadoria do Orçamento Participativo da Cidade e com a colaboração do Instituto Paulo Freire e da Oficina de Idéias, implementar o OP na escola, em que nossos educandos deveriam opinar sobre o que deveria ser feito ou o que desejavam para a sua escola.

Foi o primeiro passo para que eles percebessem que podiam opinar e influenciar na definição de projetos que envolviam seu cotidiano.

Em paralelo aos vários projetos que incentivavam o protagonismo infanto-juvenil, começamos a organizar os passos do processo do OP, um grande exercício de prática da cidadania, uma vez que estávamos nos propondo a fazer isso a partir das opiniões deles e não do ponto de vista do diretor ou dos professores. Isso não significou ignorar ou desarticular o sistema educacional.

Ao contrário, os educandos nos ensinaram muito sobre o que percebiam nas escolas, as condições de infra-estrutura, sobre o ensino, variáveis do sistema educacional. Demonstraram, também, uma grande sensibilidade para com a cidade, indicando ações para além dos muros das escolas.

Talvez o *inédito viável*, como diria Paulo Freire, o novo que se torna possível nesse momento histórico:

O conhecimento se esvazia de sentido, do ponto de vista da democracia, se não contribuir para formar pessoas que sejam capazes de cooperação, de solidariedade, de diálogo, de construir a convivência social que faz possível a vida sustentável e com dignidade para todos. Para a maioria das crianças,

é a escola que marca o primeiro, o início de sua vida pública. É na escola que muitas delas vivenciam o primeiro encontro com a sociedade e (...) a começar a construir sua autonomia. É aí que ela se depara com o público, (...) com o significado do que é coletivo (ROMÃO, J. E., GADOTTI, M., *Caderno de formação SME/IPF/COOP*, 2003).

Educar é promover a capacidade de entender o mundo começando pelo espaço que rodeia o educando dando condições para que ele possa agir no sentido de transformá-lo, dando sentido ao seu cotidiano.



Todas as linguagens são válidas para que ele consiga se expressar, para além da escrita, usando gestos, desenhos, música, dança, mímica etc. O processo tinha vários objetivos como proporcionar momentos de vivência de construções coletivas e escolhas democráticas das crianças e jovens na elaboração e escolha das prioridades do OP Criança, escolha do logotipo, do, da música, elaboração de um GIBI, manter as outras crianças e jovens informadas a partir do Portal da Educação, atualizando as informações; propor uma forma de funcionamento, preparar e realizar as conferências etc.

*Foram realizadas 448
assembléias, com
153.168 participantes.*

Figura 11. Cena em uma creche.

Em 2004, todas as 572 escolas de Ensino Fundamental (7 a 14 anos) participaram do projeto. Trabalhamos tendo, como principal tema gerador: “Protagonismo Infanto-Juvenil: Escola Cidadã e Cidade Educadora”. Todos os projetos existentes na escola dialogavam com o OP Criança, procurando criar novos espaços e oportunidades para que houvesse discussão entre as crianças e os jovens com os outros segmentos da escola: os e as Faíscas (crianças eleitas para repassar constantemente as informações sobre o processo); os delegados, eleitos nas assembléias; e os conselheiros (professores).

Para facilitar as atividades, além das capacitações, vários materiais foram criados, como cédulas, *bottons*, *folders* etc. Todo o processo, desde a primeira reunião explicativa até o registro das propostas, foi documentado. E todo este rico acervo, com desenho, cartazes, poesias, atas, encontrase sob a guarda do Instituto Paulo Freire.

A criação de diversas formas de associação foi estimulada desde o grêmio até grupos de teatro, de música, que, mesmo procurando expressar a arte, também representavam os outros educandos da escola em diversos momentos reivindicatórios junto à direção da escola.

Mesmo conscientes da existência de obstáculos e conflitos, inerentes ao processo que seria vivenciado por aquelas crianças e jovens, da mudança a que estariam expostos, individual ou coletivamente, os resultados foram surpreendentes. Os debates fizeram com que não apenas eles, também nós, educadores, confrontássemos nossas idéias e posturas perante eles, nossos pré-conceitos e o embate entre o discurso e a prática democrática.



Figura 12. Educandos da escola.

Entrevistador: De todos os projetos que vocês participam na escola, o que esse mudou de concreto para vocês? O que mudou na vida de vocês? Mudou alguma coisa? - Pelo menos na minha, mudou, porque, assim, a gente tem mais autonomia pra fazer as coisas, pode ficar mais à vontade pra fazer as coisas.

B - Todos esses projetos de que participei me fizeram uma pessoa bem mais crítica, eu consigo ver uma coisa que eu não aceito, que eu não gosto, e eu não guardo isso para mim, eu quero que as pessoas saibam que eu não estou de acordo com aquilo. Porque, muitas vezes, as pessoas se calam diante de uma coisa que ela não é a favor, porque (têm) medo de se expor, por medo de qualquer coisa, por medo de levar um “não” na cara. Isso vai ser daquele jeito e pronto e acabou.

E você precisa aprender a dizer “não, eu não gosto”, “eu não quero isto daqui” e você mostra seus argumentos. Você aprende a argumentar. E você, com certeza, vai influenciar na vida de muitas outras pessoas, porque as pessoas vão te ver como espelho, sabe? E projetos como este, na periferia, é muito difícil ter projetos como eles na periferia, principalmente, nós aqui somos da periferia, é difícil, muito difícil ter um projeto como este. A gente tem que se agarrar. E a gente... são poucos, poucos, mas nós podemos levar isso para muitas outras pessoas, e isto é incentivo.

Isso faz com que você, cada vez mais, (pense:) eu quero aprender, quero ter novos educadores que me ensinem coisas diferentes, aprender, ter horizontes pra passar isso, passar para muito outros jovens, o que, com certeza, vai ter um resultado muito positivo. Melhora.

Se você tem medo, tem alguma coisa, você fala. No OP criança, você não tem que ter medo de falar na frente de muitas pessoas, você pode se soltar, você não precisa ter medo de falar porque é OP Criança, no OP Criança você pode se soltar, porque não é OP adulto, não é OP Jovem. Você não precisa ter medo porque é o OP criança. Você não pode ter medo de falar.

X – não é OP chato!

Como eu estou aqui agora, eu tinha muita vontade de falar na frente de muita gente (platéia: aplausos e assobios, “te amo”), eu tinha medo... (“Ahhhh, tadinho! Lindo, te amo!”, porque ele chora)...Eu tinha medo, meu tio me chamou para eu ir no Fórum Mundial, que iriam várias crianças e uma só seria escolhida para representar todas as crianças do mundo inteiro, e eu falei: “Não, tio, eu não vou, não, porque eu tenho vergonha”. E ele falou: “Não, agora você vai e você vai mostrar que você não vai ter mais medo”. Eu falei: “Tudo bem, eu vou”.

Catei... Cheguei lá. Só tinha adolescente, eu era a única criança na sala. Eles chegaram e falaram que só iam escolher adolescente para representar todo mundo, eu catei, tudo bem eu não falei nada dentro da sala.

A gente foi lá para a palestra, lá eles falaram: quem acha bom, então, ser só adolescente (para representar) podia subir no palco e estar falando.

Então vi outras crianças de outras salas e conversei com elas, fizemos cartazes, tudo bem, subi no palco, eu mesmo, perdi a vergonha, perdi o medo e falei:

“E nós, crianças, somos o quê? Vocês, adolescentes, podem ser alguma coisa, e nós, crianças? Somos lixo, somos nada? Somos um pedacinho de papel que você joga no lixo ou então às vezes joga no chão e às vezes pisa? Eu disse que nós, crianças, também temos sentimentos, e falei (que) temos amor.

(...) nós, crianças, também podemos mostrar que temos capacidade de fazer as coisas.

Na minha escola, um monte de gente vive falando que só porque você é do Educom.rádio você se “acha”. Eu virei, falei que não, não é só por causa (de) que eu sou do Educom.com. É porque eu sei que, mesmo sendo... eu sei que tenho capacidade de fazer as coisas, *eu sei que tenho capacidade. Eu sei que tenho capacidade...*

Foram realizadas 448 assembléias, com 153.168 participantes. Foram eleitos 1.818 delegado(a)s, sendo dois por escola e necessariamente um menino e uma menina, que apresentaram, para o Orçamento da Cidade, um total de 4.527 propostas, além das 3.685 apresentadas para a Secretaria da Educação. Além das Assembléias nas escolas, foram realizados 31 encontros regionais. Nesses encontros, os delegados apresentavam suas propostas e estas eram unificadas, para serem levadas às plenárias do OP da Cidade.

Para a cidade, as prioridades votadas foram:

- Construção de áreas de lazer: 18.406 votos.
- Ampliação do serviço de segurança urbana: 16.355 votos.

- Programas de geração de emprego e renda: 7.282 votos.
- Construção de Clube da Cidade: 4.974 votos.
- Ampliação da pavimentação: 4.750 votos.

Para a educação, foram:

- Reforma e cobertura da quadra: 34.204 votos.
- Implantação de atividades culturais e esportivas: 15.301 votos.
- Reforma da escola: 9.851 votos.
- Construção de piscina: 7.679 votos.
- Instalação de armários para alunos: 7.594 votos.

Houve a sugestão de colocar sorvete na merenda e nós a acatamos. Pelo menos uma vez por mês, o sorvete era oferecido, para a alegria de todos. E outras atividades lúdicas apareceram e foram incorporadas pelas unidades escolares como pistas de skate ou pela Secretaria, por exemplo, cobertura de quadras e ônibus disponível para passeios pagos pela Secretaria, porque vários educandos não tinham dinheiro para pagar pelo passeio. Não tivemos dúvida, licitamos e contratamos uma companhia de ônibus, as escolas programavam ao menos um passeio por mês para todos e ninguém de fora.

Outras propostas surgiram, como: os educandos da 7º e 8º ano auxiliarem no recreio, principalmente em relação aos menores, a fim de evitar quedas, brincadeiras perigosas etc., uma professora resolveu organizar um coral com os diversos sujeitos existentes na escola; elaboração de um hino e um HAP para o orçamento participativo; além de outras propostas de atividades extra-classe.

A realidade é concreta, oferece consistência e objetividade ao cotidiano deles, em que os sentimentos e atitudes são aspectos importantes no processo ensino-aprendizagem. Até onde, de fato, queremos ouvi-los, negociar conteúdos de aula?

Como vivenciar o conflito, o medo, as angústias e desejos, deles e nossos? Quais os compromissos que, a partir do momento vivenciado, devem ser (re)construídos?

Somos nós, educadores, principalmente, que iremos traduzir as políticas, a interpretação das informações e apresentaremos o mundo e a noção de futuro para as crianças e jovens. E, ao relacionarmos as ações da escola com o território e a comunidade, estamos alfabetizando-os para a cidade, para a conquista ou reconhecimento de seu território e, como no caso dos CEUs, contribuindo para a criação da identidade local.

Agora eu vou falar
O que o governo
Acabou de inventar
Uma idéia que as crianças

Também podem participar
Divulgando e aprendendo
As coisas para falar
Essa idéia é o OPC
Que serve para ensinar
E o que a gente tem que fazer
É aproveitar Nesse projeto, criança
Também pode votar
A faísca vai pegar
Em todo lugar (Jefferson Fraga da Silva – 5 a. D, EMEF Raul Pompéia).

Nos três projetos descritos, o processo de convivência coletiva, de acesso e construção de conhecimento aconteceu por diferentes procedimentos de leitura de mundo, em que estão presentes comportamentos, valores, relações sociais, a paisagem urbana, em suas diferentes formas de organização e de participação.

Pudemos perceber que a comunidade deve reconquistar a escola como um novo espaço cultural da cidade, requalificá-la para transformá-la num lugar de construção da cidadania. E, assim, reconquistar pela participação, avaliando e acompanhando o projeto político pedagógico se constrói uma gestão democrática.

Enxergar as crianças e os adolescentes como co-participantes no processo de mudança, de melhoria de sua vida, de sua família, de sua comunidade significa não tornálos dependentes e *agradecidos* aos adultos, mas sim sujeitos de direitos com capacidade de exercêlos.

A Cidade Educadora persegue a utopia das cidades justas, produtivas, democráticas e sustentáveis que são aquelas que conseguem romper com o controle político das elites locais e com as formas burocráticas, corruptas e clientelistas de governar.

O OP Criança representou, por um momento, esse novo modo de governar, com o reconhecimento por parte da SME de uma nova esfera pública de decisão não-estatal.

O orçamento participativo Criança é o reconhecimento da SME (Secretaria Municipal de Educação) às possibilidades de respostas inovadoras das crianças e adolescentes, concretizada pelo espaço de exercício da cidadania que qualifica a participação desde a infância. É a certeza de que um novo mundo só é possível com a inclusão de crianças e adolescentes nos processos de construção e decisão. (Marivia Torelli, Diretora de Orientação Técnica- DOT e Aparecida Sonvesso, Coordenadora do OP-Criança na SME).

Lições Aprendidas

Toda a política educacional traçada objetivou o fortalecimento da escola pública associando-a ao desenvolvimento comunitário para contribuir na formação do sujeito social.

“(…) a idéia de que qualidade se constrói. À escola compete construir e não reproduzir cultura. (...) Isso implica, em primeiro lugar, reconhecer o direito do aluno a se apropriar de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e tecnológicos (...) de forma não fragmentada. Em segundo lugar, que possa fazê-lo e transformá-lo na condição de sujeito de próprio processo, vendo respeitada e considerada sua identidade constituída por processos sociais e culturais extremamente complexos” (*Educação* 1, 2001: 6) ■

Referências

ANTUNES, A. (Org.) (2004). Orçamento Participativo da Criança – exercendo a cidadania desde a infância. São Paulo: SME/IPF. Apoio: Editora Cortez.

BRASIL, SÃO PAULO, PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (2003). Centro Educacional Unificado – CEU, a cidadania decolando em São Paulo. São Paulo: PMSP.

CAMPOS, Maria Malta (1995). A escola e o território. Revista Tempo Brasileiro, n.º. 20.

FIA (Fundação Instituto de Administração)/USP (2004), Avaliação dos Centros Educacionais Unificados – CEUs. FIA, San Pablo. 16 de agosto de 2004.

FREIRE, Paulo (1975), Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, San Pablo.

FREIRE, Paulo (1997), Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, San Pablo.

GHANEM, Elie (2000), Educação escolar e democracia no Brasil. Feusp, San Pablo (Tesis de Doctorado).

LOPES, João Teixeira (2003). Escola, território e políticas culturais. Porto: Editora Campo das Letras.

MUNHOZ, Cesar (2004). Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã: CEU e OP Criança. São Paulo: Editora Cortez.

PADILHA, Paulo R.; SILVA, Roberto da (2004). Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo. São Paulo: SME/SP; Inst. Paulo Freire.

PEREZ, Maria Aparecida; FARIA, Ana Beatriz G. de; SEIXAS, Luiz Carlos (2004). Os CEUs e sua proposta para a educação. In: CAMPO; GAMA; SACHETTA. São Paulo, metrópole em trânsito – percursos urbanos e culturais. São Paulo: Editora SENAC.

PEREZ, M. A., (fev/2004) A Educação e a construção da política de combate à exclusão, artigo apresentado na II Conferência Internacional da rede 10 – Luta contra a pobreza urbana.

PEREZ, M. A. (2004) capítulo 3, 3.1.2, A valorização da escolaridade - Secretaria Municipal de Educação in POCHMANN, Márcio (org.) – “Políticas de Inclusão Social”, São Paulo, Editora Cortez,

PEREZ, M. A., (2004) capítulo Primeiras Palavras in ANTUNES, Angela (org.) “Orçamento Participativo Criança”, Instituto Paulo Freire e Sec. Municipal de Educação.

PEREZ, M. A., (2006), capítulo 8, parte II Concepção de Educação para uma Política Pública na cidade de São Paulo, in GASPAR, R., AKERMAN, M. E GARIBE, R., Espaço Urbano e Inclusão Social – A gestão pública na cidade de São Paulo, 2001-2004.

PMSP/SME (2003), Leitura do mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, Gênero e sexualidade. SME/ATP/DOT, San Pablo (Caderno Temático de Formação 1).

PMSP (2003). Centro Educacional Unificado – CEU, a cidadania decolando em São Paulo. São Paulo: PMSP. PMSP/SME (2003), a) Plano de trabalho e proposta político-pedagógica. SME/ATP/DOT, San Pablo (Caderno Educação 3).

PMSP/SME (2003), b) Cidade educadora – Educação inclusiva: um sonho possível. SME/ATP/DOT, San Pablo (Caderno Educação 4).

PMSP/SME (2003), c) Centro Educacional Unificado: proposta político-pedagógica. SME, San Pablo, mayo de 2003 (versión preliminar), mimeografado.

PMSP/SME (2004), Gestão, currículo e diversidade. São Paulo, SME/ATP/DOT, San Pablo (Caderno Educação 5).

PMSP/SME (2004), a) Concepção de educação para uma política pública da Cidade de São Paulo. SME, San Pablo.

SME/DOT (2004), Regimento Interno do Centro Educacional Unificado. San Pablo, 19 de marzo de 2004 (mimeografado).

SANTOS, Milton (2003). Por uma globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record.

- AINSCOW, M., HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G. Y WEST, M (1994). *Creating the conditions for school improvement. A handbook of Staff Development activities*. Londres: David Fulton. Trad cast. Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes. Madrid: Narcea, 2001.
- AJA FERNÁNDEZ, E. (2003), *El Estado autonómico. Federalismo y hechos diferenciales*, Madrid: Alianza Editorial, 2ª Ed.
- ANDER-EGG, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Gobierno Vasco. Vitoria.
- ANTUNES, A. (Org.) (2004). *Orçamento Participativo da Criança – exercendo a cidadania desde a infância*. São Paulo: SME/IPF. Apoio: Editora Cortez.
- AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (1997). Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Ciudades Educadoras (CD-ROM). Barcelona.
- AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (1990). *La Ciudad Educadora, La Ville Éducatrice*. Barcelona.
- BASSEDAS, E. (2006). *La col·laboració de professionals a l'entorn de l'alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l'escola inclusiva*. <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200405/memories/979m.pdf> (Descargado el 17 de marzo de 2007).
- BEANE, J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- BECK, U. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- BOOTH, A. y AINSCOW, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE. Trad Cast. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Evaluación Inclusiva, 2002.
- BORJA, Jordi (2000). *Gestión y control de la urbanización- URB-AL*, Comisión Europea. Bruselas.
- BORJA, Jordi (Feb. 2002). Ciudadanía y globalización. Publicado en la Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 22 Caracas.
- BORJA, Jordi (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial.

- BORJA, Jordi: La ciudad y la nueva ciudadanía. *La Factoría*, nº 17 Febrero-mayo 2002. Conferencia pronunciada en el "Fórum Europa". Barcelona, junio de 2001.
- BORJA, Jordi y CASTELLS, Manuel (1996): *Global y local*. Unites Nations Center for Human Settlements. Hábitat II, Estambul. Ajuntamiento de Barcelona.
- BOTERO, F. (1996). La planeación del desarrollo urbano de Medellín, 1955-1994. En: MELO, J. (ed.). *Historia de Medellín. Tomo II*. Medellín: Suramericana de Seguros.
- BOTERO, F. (1998). *Cien años de la Villa de Medellín*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- BOTERO, F. (1994). ¿Medellín: un proyecto realizado o fruto del azar? Una reflexión histórica. En: *Medellín, actores urbanos y proyectos de ciudad*. Seminario. Medellín: Corporación Región/Universidad Nacional de Colombia, noviembre 10 y 11.
- BRASIL, SÃO PAULO, PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO (2003). *Centro Educacional Unificado – CEU, a cidadania decolando em São Paulo*. São Paulo: PMSP.
- CABRERA F. (2002). *Qué educación para qué ciudadanía: Interculturalidad: Fundamentos, programas, evaluación*. Madrid: Morata.
- CAMPOS, Maria Malta (1995). A escola e o território. *Revista Tempo Brasileiro*, nº. 20.
- CARBONELL, J. (2001). *La innovación en educación*. Madrid: Morata.
- CLAVERO ARÉVALO, M.F. (1999), "La organización territorial del Estado desde 1950 al 2000", *Revista de Administración Pública*, nº 150, págs. 33-56.
- COLL, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001.
- COUPE, F. (1996). Migración y urbanización. En: MELO, J. (ed.). *Historia de Medellín. Tomo II*. Medellín: Suramericana de Seguros.
- DELGADO, M. (2000). *El animal público. Hacia una antropología de los espacios públicos*. XXVII Premio Anagrama de Ensayo. Barcelona: Anagrama.
- DE LORME, Ch. (1995). *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid: Narcea
- DELORS, J (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana /UNESCO.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- DRAKE, S.M. (1998). *Creating Integrated Curriculum. Proven Ways to Increase Student Learning*. London: Sage.

- ECHEITA, G. y VERDUGO, M.A. (Coords.) (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ELIAS, N. (1997). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica
- ELLIOTT, J. (1990). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- EMBID IRUJO, A. (1999), “La descentralización de la enseñanza: marco jurídico y problemas pendientes”, En Colección Egido Universidad, nº 26, *La descentralización de la enseñanza*, Asociación Española para el estudio del Derecho y la Política de la Educación (Coord.), Zaragoza: Egido Editorial, págs. 15-53.
- ESCUDERO, J. M. (1999). El desarrollo del currículum por los centros. En J. M. Escudero (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, pp. 291-319.
- Estructura de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea* (1995), Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea, 2ª ed. en inglés (Trad. CIDE-Ministerio Educación y Ciencia, Madrid: Centro de publicaciones MEC, 1996).
- FARIS, R. y PETERSON, W. (2000). *Learning-based Community Development: lessons learned for British Columbia*. A report submitted to the Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers.
- FERNÁNDEZ, Rubén (1997) Una Ciudad con Ciudadanía. Los aprendizajes necesarios. *En: Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Corporación Región, Medellín, pp. 22-27
- FIA (Fundação Instituto de Administração)/USP (2004), *Avaliação dos Centros Educacionais Unificados – CEUs*. FIA, San Pablo. 16 de agosto de 2004.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, San Pablo.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (1987), “Sobre el modelo autonómico español y sobre las actuales tendencias federalistas”, *Cuenta y Razón* nº 30, pág. 13-20.

- FURTER, P. (1996), "La educación comparada como geografía de la educación. Cuestiones teóricas sobre la planificación de la regionalización de la enseñanza", En Pereira, Miguel A. y otros (Comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona: Ed. Pomares-Corredor S.A., pág 93- 118.
- GENNARI, M. (1998). *Semántica de la ciudad. y educación. Pedagogía de la ciudad*. Barcelona: Herder.
- GIRALDO, F.; VIVIESCAS, F. (comp.)(1996): *Pensar la ciudad.*, Bogotá: Tercer Mundo.
- GIROUX, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GHANEM, Elie (2000), *Educação escolar e democracia no Brasil*. Feusp, San Pablo (Tesis de Doctorado).
- GÓMEZ ORFANEL, G. y E. GUERRERO SALOM (1977), "La educación y la evolución histórica del constitucionalismo español", *Revista de Educación, nº 253*, Madrid: MEC-CIDE, págs. 5-30.
- GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992). *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Graó.
- HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI, pp. 71-101.
- HOYOS, A. (1996). Modernidad, posmodernidad y educación: Un debate actual. En: Corporación Región, Penca de Sábila y Colegio Colombo-Francés (editores). *Tiempos y espacios. Maestros gestores de nuevos caminos*, pp. 11-18, Medellín.
- INSTITUTO DISTRITAL DE CULTURA Y TURISMO (1996). Para formar ciudad: la prioridad de la cultura ciudadana. En: *Ciudad Educativa y Pedagogías Urbanas*. Bogotá: Dimensión Educativa, pp. 99-105
- JACKSON, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JELIN, E. (1999). Ciudades, cultura y globalización. En: UNESCO. *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*. Madrid: Ediciones UNESCO/CINDOC/Acento Editora.
- JIMENEZ J. (2004). *Inmigración, Interculturalidad y currículo*. Sevilla: MCEP.
- JURADO, J.C. (2001). La pedagogía en la contemporaneidad. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó* 5: 63-72 (Medellín: FUNLAM).

JURADO, J. C.(2002). Problemas y tendencias contemporáneas de la vida familiar y urbana en Medellín. *Universidad de Medellín* 74: 7-28, Medellín.

JURADO JURADO, J. C. Ciudad educadora: aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estud. pedagóg.* [online]. 2003, no.29 [citado 25 Octubre 2007], p.127-142. Disponible en la World Wide Web: <<http://www.scielo.cl/scielo.php?>

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

LOPES, João Teixeira (2003). *Escola, território e políticas culturais*. Porto: Editora Campo das Letras.

LIPOVETSKY, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.

LONGWORTH, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ RUÍZ, J.I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa: el cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Archidona (Málaga): Aljibe.

LÓPEZ RUÍZ, J.I. (2005). *Construir el Currículum Global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Archidona (Málaga): Aljibe.

MANNING, M; MANNING, G. y LONG, R. (2000). *Inmersión temática. El currículo basado en la indagación*. Barcelona: Gedisa.

MARCHESI, A. (2006). Conferencia inédita impartida en la Convención nacional de política educativa municipal del PSOE. Elche, 11 y 12 de noviembre de 2006

MARTINELLO, M.L. y COOK, G.E. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.

MATA GARRIGA, Marta. (1990) La institución escolar y la ciudad. En La Ciudad educadora = La Ville Éducatrice. Ajuntament de Barcelona. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores. Barcelona

McKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

MUNHOZ, Cesar (2004). *Pedagogía da vida cotidiana e participação cidadã: CEU e OP Criança*. Sao Paulo: Editora Cortez.

MELO, J. (1994). Medellín: historia y representaciones. En: MELO, J. (coord.). *Medellín, actores urbanos y proyectos de ciudad*. Corporación Región/Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.

MELO, J. (1997). Ciudad, educación e historia. En: *Cuatro Escuelas Sociales. Familia, Escuela, Ciudad, Medios de Comunicación*. Medellín: EDUCAME/Corporación Región.

- MONCADA, R. (1997). La ciudad educadora. Un concepto y una propuesta con historia. En: *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región.
- MONTOYA, J. (2000). Marcajes, palimpsestos y estética urbana. *Revista de Extensión Cultural*. 43. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.
- MUNTAÑOLA, J. (1990) La Ciudad educadora desde la arquitectura. En *La Ciudad Educadora = La Ville Éducatrice*. Ajuntament de Barcelona. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores. Baecelona
- NOGUERA, C., A. ALVAREZ y J. CASTRO (2000). *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Santafé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía/Arango Editores.
- OECD, *Education at a glance. OECD indicators 2003* (2004), París: Center for Educational Research and Innovation.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia, la Educación y la Cultura (1997). Banco Latinoamericano de Experiencias de Ciudad Educadora, Bogotá.
- OROZCO, G. (1996). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. En: *Nómadas* 5: 23-30. Santafé de Bogotá: Fundación Universidad Central.
- PADILHA, Paulo, R.; SILVA, Roberto da (2004). *Educação com qualidadee social: a experiencia dos CEUs de Sao Paulo: SME/SP*; Inst. Paulo Freire.
- PEREA, Maria Aparecida; FARIA, Ana Beatriz G. de; SEIXAS, Luiz Carlos (2004). Os CEUs e sua proposta para a educação. In: CAMPO; GAMA; SACHETTA. *São Paulo, metrópole em trânsito – percursos urbanos e culturais*. São Paulo: Editora SENAC.
- PEREZ, M. A., (fev/2004) A Educação e a construção da política de combate à exclusão, artigo apresentado na II Conferência Internacional da rede 10 – Luta contra a pobreza urbana.
- PEREZ, M. A. (2004) capitulo 3, 3.1.2, A valorização da escolaridade - Secretaria Municipal de Educação in POCHMANN, Márcio (org.) – “Políticas de Inclusão Social”, São Paulo, Editora Cortez,
- PEREZ, M. A., (2004) capitulo Primeiras Palavras in ANTUNES, Angela (org.) “Orçamento Participativo Criança”, Instituto Paulo Freire e Sec. Municipal de Educação.
- PEREZ, M. A., (2006), capitulo 8, parte II Concepção de Educação para uma Política Pública na cidade de São Paulo, in GASPAR, R., AKERMAN, M. E GARIBE, R., Espaço Urbano e Inclusão Social – A gestão pública na cidade de São Paulo, 2001-2004.
- PERGOLIS, J., L. ORDUZ y D. MORENO (2000). *Relatos de ciudades posibles. Ciudad educadora y escuela: la práctica significativa*. Santafé de Bogotá: FUNDAURBANA/ IDEP.

- PETRUS, A. (1997). Concepto de Educación Social. En: PETRUS, A. (comp.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- PMSP/SME (2003), *Leitura do mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, Gênero e sexualidade*. SME/ATP/DOT, San Pablo (Caderno Temático de Formação 1).
- PMSP (2003). Centro Educacional Unificado – CEU, a cidadania decolando em São Paulo. São Paulo: PMSP.
- PMSP/SME (2003), a) Plano de trabalho e proposta político-pedagógica. SME/ATP/DOT, San Pablo (Caderno Educação 3).
- PMSP/SME (2003), b) Cidade educadora – Educação inclusiva: um sonho possível. SME/ATP/DOT, San Pablo (Caderno Educação 4). PMSP/SME (2003), c) Centro Educacional Unificado: proposta político-pedagógica. SME, San Pablo, mayo de 2003 (versión preliminar), mimeografiado.
- PMSP/SME (2004), *Gestão, currículo e diversidade*. São Paulo, SME/ATP/DOT, San Pablo (Caderno Educação 5).
- PMSP/SME (2004), a) *Concepção de educação para uma política pública da Cidade de São Paulo*. SME, San Pablo.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1992) “Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental” , *Revista de Educación nº 299*, págs. 353-377.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1996), “Educación y Autonomía en el modelo español de descentralización”, *Revista de Educación, nº 309*, pág. 163-193.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2004), “La descentralización de la Educación en España: presente, pasado y futuro”, En *Informe Educativo 2004. Análisis y situación de las Comunidades Autónomas*, Madrid: Santillana Educación S.L. págs. 7-32.
- PUIG ROVIRA. J. (1990) *La Ciudad y el desarrollo moral y cívico*. En *La Ciudad Educadora = La Ville Éducatrice*. Ajuntament de Barcelona. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores. Barcelona.
- ROMERO, J. (1999). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- RUDDUCK, J. (1999). *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP.
- RUIZ, D. (1996). Medellín: Ciudad de extrañezas. En: Corporación Región, Penca de Sábila y Colegio Colombo-Francés (editores). *Tiempos y espacios. Maestros gestores de nuevos caminos*, Medellín.

- SANCHEZ, L. et al. (2002). Caras y contracaras del miedo en Medellín. En: VILLA, M. (edit.). *El miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. Medellín: Corporación Región.
- SALAZAR, M.C. (1992) *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular-OEI.
- SANTOS, Milton (2003). Por uma globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record.
- SASSEN, Saskia (1993). La ciudad Global. En: Revista *Alfoz*, Barcelona.
- SHAGOURY, R. y MILLER, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores*. Barcelona: Gedisa.
- SINTESZAMANILLO, María (1999): *De mi escuela para mi ciudad*. Segovia, Ayuntamiento de Segovia, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Provincial de Segovia.
- SIROTNIK, K. (1994). La escuela como centro del cambio. *Revista de Educación*, 304, pp. 7-30.
- SKILBECK, M. (1998). School-Based Curriculum Development. En A.Hargreaves, A.Lieberman, M.Fullan y D.Hopkins (Eds). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, pp. 121-144.
- SME/DOT (2004), Regimento Interno do Centro Educacional Unificado. San Pablo, 19 de marzo de 2004 (mimeografiado).
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid: Anaya.
- TEDESCO, J. (2001). La educación en el marco del nuevo capitalismo. En: Ateneo Cultural Porfirio Barba Jacob/Fundación Universitaria Luis Amigó. *Educación en la globalización. Ideas para la integración en educación presencial y a distancia*. Medellín.
- TONUCCI, Francesco (1997): *La ciudad de los niños*. Madrid, Editorial Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- TORRES, J.(1994). *Globalización e interdisciplinarietà: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- TORRES, C.A., O´CADIZ, Mª P. y LINDQUIST, P. (2007). *Educación y democracia. Paulo Freire, movimientos sociales y reforma educativa*. Valencia: Instituto Paulo Freire de España y CREC.
- TRILLA, J. (1997). La educación y la ciudad. En: *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región.
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

SUBIRATS, Joan (2001) *Democràcia sense intermediaris?* Seminari Nova Política, CCCB, Barcelona.

UNIÓN EUROPEA (1997). *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. White Paper on Education and Training. Bruselas.

URIBE DE HINCAPIE, M. (1994). Medellín: diagnóstico y situación actual. En: *Medellín en paz. Plan estratégico de seguridad para Medellín y su Area Metropolitana. Medellín para todos*. Medellín: Alcaldía de Medellín.

URIBE DE HINCAPIE, M. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación Región.

VVAA. (1996) Ciudad Educativa y Pedagogías Urbanas. Revista *Aportes* N° 45. Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.

VILLASANTE, T. (2006). *Procesos para la creatividad social*. Disponible en http://www.redcimas.org/archivos/las_investigaciones_participativas/procesos_para_la_creatividad_social.pdf

VILLASANTE, MONTAÑÉS, MARTÍN (2000): *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1*. Barcelona: El Viejo Topo.

VILLASANTE, MONTAÑÉS, MARTÍN (2001): *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía/2*. Barcelona: El Viejo Topo.

WHITIN, P y WHITIN, D.J. (2000). *Indagar junto a la ventana. Cómo estimular la curiosidad en los alumnos*. Barcelona: Gedisa.

ZABALA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.

