

[2009]

[LA CIUDAD TAMBIÉN EDUCA]

Obra colectiva

[edita: asociación vecinal la flor]

avlaflor@avlaflor.org

www.avlaflor.org



Obra bajo licencia **Creative Commons**. Eres libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra y de hacer obras derivadas bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento. Debes reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tienes su apoyo o apoyan el uso que haces de su obra).

No comercial. No puedes utilizar esta obra para fines comerciales.

Compartir bajo la misma licencia. Si alteras o transformas esta obra, o generas una obra derivada, sólo puedes distribuir la obra generada bajo una licencia idéntica a ésta.

Al reutilizar o distribuir la obra, tienes que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.

Obra colectiva, Madrid 2009

EDITA:

Asociación de Vecinos LA FLOR
Plaza Corcubión 16
28029 Madrid

Con la colaboración de la Junta de Distrito de Fuencarral El Pardo
Madrid, diciembre 2009

Hace bien a la ciudad tener los niños en la calle.

Si vuelven los niños a la calle es como cuando vuelven las luciérnagas, que son indicadores ambientales. Si vuelven ellas, significa que el aire está limpio.

Si los niños vuelven a la calle, significa que hemos hecho bastante trabajo estructural y social para que esto pueda ser posible

Francesco Tonucci

INDICE

- I. **PRESENTACIÓN, pg 7**
- II. **INTRODUCCIÓN, pg 9**
- III. **DE LAS CIUDADES EDUCADORAS, pg 13**
- IV. **DE LA PARTICIPACIÓN EN LAS CIUDADES, pg 51**
- V. **ANEXOS, pg 95**

PRESENTACIÓN

Como bien dice Tonucci, tener a los niños en la calle es un buen indicador de salud socio-ambiental de nuestras ciudades. Pero no solo los niños pueden ser, son, un indicador de que la vida diaria en los barrios va por buen camino. También los mayores que pasean y se sientan a tomar el sol en un banco, que transitan a su ritmo por las calles cruzando semáforos con temporizadores adecuados, que se paran a conversar con los vecinos... También los jóvenes que se encuentran con sus iguales en las plazas, que utilizan los espacios deportivos...

Esto, que pudiera parecer algo normal en cualquier ciudad, se da de bruces cuando reflexionamos sobre la realidad de Madrid, sobre la realidad de nuestro distrito.

Cierto es que no todo el distrito adolece de los mismos problemas. Pero aun así, se percibe claramente cierta confluencia en la finalidad con la que se han construido sus barrios. No hay más que ver, por ejemplo, barrios tan dispares como el barrio del Pilar y el barrio de Mirasierra. El primero se caracteriza por las moles de cemento que apenas dejan espacios para el encuentro vecinal, y los pocos que existen están muy deteriorados y con dificultades de acceso. El segundo se caracteriza por ser primordialmente residencial, edificios bajos y casas unifamiliares, donde tampoco existen espacios de encuentro vecinal. En ambos casos, la finalidad es favorecer la vida intra-familiar (privada, individual) y dificultar la vida entre-comunidades (pública, comunitaria). El uso del espacio público se percibe en ambos barrios como lugares de paso y de consumo.

En este contexto, hace ya más de cinco años un grupo de asociaciones del distrito, vecinales y ampas, junto a algunos profesores, dedicamos nuestro tiempo y esfuerzo a reflexionar juntos sobre el papel de la ciudad en la educación de las personas, pequeñas, jóvenes y adultas. Fruto de ello fueron las primeras jornadas **LA CIUDAD TAMBIÉN EDUCA** (mayo 2004), cuyas conclusiones aparecen en el anexo.

Ahora, en diciembre de 2009, hemos vuelto a encontrarnos en unas nuevas jornadas de reflexión con el mismo nombre. Desgraciadamente hemos podido comprobar que nada (o poco) ha cambiado, y que aún queda mucho por hacer. Las aulas continúan cerradas a los barrios y éstos son solo el lugar donde se ubican las escuelas. Las administraciones continúan con sus competencias compartimentadas y las actuaciones no facilitan la transversalidad.

Este libro, que recoge las intervenciones de los diversos participantes, pretendemos sirva de documento de trabajo para seguir abriendo brecha, y que sea el punto de partida para un nuevo encuentro que, esperamos, no tarde tanto en producirse.

Queremos agradecer especialmente la participación de Pepa Alcrudo (del movimiento de Apas) y de Fidel Revilla (de Acción Educativa) que, junto con Carmen Espinar (de la Asociación de Vecinos La Flor), forman el núcleo del Grupo Motor que esperamos continúe impulsando la reflexión sobre estos temas. Gracias también a Jose Luis Esteban (AV La Flor) por su colaboración en la edición de esta publicación.

La AV La FLOR
Diciembre 2009

INTRODUCCIÓN

En 1990, como consecuencia de la Cumbre Mundial para la Infancia, se reunían en Barcelona ciudades de todo el mundo con el objetivo de manifestar su intención de ofrecer a la ciudadanía un importante medio para su formación integral. En la reunión, en la que participó el Ayuntamiento de Madrid, se aprobó la **CARTA DE CIUDADES EDUCADORAS**.¹

Tras afirmar que todas las ciudades, sea cual sea su tamaño, disponen de numerosas posibilidades educadoras, y que la inversión en cultura y en la formación permanente de sus ciudadanos es una prioridad absoluta de la ciudad educadora, considera que existe un nuevo derecho de los habitantes de la ciudad, que es **el derecho a vivir en una ciudad educadora**.

La ciudad y la educación aparecen, pues, como fenómenos profundamente imbricados. Trilla (1993) aborda el tema desde tres dimensiones que se manifiestan de forma mezclada. La primera consiste en considerar a la ciudad como contexto de educación (aprender en la ciudad), después vendría la ciudad como medio o vehículo de la educación (aprender de la ciudad), y posteriormente la ciudad como contenido educativo (aprender la ciudad). A partir de aquí se plantea el tránsito de la escuela ciudad y de la ciudad escuela a la ciudad educadora, en la que la ciudad se reconoce y potencia como medio educativo y en el que la escuela es solo uno de sus elementos.²

¹ La primera revisión fue en 1994 y se trabaja ya en una segunda revisión

² Jaume Trilla Bernet. Otras educaciones. Antropos, 1993

En este marco, hay que afirmar que no basta con firmar la Carta. Una ciudad será educadora “cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes.” (Carta de Ciudades Educadoras)

Por eso, aunque el Ayuntamiento de Madrid es firmante de la Carta de Ciudades Educadoras, hasta el momento no hemos podido apreciar un interés real por estos temas, limitándose a lo que considera de su estricta competencia en el ámbito educativo: el mantenimiento físico de los centros, y eso con muchas deficiencias.

Creemos que una apuesta decidida por hacer de Madrid una Ciudad Educadora implicaría, por ejemplo, asumir la apertura de los centros sostenidos con fondos públicos fuera del horario escolar y colaborar con los centros, con las Ampas y con las entidades vecinales en la organización de actividades para y con el alumnado, las familias, los vecinos.

Implicaría, también, constituir a la mayor brevedad el Consejo Escolar Municipal y los Consejos Escolares de Distrito.

Igualmente, nuestra Ciudad Educadora debería disponer de equipos técnicos educativos suficientes para abordar los retos que supone una educación integrada en el medio, para poder intervenir de forma eficaz en la escolarización solidaria del alumnado, para poder fomentar actividades educativas no formales, lúdicas, deportivas,... con los niños, jóvenes y adultos, para poder impulsar programas de apoyo a la participación de las familias en la educación de sus hijos,...

Y, como no podíamos dejar de mencionar, nuestra Ciudad Educadora debería favorecer la participación de sus ciudadanos en todos los aspectos de su gestión, pues qué mejor escuela de democracia para l@s ciudadan@s que participar en la construcción colectiva de la propia ciudad, de sus distritos y barrios, y en el diseño de soluciones a los problemas existentes.

Entendemos que este es el camino por el que el Ayuntamiento tendría que avanzar. Y aunque no estamos, obviamente, en una Ciudad Educadora, todos los ciudadanos podemos tener la palabra, no solo los regidores municipales y, por tanto, debemos hacernos oír en todos los foros posibles y en todos los momentos necesarios, no solo cada cuatro años.

El Grupo Motor.

DE LAS CIUDADES EDUCADORAS

En esta mesa redonda participaron:

Fidel Revilla, de Acción Educativa
Faustina García Castillejos, Técnica de Educación en la Junta de Distrito de
Fuencarral El Pardo.

Pepa Alcrudo, del Movimiento de Apas
Miguel Angel Ordinas, de la AV La Flor

Introducción

Las definiciones que podemos encontrar sobre la **ciudad educadora** pueden ser muchas, esa es la razón para que el título de este escrito, aparezca en plural. La carta fundacional define a La ciudad educadora como una ciudad con personalidad propia, integrada en el país donde se ubica, por tanto interdependiente del territorio en el que se sitúa y al que debe adecuar el modelo. "La ciudad educadora es un sistema complejo en constante evolución y puede tener expresiones diversas".

"La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política...) una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos los habitantes, empezando por los niños y los jóvenes", se dice textualmente en el documento fundacional de 1990.

Estas definiciones y exigencias no casan bien con una red de más de 370 ciudades, de 35 países que, con frecuencia, se han seguido comportando igual que antes de pertenecer a esta gran red de ciudades educadoras y que lo son, por el simple hecho de que pagan una cuota anual y asisten a unos congresos en los que muestran experiencias de actuaciones parciales casi siempre relacionadas con la escuela.

La ciudad educadora no debe preocuparse solamente de los niños y jóvenes, debe ocuparse también de la población adulta a la que también debe educar.

¿Por qué ciudad educadora y no educativa? Educativa, para bien o para mal, lo son todas las ciudades. Ser educadora supone una intencionalidad para actuar en ese sentido y unos medios para que la intención pueda convertirse en actuación.

Algunos principios de la Ciudad Educadora (CE)

Son muchos los que se recogen en los documentos de la red, seleccionamos algunos de ellos.

Ⓢ Los responsables de esta ciudad deben llevar a cabo una planificación y un gobierno que permita suprimir los obstáculos de cualquier tipo, incluidas las barreras físicas, que impidan el ejercicio del derecho a la igualdad entre sus ciudadanos.

Ⓢ La CE debe promover condiciones de plena igualdad para que todos puedan sentirse respetados, debe considerar al niño y al joven como ciudadanos de pleno derecho. Debe “promover el equilibrio y la armonía entre identidad y diversidad”, entre los que vienen de fuera y quienes estamos ya dentro. Todas las personas que la integran deben sentirse reconocidas, tenidos en cuenta en los servicios que se prestan y en las decisiones que se adoptan.

Ⓢ Deben promover una educación que combata cualquier forma de discriminación, favorecer la libertad de expresión, la diversidad cultural...

© La CE debe ser una institución educativa formal, informal y no formal. Es una ciudad que acepta la contradicción que, a veces, se produce entre seguridad y aceptación del diferente, del distinto; trata de resolverla a través de procesos de diálogo y participación.

Si tenemos en cuenta lo reflejado hasta aquí, la ciudad educadora que quiera aproximarse a estas propuestas, debe ser exigente en la mayor parte de las decisiones que adopte en el ámbito educativo y cultural, pero también en el urbanístico y en el medioambiental por ejemplo.

Compromisos de la ciudad

Entre los compromisos que estas ciudades asumen, podemos señalar los siguientes: impulsar la planificación urbana que fomente la integración. La Transformación de la ciudad presidida por la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de construcciones y símbolos. La ordenación del espacio urbano atendiendo a las necesidades de accesibilidad, encuentro, relación, juego y esparcimiento... Acogerá con especial cuidado a las personas con dependencia y podríamos añadir a la infancia.

Fomentará la participación ciudadana, crítica y responsable...

Promoverá la calidad de vida en todos sus habitantes... También buenas prácticas de desarrollo sostenible...

Deberán ser conscientes de los mecanismos de exclusión y marginación... atenderán en especial a las personas recién llegadas, inmigrantes y

refugiados... dedicarán esfuerzo a la cohesión social entre los barrios y entre habitantes de toda condición.

La CE estimulará el asociacionismo como forma de participación y corresponsabilidad civil...

Deberá ofrecer una información suficiente y comprensible.

La CE deberá ofrecer a todos sus habitantes formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios.

La carta expresa el compromiso de las ciudades que la suscriben con todos los valores y principios que en ella se han manifestado.

Si sumamos los principios y los compromisos nos salen una serie de cualidades y de actuaciones de este tipo de ciudades que no es fácil encontrar cuando nos paseamos por las nuestras. Es cierto que hay ciudades que han mejorado mucho en sus servicios municipales y en la cultura que ofrecen pero es igualmente cierto que una ciudad que crece a un ritmo como el que hemos conocido en los años pasados y lo hace fundamentalmente especulando y con un urbanismo más la medida de quienes construyen, que de los ciudadanos que van a vivir allí, no parece que sea propio de una ciudad educadora.

El currículo oculto de la ciudad

El principio y los compromisos señalados chocan con lo que podríamos llamar el **currículo oculto** de la ciudad que se denomina y quiere ser educadora:

Sin que sea necesaria su enseñanza, se aprende que hay personas con derecho a más luz en sus calles, a más limpieza, a mejores calles a mejores casas, etc.

Se aprende que hay personas que viven en barrios mejores, más cuidados, más bellos y otras que no lo tienen. Decía una vejecita brasileña: los pobres también tenemos derecho a la belleza, lo mismo podrían decir muchos habitantes de muchos barrios de esas ciudades denominadas educadoras.

Se aprende que una calle puede arreglarse en un solo día para causar menos molestias en un barrio central o burgués y en otro se pueden tardar varios días.

Que se talan árboles por pequeños motivos y luego se pide respeto a una zona de césped. Se pide que ahorremos agua y luego se riegan superficies o se desatascan bocas de riego con agua limpia del abastecimiento a la ciudad.

Como dice M. A. Santos Guerra, si el libro de la calle, si las lecciones de la vida contradicen las de la educación formal poco podremos conseguir, aunque estemos en una ciudad educadora.³

³ Santos Guerra, M.A. La ciudad educadora. Revista KIKIRIKI-48

Observamos a menudo que la educación formal de la escuela y la informal que se percibe en la ciudad, aunque sea educadora, es muy distinta. En la primero podemos educar en la solidaridad mientras en la calle observamos desigualdades sangrantes, podemos educar en el respeto en el aula y observar todo lo contrario cuando queremos pasar un paso de peatones, hablamos de integración en la escuela y vemos cómo se persigue y se dificulta la presencia de grupos de inmigrantes en algunas zonas de la misma ciudad. Lo mismo podríamos decir de la igualdad, de la paz, de la ciudadanía. La ciudad educadora no debería hacer lo contrario de lo que se enseña en la escuela.

Otros modelos de ciudades educadoras

1. Proyecto educativo de ciudad

“La mayoría de las veces la idea de ciudad educadora ha quedado reducida a la consideración de la ciudad como un recurso educativo: itinerarios, visitas a museos o equipamientos, actividades ciudadanas diversas... La idea que defendemos y que ha empezado a aplicarse en Barcelona... se basa en que es necesario pasar de una concepción basada en la “pedagogía de la ciudad” a otra basada en “la ciudad como pedagogía” en la que cada agente: empresas, servicios, museos, familias, asociaciones, urbanistas... asuman la responsabilidad educativa en el marco de un proyecto conjunto. Carmen Gómez e Ignacio Vila en el libro “*La ciudad como proyecto educativo*” Así definen y justifican los autores del libro este proyecto. Nació también en Barcelona y su origen es similar a lo que fue el Proyecto Educativo de Centro.

Se podría definir en palabras del propio ayuntamiento como “el conjunto de opciones básicas, principios rectores, objetivos y líneas prioritarias de actuación, establecidos mediante un amplio proceso participativo que han de presidir y guiar la puesta en práctica de políticas educativas en el ámbito de la ciudad, dirigidas a afrontar con garantías de éxito y desde una perspectiva progresista los retos, que en el ámbito de la educación, plantea la nueva sociedad de la información, del conocimiento, y del aprendizaje...” (Ayuntamiento De Barcelona 1998)

Estos proyectos exigen capacidad de innovación lo que implica un buen diagnóstico de la realidad socioeducativa de la ciudad y de su entorno. Exigen igualmente participación ciudadana impulsada desde la administración municipal en la que se impliquen los agentes sociales, educativos, profesionales, económicos, etc. Y por último exigen consenso y acción.

La dificultad de este tipo de proyectos es su puesta en práctica, más cuando en la ciudad ya existe otra propuesta como la de las ciudades educadoras.

2. Mapas escolares

Es este otro instrumento educativo. El mapa escolar es un inventario de recursos educativos y su distribución en el territorio. En los recursos se incluyen las instituciones, los equipamientos, los espacios de la ciudad, los recursos económicos y humanos, etc. no es por tanto un plano en el que colocamos las escuelas y los centros culturales y basta.

El mapa escolar debe recoger también el uso que hace la población de cada uno de los recursos educativos. Entre ellos pueden estar por ejemplo las estatuas, los parques y jardines, los nombres de las calles, etc.

Por último deben analizarse las carencias y desfases entre la oferta y la demanda, tratando de ajustarlas.

3. La ciudad de los niños

Es una propuesta más utópica en el mejor sentido, más transformadora del espacio urbano, menos escolar, que implica más a las instituciones políticas municipales que a las escolares.

Pretende utilizar al niño como parámetro ambiental para conocer cuál es la calidad de un espacio urbano para todos los ciudadanos. Si los niños y niñas son tenidos en cuenta y pueden moverse con seguridad y autonomía seguramente podrán hacerlo igualmente todos los colectivos más desvalidos y débiles.

Solo es posible si el ayuntamiento quiere y pone los medios para ello.

¿Por qué es necesaria "La ciudad de los niños?"

Porque **los primeros años de la vida son fundamentales** para el desarrollo cognitivo y afectivo, la noción de espacialidad y la configuración de la personalidad. Cada vez sabemos más de cómo se aprende, sabemos más de la infancia, conocemos que aproximadamente el 80% de lo que aprendemos lo hacemos antes de la escolaridad obligatoria y en muchos caso fuera de ella y una gran parte a través del juego sobre todo con

nuestros iguales, pero los más pequeños cada vez tienen más dificultades para jugar con otros niños ¿por qué?

Porque la **autonomía entre los 8 y 11 años** influyen en la representación que uno adquiere de la familia, del barrio y de uno mismo, según diferentes investigaciones. La travesía de la calle supone una barrera cognitiva que impide a los niños apropiarse de la ciudad. La percepción del riesgo condiciona la autonomía. "La vida del adulto, la capacidad de hacerse consciente de la posición propia en el conjunto social, dependerá, en gran medida, de la historia de su relación con la realidad que le circunda en la infancia y en la adolescencia" B. Chiesa.

4. Ciudades amigas de la infancia.

Liderada por UNICEF, trata de promover políticas de infancia próximas a los derechos de la infancia.

Los pilares básicos de esta propuesta son:

- ② La participación infantil en el ámbito municipal
- ② Un marco legal amigo de la infancia
- ② Una estrategia de derechos de la infancia para todo el municipio
- ② Una comisión de derechos de la infancia
- ② Análisis y evaluación del impacto de la infancia
- ② Un presupuesto para la infancia
- ② Un informe periódico sobre el estado de la infancia
- ② Dar a conocer los derechos de la infancia
- ② Abogacía independiente para la infancia

Cada dos años se convoca a las ciudades a que se presenten al reconocimiento de ciudad amiga de la infancia. Hay un proceso de selección y de reconocimiento de las ciudades que mejor cumplen los requisitos mencionados.

La participación infantil es cada vez más importante en este reconocimiento de las ciudades.

La metodología de aproximación a las ciudades educadoras nos permite diferentes aprendizajes. En la educación formal podemos aprovechar la ciudad para hacer un recorrido por un período histórico, estudiar los árboles de la ciudad o la botánica de sus parques. Las distintas construcciones de sus barrios o las zonas donde se localizan la industria o los servicios principales.

También en la educación formal podemos abordar un estudio multidisciplinar sobre la ciudad. Nos ofrece recursos para estudiar Historia, Arte, Urbanismo, Geografía, Estadística, Sociología, Botánica, Matemática, Cartografía, etc.

Es una aula enorme donde conceptos abstractos pueden visualizarse, donde podemos observar, describir, analizar, relacionar, deducir, comparar, etc.

Un edificio, una plaza, el nombre de una calle nos puede aproximar a contenidos diversos. Esto puede hacerse con una simple placa.

La ciudad puede entrar en la escuela, en el aula. Personas de una asociación, de una ONG, un vecino conocedor de la historia del barrio o del distrito, un policía municipal o alguien de la propia Junta de Distrito.

Es igualmente necesario un aprendizaje para caminar por la ciudad. Necesitamos conocer e interpretar un plano, unos colores, unos códigos de circulación etc.

¿Quiénes pueden colaborar para que una ciudad sea educadora?

1. Los gestores y administradores de la ciudad: el ayuntamiento.

Es el principal responsable de poner en marcha el proceso de CE si se compromete en ello.

La obligación que adquiere al firmar la carta es fuerte y los principios que en ella se reflejan son muy ambiciosos. **Debe el ayuntamiento constituirse en líder de la CE, pero no en protagonista**, en palabras de Marina Subirats, regidora del ayuntamiento de Barcelona.

Todos los departamentos municipales deben ir asumiendo la propuesta de ciudad educadora y actuando en consecuencia.

Hay que pedir a los responsables municipales que incorporen a la estructura municipal los valores que quieren inculcar en sus ciudadanos y que en este caso debería ser la de anteponer siempre los intereses públicos a los privados y a los de partido. Debe promover por tanto la sostenibilidad, la integración la resolución pacífica de los conflictos, la

participación democrática de asociaciones y ciudadanos, la información clara y veraz, la atención a los dependientes, la eliminación de todo tipo de barreras que dificulten que sus ciudadanos tengan acceso a todos los servicios, la autonomía infantil, etc. etc.

Tiene que procurar que todos los que quieran puedan hacer y puedan beneficiarse de lo que otro propone.

2. Las asociaciones ciudadanas

Pueden y deben organizar encuentros, actos, jornadas en los que difundan y propongan acciones encaminadas hacia ese objetivo, (es el caso de estas jornadas) También pueden promover y participar otros más reivindicativos que muestren a la población la necesidad de que hay que vigilar a quienes administran los bienes públicos. Pueden colaborar en la realización de un mapa escolar o educativo, etc.

3. Los centros educativos y culturales

Pueden ayudar a estudiar la realidad urbana: su historia, geografía, arte, arquitectura, planos, etc. Conectar con la realidad que viven y que van a vivir más tarde; con los oficios, profesiones y actividades existentes. Pueden ayudar a que observen, se informen, investiguen sobre su entorno. Pueden ayudarles a interpretar los códigos urbanos.

A ellos les compete en primer lugar poder aprovechar los recursos que la ciudad ofrece para la educación formal y colaborar decididamente en la educación no formal a través de bustos, estatuas, nombres de calles, etc.

4. Las familias

Los padres y las madres pueden colaborar en el conocimiento de la historia de la ciudad, de algunos de sus personajes, de acontecimientos relevantes, por ejemplo es difícil que quienes tienen menos de 25 años sepan algo de lo que fue la lucha de la *Vaguada es nuestra* o de la reivindicación de los parques de la Asociación de vecinos La Flor en la segunda mitad de los setenta. Tampoco hay ninguna placa que lo recuerde en el distrito en el que estamos.

También las familias educan favoreciendo la autonomía de sus hijos y ocupando con ellos el espacio público para jugar, para estar.

5. Los ciudadanos

Principalmente con su comportamiento respetuoso hacia las personas y hacia las cosas, con su participación en la vida asociativa y ciudadana. Con sus exigencias individuales y colectivas hacia quienes se apuntan a ser ciudad educadora y luego se olvidan de los compromisos que han adquirido.

Finalizo citando un **texto de Victoria Camps** en las cuartas jornadas de la Red de Ciudades Educadoras celebradas en Girona en 1999. El título de la intervención era la educación y la ciudad del siglo XXI:

"... ¿Cómo es posible subsanar el déficit de ciudadanía, de identidad cívica o de cooperación ciudadana? ¿Cómo construir un nuevo modelo de sociedad democrática más comprometida con lo público, sin caer en la burda estrategia comunitarista de poner a la comunidad delante del

individuo? ¿Será suficiente descentralizar la política, llevarla por ejemplo al municipio, y acercarla al ciudadano; será suficiente para que éste se sienta más comprometido con el interés común? ¿Basta tomar medidas políticas y legislativas para que cambien las actitudes de las personas? ¿O hay que insistir también en la educación porque – como veían los griegos– no hay democracia sin paideia? y si es así, ¿qué cabe hacer en el terreno de la educación? ¿Qué puede hacer, en concreto la escuela?''.

INTRODUCCIÓN

Ya la Ley 7/85, de Bases de Régimen Local, en los artículos 25, 27 y 28 se refieren la realización de actividades complementarias y relativas a la educación, la participación en la programación de la enseñanza, la delegación de competencias con el fin de mejorar la eficacia de la gestión pública y se alcance una mayor participación ciudadana.

En Real Decreto 2279/1990 de Cooperación de las Corporaciones Locales con el MEC se vuelve a recoger la cooperación en la prestación de servicios educativos y realización de actividades complementarias. Y sitúa en el capítulo VII el alcance competencial que pueda llegar a tener su desarrollo en cualquier distrito del municipio de Madrid.

La Ley 6/95, de Garantías, Derechos de la Infancia y Adolescencia, recogen en el título IV, capítulo IV el aspecto de promover acciones desde el municipio que favorezcan el desarrollo de la comunidad local entre otros.

Los Convenios de colaboración entre la Consejería y el Ayuntamiento de Madrid relativos a: Educación Infantil, Prevención y Control del Absentismo, Planes de Mejora y Extensión Educativa, Etc., marca Programas Compartidos.

Las Funciones de los técnicos de Educación dadas en 1989, y la Creación de las Secciones de Educación en noviembre de 2002 en las 21 Juntas de Distrito del Ayuntamiento de Madrid, vienen a consolidar la función educativa del municipio.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 en su preámbulo enmarca la educación como servicio público. Indica en su artículo 8 que las Administraciones educativas y las Corporaciones Locales coordinarán sus actuaciones, cada una en el ámbito de sus competencias, para lograr una mayor eficacia de los recursos destinados a la educación ...” Sigue su desarrollo en los artículos 1, 2, 5, 8 , 15, 30, 42, 66, 67, 75, 78, 80, 84, 86 ampliando las fórmulas de Coordinación, Cooperación, Concertación de Convenios y Delegación de Competencias con las Entidades Locales.

La Ciudad de Madrid entra a formar parte de la Asociación Internacional de Ciudades educadoras en el año 1998.

CÓMO DEBERÍA SER LA CIUDAD EDUCADORA?

- ⊗ La ciudad de todos.
- ⊗ Bella, cuidada por todos.
- ⊗ Acogedora, vivida y viva.
- ⊗ De colores cambiantes.
- ⊗ Ciudad de calles amplias, estrellas y recovecos, con plazas, plazuelas y parques.
- ⊗ Ciudad con la que me identifico.
- ⊗ Ciudad que hago propia.
- ⊗ Ciudad con bancos donde sentarme y observar todo lo que sucede.
- ⊗ La ciudad donde vivo en Mayúsculas.

- Ⓢ La ciudad que descubro cada vez que la camino.
- Ⓢ La ciudad con más sonidos que ruidos.
- Ⓢ La ciudad que puedo recorrer y abarcar a pie, en bicicleta.
- Ⓢ La ciudad que me lleva y me trae.
- Ⓢ La ciudad que muestro a los míos y al resto.
- Ⓢ La ciudad que duerme y deja dormir.
- Ⓢ La ciudad que me cuenta historias de ayer, hoy y mañana.
- Ⓢ La ciudad de encuentros y desencuentros.
- Ⓢ La ciudad que no ponga carteles de "completo".
- Ⓢ La ciudad sin barrios de "tipología especial".
- Ⓢ La ciudad con recursos para todos.
- Ⓢ La ciudad con trabajo para todos.
- Ⓢ La ciudad con vivienda para todos.
- Ⓢ La ciudad verde, la ciudad que me deja ver el cielo y sus horizontes.
- Ⓢ La ciudad que me habla y enseña.
- Ⓢ La ciudad que prevee.
- Ⓢ La ciudad que se proyecta.
- Ⓢ La ciudad abierta a los cambios.
- Ⓢ La ciudad sostenible, artística y creativa.
- Ⓢ La ciudad que escucha.
- Ⓢ La ciudad que responde y resuelve
- Ⓢ La ciudad con la que me reconcilio
- Ⓢ La ciudad que se despierta con las voces de los niños
- Ⓢ La ciudad que no amenaza, no asusta.
- Ⓢ La ciudad sin exclusión, sin muros, sin ghettos.

Esto y más es para mí una ciudad educadora.

LO QUE HACE EL AYUNTAMIENTO PARA CAMINAR HACIA UNA CIUDAD EDUCADORA

Desde el Ayuntamiento, a través de la Dirección General de Educación y Juventud, se trabaja abarcando un gran escenario para ofrecer desde la ciudad sus elementos destacando sus posibilidades educativas y educadoras. Así Programas, actividades, recursos y servicios se ofrecen a las Centros Educativos de la ciudad. Abarcando la educación a lo largo de la vida de sus ciudadanos.

Desde el Área de gobierno de Familia y Servicios Sociales, a la cual pertenece la mencionada Dirección General, y otras Áreas de Gobierno, se implementan unos programas con la visión de apoyar a la escuela en su labor educadora. Paso a detallar algunos específicos de:

1. La Dirección General de Educación y Juventud
 - Madrid "un libro abierto"
 - Programa Prevención y Control Absentismo Escolar
 - Planes Locales de Mejora y Extensión Educativa
 - Proyectos de Centros. Centros Compensatoria
 - Centros Abiertos en vacaciones.
 - Aulas de Naturaleza
 - Escuelas de Música
 - Juegos de Convivencia
 - La Tarde más joven
 - La Noche más joven.
 - Guía Programas, actividades y recursos educativos del ayuntamiento de Madrid: www.munimadrid.es/educación

2. Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales:
 - Plan Municipal de Apoyo a la Familia
 - Plan Integral de Atención a la Infancia y la Adolescencia.
 - Plan Madrid de Convivencia Social e Intercultural.
 - Consejos de Atención a la Infancia y Adolescencia. Comisiones.
 - Mesas de Diálogo y Convivencia.
 - Proyecto con ACCEM. San Roque y Valdelatas. Proyecto de Intervención sociocomunitaria en poblado inmigrante en situación de vulnerabilidad.
 - Programa Quedamos al Salir de Clase.
 - Fundación Secretariado Gitano.

3. Área de Medio ambiente. Departamento Educación
 - Agenda 21 Escolar.
 - Camino Seguro al cole

4. Dirección General de Deportes:
 - Escuelas Municipales de promoción Deportiva.
 - Deporte escolar adaptado

La Junta de Distrito, desde la Sección de Educación trabaja en la realización de actividades complementarias y extraescolares dirigidas a la Comunidad Escolar del Distrito.

Planes Locales de Mejora y Extensión de los Servicios Educativos. En horario extraescolar. Presentan sus proyectos y participan 24 centros de forma continuada a lo largo del curso.

Programa Educación en Valores. Educación para la Convivencia. Se realiza en 6 colegios públicos y un instituto a lo largo de todo el año

Programa Fuencarral – el Pardo más cerca de tu aula. Donde los alumnos y sus profesores participan en actividades de conocimiento del entorno, en medio natural y su historia.

Conciertos pedagógicos, en horario escolar. Se realizan conciertos en 23 colegios públicos y 2 centros de educación especial.

Teatro en Inglés. Dirigido a colegios públicos e institutos.

Escuela Infantil Municipal la Caracola.

Programa de Prevención y Control del Absentismo Escolar.

Programa de Apoyo Escolar y Logopedia.

Talleres de Integración Escolar.

Servicio de Transporte Escolar.

Subvenciones actividades complementarias.

Autorizaciones de uso.

Servicio de asesoramiento e información en materia educativa

Realización mapa de recursos educativos.

Participación en certamen literario Antoniorrobles

Programa "Escuela de todos, Escuela de vida", dentro del Plan de Barrio.

Como ejes de coordinación donde somos miembros permanentes destacan:

- Ⓢ Comisión de Escolarización
- Ⓢ Mesa de Absentismo
- Ⓢ Mesa de Diálogo y Convivencia
- Ⓢ Consejo de Atención de la Infancia y Adolescencia.
- Ⓢ Coordinadora de zona
- Ⓢ Coordinación Dirección General de Educación
- Ⓢ Mesa de Salud Escolar.

LO QUE PODRÍAMOS HACER DESDE LA INSTITUCIÓN PARA AVANZAR

Continuar creciendo en las coordinaciones y grupos de trabajo, abriéndolas y conexionándolas. Formándonos. Vinculando. Recuperando estrategias exitosas. Aprovechando las estructuras existentes, sintiéndolas **todos** creíbles y eficaces en todas sus manifestaciones: familia, escuela, asociaciones y municipio.

Trabajar por la recuperación de un órgano como el CEMIP (Centro Municipal de Investigación Pedagógica), que actuaría en innovación,

formación con universidades, y dotaría de significación el paradigma de ciudades educadoras, como proyecto compartido y transversalizado que involucraría toda la acción municipal.

Y según versa la leyenda sobre los orígenes de nuestra ciudad “fui sobre agua edificada, mis muros de fuego son”, los elementos del agua y el fuego se nos muestran como símbolos de fortaleza, adaptación y transformación. Elementos que también encontramos en los orígenes de nuestro distrito (Fuente de Carra).

Introducción

Cada vez es más difícil hablar de educación sin conectar con otros problemas que interesan a la sociedad actual. Las relaciones entre educación y territorio, entre escuela y ciudad, han puesto de relieve relaciones que antes no existían:

- Ⓢ En los últimos años se ha pasado de una concepción de las políticas de bienestar que ponían el acento sólo en el acceso universal a los servicios, a otro tipo de visión que se preocupa más de la calidad de las respuestas, centrando la atención en la capacidad de atender a los problemas de manera más transversal y global.
- Ⓢ Si aceptamos que la proximidad es desde donde se pueden diseñar y adaptar mejor los servicios educativos a las necesidades específicas de cada entorno social, también hay que contar con la proximidad a la hora de pensar en la educación.
- Ⓢ En tiempos de globalización, la comunidad local, toma protagonismo. La población usuaria de los servicios educativos necesita la proximidad de la administración de la educación y necesita de los ayuntamientos comprometidos con la educación entendida como motor de cambio social, como vía de acceso al mundo del trabajo con igualdad de oportunidades y como espacio de maduración de la persona y su espíritu ciudadano.
- Ⓢ La municipalización abre una oportunidad al reparto de la responsabilidad educativa y educadora entre los diversos

protagonistas de la vida de los municipios, porque comparte el poder sobre la transmisión del saber, vuelve a la idea de que la persona aprende lo que necesita para vivir en los diferentes ámbitos de la actividad de la ciudad, no sólo en la escuela o centro educativo.

La ciudad educadora

El fin último de una ciudad educadora es mejorar la calidad de vida de sus conciudadanos, considerando que esto no se consigue únicamente con bienes materiales, sino con una mejor convivencia, una mayor capacidad de actividades culturales, deportivas, de ocio... de todo tipo, y una asistencia donde todas las personas que vivan en el municipio se sientan protegidas, ayudadas por sus convecinos y con el Ayuntamiento a la cabeza.

Desde el movimiento de las Asociaciones de Madres y Padres, el concepto de ciudad educadora queda lejos. Lo más importante para las APAS es la comunidad educativa dentro del centro y la proyección del movimiento asociativo fuera del centro, es escasa. Los intereses de las Asociaciones de Madres y Padres son limitados con respecto a este tema. Los programas y acciones que se realizan fuera del horario escolar o lectivo, son voluntarios y por tanto, no son universales. No me refiero a las actividades extraescolares, que son el territorio de las AMPAS, sino a todas aquellas iniciativas que traspasan el muro de los centros. Programas medio ambientales, como los que se realizaron en el CEIP Cardenal Herrera Oria en colaboración con Sociedad Española de Ornitología (SEO-Birdlife) en el Monte de El Pardo, durante varias jornadas sabatinas, fueron ejemplos de acciones que se fomentan desde la Administración Municipal para los

centros educativos, pero que vienen desde fuera, no como una necesidad interna.

Otro tipo de proyectos que podrían contribuir al concepto de ciudad educadora, en una dimensión europea, son los programas Comenius, de intercambio de centros educativos en colaboración con otros centros educativos de otros países. El IES Cardenal Herrera Oria participa junto a dos socios (Alemania e Irlanda) en el programa Comenius sobre "El agua y su importancia en las ciudades donde se ubican los centros participantes", a propósito de los ríos que atraviesan las mismas.

Pero no hay que ir tan lejos ni reunir programas tan reglados para poder hablar de Ciudad Educadora. El interés de las asociaciones de madres y padres por este tema, depende también de las edades de los alumnos y alumnas. No es lo mismo pensar sobre el entorno (medio urbano) en el que vivimos, para un niño de infantil, que para uno de primaria, u otro de secundaria o bachillerato. Los padres y madres nos movemos en función de lo qué consideramos apropiado para nuestros hijos e hijas según la edad. Por ejemplo, nos preocupa la seguridad de nuestros niños pequeños en el entorno del centro educativo (pasos cebra- semáforos...), cuando son pequeños, y nos preocupa el botellón de los jóvenes en los parques del barrio o la falta de espacios deportivos al aire libre no reglados o la falta de bibliotecas públicas, en la edad escolar y la adolescencia.

Un ejemplo de programa de intervención educativa desde las Asociaciones de Madres y Padres, sobre los alumnos del centro, es el taller de prevención de violencia de género "Ni rastro de amor en la violencia. Sin excusas" que se realizó en el IES Cardenal Herrera Oria durante dos cursos y que ganó el Premio Extraordinario del Instituto de la Mujer y el

tercer premio del concurso de experiencias de CEAPA (Confederación Estatal de Asociaciones de Padres de Alumnado).

Todos estos programas de los que hablo, se han llevado a cabo con y en los centros educativos, con las AMPAS, con la Comunidad educativa, pero de espaldas al entorno, al barrio, a la localidad. Sería muy interesante conocer las acciones, las conclusiones que se derivan de todos estos proyectos, porque no se puede restringir el acceso al conocimiento ni a la vivencia personal ni a las emociones ni al cambio de punto de vista y actitudes, que suponen estos proyectos.

Es difícil romper las barreras que impiden que haya interacción educativa entre centros educativos entre ellos y entre centros educativos y medio social. Debería existir un proyecto compartido entre Centro Educativo y Familias que aspire a ser un agente educativo para la ciudadanía. No obstante y con gran pesar, he de afirmar que existe una gran indiferencia al respecto.

El camino de las Asociaciones de Madres y Padres hacia la ciudad educadora.

La relación desde el movimiento de AMPAS con el municipio es de dependencia: el movimiento asociativo necesita recursos y el municipio los proporciona (nunca la cantidad que se solicita), pero ahí queda. Es una relación bilateral, pero no es una relación flexible ni abierta ni crea red.

Los proyectos compartidos sobre la ciudad educadora entre movimientos e instituciones, no pueden basarse sólo en la relación bilateral. Tienen que extenderse y generar, a su vez, más proyectos locales, más adecuados a las necesidades de los vecinos y ciudadanos.

Un buen ejemplo de ello sería pensar sobre la actuación que se puede realizar sobre la sostenibilidad y la eficiencia de los centros educativos. Muchos edificios han envejecido y algunos no contaban con sistema de seguridad contra incendios (como sucedía con el IES Cardenal Herrera Oria) y que tanto esfuerzo costó conseguir, tanto al equipo directivo como a la Asociación. Y también habría que pensar sobre los accesos a los centros educativos y sobre la limpieza de los mismos y sobre la adecuación y supresión de barreras arquitectónicas.

Deberíamos construir la ciudad de la convivencia. Aunque, por desgracia, estamos muy lejos de ese objetivo. Los ciudadanos nos miramos de reojo: se mira de reojo al gitano, al inmigrante, se mira de reojo a los jóvenes ruidosos, se mira de reojo al discapacitado, se mira de reojo al anciano, se mira de reojo a los niños pequeños...

Aprendemos todos juntos. No es cierto que cada colectivo aprenda sólo por su cuenta. Existe, en la ciudad educadora, un aprendizaje compartido. Hay que crear foros de debate como éstos, hay que crear pequeños espacios de convivencia (huertos comunitarios, recorridos peatonales o en bicicleta).

- Ⓢ Hay que evitar la descoordinación entre los ámbitos educativos, porque las actividades sueltas y sin conexión entre sí, pierden la intencionalidad educadora por no hacerla consciente. También la falta de apoyo económico, de organización, de estructuras, pueden hacer fracasar los proyectos y deseducar, incluso.
- Ⓢ Hay que evitar también, los planes poco realistas por ser demasiado ambiciosos, buscando el diálogo y el encuentro entre generaciones, entre géneros, entre culturas e ideologías diferentes.

- 🕒 Hay que priorizar los problemas más urgentes.

Un ejemplo concreto de lo que pasa en este terreno. Hace muy poco tiempo, desde el inicio de este curso escolar 09-10, existen aparcamientos para bicicletas infantiles o de adultos frente a los CEIPS, por lo menos en el Bravo Murillo y en el Herrera Oria. Todavía no he visto ni una sola bicicleta atada a los mismos, desde que los han colocado. No han pedido la opinión de los vecinos, ni de los padres y madres, ni de los niños, de los centros. Estos pivotes quitan espacio en la acera a la hora de la entrada y salida de los centros, cuando se concentran muchas familias con niños que quieren entrar al mismo tiempo; quitan espacio a los carritos de bebés, a los carritos de la compra o a las sillas de ruedas para personas mayores.

¿Son necesarios estos aparcamientos para bicicletas cuando no existe el carril-bici en la calle Fermín Caballero?

Futuro de la ciudad educadora desde las Asociaciones de Madres y Padres.

En cualquier caso, hay que sensibilizar a las personas y colectivos que forman parte de la comunidad educativa, es decir, a padres y madres, a profesores y profesoras, a niños y niñas y a jóvenes.

A modo de reflexión, habría que “repensar” el barrio y el distrito como lugar de encuentro y formación.

Y como objetivo, habría que detectar y conocer qué problemas tiene y/o genera el barrio y el distrito, para poder actuar sobre ellos.

Y finalmente, habría que elegir los proyectos, democráticamente entre todos los agentes educativos, que se podrían implementar en los barrios.

Esta estrategia será la más adecuada para el futuro inmediato.

Y para finalizar, quiero acabar con las palabras de Jacques Delors, en su Informe para la UNESCO "**La educación encierra un tesoro**" del año 2000, donde señala que "**cada miembro de la colectividad debe asumir su responsabilidad para con los demás de forma cotidiana, en su actividad profesional, cultural, asociativa y de consumidor**".

Así pues, todos somos educadores: docentes, familias, vecinos, guardias urbanos, compañeros de juegos, de trabajo, comerciantes... Por tanto, no existe un único ámbito educativo, sino muchos: la familia, la escuela, el consultorio de salud, los medios de comunicación, los poderes públicos, las organizaciones sociales y asociaciones, la propia ciudad o distrito.

Y como todos somos educadores y responsables y los ámbitos educativos no se ciñen en exclusividad a las escuelas infantiles, colegios e institutos, hemos de empezar a ser conscientes de nuestro papel como agentes educadores y educativos y pensar en los proyectos compartidos que podamos realizar. Empecemos, pues, a romper los "muros invisibles" que nos separan.

La educación, en un alto porcentaje, es imitación. El niño, el adolescente, el joven, el adulto, está reproduciendo de forma mimética lo que percibe a lo largo de su vida. Y, aunque la educación no se reduce sólo a imitar lo que observamos, tiene suma importancia porque tendemos a reproducir de forma natural los esquemas sociales y los comportamientos que vivimos en el seno de la familia y de la sociedad.

Por esta razón los cambios sociales, aunque se producen a lo largo de la historia, siempre son más lentos de cómo quisiéramos, se producen en menor medida de cómo nos gustaría y tardan bastantes años en consolidarse.

Como seres miméticos que somos, las imágenes positivas o negativas que proyecta una sociedad nos educan o deseducan, configurando una forma de ser determinada. Claro que la ciudad educa, pero también nos deseduca en la medida en que las imágenes que nos proyecta en muchas ocasiones constituyen paradigmas que nos transmiten actitudes bastante negativas.

La ciudad como instancia educadora. La ciudad también educa, porque nos habla a través de su urbanismo, a través de sus relaciones sociales. Todo urbanismo presupone un modelo de ciudad, un paradigma que nos educa en unos valores determinados. El problema es que estos modelos de ciudad en gran parte nos vienen impuestos por las

autoridades municipales. Por poner algunos ejemplos sobre cómo creo yo que nos educa o deseduca la ciudad:

En los últimos años hemos sido testigos de la proliferación de nuevos barrios en Madrid (los llamados PAU's) donde el urbanismo municipal ha ideado grandes avenidas muy bien preparadas para recorrerlas en coche a buena velocidad, y donde cruzar la calle a pie se nos antoja casi imposible. La relación entre los vecinos de una misma calle está enormemente mediatizada por el propio urbanismo del barrio. Con razón se las ha llamado, "ciudades fantasma": es como si no existieran. Seguramente es más probable que dos vecinos se conozcan antes en el centro de Madrid que en el propio barrio, porque no se favorecen las relaciones vecinales. Es cierto que no todo es negativo: en cada bloque de viviendas los vecinos disponen de servicios comunes donde confluyen y pueden relacionarse entre sí a través de la propia comunidad vecinal. Pero el problema es que así han conseguido islas no comunicadas entre sí: hemos vuelto al castillo medieval donde se desarrollaba la vida sin relación con el exterior.

Este modelo de ciudad educa en el egoísmo intracomunitario, ahogando otras relaciones de vecindad. Por las calles podemos observar algunos "yupis" haciendo carreras de coches a 180 km/hora, porque el modelo educa de forma negativa, hacia la competitividad, la ostentación y el individualismo más atroz.

Otro modelo urbanístico a analizar lo podemos extraer de nuestro propio barrio: "la ciudad de los periodistas". Torres de 15 plantas, que parecen un símbolo de la verticalidad, frente a la horizontalidad de las relaciones vecinales y humanas. Un enorme volumen de vecinos viviendo en bloques

tan próximos entre sí que dejan escasos espacios entre los edificios, constituyendo un auténtico laberinto, una especie de "casba" que a muchos vecinos les puede sugerir el lugar idóneo de la delincuencia, del trapicheo y de la suciedad. Frente a este tipo de urbanismo supongo que el vecino lo que más valora es la seguridad propia individual, blindando su vivienda y considerando el exterior como una fuente de impunidad y de peligro.

El mayor problema con el que contamos en el movimiento vecinal es la falta absoluta de participación en la toma de decisiones sobre los modelos de ciudad que creemos más conveniente. Como el sistema político de la democracia representativa se basa en el "despotismo ilustrado" (todo para el pueblo, pero sin el pueblo) no es fácil luchar contra pautas urbanísticas que nos vienen impuestas, que nos las encontramos tal cual cuando empezamos a vivir en nuestro propio barrio, sin que hayamos tenido la ocasión de plantear modificaciones. Y lo grave es que lo ya construido fomenta y contribuye a sustentar actitudes de individualismo, insolidaridad, ausencia de relaciones vecinales, etc.

La propia participación (la democracia participativa) es un valor en sí mismo, es decir, educa y es un instrumento para conseguir otros logros. Por eso el movimiento asociativo siempre se ha movilizó para conseguir cotas de participación que nos permitan, cuando menos, hacer propuestas urbanísticas que favorezcan la interconexión vecinal, una movilidad sostenible, etc.

En la Asociación de Vecinos La Flor tenemos reciente la experiencia de las plazas del barrio del Pilar, donde con ocasión del "Plan E" propusimos al Ayuntamiento un plan de eliminación de barreras arquitectónicas y de

comunicación de las plazas, de forma que el ciudadano se pueda desplazar por las plazas con mayor facilidad. Además propusimos diversas actuaciones lúdicas intergeneracionales, así como mobiliario urbano que facilite el trato vecinal diario. Hay mucho que hacer en el terreno del urbanismo para conseguir que la ciudad nos eduque. Recientemente hemos propuesto al Ayuntamiento otros proyectos que van en la línea marcada anteriormente:

Construir un carril bici en la calle Monforte de Lemos con extensión desde Ginzo de Limia hasta plaza de Castilla.

Igualar la calzada con la acera en el tramo de Ginzo de Limia entre la plaza Mondoñedo y la calle Melchor Fernández Almagro, que es donde se ubica el colegio Breogán, con la finalidad de que los niños tengan mayor autonomía para desplazarse sin peligro de casa al colegio.

Construir un centro social integral para todos los sectores poblacionales en la calle Rivadavia

Ampliar el Punto Limpio de la calle Isla de Arosa, incorporando la actividad de reutilización-trueque y escuela de reciclado y reutilización.

Son ejemplos de modelos urbanísticos que educan en sentido positivo, porque fomentan la comunicación horizontal, la participación vecinal, frente a los modelos que educan en el individualismo, el aislamiento, el encerrarse en el castillo feudal de "mi vivienda".

Pero también podemos y debemos realizar actuaciones al margen de las instituciones, a nivel ciudadano, que contribuyan a crear una ciudad educadora. No es bueno que echemos todas las culpas de nuestros males

a los que nos mandan y justificar con ello nuestra desidia e inactividad. Pongo un ejemplo de una acción que hemos impulsado desde nuestra asociación, como una buena práctica educadora.

Hace pocos años hemos promovido con éxito el impulso y desarrollo de un "huerto comunitario" en la plaza de Corcubión. En un terreno de "nadie" y, como consecuencia, un estercolero natural, hemos "ocupado" y creado un huerto comunitario, donde lo más difícil no era trabajarlo, sino conseguir la complicidad de los vecinos, vencer la desconfianza mutua y lograr su participación. Este huerto, al que en un principio muchos vecinos le auguraban muy corta vida, no está en lugar acotado ni cercado, sin embargo todo el mundo lo respeta, no se han producido ni robos ni destrozos vandálicos. Ha conseguido, por tanto, educar en el respeto a lo que es público o comunitario. Ha conseguido educar en la colaboración y relaciones vecinales. Han pasado unos años y el huerto continúa.

En el terreno de la movilidad sostenible estamos dedicando, desde hace varios años, una fecha a la reivindicación del uso de la bicicleta como medio de transporte sostenible en la ciudad. La idea es educar en unos valores diametralmente opuestos a los de la actual ciudad, dominada por la hegemonía del vehículo privado. Esta actividad que realizamos conjuntamente con otros distritos, es otro aspecto que también educa y nos lleva a otra consideración: la importancia de trabajar en la construcción de redes sociales más amplias que nos permitan intercambiar experiencias de otros barrios, de otras ciudades.

Ahora bien, es necesario que las redes sociales abarquen a los distintos sectores de la vida ciudadana. Recuerdo todavía cuando yo tenía mis hijos en edad escolar y participaba en el movimiento de APAS. Aquel

compromiso me absorbía de tal manera que no me permitía pensar en los problemas vecinales de mi entorno. Posteriormente me he dedicado al movimiento vecinal, donde estoy ahora, olvidándome de los problemas educativos que entonces tanto me acuciaban.

Esta es la hora en que necesitamos superar estas barreras que nos atan. El padre de alumnos de colegios e institutos antes que nada es vecino que vive en un bloque, en un barrio, que se relaciona o no con otros vecinos, que consume de una determinada manera, etc. Desde los movimientos asociativos hemos tendido a compartimentar la vida ciudadana. Es la hora de que superemos esta compartimentación de la vida y nos planteemos los problemas vecinales desde el punto de vista del ciudadano que se levanta todos los días para trabajar, que deja a sus hijos en los centros educativos, que se relaciona con otros vecinos, que consume y que, en definitiva, vive. Porque todos los avatares de la vida ciudadana también educan o deseducan a nuestros hijos y a nosotros mismos, creándonos una conciencia determinada.

El año pasado vivimos la lucha del Instituto Mirasierra frente a un problema urbanístico que afectaba a toda la comunidad educativa y cuya participación en su resolución seguro que aportó aspectos educativos de primer orden a los propios alumnos, profesores y padres. Para muchos vecinos fue un ejemplo educativo muy importante. Implementar estas redes ciudadanas que abarcan los distintos ámbitos de la vida vecinal es el gran reto que tenemos por delante.

DE LA PARTICIPACIÓN Y LA EDUCACIÓN

En esta mesa redonda participaron:

Rafael Feito, profesor de Sociología de la UCM
Marisol Mena, Técnica del Área de Educación Ambiental del Ayuntamiento
de Madrid
Representantes de la Cs de Participación del Consejo de Infancia y
Adolescencia
Sebastian Ioan, del Servicio de Dinamización de Espacios Públicos
Carmen Espinar, del Movimiento Ciudadano

DE LA ESCUELA ESTATAL A LA ESCUELA FUNCIONARIAL.

¿QUÉ FUE DE LA ESCUELA PÚBLICA?

Rafael Feito

El temor a que el Estado pueda decidir por sí mismo qué tipo de personas desea formar ha sido una constante a lo largo de la época contemporánea. Ya desde los comienzos de la industrialización, y en distintos periodos posteriores, el movimiento obrero fue consciente de que escolarizar a los niños y a las niñas de la clase trabajadora en las escuelas del estado burgués se traduciría en la hegemonía definitiva de la ideología burguesa. El planteamiento era muy claro: si se quiere que la clase obrera se convierta en la nueva clase dirigente habrá de contar con un aparato escolar que fomente la solidaridad, la fraternidad, la cooperación, la democracia y la libertad.

La experiencia reciente –y alguna aún continua- de los regímenes totalitarios fascistas y comunistas puso de manifiesto el inmenso poder del Estado para configurar los modos de pensamiento de la gente. De hecho, la declaración universal de los derechos humanos, al reconocer los derechos educativos de los padres, fue una clara reacción ante los excesos cometidos en la escuela de la Alemania nazi.

El debate en España: de la LGE a la LODE.

En España el debate sobre qué sea escuela pública frente a escuela estatal ha estado presente desde el inicio de la transición política. Tras la aprobación de la Ley General de Educación en 1970 los movimientos de enseñantes progresistas elaboraron la plataforma de lo que se dio en

llamar la “nueva escuela pública”, cuyo contenido se sustancia en distintos documentos elaborados por maestros asistentes a escuelas de verano y profesores de secundaria agrupados en los colegios profesionales de doctores y licenciados. La escuela creada y sostenida por el estado franquista era una escuela estatal (y eclesial). Todos los textos de las alternativas inciden en la necesidad de democratizar la gestión de los centros si se quiere una escuela pública. Para conseguirlo se propone la constitución de un órgano colegiado en el que estén representados fundamentalmente profesores, padres y alumnos y, en algunos textos, se incluye la presencia del personal no docente.

Esto es lo que explica que los grupos de izquierda consiguieran que el artículo 27 de la Constitución reconociese el derecho de profesores, padres y alumnos a participar en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos (lo que inexplicablemente excluye de tal participación democrática a los centros privados carentes de financiación pública).

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) aprobada al poco de llegar el PSOE al poder en 1982 se entendió como la consagración de la escuela pública y la desaparición definitiva de la escuela estatal. Cada centro contaría con un consejo escolar representativo de su comunidad educativa el cual, entre otras cosas, elige al director, supervisa los aspectos docentes del centro, aprueba los proyectos educativo y curricular, interviene en las sanciones de alumnos, supervisa los procesos de matriculación, etc. En el caso de los centros concertados, además de todo lo anterior, el consejo decide sobre la contratación y despido de profesores.

El fiasco de la participación.

Sin embargo, es de todos sabido que la inmensa mayoría de los padres desconoce la mera existencia del consejo escolar de su centro y que la participación en los procesos de elección de sus representantes es escandalosamente baja. Los estudiantes apenas se implican y tienen la sensación de que cuanto se debate en el consejo escolar apenas guarda relación con ellos y cuando es así rara vez se atreven a intervenir.

Los profesores participan mucho más: al fin y al cabo votan en su centro escolar. Pese a ello, en su inmensa mayoría han visto con extraordinaria desconfianza las capacidades decisorias del consejo. Como botón de muestra de este rechazo puede verse esta cita tomada de uno de los libros más queridos por los profesores partidarios del profesionalismo corporativo:

La Administración, una vez más, ha puesto al maestro contra las cuerdas de soportar a los padres de alumnos exigiendo explicaciones sobre su labor profesional, discutiendo con ellos las programaciones de aula u opinando acerca de si un tema es mejor darlo de uno modo, de otro, o aplazarlo para el curso siguiente protegiendo a los alumnos del esfuerzo (Ruiz Paz, 2000: 107).

Si los consejos escolares cuentan con más poder que los anteriores consejos de dirección de la Ley General de Educación, ¿por qué desconfían tanto de ello los profesores? Esto es lo que decía Fernández Enguita (1993: 27) en una investigación sobre el tema:

Podríamos decir que, aunque la tarta del poder en los centros era, antes de la LODE, miserable, pertenecía casi por entero al profesorado; ahora es una tarta más apetitosa, pero hay que repartirla con padres y alumnos, y aunque el pedazo profesoral de hoy pese más y alimente mejor que la escuálida tarta de ayer, el hecho de que sea ya sólo un pedazo parece haber producido daños psíquicos irreparables.

A ello hay que añadir que en torno a la mitad de los directores de centros públicos son elegidos directamente por la Administración debido a la ausencia de candidatos. Es triste que esto sea así porque la cuestión de quién elegía al director –si la administración educativa o el propio centro– fue una de las cuestiones estelares en los debates sobre la LODE y la anterior LOECE –Estatuto de Centros Escolares– de la UCD.

La escuela funcional.

Visto todo esto, ¿qué ha sucedido para que la participación viva esta situación de atonía?, ¿puede considerarse pública una escuela en la que la inmensa mayoría de padres y madres y de alumnos vive por completo al margen de los cauces de participación democrática?

Los consejos escolares no pueden funcionar adecuadamente si no hay una ciudadanía participativa en el ámbito educativo. Y, por otro lado, no puede haber consejos escolares participativos si al mismo tiempo la vida del centro, sus aulas, no son también democráticos. Da la sensación de que todos los debates parlamentarios sobre la conveniencia de otorgar poderes de decisión a la comunidad educativa son papel mojado.

¿Por qué, en definitiva, los mecanismos de participación han sido tan inoperantes? El caso más sangrante es el de los padres y madres. Participar implica significarse, lo cual dependiendo de la opción de los padres con respecto al equipo directivo y/o al profesorado le podría reportar - o, mejor dicho, puede reportar a sus hijos- amplios beneficios o muy serios perjuicios. El profesorado siempre puede amenazar a los padres que consideren especialmente molestos sin necesidad de decir ni una sola palabra. Aquí el padre ocuparía una posición similar a la del sindicalista en una empresa frente a la dirección, con el agravante, en el caso de la escuela, de que las represalias siempre pueden quedar ocultas bajo el discurso profesional del equipo docente. A pesar de las intenciones del legislador, los padres conciben a los profesores como un colectivo unido, sin apenas fisuras, lo que aumentaría la efectividad de esas represalias.

Los padres tampoco tienen excesivamente clara cuál sea su función participativa en el control y gestión de la enseñanza. La CEAPA trata de explicar la resistencia a la participación a partir, entre otros factores, de la propia pasividad de los padres. Hay padres que consideran que la labor educativa es competencia exclusiva de los profesores y equiparan la participación con la intromisión en el área profesional de los enseñantes.

Lerena (1986) comentaba las dificultades de la constitución de la comunidad escolar, sobre todo cuando la clientela de la escuela proviene fundamentalmente de la clase obrera. No se puede afirmar que haya una mayor participación de los padres en el caso de centros situados en barrios de clase media o alta, pero sí se puede sostener que su implicación en la vida escolar es muchísimo mayor que en el caso de los de clase obrera. Aquí opera un elemento de mayor o menor proximidad cultural -en

términos de capital cultural- al universo simbólico de la escuela. Hay varios estudios de casos que prueban que esto es así (Lareau, 1987).

Coincido con la CONCAPA –la Confederación Católica de padres de alumnos y de familia- en la idea de que el gran defecto de la LODE es que trasplanta el modelo de participación política a las escuelas. El consejo escolar sería una especie de parlamento con algunas funciones judiciales - sanciones de alumnos- y el equipo directivo sería el poder ejecutivo. Se trata de una traslación con todos los defectos del modelo original, siendo la esencia de todos ellos su funcionamiento escasamente democrático. Al igual que ocurre en la sociedad política, el padre o el alumno que deposita su voto entrega un cheque en blanco a sus representantes a los cuales rara vez pedirá cuentas. La gestión escolar es concebida como un asunto de profesionales.

Los padres y los alumnos apenas tienen posibilidad de intervenir en la gestión del centro en áreas que no solo les interesarían mucho, sino que posibilitarían su implicación en la gestión global del centro, es decir, en los consejos escolares. Los textos de la “nueva escuela pública” y el propio proyecto de consejos escolares del PSOE incluían la existencia de órganos colegiados a nivel de aula, de curso y de nivel (EGB, FP, etc.). Todos estos órganos intermedios, mucho más próximos a la cotidianeidad escolar, han desaparecido de la reflexión educativa. Estos órganos abordarían cuestiones más cercanas a los padres ya que su ámbito de actuación se referiría a cuestiones que afectan directamente a la clase de sus hijos, al curso de sus hijos, etc. cuestiones en las que es mucho más fácil que los padres muestren interés y puedan opinar.

La conspiración de la esperanza.

Sin embargo, y pese a todo, hay centros en los que la democracia parece funcionar aceptablemente bien. No cabe hablar de participación democrática en los Consejos Escolares si al mismo tiempo no es democrática la estructura de funcionamiento cotidiano del centro. No se debe perder de vista que quienes fundamentalmente han de aprender a vivir en democracia son las nuevas generaciones. Todos aquellos centros que han optado por una democracia más profunda han establecido mecanismos intermedios de participación entre el Consejo y los estamentos que constituyen la comunidad educativa.

En todos ellos los alumnos llevan a cabo asambleas deliberativas varios días a la semana. Entre otras cosas, allí abordan cuestiones referidas a la convivencia democrática. Además organizan asambleas de delegados de cada uno de los grupos en donde se ponen en común cuestiones que atañen a todo el centro o a posibles conflictos entre alumnos de distintos grupos.

En lo que se refiere a los padres, estos también cuentan con una estructura de delegados por grupo, de manera que es posible que lo que planteen los padres en el consejo escolar venga elaborado desde abajo.

La LOE y la escuela pública.

Con el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, la participación se convierte en un "valor básico para la formación de ciudadanos" (art. 114.1) tanto los alumnos –que son menores de edad- como sus padres y madres, los profesores y el personal de administración y servicios.

El consejo escolar recupera las competencias perdidas con la LOCE –la ley que aprobó el Partido Popular en la anterior legislatura-. Sigue configurándose como una especie de parlamento en miniatura: cada cuerpo electoral estamental –profesores, padres y alumnos- elige a sus representantes sin que se configuren instancias intermedias de articulación de propuestas. En el caso de los alumnos se consagra la figura del delegado de curso. Sin embargo, carece de conexión orgánica con los representantes de los alumnos en el Consejo. Los padres pueden formar asociaciones pero no se consagra la figura del padre representante de curso.

Esta vez la administración se ha reservado una pequeña parcela en el proceso de elección del director. La LOCE creó una comisión con presencia de la administración en la que al menos el treinta por ciento estuviera constituida por representantes del centro correspondiente. Ahora este último porcentaje se eleva a dos tercios (un tercio proveniente del Claustro y otro tercio del Consejo de los sectores no pertenecientes al profesorado). Podría ser un acierto esta nueva composición. Sin embargo, en ningún documento público previo se explica por qué esta opción o qué funcionaba mal cuando la elección recaía en exclusiva sobre el Consejo y qué aporta esta nueva propuesta.

El director asume nuevas competencias más acordes con su condición de profesor y de líder pedagógico de modo que deberá “ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro” (art. 128.c).

El proyecto educativo, o lo que es lo mismo las señas de identidad de un centro, se elaborará siguiendo las directrices marcadas por el consejo escolar. El avance aquí es significativo. Sin embargo hay como mínimo dos problemas no resueltos. El primero es que no queda nada claro si el proyecto educativo debe ser respetado por toda la comunidad educativa – incluidos los profesores- y qué ocurre con aquellos docentes que actúan de espaldas o contra ese proyecto democráticamente elaborado y aprobado. El segundo gran problema es que un proyecto educativo requiere para su desarrollo y consolidación de plantillas docentes estables –como suele suceder, por cierto, en los concertados-, cuestión sobre la cual el anteproyecto nada dice.

El texto incluye, muy acertadamente, en el epígrafe de la participación a los órganos de coordinación docente, elementos cada vez más necesarios debido a la complejidad organizativa de los centros escolares.

Conclusiones.

Por desgracia, el tiempo parece haber dado la razón a Otero Novas, quien fuera ministro de Educación de la UCD en la época en que se tramitaba el Estatuto de Centros Escolares. En los debates parlamentarios mantuvo que si los profesores de cada centro elegían a su director escogerían a aquel compañero que fuera más permisivo. En aquel momento a la izquierda parlamentaria le pareció brutal tamaña desconfianza hacia el profesorado y cuando se hizo con el poder configuró un consejo escolar de centro con mayoría absoluta del profesorado –basta con añadir a los representantes del claustro los casi siempre seguros votos del director y del jefe de estudios (el secretario docente no vota)-.

Con el paso del tiempo habría que preguntarse si no le faltó razón a Otero Novas. La LODE no solo garantizó la mayoría absoluta del profesorado en los consejos de centro, sino que de paso hizo algo peor: creó las condiciones para que el verdadero órgano de poder fueran los claustros. No voy a repetir aquí los argumentos esgrimidos en el famoso y certero artículo de Fernández Enguita (2002) sobre si es pública la escuela pública, pero está claro que esta no es una escuela del público –que es lo que significaría pública- si no que es la escuela de los profesionales que trabajan en ella, es decir, los funcionarios docentes. Para este viaje hacia la escuela del mandarinato funcional no hubieran hecho falta las alforjas del debate sobre la democracia escolar.

¿Qué explica que España y Portugal sean los únicos países de toda Europa en los que el director es elegido por los profesores? ¿Es que acaso son estos países más democráticos que el resto? ¿Es su condición de recién llegados a la democracia lo que explicaría esta sedicente posición progresista? O, como apuntaba una vez más Fernández Enguita, ¿algo tendrá que ver con la debilidad de nuestra sociedad civil, de una sociedad en la que en territorios enteros de nuestro país el maestro -y el profesor- sigue siendo quien controla buena parte de la administración –tanto la municipal y autonómica como la estrictamente educativa en cualquiera de sus niveles- y quien tiene fácil acceso a la aparición en prensa –especial, pero no únicamente, a la sección de cartas al director-. El ejemplo de la imposición de la jornada escolar matinal en comunidades como Canarias, Extremadura o Andalucía parece una prueba palpable de quién manda en la escuela y de quienes no pasarán jamás de ser meros convidados de piedra.

¿Qué soluciones puede haber? Lo que está claro es que el actual marco legal es una mera coartada para que la escuela creada por el estado no pase de ser una escuela funcionarial. Habría que pensar en otras estructuras que eligieran al director. Quizás un consejo escolar ampliado a representantes de la administración –como se propone en la LOE- pero también voces del entorno, desde organizaciones sindicales, patronales – no vinculadas a la enseñanza en ninguno de estos dos casos-, asociaciones vecinales, a profesores –quizás también padres- de otros centros o de otros niveles educativos, etc.

Y, finalmente, la composición de los consejos escolares debería acabar con la mayoría absoluta del profesorado. No pienso tanto en una mayoría absoluta del sector padres y alumnos como en la presencia de otros representantes procedentes del entorno del centro.

BIBLIOGRAFÍA.

Fernández Enguita, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.

Fernández Enguita, M. (2002): *¿Es pública la escuela pública?*, Barcelona, Cisspraxis.

Lareau, A. (1987): "Social class differences in family-school relationship: the importance of cultural capital", *Sociology of education*, 60.

Lerena, C. (1986): "Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión", en C. Lerena (ed.): *Educación y sociología en España*, Madrid, Akal.

Ruiz Paz, M. (2000): *Los límites de la educación*, Madrid, Unisón.

rfeito@cps.ucm.es

LA COMISIÓN DE PARTICIPACIÓN DEL CONSEJO DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Somos un grupo de personas entre 6 y 16 años que hacemos cosas para mantener y mejorar el barrio. Niños y niñas, chicos y chicas que proponemos mejoras en temas seleccionados por dos subcomisiones y luego le presentamos las propuestas a Faustina, la presidenta de la Comisión.

Desde la Comisión de Participación nos juntamos, compartimos ideas y hacemos propuestas. Hemos ido a parques del distrito a ver lo que estaba mal y había que mejorar. Al final del curso hicimos una excursión a Cosmocaixa, este año esperamos al menos dos más. La subcomisión de pequeños ha investigado los bordillos y las rampas y nosotros en la subcomisión de mayores hemos investigado los parques.

Nos apuntamos porque queríamos hacer cosas para mejorar el barrio, podía ser divertido, nos parecía bien mejorar el barrio...

Esta experiencia de participar en la Comisión nos ha servido para conocer nuestro distrito, para que los adultos escuchen nuestra opinión y nos hagan un poco de caso.

Nos gustaría animar a otros chicos y chicas a participar contándoles lo que hacemos, las excursiones que realizamos, lo bien que nos lo pasamos.

Por qué el camino escolar

La ciudad de Madrid ha sido testigo de cómo ha disminuido la infancia en sus calles, se han reducido los espacios para el juego, su camino al colegio lo realizan acompañados de adultos y cada vez son más numerosos quienes lo hacen en coche privado. Estos pequeños pero importantes hábitos cotidianos han reducido su capacidad de autonomía, de convivencia y de juego. Como consecuencia nuestras calles han perdido la amabilidad, alegría, vitalidad y seguridad que proporciona la presencia de niños y niñas en la calle.

Este Ayuntamiento es consciente del importante papel de la infancia en la ciudad, apuesta por favorecer su seguridad y autonomía en sus desplazamientos al colegio, le interesa conocer cómo se mueven, qué necesitan y qué les favorece. Para ello hemos de construir un camino hacia el colegio más seguro, amigable y formativo.

Testimonio de esta preocupación es el proyecto que impulsa el Ayuntamiento "Madrid a pie, camino seguro al colegio", a favor de un **desplazamiento autónomo de los niños y niñas hacia el colegio**, haciéndolo seguro e incorporando la mirada de la infancia en la movilidad de la ciudad. Los desplazamientos de la infancia también necesitan del conocimiento de la percepción del riesgo y del peligro no solo de la infancia sino también de sus padres y tutores que son los que determinan su grado de autonomía.

Cómo surge

Se inicia en el año 2007 desde las sinergias de varios proyectos de distintas áreas de gobierno como son la Agenda 21 Escolar impulsada desde el Área de Medio Ambiente, el Plan de Seguridad desde el Área de Movilidad y Seguridad, las Comisiones de Participación de la Infancia desde el Área de Familia y Servicios Sociales y el Plan de Movilidad Ciclista del Área de Obras y Espacios Públicos, todos ellos unifican objetivos y toman el camino escolar como un marco de referencia en el territorio y en la ciudad donde implementar actuaciones educativas, de participación y autonomía de la infancia, de seguridad y movilidad sostenible, y de salud. En el curso 2006-2007 el Área de Seguridad y Movilidad inició un proyecto piloto en dos colegios del distrito de Latina que sirvieron como experiencia inicial para el desarrollo posterior el proyecto.

La complejidad que supone trabajar transversalmente cuatro Áreas de Gobierno, necesita ante todo un respaldo político desde los propios Concejales hasta el Alcalde. En este sentido en septiembre de 2007, inicio de nueva legislatura, se dan los primeros pasos de coordinación a nivel político hasta la primavera de 2008 momento en que el proyecto es presentado por el Alcalde. En esta primera etapa se crea un Grupo de Trabajo cuyo objetivo es el diseño del Proyecto "Madrid a pie, camino seguro al cole" con representación de técnicos de las distintas áreas de gobierno, asesores de Acción Educativa (grupo de trabajo de la Ciudad de los Niños), Equipo de Agenda 21 Escolar y Policía Municipal. Son ocho meses de trabajo para alcanzar una coordinación interdepartamental, para construir un nuevo proyecto donde los objetivos de todos estuvieran representados, y para diseñar una metodología acorde con los contextos tanto de la comunidad educativa como de la Administración Municipal.

Para qué

El camino escolar se convierte en un proyecto de ciudad, educativo y participativo que se manifiesta por un modo de hacer ciudad comprometida con la infancia, su seguridad y autonomía, atendiendo sus necesidades en los desplazamientos. En definitiva el proyecto sirve:

⊕ **Para construir ciudad.** Un entorno amigo donde los niños y niñas vivan, jueguen, experimenten y aprendan. Un lugar para pasear y convivir entre ellos y con los adultos, donde las calles recuperen la amabilidad, alegría, vitalidad y seguridad que proporciona la presencia infantil en los espacios públicos. Lo que es bueno para la infancia es bueno para todos los ciudadanos.

⊕ **Para fomentar la participación.** Los niños y niñas tienen derecho a participar en los asuntos que les afectan y además, su implicación en el barrio y centro escolar incidirá en su condición de ciudadanos activos y responsables. Sus opiniones pueden ser muy valiosas para mejorar el barrio.

⊕ **Para favorecer la autonomía.** Contribuir al desarrollo de la infancia requiere que la familia y los demás adultos de su entorno posibiliten su autonomía progresiva y su confianza, promoviendo así habilidades fundamentales para el aprendizaje, como la capacidad de observación, orientación en el espacio e investigación.

⊕ **Para mejorar la salud de todos.** Hábitos saludables, como caminar o montar en bicicleta, aumentan la actividad física y reducen el sedentarismo y el riesgo de obesidad de los escolares.

⊕ **Para reducir el tráfico y mejorar el medio ambiente en la ciudad.** Un uso menor del vehículo privado implica la descongestión de la circulación y la disminución de la contaminación atmosférica.

Desde qué modelo

Desde un marco conceptual que nos proporciona la teoría y la práctica de la obra de Francesco Tonucci y La Ciudad de los Niños, las experiencias de otras ciudades como Barcelona, San Sebastian , Fano , Viladecans, Granollers, de todas ellas hemos aprendido pero siempre buscando nuestro propio modelo , aquel que se adapta a nuestro contexto y ciudad. Partimos de **cuatro criterios básicos** que guían todas las actuaciones del proyecto:

- ④ Los escolares tienen capacidad para proponer mejoras en el barrio y la ciudad en que viven, a partir de una reflexión en el colegio sobre las características de ambos y sobre sus propias necesidades al respecto.
- ④ Lo que es bueno para la infancia, es bueno para toda la población: tomemos a la infancia como parámetro de calidad de la vida urbana.
- ④ En la medida que los peatones recuperan para la convivencia el espacio público, la ciudad se hace más humana, segura, saludable y sostenible.
- ④ Cualquier ciudad necesita del cuidado de todos/as para hacerse más habitable. La aportación de la infancia es aliada imprescindible.

El mayor o menor éxito del proyecto estará determinado por cómo trabajen en paralelo y de forma coordinada en las siguientes actuaciones: las dirigidas al logro de los objetivos del proyecto desde su implantación en los centros educativos, las centradas en el mantenimiento interno ó la coordinación ínter-departamental municipal, y las de adaptación al entorno ó las conexiones y redes con entidades ciudadanas.

Ello requiere que personas y equipos se impliquen de forma coordinada pero diferenciada en cada una de ellas, desde un trabajo de reflexión, estrategia e intervención, con una inversión intelectual en las personas implicadas, y un compromiso en tres ámbitos:

⊗ **Compromiso del Ayuntamiento: con análisis de propuestas, informes de viabilidad y ejecuciones** que necesita de una coordinación entre servicios municipales para gestionar actuaciones públicas, que evite actuaciones aisladas y optimice recursos, de herramienta de resolución de problemas, de eficacia en la gestión, favorecedora de confianza entre departamentos, superando endogamias que permita compartir y construir conocimiento.

⊗ **Compromiso de la comunidad educativa: con propuestas y cambios** con participación del profesorado, del equipo directivo, del personal no docente y sobre todo con la participación de los escolares y de sus familias que son los protagonistas del verdadero cambio, y su colaboración con las acciones municipales.

⊗ **Compromiso del barrio: con acciones y compromiso ciudadano** desde su conocimiento con el proyecto, su sensibilización con la infancia y su voluntad manifiesta de contribuir como un comercio amigo de la infancia, como voluntarios del camino escolar, colaborando con el centro escolar en actividades como el pedibús, cumpliendo las normas de tráfico, siendo respetuoso con el espacio público, su limpieza y cuidado, y posibilitando ayuda y seguridad a los niños y niñas que lo soliciten.

Objetivos

Para la ciudad

- Contribuir a que Madrid sea una ciudad más habitable, segura y sostenible, mediante las aportaciones de los niños y las niñas.

Para la infancia

- Darle participación, requisito para su maduración ciudadana.
- Fomentar su autonomía, haciendo del camino escolar un espacio seguro y de convivencia.

Para toda la población

- Mejorar la coordinación y cooperación entre servicios municipales y necesidades ciudadanas.
- Mejorar la movilidad, la salud y la calidad del aire, potenciando hábitos de transporte más saludables

Quiénes intervienen

Ⓢ **23 Centros Educativos de 18 distritos del municipio de Madrid:** principalmente alumnos de 3º- 4º- 5º y 6º de educación primaria, con un grupo motor de profesores del colegio (en algunos centros participa todo al colegio) y representantes de padres y madres de los centros. Un total de 6.237

Ⓢ **4 Áreas de Gobierno Municipal.** Medio Ambiente, Seguridad y Movilidad, Familia y servicios Sociales y Obras y Espacios Públicos. Nueve direcciones generales. Con una coordinación a nivel político, técnico y del Distrito

- ② **8 Técnicos de Equipo de Agenda 21 escolar.** Asesoran e implementan el proyecto en los centros educativos.
- ② **Policía Municipal.** Agentes Tutores y Monitores de Educación vial.
- ② **3 Asesores de Acción Educativa.** Grupo de trabajo de la ciudad de los Niños.
- ② **6 Informadores Medioambientales.** Informan del proyecto a los agentes, asociaciones y comercios del barrio.

Cómo nos organizamos

Se han constituido cinco espacios deliberativos y de gestión: los Foros Escolares en los centros educativos, la Comisión Técnica Municipal en la estructura administrativa, el Grupo de Trabajo interinstitucional donde participan asesores externos, y el Equipo de Agenda 21 educativa encargado de la implementación en centros.

Grupo de trabajo del proyecto. Diseñó el proyecto, y actualmente trabaja en el seguimiento y evaluación, además, explora vías de mejora de participación de la infancia y de las familias, asesora en actuaciones complementarias al proyecto como formación del profesorado, encuentros, materiales , etc. Constituido por técnicos municipales, asesores de Acción Educativa, Policía Municipal y un representante de los Jefes de Sección de Educación de los Distritos. Coordina el Dpto. de Educación para el Desarrollo Sostenible del Área de Medio Ambiente.

Equipo de Agenda 21 escolar. Técnicos de referencia del proyecto en los centros escolares, realizan la implementación del proyecto en los

centros, apoyan en metodología y didáctica al profesorado, y coordinan los foros escolares. Asistencia externa.

Foros. Órganos de participación del proyecto en la comunidad educativa, cuya función es analizar y priorizar las propuestas que han de constituir los planes de acción. Estos Foros están formados por alumnado, padres-madres, profesores, Jefe de Sección de Educación del distrito, agentes tutores, monitores de educación vial y un representante de la comisión técnica. Existe un foro escolar en cada centro educativo.

Comité Técnico. Compuesto por responsables de los distintos departamentos municipales que tendrán que estudiar, dar viabilidad y ejecutar las propuestas realizadas en cada centro educativo. El proceso participativo ha producido informes cualitativos de diagnóstico (alumnado, familias y profesorado), auditorias de los caminos escolares por parte de los departamentos implicados (seguridad, movilidad, parques, residuos y obras) e informes cuantitativos de la encuesta sobre hábitos de movilidad y percepción del camino escolar. Coordina el Dpto. de Evaluación y Calidad de los Servicios del Área de Seguridad y Movilidad.

Grupo de trabajo de materiales didácticos. Constituido recientemente para realizar una publicación sobre herramientas didácticas llevadas a cabo en el proyecto. Constituido por técnicos municipales, maestros de los centros participantes, técnicos del equipo de Agenda 21 escolar y asesores de Acción Educativa.

Metodología de trabajo

A. En el centro educativo

El equipo técnico de Agenda 21 escolar es el encargado de la implementación del proyecto en cada colegio.

Se inicia el proyecto con la fase de inscripción en la que se realiza un esfuerzo de comunicación y sensibilización, con el fin de garantizar que toda la Comunidad Escolar cuente con información clara y suficiente acerca de los objetivos del proyecto así como del grado de implicación que la implantación de un proyecto de esta envergadura requiere, para lo cual se realiza una presentación del proyecto al equipo directivo y claustro de profesores en la que se cuenta con una representación de los distintos agentes municipales implicados: desde el Jefe de Sección de Educación de cada Junta Municipal de distrito hasta los Agentes Tutores de la Policía Municipal, pasando por un representante del Comité Técnico del proyecto o un representante de los Educadores Viales. En estas primeras presentaciones se invita a asistir también a las AMPAS o representantes de las familias, para facilitar el siguiente paso, que es la aprobación del proyecto por parte del Consejo Escolar, máximo órgano de representación de la escuela.

El siguiente paso es la organización de un grupo de trabajo de profesores, contando para ello con aquellos que estén más implicados en el desarrollo del proyecto, bien por ser tutores de las clases de segundo o tercer ciclo de primaria, o bien por su interés personal en el proyecto, independientemente del curso al que estén asignados o el área de conocimiento que impartan. Es con este grupo motor de profesores y el apoyo del equipo técnico asesor con el que se comienzan a diseñar las

propuestas concretas de actividades a realizar así como la estrategia global de implicación de nuevos agentes para implementar el proyecto. Se estudia en cada caso la mejor manera de seleccionar representantes de alumnos para organizar los foros escolares, decidiendo el número de representantes por aula y tratando de que sea paritario respecto al número de adultos que posteriormente formarán parte de esos mismos foros.

Organizado todo ello se constituye el Foro. Está compuesto por representantes de la Comunidad Escolar por un lado, es decir, alumnado, profesores y familias fundamentalmente, con presencia ocasional de personal no docente, y por otra parte, por representantes institucionales ya mencionado: el Jefe de Sección de Educación de la Junta Municipal del Distrito, Agente Tutor, Educador Vial y representante del Comité Técnico. Además el foro cuenta con equipo técnico en calidad de moderadores, observadores de funcionamiento del foro y secretarios.

Sigue una fase de recogida de información y elaboración de diagnósticos que contempla también una doble vertiente. Por un lado se trabajan encuestas a alumnado y familias con el objetivo de recoger información sobre hábitos de desplazamiento, percepción de los recorridos, nivel de autonomía de los menores, etc, así como las denominadas Arañas de Movilidad, que son la representación gráfica del camino escolar más frecuentado.

También se realizan actividades de diagnóstico cualitativo a través de salidas por el entorno del barrio, toma de fotografías de posibles puntos conflictivos en relación a diversos aspectos a mejorar, desde problemas relacionados con el tráfico y la circulación hasta aspectos estéticos como

el estado de limpieza de las calles, zonas verdes, elementos del mobiliario urbano o de seguridad del entorno.

Con toda la información generada se elaboran unos informes en los que quedan recogidos todos los aspectos mejorables y propuestas aportadas por el alumnado y sus familias. En el seno de los Foros, se debaten sobre el resultado de estos informes. A su vez, el Comité Técnico hace un estudio de viabilidad de las propuestas para poder concretar medidas en los Planes de Acción.

La última fase corresponde a la Evaluación y Seguimiento de las medidas y acuerdos adoptados, tanto por la Administración Municipal como por la Comunidad Escolar. Por lo tanto es necesario diseñar indicadores de desarrollo del proyecto en sus tres ámbitos de intervención tanto por la Administración Municipal, como por la Comunidad Escolar como por la Red de Apoyo de cada barrio.

B. En el Comité Técnico

A partir de las actividades curriculares que han realizado en los centros, las arañas de movilidad, las encuestas y de las auditorías de los servicios municipales, se ha realizado un informe integral para cada uno de los colegios. Del estudio de todos los informes se han identificado cinco líneas de actuación con carácter general para todos los centros, y sobre ellas el Comité Técnico hará las propuestas concretas para cada uno de los centros educativos. Las líneas de actuación son:

- ② Movilidad y Seguridad Vial
- ② Seguridad Ciudadana
- ② Medio Ambiente y Sostenibilidad

- Ⓢ Vía Pública y Paisaje Urbano
- Ⓢ Implicación ciudadana

Evaluación

Criterios de evaluación

- Ⓢ EL CONTEXTO EDUCATIVO: Interiorización del proyecto de centro, aplicación curricular, la participación de padres y madres
- Ⓢ LA ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL: Coordinación entre los servicios, eficiencia en las respuestas a las propuestas surgidas de los Planes Acción, integración de la participación de la infancia en la cultura municipal y la optimización de los recursos municipales
- Ⓢ AMBOS: Aprender a trabajar juntos: Escuela y Municipio, desde un trabajo transversal que produzca cambios en ambas culturas y organizaciones.
- Ⓢ RED DE APOYO SOCIAL: Número de entidades adheridas, como comercios, asociaciones, instituciones presentes en el barrio y su grado de compromiso con el proyecto.

Instrumentos

- Ⓢ GRUPO DE TRABAJO : seguimiento y rediseño del proyecto, con reuniones aprox. 1 al mes
- Ⓢ CUESTIONARIO: cuantitativo con preguntas abiertas
- Ⓢ REUNIONES con directores y profesores implicados
- Ⓢ JORNADAS INTERCENTROS: 1 al año
- Ⓢ MEMORIAS ANUALES por cada uno de los centros
- Ⓢ COORDINACIÓN MUNICIPAL en el cumplimiento de objetivos y respuestas a las demandas
- Ⓢ PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN

Lo conseguido

- Ⓢ Mayor concienciación del alumnado y las familias respecto a la movilidad y autonomía de la infancia.
- Ⓢ La escuela considera muy positivo el proyecto. Alumnos muy implicados.
- Ⓢ Valoran muy positivamente la metodología y el trabajo del equipo técnico y de Agentes Tutores de Policía Municipal.
- Ⓢ Se ha avanzado en una coordinación interdepartamental a nivel municipal, aunque con grandes dificultades en compaginar la estructura vertical con el trabajo transversal de este proyecto.

Retos

- Ⓢ Visualizar cómo intervienen cada uno de los actores del proyecto.
- Ⓢ Involucrar a todo el claustro
- Ⓢ Comprender la necesidad de plazos lentos que requieren los procesos participativos para consolidarse. Ello genera desconfianza en el cumplimiento de las expectativas
- Ⓢ Agilizar la respuesta institucional a peticiones concretas
- Ⓢ Evitar que el proyecto recaiga en exceso en la voluntariedad del profesorado.
- Ⓢ Trabajar con familias para conseguir que internalicen su papel fundamental en el proyecto.
- Ⓢ Adaptar la educación vial al proyecto.
- Ⓢ Asumir la corresponsabilidad del proyecto: escuela y ayuntamiento
- Ⓢ Coordinación Escuela y Ayuntamiento:
- Ⓢ Ajustar los diferentes tiempos de gestión a nivel de presupuesto, curso escolar y administración.

- ② La coordinación de cuatro áreas municipales es compleja y es necesario visualizar los esfuerzos y logros, y asumir las carencias.
- ② Aparecen semejantes dificultades de trabajo en equipo, tanto en la cultura municipal como en la de los claustros.

VER REALIZADAS LAS PROPUESTAS, es el mejor indicador de evaluación.

Introducción

El espacio público es un ámbito constituido por relaciones sociales: lugar de identificación y encuentro, de manifestación colectiva, a veces de expresión comunitaria. Cumple la importante función de estructurar el medio urbano: el intercambio, la recreación, el descanso, la co-presencia, el aprendizaje social y cultural.

La creciente presencia de vecinos inmigrantes está transformando los espacios públicos de nuestras ciudades: la presencia y la coincidencia en el parque, la parada del autobús o la puerta del colegio, constituye una experiencia cotidiana para una gran mayoría de ciudadanos. Si “el trato con el diferente es la esencia misma de la sociabilidad pública”, hoy el diferente es el inmigrante y, por ello, los espacios públicos ofrecen un buen ámbito de observación de las dinámicas de inserción de los inmigrantes, bien de inclusión o por el contrario de tensión y exclusión.

¿Por qué es necesario dinamizar los espacios públicos?

El programa de dinamizadores de espacios públicos surge como respuesta al encuentro entre vecinos de diferentes orígenes culturales en los espacios públicos, como espacios de encuentro en la ciudad de Madrid, encuentros que en ocasiones pueden marcarse por relaciones tensas y de conflictividad.

Por eso para preservar la convivencia y favorecerla desde el Ayuntamiento de Madrid, siendo C.E.A.R. (Comisión Española de Ayuda al Refugiado) la entidad que gestiona el programa, ha puesto en marcha el Servicio de Dinamización de espacios públicos, cuya finalidad es garantizar el uso y disfrute de estos espacios por parte de todos los vecinos, al tiempo que promueve la Convivencia Social e Interculturalidad entre todos ellos, dentro del marco del II Plan Madrid de convivencia social e intercultural.

Modelo de intervención

El modelo de intervención en el que se basa el Servicio de Dinamización de Espacios Públicos, se puede englobar en: un modelo convivencial, (de adaptación, flexibilidad, tolerancia, establecimiento de unas normas comunes y resolución pacífica de los conflictos); un modelo de integración, (del inmigrante, que permita el confrontarse, el intercambiar, desde posiciones de igualdad y de participación, valores, normas y modelos de comportamiento; y del autóctono que permita comprender los cambios que ocurren en los barrios madrileños y diseñar conjuntamente nuevas normas de convivencia); un modelo intercultural, (énfasis en el terreno de la interacción positiva y el diálogo entre los sujetos o entidades culturalmente diferenciados); y un modelo de participación activa y ciudadanía.

Objetivo general

Favorecer la CONVIVENCIA CIUDADANA fomentando las relaciones interculturales, sensibilizando a los vecinos en el uso correcto de los espacios públicos, en el respeto mutuo entre las culturas y en la necesidad

de construir un espacio común en el que todos los ciudadanos puedan convivir en armonía.

Funciones

- ④ Observación y detección de patrones de comportamiento que pueden derivar en conflictos interculturales.
- ④ Realizar una observación sistemática del entorno en colaboración con los agentes sociales de las zonas de actuación (vecinos/as asociados/as, comerciantes, técnicos/as municipales, etc.)
- ④ Información y orientación a las personas extranjeras que se encuentren en asentamientos, ocupen la vía pública o edificios deshabitados.
- ④ Fomento de las colaboraciones con redes de trabajo formales e informales.
- ④ Difusión e información sobre la normativa vigente en materia de uso y mantenimiento de espacios públicos y normas de convivencia vecinal, a la población inmigrante y autóctona.
- ④ Realización de funciones de interpretación lingüística adaptada a la cultura de origen de la persona a la que se informa.
- ④ Colaboración en actividades de prevención e intervención social determinadas por los responsables de las Juntas de Distrito en coordinación con los profesionales municipales dependientes de Servicios de Atención a la Ciudadanía.

Líneas de actuación del SDEP

Para alcanzar los objetivos descritos en el apartado anterior, es necesario articular una serie de acciones susceptibles de ser agrupadas según

finalidades y características en líneas de actuación específicas. Hemos identificado seis líneas de trabajo, complementarias entre sí, que definen nuestro modelo de intervención en espacios públicos multiculturales:

- ④ Análisis de la realidad.
- ④ Dinamización y desarrollo comunitario.
- ④ Prevención de conflictos y mediación comunitaria.
- ④ Trabajo en red.
- ④ Comunicación y sensibilización.
- ④ Coordinación interna.

A través de estas líneas de actuación lo que se pretende es pasar de situaciones sociales que podemos tipificar como de 'coexistencia' a situaciones de 'convivencia'.

Para ello es preciso que se dé una mayor interacción positiva entre los sujetos (individuales o colectivos) y que haya más conciencia y práctica de compartir aspectos claves de la vida cotidiana y social.

Entonces, el pasaje de la coexistencia a la convivencia puede estarse dando cuando se trabaja por el grupo, cuando son los intereses comunes y compartidos, cuando intencionalmente se crean espacios de encuentro, símbolos compartidos, etc.

Destinatarios y ámbito de actuación.

Los destinatarios del SDEP son todos aquellos vecinos de la ciudad de Madrid presentes en los espacios públicos, entendiendo éstos como aquellos lugares de encuentro cuyo mantenimiento corresponde al ámbito de la Administración Municipal:

- Ⓢ Zonas verdes y espacios de ocio (parques, jardines).
- Ⓢ Espacios deportivos: identificados como puntos destinados al deporte que están ubicados en espacios abiertos. En los polideportivos municipales el trabajo preventivo se desarrollará en los espacios colindantes.
- Ⓢ Plazas y calles en las que por su naturaleza urbanística se configuran como puntos de encuentro o reunión.

Equipo

El equipo de dinamizadores de espacios públicos en el distrito de Fuencarral El Pardo está constituido por:

Velitchka Kovatcheva – Horario de mañanas

Sebastián C. Ioan – Horario de tardes

Teléfono: 606.011.918

ALGUNOS ELEMENTOS QUE INTERVIENEN (Y CONDICIONAN)

LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS INSTITUCIONALES

Carmen Espinar

La participación de la ciudadanía (organizada y no organizada) en el espacio público tiene múltiples variables que en este pequeño espacio no podemos abordar, pero sí es importante decir al menos que no todo lo que se llama participación puede considerarse como tal.

Algunos autores hablan de la escalera de la participación, entendiendo que hay diferentes grados, desde el más bajo, que sería la mera información desde las instituciones hacia el usuario o viceversa, pasando por el nivel de consulta, donde se encontrarían la mayoría de los organismos institucionales existentes (consejos territoriales, sectoriales, etc), en el que se puede opinar pero no decidir, hasta llegar a los más altos, donde se podrían encontrar la cogestión y la autogestión y donde se toman decisiones que, en el decir de algunos otros autores entre los que me sitúo, es donde realmente se puede hablar de participación.

Dicho esto, que es aplicable tanto a la participación institucional, como a la participación de la ciudadanía en cualquier tipo de red, vamos a exponer aquí algunos de los principales condicionantes que desde la mirada de cada uno de los actores de la participación institucional, se suelen dar en los procesos participativos y que hemos podido observar en nuestras prácticas en Madrid y en nuestro distrito en particular.

1. Los actores de la participación institucional

En el ámbito de la participación institucional podemos encontrarnos con cuatro tipos de actores principales: los representantes políticos (ya sean del partido en el gobierno o de la oposición), los técnicos de las diferentes áreas municipales, el tejido asociativo (o población organizada) y la población no organizada.

Cada uno de estos actores representa ciertas características que hemos podido ver a lo largo de los años:

1.1. Los representantes políticos

Unos defienden a ultranza la democracia representativa (o democracia delegada), pues consideran que la legitimidad democrática la dan las urnas y se cierran a otras posibilidades de profundización democrática, negando cualquier espacio de debate sobre la democracia local.

Otros, defendiendo también la democracia representativa como la legítima, se abren a ciertas pinceladas de "democracia directa" a través de consejos consultivos en los que el protagonismo de imagen (luego en realidad tampoco es así) lo tienen los sectores asociados, y a través de fórmulas de pseudo-ciber-democracia que lo único que hacen es sustituir el debate y la reflexión colectiva por el número y el anonimato en una sola dirección.

Y todos, en general, lo que buscan es la gobernanza y muestran una **gran resistencia a experimentar nuevas fórmulas participativas en las que pudieran ser desbordados.**

1.2. Los técnicos de las administraciones

Tienen en general (con excelentes excepciones, desde luego, que aquí mismo en estas jornadas hemos tenido ocasión de oír), un estilo de trabajo en el que se fomenta el clientelismo con la ciudadanía (tanto organizada como no organizada), cuando no el paternalismo y el asistencialismo. Parten de la idea de que ellos son los que saben, y temen perder protagonismo en los procesos participativos.

La **burocracia** administrativa, junto a la **descoordinación** entre las diferentes áreas y departamentos municipales y la **verticalidad** de las miradas (en las decisiones y actuaciones), hacen que los procesos participativos se vean como una carga adicional y una pérdida de control provocando resistencias de todo tipo.

1.3. El tejido asociativo

La dependencia económica de las instituciones suele ser uno de los condicionantes del tejido asociativo (también, por supuesto, aquí encontramos buenas excepciones), lo que lleva además, a una competencia por los recursos (por otra parte siempre escasos).

Existe en muchas ocasiones una visión muy localista, con poco trabajo en red y poca visión global de los problemas y de las situaciones, lo que les hace presa fácil del clientelismo.

Esto lleva también a buscar cierto protagonismo, con fuertes **resistencias hacia la idea de no ser el principal elemento articulador de lo que consideran la participación ciudadana**. Se defiende la democracia representativa en relación con la población no organizada, aunque a los políticos se les exija contar con el tejido

asociativo. Es decir, el tejido asociativo suele reivindicar su representatividad de la población no organizada.

Internamente hay un **estilo de trabajo gestionista**, en el que se prioriza resolver problemas por encima de potenciar el protagonismo de una ciudadanía activa, con poca creatividad y con escasa renovación de las juntas directivas.

1.4. La población no organizada

El individualismo (en su sentido peyorativo de buscar el propio interés por encima del interés común) y el localismo (búsqueda de soluciones individuales a los problemas concretos) son valores dominantes actualmente, que unidos a la defensa de la democracia representativa como única posible, constituyen **una manera de justificar la pasividad**: hemos elegido a unas personas para que nos gobiernen, para que hagan las cosas por nosotros, de manera que nosotros no tenemos que dedicarle tiempo a lo público, para eso ya están los políticos.

Por otro lado, a pesar de que estamos en la sociedad de la información y la comunicación, es evidente que ésta circula de forma asimétrica, no solo en relación al acceso a internet como recurso, sino en cuanto a la existencia de sesgos sociales claros: **no todas las personas tienen las mismas posibilidades** (información, tiempo, cargas familiares, recursos económicos, etc...) para la participación en los asuntos públicos.

Y no hay que olvidar que existe también una imagen negativa de las corporaciones locales debido principalmente a las expectativas incumplidas en otros procesos y a la inexistencia de garantías previas sobre los resultados de la participación.

2. Y en el fondo nos encontramos con el miedo

Miedo a perder el control, a perder el poder. Miedo de los políticos y miedo de los técnicos. Miedo de las asociaciones.

Miedo de todos ellos a la población, en general:

“La gente no sabe lo que quiere. Para eso estamos los técnicos”.

“No necesitamos preguntar a la gente, decido yo que para eso me han elegido”.

“Llevamos muchos años en el barrio y sabemos lo que los vecinos necesitan”.

3. Algunas líneas de trabajo para mejorar, ampliar, dinamizar los procesos participativos.

Hay un punto de partida incuestionable. **A participar se aprende, y se aprende participando.** Ello quiere decir que tenemos que **practicar actividades participadas** desde los primeros años en la familia y en la escuela, y durante toda la vida. La escuela tiene aquí un gran papel, pero también las asociaciones ciudadanas tienen que apostar por un cambio en el enfoque de sus actividades, dejando de lado los asistencialismos y los gestionismos para abrirse a procesos de autogestión, de gestión compartida, de protagonismo de la ciudadanía en la resolución de los problemas.

Romper los muros de las escuelas y las puertas de los despachos de las asociaciones y de los técnicos para trabajar en los espacios comunes, buscando puntos de encuentro, buscando las cosas que nos unen, con proyectos ilusionantes, creando complicidades entre las

personas, cambiando los acercamientos, con más creatividad, creando ciudadanía activa, creando y fomentando redes...

Las instituciones, los políticos, por su parte, tienen la posibilidad de abrir procesos participativos en los que a través de **mecanismos de escucha-devolución-reflexión-propuestas-acción-seguimiento-evaluación**, se establezcan los puentes necesarios con la ciudadanía que permitan una mayor y más permanente implicación de ésta en la gestión de lo público, de manera que sin renunciar al voto cada cuatro años, vayamos más allá en la búsqueda y profundización de las democracias participativas.

Para finalizar, solo quiero señalar que en el distrito disponemos hoy día de algunas herramientas participativas creadas desde algunas asociaciones y puestas al servicio común que aún no hemos sabido aprovechar pero que estoy segura de que lo conseguiremos algún día (y si estas herramientas dejasen de servirnos construiríamos otras, desde luego). Señalo aquí tres de ellas:

FUENCACTIVA (espacio de encuentro y debate de las asociaciones entre ellas y con la ciudadanía, observatorio de buenas prácticas)

<http://fuencactiva.blogspot.com>

GUÍA DE PARTICIPACIÓN (herramienta de información para la participación en el distrito). Lleva ya dos ediciones y en el 2011 saldrá la tercera, más completa y actualizada.

<http://www.avlaflor.org>

Jornadas **LA CIUDAD TAMBIÉN EDUCA** (jornadas de debate sobre la interacción barrio-escuela). Esta que hoy termina aquí es la segunda edición, y en el anexo están las conclusiones de la primera edición.

TORMENTA DE IDEAS

Al cierre de las intervenciones se produjo en cada una de las mesas sendos debates con las personas asistentes. No podemos reproducir aquí todo ese debate, evidentemente, pero para dar voz a aquellas personas que nos acompañaron, hemos rescatado una de las últimas reflexiones que se produjeron y que reproducimos a continuación.

Después de haber escuchado las diferentes intervenciones que se han producido en estas jornadas me encuentro con un conjunto de sensaciones e ideas que me resultan imposibles de estructurar en estos momentos, pero que no quiero dejar pasar esta oportunidad sin contribuir al debate compartiendo con vosotros las *ocurrencias* que están revoloteando en mi mente, por lo que os planteo algunas dudas y unas preguntas que nos sirvan para continuar esta reflexión.

Lo primero que se me ocurre es la importancia del profesor y su asignatura en nuestro sistema de enseñanza, y me da la impresión que nos lleva a tratar las asignaturas como *entes* aislados sin relación entre ellas. Esta situación se ve reforzada por la exigencia social de *especialistas* en detrimento de los generalistas y nos lleva a perder la visión de conjunto, a la imposibilidad de estudiar las diferentes visiones que puede tener un tema y sus distintas interconexiones. ¿Cómo establecer el equilibrio entre la generalización y la especialización?

Otro aspecto son las evaluaciones individuales y la competitividad que exige la sociedad. Pero también, la sociedad y la empresa exigen cada día más el trabajo en equipo. Es cierto que hoy se hacen más trabajos en grupo que cuando yo iba a la escuela pero tengo la sensación de que no se fomenta el concepto de equipo ni el trabajo en equipo.

La fuerza de un equipo, al igual que la de una cadena, es la fuerza de su elemento más débil. No vale que unos hagan muy bien su trabajo si otros no lo hace o lo hacen deficientemente, el proyecto fracasa y el fracaso es del equipo, de todos sus componentes. ¡De todos!. Creo que no estamos educando en la cooperación, no estamos reconociendo el trabajo en equipo, no reconocemos por igual la importancia de recoger la documentación, la de elaborarla, la de

planificar, etc. Da la impresión que el trabajo más meritorio es el de quien dirige el equipo o el del que expone los resultados.

Es muy frecuente que hablemos de la Sociedad del Conocimiento, estamos en la Sociedad del Conocimiento, cambio del modelo económico a la Sociedad del Conocimiento, y más Conocimiento. Pero nos olvidamos que el Conocimiento nace y crece cuando se comparte, es entonces cuando *genera valor*. El Conocimiento que tiene una persona y que guarda para ella únicamente es un Conocimiento muy poco útil. En esta sociedad nueva que queremos crear, y de la que tanto hablamos, es necesario compartir, comunicar, trabajar en equipo. Es necesario aprender siempre, seguir aprendiendo toda la vida. El Conocimiento, como el Amor, se tiene más cuanto más se da, y cuanto más se comparte es de mejor calidad.

Hemos escuchado aquí en las distintas intervenciones como la enseñanza, la educación y la deseducación vienen de distintos frentes y de las más variadas personas e instituciones. ¿Podemos, entonces, asignar estas responsabilidades únicamente a la Escuela? O ¿Es una labor continua de Todos?

Para finalizar, más preguntas: ¿Podemos compartimentar el saber en asignaturas? ¿Compartimentando el saber creamos Conocimiento? ¿Podemos compartimentar el aprender en períodos de la vida y dedicar al aprendizaje solo los primeros años de nuestra vida? ¿Podemos prescindir de las enseñanzas de los demás, de todos los que nos rodean y con los que tratamos incluidos los niños y los sabios? ¿Podemos rehuir nuestra obligación de enseñar y compartir nuestro conocimiento con los que nos rodean y con los que tratamos incluidos los niños y los sabios?

Es tarde y tenemos que irnos, pero sigamos planteándonos preguntas.

ANEXO 1

Conclusiones de las primeras Jornadas LA CIUDAD TAMBIÉN EDUCA, celebradas en mayo de 2004.

EDUCACIÓN PARA TODA LA VIDA

- ④ Las personas necesitamos reciclarnos durante toda nuestra vida, para adquirir nuevos conocimientos y para abordar los nuevos retos de la sociedad compleja en la que vivimos.
- ④ La educación para toda la vida implica un cambio en la educación formal obligatoria, que debería ser básica y flexible, incluyendo enseñar a moverse en la sociedad compleja en la que vivimos, enseñar a ser ciudadanos activos y tener las competencias y habilidades necesarias para la inserción laboral. Es decir, conocimientos, estrategias, procedimientos, actitudes, habilidades sociales, trabajo en equipo, cooperación, aprendizaje de la participación, etc.
- ④ Los medios de comunicación de masas son responsables de buena parte de la educación informal que recibimos. Todos debemos ser conscientes de su influencia y exigir que actúen con mayor responsabilidad.
- ④ La participación en asociaciones y movimientos sociales, en general, ofrece oportunidades de aprendizaje informal generalmente positivas. La participación de los ciudadanos es muy importante para el aprendizaje de la ciudadanía.
- ④ En el distrito hay muchas entidades que están trabajando en educación de personas adultas, tanto formal como no formal: centros educativos específicos, centros culturales, servicios municipales, sindicatos, asociaciones de todo tipo...Sería conveniente realizar un inventario de recursos que hiciera posible disponer de una información centralizada para una mejor coordinación y gestión de recursos.
- ④ La educación para toda la vida implica también cambios en el papel de los servicios públicos municipales.
- ④ Sería interesante realizar un estudio de necesidades formativas de la población adulta del distrito que diera lugar a un programa de intervención comunitaria.

PARTICIPACIÓN

- Ⓢ Existe una falta de comunicación entre la comunidad educativa escolar (Ampas, Profesorado, Institución educativa) y el barrio (entidades vecinales, servicios sociales).
- Ⓢ No hay vías adecuadas para fomentar la participación y la intercomunicación entre los centros educativos y el barrio como espacio donde canalizar muchas demandas educativas.
- Ⓢ Hay que profundizar en una mayor democratización de los consejos escolares de los centros y de los propios centros educativos, facilitando la participación de toda la comunidad y la comunicación entre todos sus miembros.
- Ⓢ Es necesario fomentar el papel de las Ampas para impulsar la participación social de las familias, dentro y fuera de la escuela.

DIVERSIDAD

- Ⓢ En un distrito tan diverso y tan extenso como el nuestro, la diversidad es una connotación propia (poblados gitanos, inmigrantes y zonas de alto nivel social).
- Ⓢ Esta diversidad no se corresponde en cada barrio con los centros educativos: diversidad de países, diversidad de necesidades físicas y psíquicas.
- Ⓢ El tema no es cómo integrar la propia diversidad, sino integrar a los que vienen de fuera y aportan diversidad.
- Ⓢ A mayores facilidades para la integración de los minusválidos no se ha correspondido mayor comprensión. Los más desprotegidos tienen becas. Faltan recursos para la integración para los inmigrantes. Falta capital humano y apoyo económico y respeto a los inmigrantes en toda la red pública.
- Ⓢ Convivencia e integración, sobre todo con los inmigrantes.
- Ⓢ A veces, sus necesidades pasan por volver a sus países de origen, pero luego se integran y ya no quieren volver.
- Ⓢ Marcos mínimos de integración- derechos democráticos. Si no hay mínimos no se pueden integrar. Hay una doble adaptación, de los integradores y de los integrados porque existe una impregnación de unos con otros.

- Ⓢ Qué hacemos con la diversidad de las minusvalías? A mayores facilidades para la integración de los minusválidos no se ha correspondido mayor comprensión. Los más desprotegidos tienen becas. Faltan recursos para la integración para los inmigrantes. Falta capital humano y apoyo económico y respeto a los inmigrantes en toda la red pública.

CIUDAD EDUCADORA

- Ⓢ La ciudad es un agente educador. La nueva configuración de la ciudad es desestructuradora, cerrada a los espacios públicos de encuentro. También deseduca muchas veces.
- Ⓢ Faltan espacios sociales de encuentro, participación y convivencia ciudadana, espacios para las asociaciones. Hay que motivar a los jóvenes para que creen sus asociaciones.
- Ⓢ No se conocen las actividades que organizan las diferentes entidades. Falta mayor difusión de las convocatorias.
- Ⓢ Tenemos que aprender todos juntos en la ciudad, participando con responsabilidad intergeneracional.
- Ⓢ Hay que quitar los muros entre las aulas y el entorno.
- Ⓢ Necesitamos más recursos económicos, más personas que cubran diferentes ámbitos, proyectos educativos que ilusionen. Hay que escuchar a todas las asociaciones: jóvenes, deportivas, ciudadanas, etc.
- Ⓢ Tenemos un distrito muy grande con pocos recursos.
- Ⓢ Hay que construir proyectos compartidos, espacios de encuentro. El ocio está basado en el consumo.
- Ⓢ No es satisfactorio que la gestión y programación de las actividades de los centros culturales esté en manos privadas no públicas. La mayoría de las actividades están dirigidas a los mayores, poco a los adultos y casi nada a los jóvenes y niños.
- Ⓢ Oficinas de información juvenil, lejos de la realidad cotidiana. No se ve cercano a los jóvenes.
- Ⓢ Para cambiar la ciudad debe haber un compromiso del gobierno municipal.
- Ⓢ Crear foros de debate entre vecinos.

- ② Crear una red de seniors que aporte su experiencia a la ciudad.
- ② La actual ciudad no es un modelo de convivencia. Hay que ocupar las calles. Podrían hacerse pequeñas acciones para ir creando espacios comunes de convivencia (cerrar calles para poder ir en bici a los centros educativos).
- ② Hemos creado la sociedad de la vigilancia. Hay que preguntar y plantear a cada sector de la población que elementos quiere (bancos, parques...), y cómo y dónde.
- ② Cómo podemos mejorar la ciudad desde la escuela. Preguntar a los niños cómo quieren su ciudad, cómo mejorarla.
- ② Aprendamos todos juntos en la ciudad. La ciudad convivencial.
- ② A mayor implicación, mayor interés, mayor responsabilidad de todos los diferentes colectivos y éstos deberían ser intergeneracionales.
- ② Se pide mayor incremento de partidas presupuestarias para mantenimiento de edificios, y ahora se necesita también mayor presupuesto para servicios complementarios.

ANEXO 2. Ejemplo de actuaciones del programa CAMINO SEGURO AL COLE desarrolladas en un centro educativo.

FECHA	ACTUACIONES	FASE DEL PROYECTO	IMPLICADOS
29-10-08	Creación del grupo de trabajo con profesorado, equipo directivo y agentes tutores.	Fase de Comunicación y Motivación.	Profesorado y agentes tutores.
20-11-08	Información general del proyecto al alumnado de cuarto a sexto.	Fase de Comunicación y Motivación.	Alumnado.
26-11-08	Comunicación en cascada.	Fase de Comunicación y Motivación.	Alumnado.
Diciembre 08	Trabajo sobre encuestas.	Fase de preparación del Diagnóstico.	Profesorado.
Del 17 al 18 de marzo de 09	Trabajo sobre los planos, las escalas y las leyendas. Arañas de movilidad por grupos.	Fase de Comunicación, Motivación y Diagnóstico.	Alumnado.
Segundo trimestre.	Encuestas.	Fase de Comunicación, Motivación y Diagnóstico.	Familias y alumnado.
25-02-09	Constitución del foro de alumnos/as.	Fase de organización del Foro.	Alumnado.
06-05-09	Araña de movilidad del cole.	Fase de elaboración del Diagnóstico.	Alumnado.
19-05-09	Reunión de intercambio entre centros de "Madrid a Pie, camino seguro al cole" para evaluar el proyecto	Fase de Comunicación y Motivación.	Equipo directivo.
05-06-09	Recorrido a pie por los alrededores del centro escolar.	Fase de elaboración del Diagnóstico.	Alumnado.
05-06-09	Reunión con el profesorado implicado.	Evaluación proceso MAP.	Profesorado.
Durante todo el curso.	Actividades curriculares de diagnóstico: dibujos, entrevistas, reflexión sobre el entorno escolar y las buenas/malas prácticas de los/as vecinos/as, mapas sensoriales por cursos.	Fase de elaboración del Diagnóstico.	Profesorado y alumnado.
Durante todo el curso.	Información general del proyecto a las familias de todo el centro mediante circulares y el rincón de MAP.	Fase de Comunicación y Motivación.	Familias.