

# CONGRESO DE CIUDADES EDUCADORAS

Génova, noviembre de 2004



Ponencia

## «¿QUÉ EDUCACIÓN PARA QUÉ CIUDADES?»

Los proyectos educativos de ciudad como expresión de compromiso cívico y como instrumentos de participación y transformación social. El caso de los municipios de la provincia de Barcelona.

Esta ponencia ha sido coordinada por la Diputación de Barcelona con la colaboración del Dr. Joan Subirats i Humet, catedrático de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de Barcelona y director del Instituto de Gobierno y Políticas Públicas, y ha contado con la participación de las concejalías de educación de los siguientes ayuntamientos:

Alella  
Arenys de Munt  
Argentona  
Badalona  
Barcelona  
Berga  
Calaf  
Canovelles  
Castellar del Vallès  
Castelldefels  
Cerdanyola  
La Garriga  
Gavà  
Granollers  
L'Hospitalet de Llobregat  
Igualada  
Manlleu  
Manresa  
El Masnou  
Masquefa  
Mataró  
El Prat del Llobregat  
Rubí  
Sabadell  
Sant Adrià de Besòs  
Sant Boi de Llobregat  
Sant Cugat del Vallès  
Sant Joan Despí  
Sant Just Desvern  
Santa Coloma de Cervelló  
Santa Coloma de Gramenet  
Santa Margarida de Montbui  
Teià  
Terrassa  
Torelló  
Viladecans  
Vilanova i la Geltrú

# Sumario

1. Introducción
  
2. Las comunidades locales en el siglo XXI. Algunas reflexiones
  - 2.1 ¿Qué ciudad?
  - 2.2 ¿Qué educación?
  - 2.3 Las nuevas formas de gobierno local
  
3. Las políticas educativas locales y los PEC
  - 3.1 Los antecedentes. Las experiencias de PEC
  - 3.2 El contexto
  - 3.3 Los problemas
  - 3.4 Los valores
  - 3.5 La participación
  - 3.6 Los ayuntamientos
  - 3.7 Avanzando en la metodología. ¿Cómo hacerlo? Los instrumentos
  
4. Conclusiones y perspectivas

## **1. Introducción**

Queremos presentar aquí la experiencia y las expectativas de un conjunto de municipios de la provincia de Barcelona a partir de lo que ha significado, a lo largo de los últimos años, la puesta en práctica de diferentes proyectos educativos de ciudad y de aquello que entendemos como constitutivo hoy de aquellas nuevas visiones de la filosofía de las ciudades educadoras que queremos continuar impulsando.

Ante todo, queremos expresar la convicción que los ayuntamientos representados tienen acerca de la conveniencia de no separar el debate sobre las políticas educativas y sobre la relación entre educación y ciudadanía, respecto de las grandes opciones urbanas y de gobierno que, la sociedad en general, y nuestras comunidades locales en particular, deben encarar.

Empezaremos, por tanto, con algunas reflexiones generales acerca de los grandes retos que tienen las comunidades locales en este inicio del siglo XXI y de cuáles son las repercusiones que ello plantea en sus formas de gobierno, para pasar luego a examinar, detenidamente, la experiencia de las ciudades educadoras y de los primeros proyectos educativos de ciudad. Más adelante trataremos de sentar las bases para proseguir y profundizar en esta dinámica, y ponerla en relación con la que es propia de la participación ciudadana. Terminaremos con unas propuestas institucionales en las cuales situaremos el papel de las instituciones políticas y del resto de actores en esta visión, a nuestro entender, renovada de las políticas educativas y los proyectos de ciudad.

## **2. Las comunidades locales en el siglo XXI. Algunas reflexiones**

Creemos que, en el seno de las dinámicas políticas, económicas y sociales presentes actualmente en Europa y en el mundo, resulta conveniente no separar el debate sobre la ciudad del debate sobre la educación. Si nos preguntamos con vigor qué educación queremos, resulta inevitable plantearnos la cuestión más amplia y decisiva de qué ciudad queremos. Y precisamente ésta ha sido la apuesta del Congreso de Ciudades Educadoras al convocarnos a todos, en Génova, bajo el lema: «Otra ciudad es posible. El futuro de la ciudad como proyecto colectivo». La ciudad concentra buena parte de las tensiones y de las oportunidades presentes en el debate acerca del futuro de nuestras sociedades. Y al hablar de ciudad y de educación, también hablamos de muchos de los grandes retos contemporáneos.

### **2.1 ¿Qué ciudad?**

El futuro de los municipios y de sus ayuntamientos pasa por la capacidad que tengan de ayudar a construir comunidades locales que, a partir de la propia identidad y heterogeneidad, trabajen colectivamente para asumir los retos que se les plantean, entendiendo y compartiendo que la sociedad que queremos, empieza a construirse desde los municipios. Queremos una ciudad que defienda

la cohesión social, la autonomía individual, una ciudad que luche por la igualdad, que reconozca la diversidad y que quiera, por tanto, transformar una realidad y unas formas de actuar que, muy a menudo, no se corresponden a estos valores. Avanzar en esta dirección exige una comunidad local fuerte, con sentido de responsabilidad colectiva, que tenga un ayuntamiento sólido y legitimado. Un ayuntamiento que piense en el futuro debe colaborar a que este entramado social de grupos y personas sea cada vez más responsable de lo que pasa en la comunidad. Por tanto, pensamos que las relaciones entre comunidades locales y sus instituciones representativas cada vez más tienen que basarse en los principios de corresponsabilidad colectiva y de participación ciudadana.

Los mecanismos de representación son, y continuarán siendo, el eje de legitimación de las autoridades locales, pero, cada vez somos más conscientes, sin embargo, de la necesidad de desarrollar nuevas formas de participación y de implicación ciudadana, nuevas formas que permitan mejorar la eficacia de la acción pública, que amplíen la legitimidad de las decisiones significativas para la comunidad y que acerquen la población a la complejidad de las decisiones públicas. Educación y ciudadanía se hallan relacionadas también en la necesidad de que las comunidades locales entiendan la complejidad de las decisiones públicas y la transformación social, de que se impliquen y participen en ellas. Esto nos lleva al ámbito de la capacidad que estas comunidades locales tienen para debatir y decidir acerca de su futuro y de los grandes temas de la convivencia colectiva y la cohesión social. Muchas veces, la debilidad misma de los recursos de las instituciones municipales y la exigencia de responder a las necesidades ciudadanas hace que el ámbito público local sea más vulnerable a las presiones de los más fuertes. Pero, si se conecta y se gobierna más con la ciudadanía, será posible decidir con mayor fuerza y eficacia, y responder mejor a las presiones y a los intereses ajenos.

En este sentido, las relaciones entre políticas locales y ciudadanía tienen que ser capaces de sacar partido de la proximidad como el gran valor de la comunidad local y de sus instituciones de gobierno. El gobierno local es, y deberá ser cada vez más, el gobierno de la proximidad. En este sentido, el territorio es, desde la perspectiva en la que planteamos las cosas, el marco en el que situar los problemas, los recursos y la implicación institucional y social. Si queremos transformar la ciudad es preciso otorgar significación y buscar la fuerza en el territorio, en la visión conjunta que se pueda construir acerca del futuro de la comunidad local, en la calidad de vida que se impulse colectivamente, en el modelo de desarrollo que se pacte teniendo presentes a las generaciones futuras, y en las corresponsabilidades que se generen sobre el espacio público local.

## **2.2 ¿Qué educación?**

Pero, hablar de ciudad es también hablar de educación. Toda ciudad es un espacio educativo y todos los habitantes de la ciudad somos agentes educativos a partir del momento mismo en que nos relacionamos unos con otros. En estas relaciones transmitimos valores y actitudes a través de nuestra forma de actuar o de no actuar. Como es evidente, hay agentes educativos de muchos tipos y de

muchos niveles de significación. Es preciso tener en cuenta el papel central de las instituciones educativas en los procesos de formación. Y más aún, dado que, durante las dos últimas décadas, se ha podido constatar, de forma paulatina, que las estructuras familiares se han vuelto cada vez más inestables y, como bien sabemos, el trabajo ha pasado a ser más incierto y menos susceptible de ejercer funciones de formación y aprendizaje. Por tanto, dos de los instrumentos clásicos de formación y socialización se han debilitado de manera significativa. Entre tanto hemos visto cómo el rol dado a la educación se ha ido haciendo cada vez más intensivo y extensivo. La educación ha extendiendo su influencia y presencia paulatinamente desde una concentración inicial en un espacio (la escuela) y un momento en el tiempo muy específico (los primeros años de vida), hacia todos los ángulos de la actividad social y todas las fases de la trayectoria vital. Se ha pasado de la formación inicial y concreta a la formación entendida como presencia permanente a lo largo de toda una vida. Recogemos aquí, por tanto, este enfoque expansivo de la educación y lo enmarcamos en la perspectiva del proyecto colectivo que es la ciudad. Nuestra voluntad aquí es reivindicar una concepción de la educación que, ligada a su concepción de servicio público, vincule la educación con el conjunto de servicios y políticas que aspiran a mejorar las condiciones de vida de la ciudadanía y a reforzar su papel activo en la renovación democrática y participativa de las políticas tradicionales de bienestar. Una concepción, por tanto, vinculada con una visión del trabajo educativo más ligada al trabajo en red, a la responsabilidad colectiva, a la colaboración entre profesionales de diferentes servicios, ante problemas de índole integral que requieren también respuestas integrales y comunitarias.

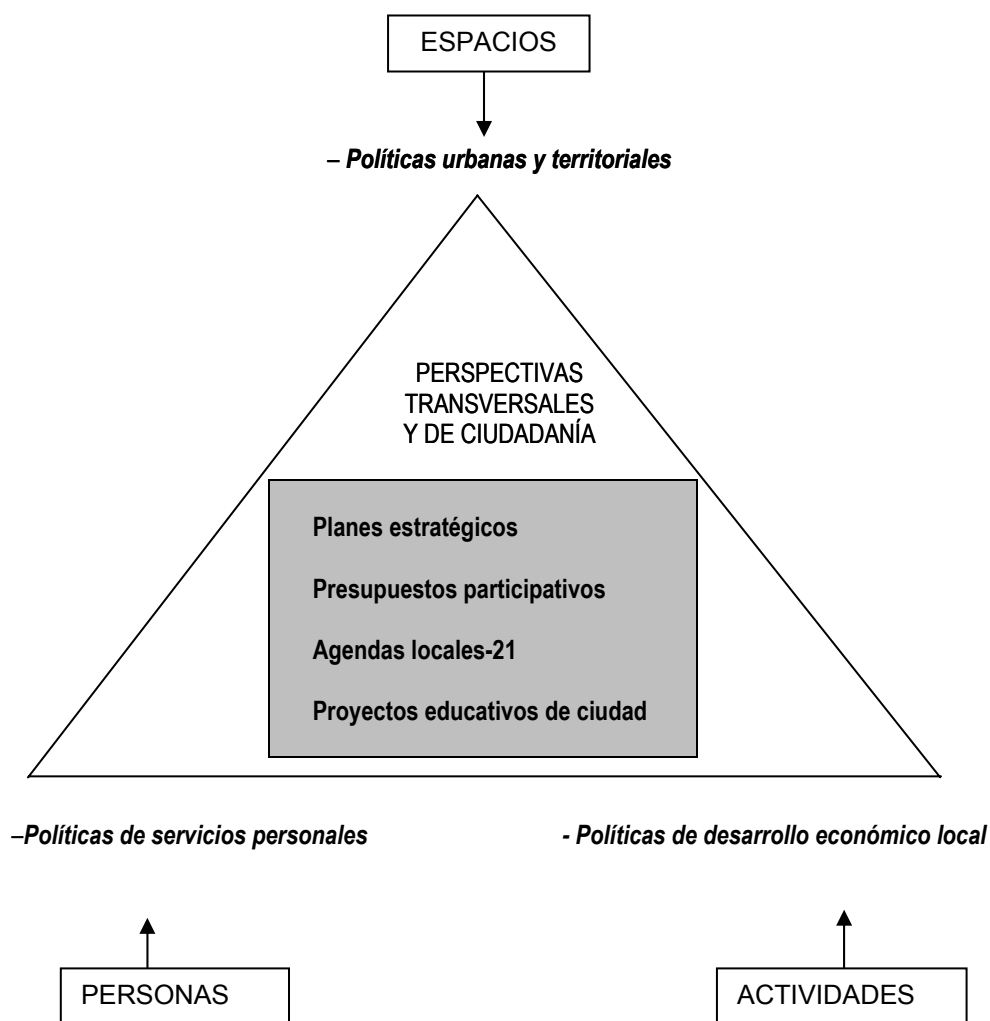
Si queremos avanzar hacia una ciudad de otro tipo, una ciudad que reconozca los valores antes citados como objetivos y quiera transformar la realidad de acuerdo con estos objetivos, la ciudad tiene que reconocer el papel central de la educación como instrumento de formación y transformación. Educar para transformar equivale a reconocer que es preciso incidir y ser sensibles a la carga educativa que tienen todas las relaciones sociales e institucionales. Es preciso pensar, y recordar, que las interacciones cotidianas de unos y otros, la manera de actuar de las instituciones, las prácticas que vamos estableciendo, contribuyen o no a desarrollarnos como personas, a mejorar nuestra creatividad, nuestra sensibilidad y nuestra manera de relacionarnos ante otras sensibilidades y formas de actuar. No podemos defender unos valores y actuar en un sentido contrario a esos mismos valores. Tampoco podemos olvidar que cuando actuamos mostramos los valores que defendemos y que, por tanto, también educamos. Esto significa hacer visibles los valores y, por tanto, educar desde la cotidianidad, desde las acciones institucionales de unos y las individuales de los otros. Toda ciudad, como sistema de relaciones sociales, transmite valores y maneras de hacer y, por tanto, educa. Pero lo que nos resulta necesario ver es en qué sentido educa y qué valores transmite en sus formas de actuar y de relacionarse.

### **2.3 Las nuevas formas de gobierno local**

Las visiones de futuro de las comunidades locales deberán, de manera paulatina, articular y hacer más consistentes las estrategias educativas, medioambientales,

territoriales, de desarrollo económico y de cohesión social. Es evidente que tanto por costumbre como por estructura organizativa y profesional o, incluso también, por facilidad a la hora de tratar temas complejos, tendemos a diferenciar aproximaciones y problemas, y a clasificarlos de este modo en ámbitos más o menos convencionales. Pero somos conscientes de que será difícil avanzar de manera significativa si nos empeñamos en hacerlo de manera y desde perspectivas segmentadas.

Cuadro 1. Las políticas locales y las dinámicas transversales: la posición de los PEC



Cada vez más, el reto consiste en trabajar partiendo de una visión global, que explicita valores y sea capaz de articular intereses y planteamientos sectoriales. Y esto no es sólo una perspectiva estratégica deseable, sino, más bien, una exigencia que surge de cada política sectorial que se encuentra con dificultades para abordar los problemas específicos desde perspectivas estrictamente especializadas. Y, en este sentido, el caso de la educación es un ejemplo paradigmático (Cuadro 1).

Los proyectos educativos de ciudad (PEC) desempeñan una función sustantivamente transversal, muy vinculada a las dinámicas generales de

transformación urbana. Sin embargo, no son un plan estratégico más, no son un tipo de plan estratégico de educación. El PEC tiene por objeto crear dinámicas de relación diferentes, formas de actuación que incorporen los impactos educativos, hacer que tomemos conciencia de que, todos, educamos en cada una de nuestras acciones, y facilitar la creación de vínculos y redes de grupos y personas implicados en la transformación de la ciudad en una línea de cohesión e inclusión social.

Ahora bien, ¿esta tarea, únicamente la podemos realizar desde las instituciones representativas locales? Los ayuntamientos pueden desempeñar sin duda un papel decisivo en el futuro de las comunidades locales, pero su influencia e incidencia dependerán sobre todo de la capacidad de gestionar e influir en la red de actores que operan en el escenario local, y de encontrar las complicidades adecuadas en los otros niveles de gobierno.

### **3. Políticas educativas locales y proyectos educativos de ciudad**

Así como han cambiado la forma de entender la función de los ayuntamientos y la forma de relacionar gobierno local y ciudadanía, el papel de la educación en nuestras sociedades también ha cambiado, y mucho. Desde nuestro punto de vista, es preciso situar el análisis de los proyectos educativos de ciudad en el marco de los grandes cambios que han transformado de manera muy profunda nuestra forma de vivir, y que han generado en ella inestabilidad y sensación de riesgo. De hecho, en todo momento oímos hablar de flexibilidad o de adaptabilidad, mientras que, de manera simultánea, aumentan la presión y la precariedad laboral de hombres y mujeres, aspectos todos ellos que repercuten de manera negativa en la estructura familiar. Por otro lado, estas transformaciones incorporan fortísimas exigencias de cambio cultural y de replanteo de antiguas certezas. Por tanto, no debe sorprendernos el hecho de que, ante esta situación, la educación sea presentada como una suerte de gran panacea que, en apariencia, permite superar o soportar mejor esta dinámica de inestabilidad constante. Este hecho hace que aumenten la presión y las demandas de toda índole que recaen sobre el sistema educativo. Y también hace que se incremente su valor estratégico cuando se trata de determinar qué ciudad queremos, qué valores defendemos y de qué modo transformamos la realidad que nos rodea.

La política educativa aumenta, así pues, su visibilidad y acrecienta la presión social a la que se hallan sujetos los diferentes agentes educativos, que se convierten, tal como ya avanzamos, en un elemento central de la capacidad individual y colectiva con la que encarar las dinámicas aceleradas de cambios en la esfera productiva, social y familiar. La educación desempeña un papel central en la preocupación colectiva acerca de qué modo mejoramos la calidad de vida, nuestra capacidad para vivir juntos al tiempo que mantenemos los vínculos y la cohesión social y comunitaria. Además, lo hace entendiendo, como ya sabemos, que la educación no es tan sólo la escuela, sino también todo el conjunto de impactos y de relaciones sociales que confluyen en la formación de una determinada índole de personas y ciudadanos. Desde la época de la Ilustración, y es oportuno recordarlo, la educación ha estado vinculada al progreso del género

humano y a su emancipación. Podríamos decir, por tanto, que educación y democracia han ido de la mano a lo largo de decenios Y ahora, en unos momentos caracterizados por el debate ideológico y político en torno a las bases sociales de nuestra convivencia, vuelven a ser, desde una concepción preocupada por la igualdad y el progreso social, elementos inseparables. Analizaremos ahora las experiencias de las que partimos, el contexto en que se sitúa nuestra perspectiva de PEC, a qué problemas nos enfrentamos, qué valores queremos defender, qué papel desempeñan aquí la participación ciudadana y los ayuntamientos, y qué instrumentos pensamos utilizar para sacar adelante esta nueva perspectiva que son los PEC.

### **3.1 Los antecedentes y las experiencias. Los proyectos educativos de ciudad en el marco de las ciudades educadoras**

Como bien sabemos, Cataluña ha sido, en España, el marco privilegiado del movimiento de ciudades educadoras. A partir de la década de 1990 (I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado durante 1990 en Barcelona), se fue conformando un amplio movimiento municipalista que buscó en las políticas educativas los elementos que permitiesen integrar mejor educación y ciudad en una dinámica de mejora de la calidad de vida y de la capacidad de inclusión urbana. Como decía la *Carta*:

«La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes [...]».

A partir de este punto, ciudad y educación han iniciado un fructífero diálogo, un diálogo en las dos direcciones, que, de manera progresiva, se ha enriquecido y ha aumentado a lo largo de estos años (si bien puede que se le haya sacado mayor provecho en la dirección de la educación con respecto a la ciudad que no en la de la ciudad con respecto a la educación). Pese a todo, los diferentes ámbitos de actuación municipal han ido comprendiendo, poco a poco, que la educación debía tener un papel muy significativo en la forma tanto de construir la ciudad como de pensar sus espacios públicos. Pero, asimismo, las diferentes instancias y los diversos agentes educativos han ido encontrando en nuestras ciudades un objeto preferente de formación, de socialización y de concreción de los valores que transmiten esas instancias y esos agentes educativos. De este modo, la ciudad se ha ido convirtiendo en el espacio privilegiado para experimentar qué significa la sociedad del conocimiento, esta extensión, tanto cuantitativa como cualitativa, del protagonismo que la formación tiene en nuestras vidas. Estos grandes espacios educativos, en los que se han transformado nuestras ciudades, son, hoy, objeto y sujeto de las tensiones que generan las transformaciones sociales antes citadas. Y, por tanto, la misma dinámica de las «ciudades educadoras» requiere ser repensada, como movimiento, desde una lógica de continuidad y profundización.

Durante estos últimos años, los proyectos educativos de ciudad se han convertido, de manera paulatina, en instrumentos de concreción de las dinámicas generadas por las reflexiones surgidas del movimiento de las «ciudades educadoras» y, al mismo tiempo, han sido nuevas maneras de afrontar las tensiones que la educación y la escuela acumulaban en razón de las significativas transformaciones productivas, sociales y familiares de los últimos años. Se ha visto en los PEC una forma colectiva de acompañar a la escuela y al resto de agentes educativos en una tarea que es central para el futuro de nuestras ciudades y su cohesión interna.

La experiencia de estos años ha sido, en este sentido, muy positiva. A partir de la iniciativa pionera del Ayuntamiento de Barcelona (1997), los PEC se fueron extendiendo a diferentes lugares y municipios<sup>1</sup>. En todas partes se observó la voluntad de situar la educación en un lugar privilegiado entre las preocupaciones municipales y urbanas. Durante aquellos mismos años, diferentes ayuntamientos de la provincia de Barcelona, bajo el patrocinio de la Diputación de Barcelona, iniciaron toda una serie de experiencias en esta misma línea. De este modo, los PEC se fueron encauzando como planes estratégicos en el ámbito de la educación, y adquirieron diferentes concreciones en cada ciudad. En el proceso se constató, no obstante, el liderazgo de los ayuntamientos, la voluntad planificadora y participativa, el interés por complementar el protagonismo evidente de la escuela con la presencia de otros agentes educadores, y se introdujeron en la agenda de temas a tratar contenidos como las nuevas tecnologías, la diversidad y la sostenibilidad.

Las experiencias que hasta la fecha han alcanzado un desarrollo más extenso, demuestran que, por muy positivo que sea el camino recorrido hasta ahora, sería apropiado dar un nuevo paso hacia delante partiendo de las fortalezas que se han ido acumulando. Este paso hacia adelante requiere, con toda probabilidad, que se refuercen las bases conceptuales de los proyectos y la fuerza participativa en el diagnóstico y el diseño del PEC, y también que se fortalezcan los aspectos institucionales y de seguimiento del PEC como eje de las políticas educativas y cívicas en cada comunidad local. De hecho, aún y partiendo del alto nivel de innovación conceptual que alcanzó la iniciativa, y de los apreciables resultados logrados en la generación de entramados de actores en torno a los proyectos, persisten todavía ciertas dificultades en la capacidad de hacer más transversal la implicación colectiva e institucional de la educación y en la capacidad de cambiar cosas, y generar nuevas visiones colectivas sobre los desafíos educativos y sociales. Por otro lado, la importante movilización participativa impulsada por el PEC se veía limitada, a menudo, por su alcance sectorial que, en términos participativos, no impregnaba a otras instancias institucionales, a otros tejidos sociales, es decir, no conectaba de manera suficiente el futuro de la ciudad y el futuro educativo. Se trata de objetivos de gran alcance y, por tanto, debemos ser conscientes, antes de llegar a conclusiones definitivas, de que hablamos de iniciativas que precisan ser continuadas y reforzadas.

---

1. Véase *Els projectes educatius de ciutat. Una anàlisi comparativa*. Institut Municipal d'Educació, Barcelona 2003.

### **3.2 El contexto. Las comunidades locales**

Al hablar, hoy, de proyectos educativos de ciudad es preciso tener en cuenta que el contexto en el cual se producen estos proyectos son nuestras comunidades locales. Cada vez es mayor la convicción de que, para gozar de una convivencia cívica satisfactoria, no basta sólo con disponer de una autoridad fuerte y soberana, sino que todos debemos tomar conciencia de lo que pasa en la comunidad. Cada cual desde sus disponibilidades y recursos, y sin que ello signifique difuminar las responsabilidades específicas de cada actor. Este es el contexto de los proyectos educativos de ciudad.

Esto equivale a dar sentido y buscar la fuerza en el territorio, en la visión conjunta que se alcance a construir acerca del futuro de la comunidad local y el papel que en ella desempeña la educación, en el tipo de calidad de vida a impulsar colectivamente, en el modelo de desarrollo que se pacta y en las corresponsabilidades que se generan en relación al espacio público local. En este sentido es muy importante encontrar la manera de construir entre todos una comunidad local, una ciudad «inclusiva», una ciudad que permita trabajar, formarse, descansar y divertirse, que tenga la capacidad para afrontar y encontrar salidas a las contradicciones que plantea la vida en común, y lo haga sin encasillar los espacios urbanos, sin provocar segmentaciones territoriales de usos y de población.

Si apostamos de hecho por unas comunidades locales que disfruten de cohesión social, tenemos que trabajar por unos espacios públicos marcados por las diversidades de usos y por la aceptación de las diferencias en los estilos de vida. Las tendencias «naturales» del mercado tienden a «simplificar» los desafíos sociales y su estructuración territorial, y tratan de homogeneizar para ello los usos del territorio y la distribución social en estos espacios. Las relaciones entre segregación territorial (identificando usos y «clientelas» diferentes para cada espacio) y el grado de exclusión social (al diferenciar entre tendencias hacia la cohesión o hacia la diversificación) (véase cuadro 2), nos dan diferentes opciones de ciudad. Y no se trata de un ejercicio retórico o meramente especulativo.

Cuadro 2. Exclusión social y segregación territorial: una tipología de ciudades

		<b>SEGREGACIÓN TERRITORIAL</b>	
		BAJA	ALTA
EXCLUSIÓN SOCIAL	BAJA	Ciudades cohesionadas («ciudades y»)	Ciudades segregadas («ciudades o»)
	ALTA	Ciudades desiguales	Ciudades duales («ciudades ni»)

Sabemos que, si bien la tradición europea es la de ciudades densas y diversas, cada vez hay una mayor tendencia hacia las ciudades duales (los ejemplos son significativos en el continente americano) y hacia ciudades desiguales o segregadas. Los PEC y otras políticas locales pueden contribuir a hacer «ciudades y» (que permiten multiplicidad de usos y de población) o pueden, por acción u omisión, llevarnos hacia «ciudades ni» (que marginan, excluyen) o «ciudades o» (que separan, que permiten diversidades sobre la base de la segmentación territorial y social).

El reto cada vez más presente consiste en trabajar a partir de una visión global, que explicita los valores, que genere identidades compartidas y que sepa articular, en una perspectiva estratégica, intereses y planteamientos sectoriales. No se trata sólo de una perspectiva deseable, si no que, más bien, es una exigencia que surge de cada política sectorial, que encuentra dificultades para poder abordar los problemas específicos desde perspectivas estrictamente especializadas. Y asimismo éste es uno de los peligros que corre el ámbito educativo, a saber, el de encerrarse en la escuela como espacio que se pretende ajeno a las dinámicas de cambio presentes en el exterior, o bien el de entender la educación como una cosa que sólo compete a especialistas.

### 3.3 Los problemas. Las tensiones de la educación

Pero, ¿cuál es la realidad educativa en que nos hemos movido durante los últimos años? Tanto en el ámbito estrictamente escolar como en el educativo, de alcance más general, cabría decir que hemos atravesado, y aún estamos atravesando, un período de fuertes tensiones:

- tensiones, por un lado, sobre el papel reequilibrante y de equidad que tradicionalmente se ha otorgado a la educación (con iniciativas que tienden a hablar sólo de esfuerzo individual y de resultados);
- sobre la tendencia a utilizar las diferentes condiciones de acceso a las estructuras educativas, y de permanencia en ellas, como vías para segmentar socialmente (con itinerarios, explícitos o implícitos, que, desde muy jóvenes, definen ya el futuro de los marginados o subalternos);
- sobre la tendencia a imponer ciertos modelos culturales de referencia como los únicos supuestamente válidos en el contexto liberal-democrático (que señalan los riesgos que comporta aceptar o tolerar otras opciones culturales);
- sobre el peligro de marginar las opciones educativas públicas y, por tanto, su paulatina consideración como opción residual para aquellos que no tienen más opciones (la escuela pública como garantía social «para aquellos que no pueden seguir»);
- sobre la fragmentación de la oferta educativa, que separa la escuela de las otras instancias educativas; que separa momentos vitales educativos de otros que no lo serían (con el riesgo de extender a todas las edades y espacios vitales las lógicas de diferenciación social y formativa);
- sobre la desmovilización de los diferentes actores educativos (lo cual genera una dinámica de consumidores-proveedores y formaliza los espacios participativos clásicos);
- sobre el uso del espacio educativo en sentido amplio (pre y postescolar), cada vez más imprescindible dada la precarización laboral y la falta de sintonía entre los tiempos educativos y los tiempos laborales, como una nueva palanca de segmentación (que deja el tiempo posteducativo como una opción o una alternativa para aquellos que tienen recursos, o lo sitúa del lado del voluntarismo de los gobiernos locales).

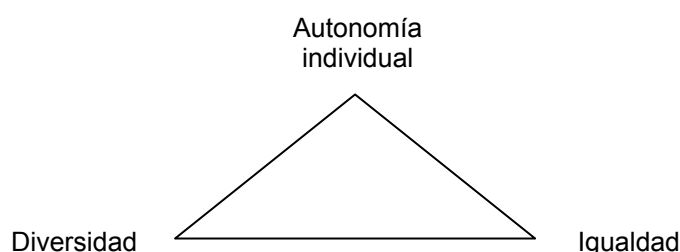
El debate y la participación de los diferentes agentes educativos creemos que durante los próximos años girará en torno a todos estos retos. Muchos de estos retos difícilmente se pueden plantear y resolver únicamente en el seno de la comunidad educativa en sentido estricto, y obligan a planteamientos más transversales, en los cuales la ciudad desempeñe un papel central como gran espacio público común.

### **3.4 Los valores. El debate sobre los valores y los ámbitos de los PEC**

Con los PEC, algunas ciudades han tenido –y tienen aún– la ocasión de debatir públicamente sobre qué valores deben presidir las líneas formativas generales de sus comunidades en momentos, tal como hemos visto, especialmente complejos en cuanto a las expectativas vitales y a las formas de convivencia. De hecho, nos encontramos ante el reto de combinar las políticas de bienestar, que tradicionalmente servían para compensar las desigualdades que generaba el sistema de economía de mercado, con el actual énfasis en los elementos de autonomía individual y con el conjunto de retos que, para nuestro futuro inmediato, representa la creciente diversidad cultural, étnica y de opciones vitales y sexuales que una sociedad cada vez más plural exige.

En las políticas sociales tradicionales, como se sabe, se partía de la hipótesis de que el elemento central del sistema está constituido por los derechos individuales, y las políticas sociales trataban de redistribuir los costes y los beneficios que derivaban del funcionamiento del mercado, desde una lógica reequilibrante e igualitaria. Hoy, en cambio, sin que exista una alternativa clara al mercado como mecanismo más ágil para seleccionar preferencias y determinar procesos de crecimiento, los elementos centrales que tenemos sobre la mesa son la autonomía individual, la creciente preocupación por el volumen y la intensidad de las desigualdades y, como elementos novedosos, un crecimiento significativo de la diversidad y de las reivindicaciones que exigen respeto hacia las diferencias. La fuerza que se dé a cada vector (véase cuadro 3) dependerá de las opciones ideológicas desde las cuales se opere.

Cuadro 3. Autonomía individual, igualdad, diversidad



Ante estas nuevas realidades, unos opinan que la política debe quedar subordinada al elemento central que es la libertad y la autonomía individual. En la concepción neoconservadora, cada cual es aquello que sus capacidades individuales le permiten ser. Si aprovechas todo lo que tienes y las oportunidades que se te brindan, serás un «ganador»; si fallas, si no eres capaz, te tocará ser un «ganador» perdedor. Las políticas, por tanto, desempeñarían la función, sobre todo, de preocuparse por organizar la compasión, de preocuparse «de aquellos que no pueden seguir ganador» ya que la lotería natural y social es la que permite a los unos o a los otros aprovechar mejor las oportunidades que todos tienen. Otros, en cambio, opinan que para hacer realidad la igualdad de la libertad de ciudadanía, se debería pedir a la política y a las grandes opciones colectivas que generen las condiciones capaces de reducir al máximo posible los efectos que esta lotería tiene sobre las posibilidades de la población para hacer uso de su autonomía. En esta última línea, la igualdad social sería un objetivo tan significativo como pueda serlo la autonomía individual. Pero, tal como hemos dicho y podido ver explícitamente en los últimos años con la llegada masiva de inmigrantes a Cataluña y con la pluralidad de formas de convivencia familiar, a este escenario se le ha sumado la demanda de reconocimiento de la diferencia, un elemento que contrasta con la tradición liberal que tiende a no aceptar las diferencias que se basan en características colectivas. Las grandes migraciones, el reconocimiento progresivo de las diferentes opciones sexuales, la creciente importancia del género o de la edad, originan un amplio campo de reivindicaciones en torno al reconocimiento de la diferencia, que, como hemos dicho, afectan también a la escuela y a la educación en general. Este es un tema

especialmente significativo en cuanto a las cuestiones de la igualdad de género, en unos momentos en que observamos cómo las resistencias al cambio de roles y al reconocimiento de las diferencias y de la autonomía individual castigan de manera especial a las mujeres.

Desde nuestro punto de vista, el reto consiste en estar en condiciones de mantener la tensión entre los tres elementos, y tratar de combinarlos, ya que todos son extremadamente valiosos en las nuevas perspectivas que se abren a las políticas que quieran afrontar los potentes cambios sociales, que con anterioridad hemos descrito de manera esquemática.

Por tanto, los PEC aspiran a convertirse en el marco en el cual ciudad y educación, ayuntamiento y educación, entidades y educación, personas y educación, se encuentren, comprendan el valor educativo de lo que hacen y se planteen el modo de transformar sus interacciones en un sentido positivo y coherente con los valores que hemos presentado. Esto es preciso y posible hacerlo tanto si hablamos de urbanismo como si lo hacemos de desarrollo económico, de relaciones intergeneracionales o de dinámicas interculturales. Los PEC pueden ser, por tanto, la expresión del conjunto de variables territoriales y sociales que rodean a la educación, que le transmiten valores y conflictos, y que buscan, en la educación y en otras instancias y agentes sociales, los elementos estratégicos necesarios para encarar, colectivamente, los retos comunes. Los PEC son instrumentos de expresión del territorio y de la comunidad, que sirven de referencia para el trabajo educativo de todos los sectores implicados, directa o indirectamente; de donde sacan los elementos y los valores de aprendizaje, donde buscan apoyo para hacer frente a los problemas que se viven en el ámbito educativo, pero que son problemas y conflictos colectivos.

### **3.5 La participación. Los PEC y la participación política y social**

La educación, sin duda tiene que ver con los conocimientos y los valores, pero es asimismo central cuando se trata de estructurar relaciones y construir identidades. La educación crea conexiones y sentimiento de pertenencia. Precisamente uno de los problemas que la evolución del mercado y de las sociedades contemporáneas presenta es que la autonomía individual puede convertirse en aislamiento e individualización insolidaria. Hay muchas voces no escuchadas, muchas voces invisibles que conviene hacer que afloren, hacer que se las escuche. Deberíamos ser capaces de construir nuevas maneras de entender la política y la convivencia social, que lleven a reconocer procesos de identidad colectiva a través del diálogo, la formación civil, la búsqueda de un equilibrio entre especificidades individuales, pertenencias particulares y reconocimiento de vínculos de reciprocidad más amplios. Esto requiere activar los valores de la ciudadanía. Activar la educación ciudadana, en todos los aspectos, puede ser decisivo para avanzar en la línea que venimos comentando.

Todo esto nos lleva, por tanto, a reconsiderar la relación público-privado. Conviene no caer en la trampa que consiste en confundir de aquellos que no pueden seguir «público» con lo «propio de los poderes públicos». El reto estriba en ver si podemos hacer que los espacios públicos crezcan en nuestras

comunidades, sin que ello signifique acrecentar necesariamente el protagonismo de los gobiernos. El objetivo estriba en conseguir mayor responsabilidad colectiva en relación a los problemas que genera la convivencia social. Se trata de algo que no surge, sin embargo, de manera espontánea. Reinventar la política equivale, por tanto, a ser capaces de construir formas de acción colectiva y formas de gestión institucional que puedan recoger la riqueza educativa, cultural, humana y relacional de la vida social, a fin de que puedan finalmente valorizarse como tales y generen responsabilidades más claras sobre los problemas colectivos. Y, en este contexto, la educación, entendida como una responsabilidad colectiva y como un instrumento que facilita la incorporación a la condición de ciudadanos de todos los miembros de una comunidad, es una pieza central.

Si asumimos que en la fase actual de evolución de nuestras comunidades locales, el funcionamiento de la democracia requiere una mayor dosis de participación popular, entonces debemos pasar a examinar qué papel desempeñan, en todo ello, la educación y los PEC. Somos conscientes de que apostar por la participación tiene sus límites. No todo lo que un colectivo o un sector social expresa y manifiesta como lo que quiere debe interpretarse como una expresión de la voluntad popular. Sabemos bien que existen demandas y que existen necesidades. Desde el punto de vista que, en estas páginas, hemos venido defendiendo de manera explícita o implícita, la educación, entendida como (r)establecimiento de vínculos entre personas, actividades y entorno, por medio del conocimiento, la conciencia de las interacciones y los valores que permiten vivir en común en una perspectiva de progreso y mejora para todos, desempeña un papel central en la reformulación participativa de la democracia representativa a nivel local y, por ende, los PEC son, a tal efecto, un instrumento privilegiado.

Las bases de las que partimos son claras. Educación no es sólo escuela. Política no es sólo las instituciones. Y participación no es tan sólo votar, manifestarse o asistir a reuniones.

### **3.6 Los ayuntamientos**

¿Qué papel les corresponde a los ayuntamientos y a sus concejales y concejalas en este escenario? La capacidad de liderazgo de las instituciones representativas, la capacidad de liderazgo del ayuntamiento en este proceso de gobierno de las comunidades locales derivará de la iniciativa que muestren a la hora de proyectar y extender su modelo de ciudad o de comunidad al resto de actores, agentes y personas presentes en el municipio. Las diferencias entre comunidades locales se irán fundamentando cada vez más en la existencia o no de un proyecto de futuro, y en las complicidades que genere este proyecto en el conjunto de la ciudadanía. Nuestra hipótesis es que cada vez habrá menos espacio para proyectos que no expresen cierta visión política. Ello significa debatir sobre identidades, sobre valores, sobre qué papel desempeña la educación de todos en el futuro de nuestras sociedades, definirse sobre los modelos de consumo, sobre el grado de inclusión social que se desea alcanzar o la voluntad de llegar a compromisos en relación al modo en que se deciden los

grandes temas en el seno de la comunidad local así como en relación a la posición que esta comunidad ocupa en el mundo.

Tener capacidad de gobierno, tener capacidad de liderazgo, significa ser capaz de participar en la gestión de las interacciones presentes en el seno de la comunidad e influir en ellas, en la manera cómo, entre todos, se percibe el futuro común. Por ello pensamos que, aunque aquí nos queramos ceñir a la educación y la ciudadanía –o precisamente por ello mismo–, debemos hacer hincapié en repensar las formas de gobernar que tienen las instituciones locales. Es preciso encontrar nuevas maneras de servir a los objetivos de defensa de los intereses colectivos y nuevos modos que permitan mediar entre intereses particulares.

En definitiva, pensamos que el gobierno local deber encarar su futuro (y, por tanto, el papel de la educación en este futuro) desde la aceptación de la complejidad, asumiendo la interdependencia entre actores y niveles de gobierno, y reconociendo que, si bien las competencias formales son importantes y es preciso incrementarlas con los recursos correspondientes, es tanto o más importante ser capaz de resolver problemas e impulsar políticas que mejoren la calidad de vida y la cohesión social de la comunidad local. La complejidad de los cambios sociales, culturales, tecnológicos y económicos, exigirá compartir responsabilidades y funciones con concurrencia de competencias y de gobiernos. Los ayuntamientos del futuro serán más fuertes y más capaces de defender los intereses colectivos si consiguen sumar esfuerzos, generar complicidades y consensuar procesos de avance, reforzando la colaboración y la coordinación entre administraciones, en el marco de unas opciones estratégicas que, definidas de manera comunitaria, aprovechen las oportunidades de la proximidad territorial.

### **3.7 Avanzando en la metodología. ¿Cómo hacerlo? Los instrumentos**

¿Cómo hacerlo? A partir del balance, antes citado, de las experiencias, muy positivas, realizadas en Barcelona y otros municipios en cuanto a las «ciudades educadoras» y a los PEC, sería preciso continuar dando nuevos pasos en la línea de reforzar y ampliar las conexiones ciudad-participación-educación. De acuerdo con las directrices del primer balance acerca de lo realizado durante estos años<sup>2</sup>, las cuales subrayan la necesidad de una determinada institucionalización que asegure la continuidad en la puesta en práctica de los PEC y que, asimismo, refuerce las lógicas participativas y transversales, venimos avanzando en una renovación de la metodología para construir los PEC y para asegurar su continuidad y sostenibilidad futuras. En este marco, precisamente, avanzamos algunas propuestas.

2. Véase *Els projectes educatius de ciutat. Una anàlisi comparativa*. Institut Municipal d'Educació, Barcelona 2003.

En primer lugar, sería preciso aceptar que los PEC no forman parte de los instrumentos ya conocidos y, desde un punto de vista institucional, bien situados, y que la ciudadanía conoce y sitúa en el conjunto de las relaciones entre poderes públicos y sociedad. Estos problemas de comprensión derivan de la propia concepción participativa local de cada PEC. En la medida en que un PEC es un

proceso abierto, flexible y obligadamente adaptable a la realidad y a las especificidades de cada ciudad; en la medida en que sus principios, objetivos y líneas estratégicas no se pueden fijar de antemano (puesto que es, justamente, el proceso participativo vinculado el que los debe fijar); en la medida en que es preciso entender la autoría o el protagonismo en sus distintas fases y áreas de responsabilidad en sentido reticular (en red)..., en resumidas cuentas, si no se entiende que ello depende del lugar y de cada proceso participativo dado, se hace difícil definir con claridad el qué, el cómo y el quién.

Pero, en cambio, esta prevención no excluye el hecho de que para conseguir que se implique el máximo número de personas y entidades, habrá que explicar desde el principio el sentido, las utilidades, los beneficios y los procedimientos, los compromisos políticos que lo sustentan, los agentes que lo impulsan, los actores que lo lideran, los límites y el grado de vinculación (o consultividad) de los resultados de los procesos de participación que lo desarrollan, etc. Y en este ámbito, parece claro que los ayuntamientos deben ser quienes han de tomar la iniciativa.

Pensamos, en base a la experiencia acumulada y a los trabajos actualmente en curso en los diversos municipios, que el lazo de construcción del PEC –proceso participativo– podría establecerse siguiendo el siguiente esquema:

1. Comunicación: es preciso que la población conozca y entienda que forma parte no sólo de una ciudad o de una entidad, sino también de una comunidad, de un colectivo interesado por el futuro compartido.
2. Conocimiento: será necesario asimismo definir el ámbito (ciudad, barrio,...) donde la proximidad cuenta, saber y comprender el significado de estar en un lugar determinado.
3. Conciencia: el hecho de sentirse parte de una comunidad, el hecho de compartir una identidad, representa un paso más que, si bien ya no se da de manera plenamente natural, resulta, en cambio, imprescindible para participar.
4. Actuar: los tres elementos anteriores pueden permitir la implicación colectiva en un proyecto, en un proceso, y la participación en un proceso que quiere transformar y cambiar las cosas.

Hay, por tanto, diversas fases que debemos tener en cuenta dentro del proceso de construcción del PEC así como durante el arranque del proceso participativo y de cambio, un proceso que será preciso relacionar siempre con el modelo de ciudad y de educación que impulsamos desde los valores compartidos.

La elaboración de un plan inicial de información y comunicación que ayude a situar esta iniciativa y la haga comprensible y atractiva es bastante recomendable. Como es obvio, estas iniciativas de información y comunicación se deben asentar en el conocimiento de las metodologías y los procesos PEC previstos. Además, es preciso realizarlas, en el gobierno local, tanto de puertas hacia adentro como de puertas hacia afuera.

Puertas hacia adentro: a fin de que la organización local, sus órganos políticos y sus servicios técnicos se sitúen rápidamente en relación con la puesta en práctica de la iniciativa, con el abanico de expectativas que las fases abren y con los procesos del PEC. Antes de convencer a la comunidad local sobre las potencialidades del PEC, el ayuntamiento tiene que hacer su propio PEC, partiendo de la base de que todos, cada cual desde cada uno de los ámbitos, también hacen educación, educan y deseducan. No podemos difundir el ideario de la sostenibilidad, por ejemplo, y dejar que nuestra acción municipal nos sitúe en una posición totalmente contradictoria, y tampoco podemos decidir la colocación de placas solares y no aprovechar esta decisión para difundir los valores transformadores que la decisión plantea. La organización de algún acto formal de presentación conjunta, con la presencia de las máximas autoridades locales, sin duda, favorecerá la transmisión de esta información, al tiempo que contribuirá a poner de relieve el compromiso institucional con la iniciativa y favorecerá, al conferirle una mayor legitimidad, la superación de los impedimentos, ya apuntados, que entorpecen la transversalidad.

Puertas hacia fuera: porque el objetivo consiste en hacer que la apuesta prevista de llevar a cabo un PEC llegue a la ciudadanía organizada y no organizada, como en el caso anterior, también aquí tiene sentido plantearse la convocatoria de actos de presentación públicos. Otro instrumento de difusión puede ser la tarea informativa realizada por los medios locales de comunicación. De nuevo, sin embargo, es preciso conocer previamente el planteamiento metodológico que se espera aplicar, y vincular el uso de estos canales a las mismas fases y mecanismos de la dinámica informativa y participativa imaginada.

A fin de reforzar las fases posteriores, es preciso que las actuaciones previstas de este tipo no olviden, en su conjunto, que, además de la importancia del proceso, es preciso ilustrar también el sentido y los beneficios del PEC en el ámbito de la practicidad, de aquellas posibles acciones resultantes que favorezcan la mejora de las condiciones de vida de la población, la cohesión y la equidad social así como una mejor capacidad de servicio de las instituciones locales. La iniciativa del PEC debe, muy en la línea de lo que acabamos de exponer, combinar estratégicamente referencias a necesidades y a intereses concretos con referencias a los principios globales que lo legitiman. A partir del contexto de valores de las «ciudades educadoras» y de la necesidad de plantearnos qué modelo de ciudad queremos, conviene aproximar el debate público al terreno de la contextualización, al ámbito de las especificidades propias de cada ciudad, de cada barrio. En la medida en que los puntos de atención se localicen, las diferentes visiones educativas y urbanas más generales se construirán de manera paulatina en un mismo marco de referencia. En este proceso, todo el mundo puede participar en igualdad de condiciones.

En resumen, lograr el diseño de una política comunicativa, una pedagogía continuada y constantemente revisada de lo que es el PEC y de qué supone para el municipio, se convierte en la condición necesaria (aunque no suficiente) para el éxito de los diferentes procesos que lo acompañan. Conviene pensar y repensar cómo se explican sus razones y procedimientos, y conviene, como es obvio, pensar y repensar qué es lo que se explica en cada momento. Es preciso tener

claro que el proceso es igual de importante que los resultados que se alcancen finalmente, porque el proceso en sí puede ser formativo y transformador.

Los aspectos de conocimiento y de construcción de diagnóstico compartido son también esenciales. Hacer hincapié en la significación del diagnóstico es tan importante como estos aspectos informativos y de proceso. El proceso de diagnóstico se debe considerar como una fase integrante de la definición del PEC, una fase en la cual hacemos acopio de los recursos y las potencialidades educadoras de la ciudad y de sus actores, institucionales o no, y en la que es preciso llegar a generar y a hacer que emerjan las diferentes visiones urbanas y educadoras que conviven en la ciudad. Sus potencialidades se pueden agrupar en este doble objetivo: construcción de mapas de recursos educativos y construcción de mapas de visiones educativas y urbanas.

Los mapas de recursos educativos pretenden recoger el conjunto de la oferta educativa (formal y no formal; institucional y no institucional) que existe en el territorio, y su objetivo es básicamente descriptivo. Por otro lado, los mapas de visiones educativas y urbanas tienen como propósito construir una amplia muestra de cuáles son las principales preocupaciones compartidas por la ciudadanía y de qué modo se definen los principales puntos fuertes y débiles de la ciudad en el ámbito educativo. En la sucesión de este conjunto de tareas, se produce, de manera paulatina, el establecimiento de relaciones con agentes (formativos o no) que pueden desempeñar un papel relevante en la definición del PEC. En concreto, se obtiene información acerca de cuáles son sus posibles motivaciones, disposiciones y expectativas de cara a su implicación en un proceso de participación que revista estas características.

En segundo lugar, uno de los objetivos del diagnóstico consiste en identificar las redes y los espacios relacionales articulados de forma relativamente estable en el territorio. Estas redes o espacios pueden ser de naturaleza ciertamente diversa: espacios de relación vecinal, encuentros de equipos docentes o de directores de centros educativos, consejos sectoriales, consejos de distrito, sesiones conjuntas en las sedes de entidades, comisiones de organización de actos diversos, agenda de reuniones del ayuntamiento con determinados sectores de la ciudadanía, etc. De este modo, el diagnóstico se configura como una fase integrante del proceso general del Proyecto educativo de ciudad.

Un proceso de diagnóstico como el que aquí se plantea, genera de manera necesaria expectativas, vínculos y complicidades con los diferentes actores sociales e institucionales con los cuales se interactúa, que hacen tomar conciencia de que se trata de un proceso conjunto, de que se forma parte de una dinámica de cambio. En este sentido se crean de manera paulatina las condiciones para futuras líneas de participación organizadas de manera más estricta y vinculadas con la definición y seguimiento del PEC. Desde este punto de vista, conviene a partir de los primeros momentos ya del planteamiento y de la difusión del diagnóstico, diseñar canales susceptibles de recoger y mantener (de «cuidar») estas expectativas, vínculos y complicidades. No se trata sólo de articular sistemas de implicación de personas o colectivos a fin de incorporarlos en posibles comisiones de trabajo futuras (*ad hoc*); en la misma medida en que el conjunto del proceso participativo se alimenta del debate que se vaya

produciendo en espacios relacionales conocidos o detectados (no *ad hoc*), convendrá mantener allí, a partir de la fase misma de diagnóstico, relaciones estables de reciprocidad e intercambio.

En resumidas cuentas, todo ello debe permitir que nos situemos de forma plena en la fase de actuación, aunque conviene tener en cuenta que difícilmente será posible avanzar si no empezamos a hacer cosas a partir del mismo momento en que convocamos a la población para implicarla en el proceso PEC. Como ya sabemos y tal como lo hemos dicho, la participación ciudadana se establece como uno de los valores decisivos de articulación y de fuerza del PEC. Concebimos los procesos de participación en torno al PEC en un sentido continuado y con pluralidad de formas. Buena parte de los PEC actualmente en funcionamiento han incluido en sus órganos de desarrollo lo que se ha dado en llamar «grupos» o «núcleos impulsores». Las formas, perfiles y funciones de estos grupos varían de un PEC a otro.

En el diseño de los PEC existentes, las comisiones o grupos de trabajo se demarcan como uno de los principales instrumentos de participación. Por lo general, empiezan a funcionar sobre la base de determinadas priorizaciones temáticas. La selección de estos ámbitos temáticos ha sido establecida, de manera paulatina, mediante diferentes sistemas: el trabajo del grupo impulsor, la consulta pública, los planes de actuación municipales, etc. Si bien suele haber un denominador común, la agenda de sesiones de estas comisiones temáticas, al igual que su programación y ulteriores resultados esperables, difieren relativamente de un PEC a otro. Sea cuál sea la priorización temática final, con independencia del número previsto de sesiones, sean cuales sean las programaciones que hagan de los contenidos, la organización de canales de participación *ad hoc* se justifica en base a unos criterios de significatividad (los participantes comparten el sentido de su participación) y de utilidad (los participantes conocen para qué servirá su participación).

En todo caso, las comisiones de trabajo no son –o no deberían ser– el único instrumento de participación en torno al PEC. El papel que desempeñan debe ir acompañado del trabajo continuado que se puede realizar en el marco de lo que denominamos la red relacional básica. Con esta expresión identificamos las redes y los espacios relacionales articulados de forma relativamente estable en el territorio, y que tienen conciencia de formar parte de una comunidad y de compartir problemas conjuntos. Como decíamos con anterioridad, estas redes o espacios estructuran puntos de encuentro entre diversos sectores ciudadanos y sirven a intereses y contenidos también múltiples.

En el ámbito de cada municipio, se podría apuntar a configuraciones flexibles de aquellos instrumentos institucionales que se vayan creando con vistas a asegurar el proceso de construcción de los PEC y su continuidad. Una propuesta es la creación de Foros educativos locales, con presencia del conjunto de actores que en ellos se dieran cita, y que gestionaran el proceso del PEC y expresaran de manera visible, en cada ciudad, lo que denominamos compromiso cívico con la educación. En ellos podrían participar los representantes de las asociaciones de padres y madres, los representantes de los consejos escolares del territorio, las entidades cívicas más significativas, los más significativos empresarios y otros

con capacidad contratante, los proveedores de actividades educativas no regladas, los servicios sanitarios y sociales de carácter local, los cuerpos de seguridad y los agentes judiciales, las entidades deportivas, las personas y entidades vinculadas al mundo de la cultura, así como todas aquellas personas, aspectos y ámbitos que contribuyan a establecer relaciones, a crear conectividades sociales y cívicas. El objetivo de este foro sería, en definitiva, generar un espacio de corresponsabilidad territorial y de articulación cívica sobre la realidad educativa local, en el cual estuvieran representados todos los agentes y las instituciones más significativas presentes en el territorio.

Tampoco podemos olvidar aspectos más concretos pero igual de importantes. Las estructuras administrativas deberían estar en condiciones de superar el planteamiento ministerial o sectorial de los problemas con que se enfrentan, para ir situando en el centro los problemas a partir de su complejidad, su carácter integral y su territorialidad. Una vez alcanzada una notable profesionalización y especialización, deberíamos estar en condiciones de construir estrategias de gestión que no desconstruyan los problemas aplicando lógicas sectoriales, cuando de hecho cada vez hay una mayor conciencia de la conexión interna de problemas como, por ejemplo, la exclusión social o la sostenibilidad medioambiental. Desde este punto de vista, todo lo que permita transversalizar e integrar las estrategias de gestión sin perder capacidad de intervención, será para cada municipio un buen activo de futuro. Una vez más, la educación a escala local nos facilita muchas pistas para avanzar en esta dimensión transversal e integral. En las actividades del ayuntamiento hay mucha más educación de lo que en principio pensamos y también la hay en aquello que, de manera autónoma, hace la propia comunidad local. El PEC, precisamente, puede servir para hacer que aflore esta rica realidad, y puede contribuir a establecer conexiones y puentes entre actividades, personas y entidades en una línea de progreso social y cívico.

#### **4. Conclusiones**

Los PEC son, por tanto, oportunidades y retos para las comunidades locales y sus ayuntamientos. La oportunidad para conocer, dar valor y proyectar hacia el futuro y hacia el progreso social y colectivo la realidad educativa y formativa de su territorio. La oportunidad para generar dinámicas de identificación colectiva, de identidad compartida. La oportunidad para debatir el conjunto de valores que permitan hacer avanzar estas comunidades locales en una línea de respeto hacia la autonomía individual, de refuerzo de los parámetros de igualdad entre los ciudadanos y de construir comunidades locales que permitan a la vez el respeto de la diversidad y el sentimiento de pertenencia colectivo. La oportunidad para generar dinámicas participativas que refuercen y activen el componente ciudadano, entendido como corresponsabilidad sobre los espacios públicos y la convivencia en la ciudad. Y todo esto realizarlo abarcando desde la escuela hasta las actividades formativas de la tercera edad; desde la educación para la salud hasta la actividad deportiva; desde la preocupación por la seguridad colectiva hasta el cuidado comunitario de parques y plazas; desde las actividades de ocio hasta la formación profesional o la difusión de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Los PEC son, también la oportunidad para ir

imbricando de forma progresiva educación y sostenibilidad (Agendas 21) o las estrategias de crecimiento y desarrollo de la propia ciudad (planes estratégicos).

Pero los PEC son también retos. El PEC no puede ser una iniciativa sectorial más. Una iniciativa que sólo reúna a los que ya estén convencidos o a aquellos que, por adscripción profesional, se sienten atraídos de una forma más natural por el proyecto. El PEC tiene el reto de evitar que sólo se le tenga y sea una iniciativa estrictamente institucional, sin conexión con la dinámica social existente. El PEC tiene el reto de evitar que se generen expectativas que luego no puedan llegar a desarrollarse ni crecer. Su reto consiste en evitar que se le tenga por un simple ejercicio de legitimación del gobierno local. Su reto es que la comunidad se sienta finalmente responsable del futuro educativo y cívico de la ciudad, sin que ello equivalga a difuminar responsabilidades y capacidades de liderazgo.

Los PEC, como sucede con otras iniciativas que van surgiendo aquí y allí, han contribuido ayudando a encontrar respuestas colectivas a problemas comunes, y quieren seguir haciéndolo. Y lo quieren hacer, no con una visión jerárquica y especializada, sino con una visión participativa y transversal. Esta es su grandeza y también su dificultad.