

es

Escuela Social de Tudela y la Ribera

CURSO 2016 – 2017

TEMA GENERAL

**¿HACIA QUÉ MODELO DE CIUDAD, DE PAÍS,
Y DE EUROPA ASPIRAMOS?**

1

Noviembre/2016	TEMA	PONENTE
Martes, 8 Hora: 8 tarde	¿SON POSIBLES OTROS PROYECTOS EDUCATIVOS DE CIUDAD?	<u>Manuel Campillo</u> <i>Catedrático de Filosofía de Instituto</i>

ORGANIZA

Fundación Acción Solidaria

www.fundaciónacciónsolidaria.es

Facebook: [www.Facebook.com/Escuela-Socialde-](http://www.Facebook.com/Escuela-Socialde-Tudela-y-la-Ribera-1527087614194115)

[Tudela-y-la-Ribera-1527087614194115](http://www.Facebook.com/Escuela-Socialde-Tudela-y-la-Ribera-1527087614194115)

Email: fas.tudela@gmail.com

Palacio Decanal – Plaza San Jaime, 2

31500 Tudela

De 8,00 a 9,30 de la tarde

Ciudades educadoras: un proyecto cargado de futuro

Marina Subirats Martori (1) 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.

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 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.

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.

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.

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 estas primeras dificultades 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.

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.

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. Todas 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.

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 ESO (2).

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.

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

(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.

(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

Ciudades educadoras: un proyecto cargado de futuro

<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n6-subirats-martori.pdf>

PINCHANDO EN EL ANAGRAMA DEL DOCUMENTO DE ACROBAT (PDF) SE ABRE

Documento de Acrobat

I
V



**Guía educa-ciudad
Andalucía.pdf**



ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS

Carta de Ciudades Educadoras

Las ciudades con representación en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en 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 VIII Congreso (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 Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).

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 y sus 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.

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.

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.

II.- EL COMPROMISO DE LA CIUDAD

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 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 la 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 razonable. 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.

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 les 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.

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.

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.