

La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora

/

The importance of the educational context: educating cities

Gisela Morales Navarro

Inspectora de educación de Castellón

Rafael Mezquita Gómez

Periodista

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.612>

Resumen

La Ciudad Educadora es un nuevo modelo educativo urbano. Muchos piensan incluso que es *el modelo de ciudad del futuro*. Un patrón educativo de lo público. Desde hace ya muchos años son varias las *polis* que han intentado cimentar este tipo de organización basada en la formación, la promoción y el desarrollo educativo de todos y cada uno de sus habitantes.

Este recién estrenado microcosmos educador busca el orden social, el económico y el político guiado por un proyecto cultural que genere conocimiento entre los ciudadanos, y está potenciado por sus correspondientes ayuntamientos y centros educativos.

En estos *locus* se busca la conexión con el entorno, albergar infraestructuras educativas de toda índole, así como el impulso de acciones y buenas prácticas para el desarrollo emocional, social y de fomento del conocimiento entre nuestros futuros ciudadanos o gobernantes.

Palabras clave: ciudad educadora, modelo educativo urbano, desarrollo educativo, proyecto cultural, infraestructuras.

Abstract

Educating cities are a new urban educational model. They are thought to be the city model of the future, a public educational pattern. For many years different *polis* have tried to promote this kind of organization based on the formation, promotion and educational development of every citizen.

This new educational microcosm searches the social, economic and political order guided by a cultural project that generates knowledge among the citizens and it is enhanced by their city councils and educational centres.

In these *locus*, it is sought a connection with environment, the creation of all kind of facilities as well as the stimulus of actions and good practices for the educational, emotional, social development and knowledge of our future citizens and politicians.

Key words: educating cities, urban educational model, educational development, cultural project, facilities.

Un viejo proverbio enseña que enseñar a pescar es mejor que dar pescado. El obispo Pedro Casaldáliga, que vive en la región amazónica, dice que sí, que eso está muy bien, muy buena idea, pero ¿qué pasa si alguien compra el río, que era de todos, y nos prohíbe pescar? ¿O si el río se envenena, y envenena a sus peces, por los desperdicios tóxicos que le echan? O sea: ¿qué pasa si pasa lo que está pasando?

La frontera de la educación (E. Galeano, 2010)

1. Introducción

La Carta de Ciudades Educadoras recoge en su preámbulo: “Hoy más que nunca, la ciudad grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educativas, 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”.

Etimológicamente la palabra ciudad proviene del latín (*civitas*) y está relacionada también con el vocablo griego (*polis*). Ambos son raíces de vocablos que expresan un modo de habitar y una forma de participar en sociedad: el civismo y la política. La *polis* no es sólo un fenómeno urbanístico; está constituida por las sinergias que se producen entre las instituciones y los espacios culturales, que nos brindan la posibilidad de *aprender en la ciudad y de la ciudad* (J. Rodríguez, 2001). La ciudad es un marco y un agente educador. Una complejidad que se abre a muchas dimensiones y que hila un tejido social heterogéneo construido por lo individual y lo colectivo.

Las ciudades son escenarios donde conviven el pasado y el presente, las historias propias y las ajenas y, aunque todas ellas se parezcan, hay siempre elementos genuinos y adanistas que constituyen su propia idiosincrasia. Como dice J. Carbonell

(2015): “en estos territorios conviven el espacio privado de las relaciones más íntimas y familiares, el espacio comunitario de las redes vecinales y asociativas, y el espacio público de los seres desconocidos y anónimos”.

Estas realidades contextuales están inmersas en una cultura que define y forja las relaciones personales y grupales con sus mitos, costumbres, fiestas, rituales y músicas y que, con el paso del tiempo y los flujos de los seres humanos, se mantienen, se modelan o se pierden. Y, todo ello condimenta los procesos acelerados que vive en la actualidad el ser humano.

No obstante, no podemos cerrar los ojos ante el corpus urbano heterogéneo de estructuras inestables, esto es: la ciudad del nómada, del pasajero, del acontecimiento efímero; por tanto, la homogeneidad urbana es un imposible y, consecuentemente, no podemos encasillar a las ciudades desde una rigidez conductista.

Algunos individuos están en la ciudad, pero no pertenecen a ella, están, como dice Rodríguez, en un “no-lugar, lo inhóspito” (J. Rodríguez,2001), por esta razón se debe luchar para gozar y disfrutar de lo que rodea al ser humano y no sólo malgastar el espacio y la vida identificando esta dimensión como un ambiente coyuntural para trabajar y dormir.

Consecuentemente, será necesario en las urbes un proceso democratizador y educador biunívoco que esté en concordancia con un proyecto político coherente y descentralizado donde se busque la proximidad ciudadana, el reconocimiento de las entidades barriales o vecinales y se creen estructuras ciudadanas de participación. Es una pretensión totalizante y a la vez individual de un contexto determinado y determinante.

No cabe duda de que la ciudad como escenario educador no siempre se cumple,

también puede ser deseducadora debido a su gran tamaño, la delincuencia de sus calles, la violencia, la inseguridad, la falta de escenarios y momentos culturales, la ausencia de lugares de encuentro y socialización, de conciliación familiar y laboral, la descontextualización de la escuela, etc. Todo ello puede ser que la hagan insostenible. Es lo que la configura como no ciudad y no educadora. Para evitar que esto llegue a afectar a las instituciones educativas, es necesario que las administraciones sociales, urbanísticas y económicas tengan en cuenta la multiculturalidad y la diversidad, entre otras acciones, de manera que se pueda asegurar una mayor calidad de vida y una humanización a través de la educación que vaya configurando la cultura humana. Una ciudad que, según F. Giraldo (1995), incluya la interacción de saberes a través de un proyecto que pueda unificar una concepción del hombre de acuerdo con unos principios culturales básicos como son “el moral-práctico (ética), estético-expresivo (artísticos), y el cognitivo-instrumental (ciencia y técnica). A su vez, la ciudad es hija del tiempo y de la acción colectiva de muchas generaciones que no nació de la teoría sino de la práctica” (J. Rodríguez, 2001).

Este fenómeno contemporáneo urbano entraña cierta dificultad porque requiere una identificación con el entorno en el que se vive y trabaja y, en verdad, existe una creciente movilidad ligada a factores de economía mutante, tradiciones cambiantes, escasa sujeción por parte de la generación precedente, las variables continuas en las modas, gustos y tendencias y, sobre todo, el pequeño recorrido urbano que tiene el individuo de manera que, en ocasiones, pierde parte o partes de la experiencia de su entorno urbano.

La ciudad es educativa *per se*, ya que es incuestionable que la planificación urbana, los centros educativos, los deportes, las cuestiones medioambientales y de salud, las económicas y presupuestarias, las referidas a movilidad y viabilidad, a la seguridad, a los distintos servicios, las correspondientes a los medios de comunicación, etc.,

engloban diversos conocimientos, destrezas y valores, y generan diversas formas de educación que emana de la ciudad.

Además, dentro de la ciudad existen diferentes organismos que conviven y, a la vez, sazonan esta manera de pensar como son: las instituciones, las escuelas, los teatros, los cines, los auditorios, las bibliotecas, azares, eventos, interacciones, acciones, etc.... Todos estos contextos participan de la educación y culturalización de los individuos que allí residen y de los que viven fuera. Son lugares que dibujan de manera visible en las calles y plazas, escenarios dadores de cultura que hacen al ser humano más humano y a la ciudad más humanizante.

El *quid* de la cuestión radica, como afirma Jaime Colomer (1998), en “aprender la ciudad, o sea tomar a ésta como objeto de aprendizaje (...). Se trata de aprender a leer la ciudad, aprender que es un sistema dinámico en continua evolución. Para ello es necesario sobrepasar la parcela de la ciudad que constituye el hábitat de cada cual. También significa aprender a leerla críticamente, a utilizarla y a participar en su construcción”. Verla como potencial educador y saber asignar el rol que deben representar los gobiernos locales. Así lo defendía José Antonio Marina en una conferencia realizada en la Ciudad Educadora de Vila-real, en abril de 2015.

Por ello, la información, la participación y la evaluación de necesidades son las tres principales premisas que distinguen la ciudad educadora. Este tipo de urbe educativa no es, pues, un fin predeterminado y acabado, es una propuesta en continua construcción y con capacidad de mejora, una historia que se va recorriendo, al tiempo que va dibujando el camino por donde transitar. Es una utopía que conforma el tejido social de la ciudad. Es la verdadera ciudad que conforma al verdadero ciudadano en el más claro sentido aristotélico: “tiene la facultad de intervenir en las funciones deliberativas y judiciales de la ciudad” (Aristóteles, Política, VII, 1337b). Es la

posibilidad de alcanzar la verdadera dialéctica entre el ser humano y la ciudad, y ello le permitirá alcanzar la ciudadanía y la humanización.

Esta argumentación nos lleva a plantearnos una cuestión de enjundia. Se trata de la imposibilidad de delimitar las grandes megalópolis o las grandes y medias urbes. Verdaderamente, no se sabe dónde comienzan y acaban sus límites o en qué lugar preciso y fidedigno nos hallamos. Únicamente se tiene una vaga noción de su genuidad ya que la experiencia holística de ella sólo se alcanza a vista de pájaro. Por consiguiente, sus habitantes tienen cierta dificultad para identificarse con el entorno tan dilatado en el que viven y trabajan. Es más, muchos ciudadanos/as trabajan en lugares diferentes a los que viven, por tanto, los factores económicos también influyen en esta continua *movilidad* ligada a una serie de tradiciones mutantes, la menor sujeción a las generaciones precedentes, los cambios de modas, los gustos y otros aspectos diversos.

Por consiguiente, siendo realistas y prácticos, podemos afirmar que nuestra ruta diaria es en verdad la que configura nuestro conocimiento de la ciudad, o, lo que es peor, la rutina hace que en muchas ocasiones ya no veamos ni la ciudad por donde transitamos día a día. Nuestro transitar se convierte en automatismo, en un *devenir sin querencia*. Por esta razón, la idea de pertenencia se debilita o extingue en muchos casos. Además, existen también pequeños microcosmos urbanos dentro de las ciudades conformados por los distintos barrios que se han proveído de sus propios centros, ya no existe *un único centro de ciudad*. La urbe se halla fragmentada y diversificada, con pequeños núcleos cerrados que no tienen en cuenta la totalidad.

Quizá el motivo de esta circunstancia esté abonada también por las políticas de las ciudades, tal y como apunta Alain Touraine (1992), porque, en lugar de una relación directa de representatividad entre las demandas sociales y ofertas políticas, se asiste

al desarrollo simultáneo e independiente de tres acciones de realidad: en primer lugar, las demandas sociales, económicas y culturales que cada vez son más distintas; en segundo lugar, los compromisos de un Estado definidos sobre todo por su papel internacional; y en tercer lugar, las leyes a las que deben someterse las decisiones políticas.

2. Barcelona, ejemplo de ciudad educadora: Proyecto educativo de Ciudad (PEC)

Barcelona podría designarse como la capital mundial de las Ciudades Educadoras. El pasado año 2014 se celebró en la *ciudad condal*, el encuentro mundial de Ciudades Educadoras, en el que los municipios que forman parte de esta asociación internacional acudieron para mostrar sus buenas prácticas en materias de educación, así como para poder nutrirse de las iniciativas o actividades que en otras ciudades e incluso países se están llevando a cabo para fortalecer más, si cabe, sus estrategias educativas.

El Proyecto Educativo de Ciudad es un espacio de encuentro y diálogo entre la ciudadanía y las administraciones; es un terreno fructífero en donde analizar problemas complejos y elaborar soluciones desde las políticas y las prácticas sociales, con el principal objetivo de que no solo sea la escuela la que eduque sino que se construya una red educativa en las ciudades. Se entiende así, que la educación de los niños y los jóvenes es una responsabilidad compartida entre administraciones e instituciones y otros agentes sociales.

Esta afirmación hecha por el que fuera alcalde de Barcelona, Jordi Hereu, quiere cristalizar la idea de que, en la actualidad, un Proyecto Educativo siempre queda plasmado en el compromiso que un ciudadano tiene por la educación, para situar a este servicio fundamental como un símbolo de cohesión social. La educación es en la

actualidad un elemento clave para el crecimiento democrático y para el desarrollo económico y social de una ciudad, así como para su gente, ya que aspira a convertirse en un espejo de participación y democracia.

Una vez gestada esta idea primigenia, las ideas anteriormente esbozadas ayudarán a plantear la definición de *ciudad educadora*. Para ello, nos servimos de las palabras de Hereu: “Aspiramos a hacer de Barcelona un espejo de participación y democracia. Una ciudad plural y abierta para aprender y ejercer los derechos y los deberes de una ciudadanía que vive en las diferencias y lucha contra las desigualdades” (J. Hereu, 2015).

3. Fundación de la Asociación de Ciudades Educadoras

A finales de los años ochenta, el concepto de ciudad educadora empezaba a apuntar como esencia fundamental de lo que debía ser una urbe con una nueva dimensión complementaria y, hasta cierto punto, alternativa al carácter formalizado, centralista y, a menudo, poco flexible de los sistemas educativos, que conllevaba implícitas las propuestas de educación formal, no formar e informal.

Ya en el año 1990, se empezó a consolidar verdaderamente el epíteto de “Ciudad Educadora”, con motivo del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras que tuvo lugar en Barcelona. Un grupo de ciudades representadas por sus gobiernos locales planteó el objetivo de trabajar en común con varios proyectos y actividades para la mejora de la calidad de vida de sus habitantes.

A raíz de este impulso, establecer la convivencia en los espacios denominados ciudades es uno de los grandes retos que se plantea el nuevo milenio. Para ello es necesario no tanto dirimir lo que es genuinamente cultura urbana sino analizar cómo se manifiesta la heterogeneidad, la multiculturalidad, la diversidad, y, de este modo,

saber qué acciones desplegamos para habitar en las ciudades con una mayor calidad de vida.

En 1990, Barcelona toma conciencia del poder educativo que alberga la ciudad y organiza el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. 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)¹.

Ésta es una Asociación sin ánimo de lucro, constituida como una estructura permanente de colaboración entre los gobiernos locales comprometidos con la Carta de Ciudades Educadoras. Este documento es la hoja de ruta de las ciudades que la componen. Cualquier gobierno local que acepte este compromiso puede convertirse en miembro activo de la Asociación, con independencia de sus competencias administrativas. No obstante, como debe ser, a pesar de este nexo común, cada ciudad debe construir su propio modelo, de acuerdo con las especialidades y necesidades de su contexto. El número de ciudades que constituyen esta asociación en el año 2016 asciende a 491, y son procedentes de 36 países de todos los continentes.

Los objetivos más importantes de estos contextos ciudadanos los podemos resumir en:

1. Reclamar la importancia de la educación en la ciudad.
2. Define el derecho a la educación como extensión del derecho fundamental de todas las personas a la educación y contempla la necesidad de la educación a lo largo de la vida y permanente.
3. Promueve la educación en la diversidad.
4. Fomenta el diálogo entre generaciones.

¹Para más información sobre AICE: <http://www.edcities.org/>

5. Incluye las modalidades de educación formal, informal y no formal.
6. Poner de relieve los proyectos políticos de las ciudades.
7. Promover, inspirar, fomentar y velar por el cumplimiento de los principios recogidos en la Carta de Ciudades Educadoras (recogida en la Declaración de Barcelona).
8. Colaborar con las organizaciones internacionales.
9. Impulsar encuentros, intercambios, proyectos, congresos, actividades e iniciativas que refuercen los lazos entre las ciudades educadoras.

En este marco conjunto ha surgido el proyecto educativo de la red de Ciudades Educadoras², “el cual ha sido concebido como instrumento generador de un proceso de participación ciudadana que posibilita la creación de consenso sobre prioridades educativas y la asunción de responsabilidades colectivas en materia de educación, ya que entiende a la participación como base de la convivencia democrática” (J. Trilla, 1990).

Es un proyecto que reivindica lo colectivo y lo público, lo político y lo ético y busca ingresar a la modernidad haciendo uso de la educación como fenómeno eminentemente comunicativo cuyo desarrollo potenciará la capacidad de incidencia de la sociedad sobre sus propios destinos. Este nuevo concepto nos lleva a reinventar la ciudad como lugar de aprendizaje permanente. Una ciudad más igualitaria, solidaria, pacífica, inclusiva, participativa, educada y educadora. Este proyecto tiene como finalidad “la construcción de una ciudadanía organizada, autónoma y solidaria, capaz de convivir en la diferencia y solucionar pacíficamente sus conflictos” (J.

²Cabe señalar que en 1994 se fundó AICE. Es la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. No tiene ánimo de lucro. Está constituida como una estructura permanente de colaboración entre los gobiernos locales comprometidos con la Carta de Ciudades Educadoras. Se encuentra más información en www.edcities.org/quien-somos/. También se puede consultar la Rede Estatal de Ciudades Educadoras en: www.edcities.org/rece/. El próximo “XV Congreso de Ciudades Educadoras Cascais 2018”, será el 16 de noviembre de 2018 en esta ciudad de Portugal. El lema del congreso es: “La ciudad pertenece a las personas”. Para más información: congressoalice2018@cm-cascais.pt

Rodríguez, 2002).

4. El contexto formal, informal y no formal de la educación

Se entiende por educación *formal o reglada*, aquella que se corresponde con la estructurada dentro del Sistema Educativo y abarca desde la Educación Infantil a la Universidad. Por educación *no formal o no reglada* aquella que se realiza fuera del marco del sistema oficial, tanto para adultos como niños. Y por educación *informal* aquella que recibe el sujeto de forma incidental por influencia de la vida diaria y el medio (G. Vázquez, 1998; J. Colom, 2005; M. Chancón-Ortiz, 2015).

Puede decirse entonces que no toda intervención educativa requiere la misma competencia y contexto para transmitir conocimientos, pero todas tienen una “intención educativa y pedagógica”, tal como nos apunta J. M. Touriñan (1987). En verdad, el aprendizaje no tiene edades ni contextos. El ser humano está continuamente educándose; la educación es una tarea que se prolonga fuera y más allá de la escuela y no se limita en el tiempo, es un *devenir*, según García Carrasco (1997). Como entiende el profesor, Román de la Calle (2012): “la educación es un *proceso* de conformación personal, pero también el resultado obtenido por tal acción, siempre *in fieri*, es decir, siempre abierta y, por definición, perpetuamente inacabada, en su conexión con el medio”.

Así, la cuestión principal en todo tipo de educación es, a la sazón, ver cuántas finalidades pasan a formar parte del *proyecto de vida* del que aprende. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta historia sé o cuánto teatro aprendo, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de *mi yo* la experiencia histórica o teatral adquirida en los diferentes contextos.

Por consiguiente, la Ciudad Educadora relaciona entre sí procesos educativos

formales, no formales e informales. La ciudad se erige como un entramado de instituciones y lugares educativos. Los nudos más estables y obvios de esta trama están constituidos por los centros educativos que imparten enseñanzas *formales* (escuelas, universidades, etc.); pero coexisten con ellas también, por un lado, todo el conjunto de realidades educativas no formales organizadas a partir de objetivos explícitos de formación o enseñanza fuera del sistema de la enseñanza reglada (educación en el tiempo libre, auto-escuelas, etc.), y, por otro lado, el conjunto de vivencias educativas informales, como son los espectáculos, publicidad, relaciones de amistad, etc. Quizás el medio urbano sea precisamente el mejor ejemplo de las constantes interacciones entre estos modos de educación (J. Trillas, 1990).

Todos los seres humanos venimos al mundo con el deseo de aprender, sólo hay que buscar los medios para que tengamos la oportunidad de demostrarlo. Todas las personas están capacitadas para aprender, lo único que se necesita es una educación adecuada (R. Flecha, 1997). Para ello, hemos de partir de una premisa fundamental: hay que procurar una educación igualitaria ya que ella depende de los medios, los procedimientos y los tiempos necesarios para lograrla.

Si consideramos que el desarrollo tiene su origen en la adquisición de herramientas culturales, convendremos en que las personas diversamente hábiles pueden ser modeladas a la vez con las herramientas de la cultura. Así, si en la educación ofrecida a estas personas menos hábiles se les omite la cultura, les estamos hurtando los principales instrumentos que toda persona usa para desarrollarse (M. López Melero, 2004).

Las ciudades y los políticos deben ocuparse y preocuparse por aprender a enriquecer la vida de sus habitantes para poder desarrollar su potencial humano con responsabilidad. Unido a este objetivo no puede soslayarse la necesaria promoción

del conocimiento a todos los ciudadanos sin dejar de lado la solidaridad, la cohesión social y la equidad. Por ello, encaminar los esfuerzos a ofrecer una educación formal, informal y no formal que satisfaga y cumpla con los objetivos de todos los habitantes que la circundan es un esmero que debe hacerse patente en toda ciudad educadora. Para ello, es necesario que las instituciones y administraciones locales, provinciales, autonómicas y nacionales, en consonancia con las educativas, promuevan los diferentes escenarios de aprendizaje entre la sociedad.

De este modo, la ciudad se convierte en un aula abierta donde se comparte un aprendizaje cooperativo. Se trata de que la educación “fluya” y esté en continuo movimiento. Por eso “este contexto urbano es el mejor medio para que interaccionen estos tipos de educación (J. Trilla, 1990). Hemos de tener en cuenta que solo se logran competencias cognitivas y culturales si el aprendizaje escolar produce, además de educación, desarrollo (L. Vygotsky, 1995).

Como J. Carbonell (2015) indica, son cuatro los grandes ejes estratégicos o ámbitos de actuación desde los cuales se construye la ciudad educadora:

1. El derecho a la educación y la igualdad de oportunidades.
2. La atención a las diversidades.
3. La educación para una ciudadanía libre y responsable.
4. La convivencia intergeneracional.

Por tanto, existe una complementariedad de los ámbitos y momentos de la educación. Esto es, una escuela inclusiva en una ciudad educadora alienta el compromiso docente de educar en valores y contribuye con mayor intensidad a la educación como proceso de humanización. En estos paisajes, la educación no se impone, sino que surge y se palpa en la relación escolar y ciudadana porque las ciudades y las aulas son lugares para el respeto, la participación, la convivencia y el aprendizaje. De este modo, deslindemos las dificultades de aprendizaje con las personas y subyuguémoslo

al currículo, al contexto y a las oportunidades humanas. Como dice Miguel López Melero (2004): “hablar de educación es hablar de las barreras que impiden que haya niños y niñas que no aprenden en sus aulas”.

5. Contribución urbana en educación

En España, las competencias municipales en educación no son muy prolijas, aunque la mayoría de las ciudades y pueblos participan en la dotación educativa, ya que es una obligación. Este compromiso lo adquirieron los municipios desde la *Ley Moyano de 1857* en las escuelas de primera enseñanza; después, en 1967, la *Ley de Enseñanza Primaria* proveyó que los municipios debían de proporcionar el solar necesario para realizar las construcciones escolares; y, la *LODE* (1985), estableció que las corporaciones locales tenían que contribuir junto con las Administraciones educativas a la creación, construcción y mantenimiento de los centros públicos, así como en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

Este principio de cooperación entre la Administración educativa y local se reitera en la actualidad en idénticos términos en la legislación de régimen local, en la *Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalidad y sostenibilidad de las Administración local*.

Las actuaciones que deben realizar para que se construya un centro educativo son distintas según las diferentes etapas educativas, así, el municipio realizará la previsión del suelo necesario y la cesión de su uso, en el caso de los centros de Educación Infantil y Primaria, y la cesión del suelo en los centros de Educación Secundaria y enseñanzas de Enseñanzas de Régimen Especial. Pero, además de proveer un lugar digno para llevar a cabo *el acto educativo*, los municipios también contribuyen en la realización de algunas actividades extraescolares, colaboran en el proceso de admisión de alumnos, organización de eventos educativos, entre otras cosas. De este modo, cuando existe voluntad y entusiasmo político, las corporaciones pueden

conseguir logros importantes que repercuten no sólo en el centro educativo sino en los habitantes de su municipio. Así, pueden ayudar a combatir el absentismo, asegurar la escolarización obligatoria, crear y gestionar escuelas infantiles, centros de personas adultas, universidades populares, colaborar con las AMPAS, etc. Normativamente no existe obligación de realizar este tipo de aportaciones educativas extraescolares, no obstante, las ciudades están abocadas a fomentarlas y facilitarlas.

Es más, las ciudades educadoras deben condimentar su compromiso educativo que tendrá como correlato ser a la vez lugares donde se acoja a las personas, y, para ello, deben plantearse cómo evitar la formación de guetos urbanos que desemboquen en guetos escolares y deben favorecer la convivencia, la interculturalidad, y la supresión de barreras arquitectónicas que descuiden a las personas con discapacidad.

Tener en cuenta todos estos condicionantes significa enriquecer a los ciudadanos y contribuir a su proceso de educabilidad. Una educación o formación sin significado, culturalmente vacía, impide el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y estas, a la vez, depende de un contexto culturalmente también rico. Teniendo en cuenta que el desarrollo no se produce de manera natural sino cultural (M. López Melero, 2004). Precisamente el concepto de Zona de Desarrollo Próximo es la metáfora creada por Vygotsky para explicar cómo los seres humanos aprendemos con la ayuda de los demás. Esa zona simbólica de significados y comportamientos representa no sólo los procesos de maduración que ya se han completado sino también de aquellos que están en proceso de maduración. Esto, llevado a la vida cotidiana, significa que con la ayuda de los demás se consigue incluso el aprendizaje potencial de la persona con déficit intelectual. Es decir, el aprendizaje compartido genera inteligencia compartida, de tal manera que un proceso interpersonal se transforma en otro intrapersonal, por ello el contexto de desarrollo es tan importante (M. López Melero, 2004). Este es el origen del aprendizaje cooperativo y solidario.

Esto es, las representaciones mentales que adquiere el individuo durante el desarrollo a través del mundo de significados espontáneos le permiten formar las estructuras cognitivas que, más tarde, en contacto con los aprendizajes más sistemáticos o formales le proporciona la escuela (L. Vygostky, 1997); por ello, el contexto permite al ser humano construir, en *pro* de las posibilidades de su desarrollo.

Por ello, creemos que *las comunidades de aprendizaje* trasladadas a los centros educativos son metodologías que pueden establecer vínculos y “conversación” entre generaciones ya que en nuestra sociedad se han perdido los lazos entre las diferentes generaciones. Es necesario compartir espacios, no podemos dejar de aprovecharnos, disfrutar, valorar y compartir el conocimiento adquirido fruto de la experiencia de la madurez ni mutilar la frescura constante de las nuevas ideas que envuelve a la juventud. Sería una gran torpeza humana.

Por esta razón, en las ciudades educadoras, las familias, tanto madres como padres, abuelos/as, tíos/as, hermanos/as, etc. se presenta como agentes que comparten espacios de encuentro cómodos con otras entidades, instituciones, pero, sobre todo con personas. La Ciudad somos todos y todas, como protagonistas y también como agentes que la hacen posible, consecuentemente, la ciudad es el marco necesario que debe facilitar las condiciones para hacerlo efectivo y consolidar una educación democrática (E. Prats, 2014)

Hay ciudades que crecen ignorando las escuelas y escuelas que viven al margen del contexto donde están ubicadas, y ello no conduce a un buen entente. Las oportunidades educativas, como hemos mostrado, van más allá del microcosmos escolar, del horario escolar y del currículo escolar. Precisamente, el alcance de las competencias clave por parte del alumnado requiere una contextualización y realidad que reclama salir al mundo real y saber ser, estar, hacer y relacionarse con el entorno.

Estamos haciendo uso de la palabra *competencia* al hablar de educación. Este vocablo se ha incorporado con toda naturalidad al discurso pedagógico; sin embargo, su aclimatación a los entornos educativos supone un cambio conceptual y metodológico significativo. Ha supuesto el paso de un modelo de enseñanza centrado en la transmisión y aprendizaje de conocimientos, a este nuevo modelo competencial que valora sobre todo el *saber hacer*, esto es, el ser capaz de aplicar a la vida real los conocimientos aprendidos en situaciones diversas. Es decir, hacer del alumno el verdadero protagonista de su aprendizaje, tener a un profesorado que ha de asumir un rol diferente en el aula, llevar a cabo la necesaria combinación de diversos métodos de enseñanza y dar importancia sobre todo al contexto; y, todo ello, con el objetivo primordial de que el alumno acabe la escuela bien equipado para tener éxito y pueda continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Por consiguiente, el aprendizaje es ubicuo y, teniendo en cuenta que la expectativa de vida es mayor, en la actualidad la humanidad alarga su proceso de educabilidad y necesita nuevas alternativas.

De este modo, la urbe puede pasar de ser un simple escenario de la acción educativa a convertirse en un agente educador donde se *aprende de la ciudad*. Es decir, tomarla como objeto de aprendizaje. Aprender a leerla, saber que es un sistema dinámico en continua evolución, para ello, el individuo está obligado a salir de su hábitat y contribuir a participar en su construcción. Las ciudades se entienden como lugares para ver, pasar, estar, aprender y comunicarse. Lugares para aprender y enseñar entre todos. Se trata de campos donde las alternativas sociales y culturales hagan fehacientes utopías en todos los tiempos y espacios (A. Cabezudo, 2006). Esto nos aleja de la idea aristotélica de la enseñanza libresca y nos introduce en la construcción social del conocimiento.

El proyecto educativo de las ciudades educadoras ha sido concebido como instrumento generador de un proceso de participación ciudadana que posibilite la

creación de consenso sobre prioridades educativas y la asunción de responsabilidades colectivas en materia de educación, ya que entiende la participación como base de la convivencia democrática. Intenta articular un conjunto de acciones y propuestas que le permitan enfrentar con mayor fortuna los desafíos, otorgando a sus habitantes mayores oportunidades de desarrollo y crecimiento individual y colectivo.

La finalidad fundamental de este proyecto educativo urbano es mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía personal, social y moral. Para conseguirlo, es prioritario reconceptualizar el sentido y las funciones de nuestra ciudad. En ellas todos deben tener las mismas oportunidades de participar en la construcción del conocimiento basado en un mundo de significados y dependiente de la calidad de las interacciones y oportunidades.

Consecuentemente, se trata de una labor ética donde las acciones de todos los ciudadanos repercuten unos con otros. Es decir, la práctica educativa recupera su auténtico sentido desde la coexistencia epistemológica. No es una taxonomía de objetivos que ordenadamente han de conseguirse, es un proceso *in fieri* que se pone a disposición de los pobladores urbanos dentro de su gran mosaico de culturas.

Así, tanto las escuelas como las ciudades deben estar pensadas para respetar la colectividad y, a la vez, a las diferencias, es decir, la diversidad. La heterogeneidad es hoy en día un hecho incuestionable: diferentes etnias, religiones, competencias cognitivas, culturales, procedencias, etc. que propician un enriquecimiento cultural de incalculable valor pedagógico y humano. Por ello, el concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia (M. Ainscow, 2001). Nadie como el profesor de Harvard, Robert Barth

(1990), describe el valor de la cultura de la diversidad: “Yo preferiría que mis hijos estuvieran en una escuela que se desearan las diferencias, se les prestara atención y se celebraran como buenas noticias, como oportunidades de aprendizaje”.

Se deben buscar modelos urbanos en los que su superestructura posibilite que las personas diversas mejoren y se tengan en cuenta para evitar traumas o sufrimientos personales y vivenciales. Como dice Freire (1997): “Hay que construir una pedagogía que transforme las dificultades en posibilidades”. Una ciudad educadora es aquella que crea un entorno familiar, acoge, protege, estimula, habilita y pone límites, que satisface necesidades básicas, prevé seguridades, coopera, se abre a las nuevas tecnologías, aprecia la música, la naturaleza, el baile, el dibujo, la artesanía, el trabajo intelectual y manual, ayuda a que los ciudadanos ejerzan sus derechos y deberes, se organiza adecuadamente, participa, exige transparencia y rendición de cuentas, cultiva la empatía y solidaridad, debate y está alerta.

Estar escolarizado no es sinónimo de estar educado. El valor de la educación no es tanto su extensión como su calidad que depende de muchos factores: familia, entorno, medios de comunicación, cultura política, trabajo, autoeducación, ... El fin de la educación no es alcanzar un conjunto de documentos acreditativos, certificados y títulos. Los niños, jóvenes y adultos desarrollan sus capacidades y talentos en la convivencia diaria, en el contacto con otros diferentes, pensando, leyendo, escribiendo, resolviendo problemas, en la familia, en la diversión, en el ocio, en la participación social, en el trabajo, y aprovechando los recursos socioculturales que les ofrece el contexto: bibliotecas, museos, medios de comunicación, plazas, parques, huertos, mercados, galerías, zoológicos, canchas deportivas, cines, teatros, circos, Internet, etc.

Si uno de los objetivos clave de la educación es la búsqueda de la equidad, la

colaboración de los ayuntamientos en la confección y subvención de las actividades complementarias y extraescolares será entonces necesaria para garantizar una educación que esté al alcance de todos por igual en los diversos centros escolares. El porqué de esta reflexión es consecuencia de que existen actividades complementarias y extraescolares en los centros que llevan implícito un precio para poder realizarlas, cosa que algunas familias no pueden costear (G. Morales, 2014). Aunque algunas de ellas son realizadas ya por los propios ayuntamientos, ¿quiere esto decir que este tipo de actividades son necesarias y, por tanto, las administraciones educativas o locales deberían participar en todas ellas en mayor grado para garantizar la equidad educativa? Es una cuestión que necesita reflexión y a la vez determinación, pero hemos de decir que ya existen comunidades autónomas, como la andaluza, que ha arbitrado ayudas para subsanar estos propósitos.

En resumen, una ciudad educada es una ciudad autoeducada, curiosa, que duda, que pregunta, que busca, que investiga, que se autodesafía, que acepta diferencias, que se preocupa y ocupa del más débil, que enseña y que aprende al mismo tiempo.

En esta línea, podemos argumentar, parafraseando al Profesor de la Universitat de Girona, José Manuel del Pozo (2014), que uno de los valores básicos de las ciudades educadoras son los compromisos que ponen en freno a factores deseducadores de la cultura líquida, como por ejemplo el individualismo, la anomia ético-cívica, el menosprecio de lo público, la transferencia de la responsabilidad y la aceleración insostenible del *tempo humano*.

6. Los tres agentes educativos. Las tres Ces

La ciudad educadora refuerza el valor que tiene la participación de las tres Ces en el proceso de educabilidad del ser humano. Claro está que es necesario que en

Educación tengamos un marco de referencia legislativo, pero el proceso de educabilidad no tendrá consistencia si no está respaldado y apoyado por las tres c:

- la Casa
- la Calle
- el Centro educativo.

Es decir, debe haber un *esfuerzo compartido* entre estos tres agentes educativos para que el alumno alcance una educación integral que significa: vida y educación en común. Teniendo en cuenta, por supuesto, como hemos apuntado anteriormente, *la calidad* y *la equidad* en educación, de manera que proporcione paradójicamente “no una educación igual sino una educación por igual” donde, como decía Sócrates “se haga justicia al caso concreto” (es decir, una educación comprensiva-inclusiva y una adecuada atención a la diversidad) donde, como afirmaba el político y filósofo angloamericano, Locke: para enseñar Latín a Pedro, no sólo se sepa Latín sino que se conozca a Pedro”.

Se necesita corresponsabilidad, participación activa, compromiso social y familiar mediante mecanismos de representación, consulta, interlocución, etc. Esta participación ya se buscó por medio de las asociaciones de padres y madres (AMPA) en la LODE en 1985 y la LOGSE (1990) la consideró relevante en los centros. Sin embargo, según un estudio realizado en 2012 por Jordi Collet y Antoni Tort: “En el ámbito español, la inscripción a las AMPA se hace por parte del 57,5% de las familias, la asistencia a las reuniones de la misma es del 18’3%, y la asistencia a las actividades organizadas es del 32%. Estos porcentajes cambian mucho en función de las etapas educativas. Así, en E. Infantil es donde las familias participan más; en E. Primaria se reducen los números y en Secundaria la presencia de las familias en los institutos es casi residual”. Estas circunstancias no han variado mucho en la actualidad, es más, en 2007, Garreta hacía ya un análisis semejante y llegaba a las mismas conclusiones

(J. Garreta, 2007).

Por su parte, la calle, esto es, la ciudad, “pasa de ser un simple escenario de la acción educativa para convertirse en agente educador” (J.Trilla, 1990), por tanto, debemos dejar de considerar los diferentes agentes y formas de educación y aprendizaje como independientes unos de otros, y articular la complementariedad de los ámbitos y momentos de la educación.

El individuo debe encontrar *calidad ciudadana*, espacios y tiempos que permitan intercambio personal. La construcción de un entorno de comunicación personal, cultural y humana fluido, confiado y comunitario que huya del consumo, la fragmentación y el aislamiento. Que se aparte de la tiranía del momento y modifique el significado del *tiempo social, cultura, de lo personal y lo humanizante*. Ello no es un asunto baladí en una época de grandes contradicciones en las perspectivas sociales, en los cambios que se están produciendo entre lo público y lo privado. Se desea, por tanto, que la tarea educadora se extienda más allá de lo académico. Así, mientras para algunos los itinerarios formales de la educación parecen poco acogedores desde ciertos espacios y relaciones informales se debe trabajar con corresponsabilidad para aumentar la cantidad y calidad educativa, la promoción social y la integración.

Se busca una educación donde las desigualdades consigan ser corregidas por la educación. Tenemos ejemplos como Finlandia, un país donde las diferencias de capacidad entre chicos y chicas son las más bajas, según Paul Robert (2013). Cada ciudadano es importante. Por ello nos cuestionamos: ¿qué es más importante el ciudadano o los conocimientos? Sin duda el ciudadano. Un ciudadano feliz, libre de progresar a su ritmo, adquirirá más fácilmente los conocimientos fundamentales: el Estado, las municipalidades, los profesores, las fuerzas de seguridad, los médicos, ... todos deben respetar al individuo. Aunque esto suene como idealismo desabrido, es

el más elemental pragmatismo. De hecho, en el modelo educativo finlandés, la práctica totalidad de los centros que imparten Educación Básica (99%) son de titularidad municipal, y los de E. Secundaria Superior de tipo académico, el 91% son también de titularidad municipal, el 7% de titularidad privada y el 2% de titularidad estatal. Es más, aunque no existe obligación legal para que los municipios sean titulares de los centros que imparten E. Secundaria Superior, sí que están obligados a cofinanciarlos.

Por su parte, el Estado finlandés colabora en los gastos de funcionamiento de todos los centros que imparten E. Básica y E. Secundaria Superior aportando como media el 57% de sus gastos. La financiación aportada por el Estado varía según el municipio. Está en función de la riqueza por habitante del municipio en cuestión y el coste real por alumno. En cuanto a las enseñanzas profesionales son también de titularidad municipal o de mancomunidades de municipios, aunque existen centros de titularidad de fundaciones y de empresas privadas (J.A. Gómez, 2008).

Existe en Finlandia una premisa básica: el ciudadano debe sentirse como “en casa”. Toda divergencia entre la ciudad y la casa debe ser diluida en la medida de lo posible: la ciudad debe estar limpia y se respeta como su segundo hogar. Su música, el deporte, las actividades culturales, la lengua, etc. deben *sentirse como propias y genuinas*.

Como dice Emilio Duró, “copiemos patrones que funcionan”. Así, debemos comenzar a “poner delantales de aprender” a las ciudades, tal y como dice el poeta Horacio Ferrer.

7. Las comunidades de aprendizaje: unión de fuerzas entre la escuela y la comunidad

Las comunidades de aprendizaje tienen una notable trayectoria en nuestro Sistema Educativo. Son un proyecto global de transformación educativa y social que implica e impacta en muchos agentes, sistemas y procesos sociales. Son herramientas sustanciales que han contribuido a hacer realidad el concepto de Ciudad Educadora.

Es un modelo educativo que destaca las interacciones y la comunidad. Esta implicación de todos los agentes educativos recupera el sentido original del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1979), que no se limita a la guía adulta que es necesaria para aprender, esto es, la guía ofrecida por personas expertas, sino que inmiscuye a todos los agentes que circundan al *aprendiz de humano*. Son una respuesta eficiente y equitativa a los cambios y retos socio-educativos de la sociedad de la información.

A diferencia de las aulas de la sociedad industrial de los años 70, se acicalan otros espacios para las Comunidades de aprendizaje, como bibliotecas y aulas digitales tutorizadas, donde hay personas adultas entre las que se incluyen voluntarios y voluntarias comprometidos con la educación. Estos voluntarios son desde familiares hasta participantes en asociaciones del barrio o de la ciudad, pasando por ex-alumnos/as. Todas estas personas incorporan diversidad de perfiles no sólo en términos profesionales sino también culturales, religiosos, lingüísticos, étnicos, de género, etc ³. De este modo, las Comunidades de aprendizaje lejos de los discursos mayoritarios que ven la diversidad como obstáculo para aprender, se convierten en una mejora para la convivencia y el aprendizaje demostrando que la inclusión y la heterogeneidad son las claves educativas (J. Diez-Palomar & R. Flecha, 2010).

Actualmente, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje pone al descubierto que la

³Es curioso señalar que en la Universidad de Harvard, la diversidad de alumnado y voluntariado de sus comunidades de aprendizaje se convierten en un factor de excelencia educativa.

educación no depende tanto de lo que ocurre en el aula sino de la interacción que establece el alumnado en todos los ámbitos de su acción educativa. Se rompe con toda la estructura tradicional y se abren las puertas a la participación de toda la comunidad educativa. Se pasa de un profesorado depositario de saberes culturales y un alumnado pasivo que actúa como mero receptor propio de la sociedad industrial, a una comunidad que comparte saberes y un alumnado que cuenta con una ingente cantidad de información al alcance de su mano.

Consecuentemente, se hace obligatorio redefinir roles educativos. Todo se ha desdibujado y, por tanto, se necesita la aceptación de esta metamorfosis educativa. Tener un sentido crítico es más importante que la capacidad de almacenar datos, por ello, el sistema escolar no debe continuar con el mismo tipo de escuela, formas de organización y métodos de enseñanza que en la sociedad industrial. Esta necesidad resulta especialmente acuciante en aquellos centros con la mayoría familias sin estudios académicos, ya que se pretende transformar las escuelas heredadas de la sociedad industrial en centros en los que participa toda la comunidad para dotar a sus hijos e hijas de una educación que garantice la igualdad de oportunidades y la no exclusión de la sociedad de la información (Flecha, R., Padrós, M., & Puigdemívol, I. 2003).

Sin duda, en los últimos años se ha producido un cambio en la concepción de la educación. Así, diferentes organismos internacionales, como CREA (Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats), de la Universidad de Barcelona, han constatado que la educación inclusiva es la manera más eficaz de ofrecer una educación para todos.

Por eso, abogan por utilizar todos los recursos que forman parte del proceso educativo: los mismos alumnos, las familias, el profesorado, el propio centro, la Administración educativa y, finalmente, la sociedad. Por medio de este uso holístico

de todos los agentes se da un carácter más abierto al proceso educativo. Tal como afirma Peter Sitges (1981): “se trata de ir teniendo más empatía hacia las personas, permitiendo y facilitando el desarrollo de actitudes y conductas más solidarias que permitan un mayor desarrollo de entornos cordiales para todos”.

Este modelo educativo que une la escuela con la comunidad se presenta paralelamente con el que defiende el concepto de ciudad educadora. En esta experiencia comunitaria se pretende aprovechar los recursos humanos del centro escolar y de la comunidad para garantizar la educación integral y el intercambio generacional y social de aprendizajes diversos.

Las ciudades educadoras tienen voluntad de incidir en la educación de las personas y por su parte, las Comunidades de Aprendizaje son escuelas inclusivas que permiten la transformación social y educativa a través de las interacciones y la participación de todas las personas que forman parte de la Comunidad educativa. Hay entonces un eje común entre los dos modelos: el voluntariado educativo. Este voluntariado se utiliza como facilitador de la vinculación de la escuela con la comunidad a la que ésta pertenece, pudiendo ser la comunidad tan extensa como voluntariado quiera participar en ella.

Si, por consiguiente, se amplía la comunidad educativa a toda la ciudad, contaremos con más elementos enriquecedores para la propia comunidad, es decir, la escuela recuperará a la ciudad y ésta contará con los beneficios de formar parte de la educación desde sus ciudadanos activos.

Según el equipo que encabeza el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje del CEIP Roca i Alcaide de Burriana (Castellón)⁴, resultaría beneficioso y de provecho contar,

⁴ Para más información: (<http://mestreacasa.gva.es/web/ceiprocaialcaide>) o ver Escobedo, Sales y Traver (2012): Hacia prácticas inclusivas en el CEIP Francesc Roca i Alcaide. Universitat Jaume I, Forum de Recerca, 17, 356-367.

por ejemplo, con “un banco de voluntariado educativo” a nivel municipal para generar una cultura inclusiva que contribuyera a mejorar los centros educativos, tal y como se realiza en los centros Comunidad de Aprendizaje.

Este equipo de trabajo insiste en remarcar que “si la inclusividad la trasladamos a la Ciudad Educadora creando un voluntariado educativo capaz de operativizar las necesidades educativas del alumnado, ninguna escuela de la ciudad bajará su nivel de aprendizaje, beneficiándose de este hecho todos los alumnos/as por igual. Por supuesto, este voluntariado necesitaría una formación y también sería necesario crear un programa y una normativa en las cuales se tuvieran claros los parámetros de la participación del este voluntariado en cada centro”.

Lo que es evidente es que la vinculación de una Comunidad de Aprendizaje con una Ciudad Educadora existe. Una y otra se acercan y ambas contribuyen a que las fronteras de la diversidad se desdibujen para transformarse a la vez. Se trata de crear espacios de aprendizaje y vida equitativos, corresponsables y comprometidos socialmente. A este respecto, sería de provecho contar, por ejemplo, con “un banco de voluntariado educativo” a nivel municipal.

8. Las tecnologías y la sociedad civil

Como hemos visto, la sociedad digital, la sociedad de la información y la sociedad civil son fundamentales en las comunidades de aprendizaje. Es más, la organización social y educativa está subyugada sin remedio a la sociedad digital. Ello ha modificado sus sistemas de interrelación y gestión. Por ello, la sociedad se ha instalado dentro de una nueva cultura digital abierta y sin fronteras que utiliza las tecnologías para ampliar la organización social y educativa existente de manera virtual o para crear nuevas organizaciones articuladas con el resto del mundo. Como dirá J. Rodríguez (2002): “estamos ante una ciudad encrucijada, ciudad-mundo”. Estos son espacios

desconocidos, no acotados y, a veces, poco francos e indirectos que dibujan contextos sin límites”.

En palabras de J. Trilla (1990): “La participación en redes se ha convertido en una herramienta vital para la inserción de las ciudades en el entorno internacional, siendo alguna de sus ventajas las de permitir a sus miembros establecer vinculaciones con un sistema de relaciones superiores”. Esto dibuja las ciudades con cierto isomorfismo estructural mezcla de lo natural y cultural, lo biológico y cognitivo, lo físico y virtual.

Así, el concepto de “representación” ya no está referido a una nación o ciudad, sino que se diluye y se abre a un espacio que se extiende virtualmente. Ante la entrada de la sociedad digital, la territorialidad se ha modificado en su gestión. La sociedad civil utiliza las tecnologías para ampliar su organización de forma presencial o a distancia creando nuevas organizaciones, fortaleciéndolas y articulándolas de forma diferente de manera que imitan al resto del mundo. Por consiguiente, *el quid de la cuestión* está en no perder el referente, la génesis, el punto de partida de ciudad genuina pero abierta al mundo.

Jordi Borja (1998) plantea a este respecto que a partir de 1985 las redes ciudadanas han experimentado un auge y una consolidación, son una estrategia casi obligatoria para la mayoría de ciudades. Se ha convertido en una herramienta vital para la inserción de las ciudades en los entornos internacionales. Las ventajas de esta nueva digitalización:

1. establecer vinculaciones con un sistema de relaciones superiores,
2. acceder a mayores volúmenes de información,
3. incentivar para el desarrollo interno de la calidad de vida,
4. posibilitar la promoción en el tiempo de unas ciertas líneas de acción que normalmente se ven interrumpidas por contingencias coyunturales.

Lo que no se puede soslayar es que las experiencias de trabajo en red en conexión con el territorio, tanto en entornos rurales como urbanos, son la clave de la sociedad moderna. Ello no debe significar desmembrar o diluir la identidad de la ciudad sino abrir sus puertas para aprender y aprenderse. Sociedad y educación necesitan ir de la mano para poder participar de esa dimensión virtual y real que puede ofrecer una ciudad educadora. Es una manera de asegurar la calidad y equidad social, y educativa.

9. Conclusión

Educar ha sido un reto que el ser humano ha intentado alcanzar desde el *homo sapiens, sapiens*. Mediante un devenir un tanto sisifoniano y, a veces, sin saber cómo, el individuo ha ido humanizándose y adquiriendo bienestar gracias al proceso de socialización y a su capacidad de aprender y aprenderse. Actualmente, esta ansia educativa nos ha llevado a concluir que son todos nuestros entornos educativos - el formal, informal y no formal – los que contribuyen *in facto* a nuestro enriquecimiento personal, académico y cultural. Por tanto, no solo la escuela, sino también las familias y los *paisajes ciudadanos* son los que contribuyen a hacernos educados y, por ende, felices y libres. Nuestros entornos contribuyen a encaminar nuestra vida y son determinantes. Esta circunstancia no se puede soslayar y ello nos impulsa a afirmar que el contexto debe ser mimado, dirigido, abonado y analizado, tanto si se trata del centro escolar, el hogar o nuestra ciudad.

Así pues, el avance hacia ciudades cada vez más educadoras, es decir, más igualitarias, solidarias, pacíficas, inclusivas y participativas, es, como dice Marina Subirats (2007), una apuesta *de y con* futuro al que debemos encaminarnos. No obstante, nuestro recorrido debe ser efectuado conjuntamente por gobiernos locales y sociedad civil.

Por consiguiente, el proyecto Ciudad Educadora debe tener como finalidad primordial

la construcción ciudadana organizada, autónoma y solidaria, capaz de convivir con la diferencia y de solucionar pacíficamente los conflictos. Esto reivindica lo colectivo y lo público, lo político y lo ético, lo educativo y lo social, y busca la modernidad, haciendo uso de la educación como fenómeno comunicativo colectivo y aceptando que cada uno de los alumnos y alumnas poseen *una necesidades educativas especiales* que pueden ser atendidas en diferentes escenarios y por todos los agentes sociales.

Se trata de conformar *ecosistemas educativos y educadores* que impliquen a organismos vivos que se inter-influyan entre ellos recíprocamente. Para ello tomará su protagonismo no sólo la ciudad “real” educadora sino también se deberá de tener en consideración la ciudad “virtual” educadora. Esto es, nuestra sociedad demanda cada vez más plataformas de enseñanza/aprendizaje versátil (e-learning) mediante las cuales se faciliten los procesos de aprendizaje y la creación de espacios cooperativos colaborativos multidisciplinares ya que facilitan una comunicación flexible y muy potente cargada de recursos.

Se trata de activar “el viaje educativo” abriendo un gran abanico de posibilidades y agentes. Como dirá Juan Carlos Pergolesi (1998), la educación debe estar dirigida más al viaje que al arraigo, más al nómada que al sedentario, porque más enseñanza es el viaje que la estación. El verdadero aprendizaje de Ulises fue el camino para alcanzar Ítaca, más que su llegada. Así pues, el paseo educativo por la Ciudad Educadora debe ser placentero y productivo, pero a la vez debe abrir nuevos caminos al conocimiento para aprender de todos y todas.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de intereses

Ninguno

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades espaciales en el aula. Guía para la información del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Aristóteles (2001). *Política. Libro VII*. Madrid: Espasa Calpe.
- Barth, R. (1990). A personal vision of a good school. *Phi Delta Kappan*, nº 71, 512-571.
- Borja, J. et al. (1998). *Local Global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Talleres gráficos de Gráfica Internacional S.A.
- Cabezudo, A. (2006). *Ciudad Educadora, una manera de aprender a vivir juntos...* Argentina, Rosario: Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Carbonell, J. (2015). *Ciudad Educadora. Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Carrasco, J (1997). *Educación para adultos*. Buenos Aires: Barcelona.
- Collet, J. y Tort, A. (2012). Ejercicios de participación. Escuelas, familias y éxito escolar. *Cuadernos de pedagogía*, nº 428.
- Colomer, J. (1998). Conferencia inaugural del Seminario Internacional de Ciudades Educadoras del Cono Sur, “*Una alternativa para los gobiernos locales*”, celebrado los días 17-18-19 de noviembre de 1998 en el Banco Municipal de la ciudad de Rosario (Argentina).

- Colom; J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y no formal. *Revista de Educación*, n.º 338, pp 9-22.
- Chacón-Ortiz, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. *Revista Electrónica Educare*. Vol 19 (2) mayo-agosto, 21-35.
- De la Calle, R. (2012). *A propósito de la crítica de Arte. Teoría y Práctica. Cultura y Política*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Díez-Palomar, J. & Flecha, J. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 24, núm. 1, abril, 19-30. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Figueras, P. (2007). Ciudades educadoras, una apuesta por la educación. *CEE Participación educativa*, 6, noviembre, 22-27.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R., Padrós, M., & Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Revista del Fórum Europeo de Administradores Educativos*, Vol 11, núm. 5, enero, 4-8.
- Galeano, E. y otros (2010). *Las fronteras de la educación. La emoción de educar*. España: Impresión Digital Da Vinci, S.A.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universitat de Lleida – Fundació Santa María.
- Gómez, J.A (2008). Finlandia. *Avances en Supervisión Educativa*. Revista nº 8, mayo 2008.

- Hereu, J. (2015). *Proyecto Educativo Ciudad de Barcelona*. Ayuntamiento de Barcelona.
- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar proyectos de aula*. Málaga: Aljibe.
- Morales, G. (2014). Los servicios complementarios y las actividades complementarias y extraescolares: una necesidad educativo-formativa. *Revista Avances en Supervisión Educativa*. Nº 22. Diciembre 2014.
- Robert, P. (2013). La educación en Finlandia. Los secretos de un éxito asombroso. *Revista de Educación y cultura*, nº 73, septiembre 2013.
- Rodríguez, J. (2001), Ciudad Educadora: Una perspectiva política desde la complejidad. Pensar Iberoamérica. *Revista Cultura*. Organización Estados Iberoamericanos, para la ciencia y la cultura. 2001.
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Touriñan, J.M. (1987). *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Touraine, A. (1992). *Comunicación política y crisis de representatividad*. En Ferry, J.M.; Wolton, D. y otros. *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa.
- Trilla, J. (1990). *Introducción al Documento "La ciudad Educadora"*. Ayuntamiento de Barcelona. I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. (1995). *Fundamentos de Defectología. Obras completas*. Tomo cinco. La Habana: Pueblo y Educación.

Vygostky, L. (1997). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.