

Índice	
Prólogo	José M. ESTEVE 7
Introducción	Carmen GÓMEZ-GRANELL e Ignacio VILA 11
Educación, escuela, ciudad: el Proyecto Educativo de la ciudad de Barcelona	Eulàlia VINTRÓ 33
Los cambios tecnológicos y científicos en la sociedad de la información. El papel de la educación	Joan MAJÓ 53
Educación: responsabilidad social e identidad comunitaria	Joan SUBIRATS 65
El medio ambiente y la globalización	Salvador CERVERA-MARCH y Carmen GÓMEZ-GRANELL 83
Multiculturalidad: repensar la integración socioeducativa	Silvia CARRASCO 109
La escuela ante el desafío tecnológico	Eduardo MARTÍ 131
Curriculum de los autores 157

Primera edición: enero de 2001

© Carmen Gómez-Graneli e Ignacio Vila Mendiburu (coord.),
Silvia Carrasco Pons, Salvador Cervera March, Joan Majó Cruzate,
Eduardo Martí Sala, Joan Subirats Humet, Eulàlia Vintró Castells, 2001

© Derechos exclusivos de esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Baixen, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
e-mail: octaedro@octaedro.com

ISBN: 84-8063-464-2

Depósito legal: B. 190-2001

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.

Impresión: Hurope, s.l.

Impreso en España
Printed in Spain

Introducción¹

Carmen GÓMEZ-GRANELL e Ignacio VILA

El paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información constituye un cambio de paradigma de consecuencias inimaginables. El desarrollo tecnológico, especialmente el de las tecnologías de la información, está generando cambios espectaculares en el mundo en que vivimos. Conceptos como globalización, trabajo inmaterial, red, etc., están cada día más presentes y representan retos de futuro para las sociedades tal como hoy las conocemos. La progresiva sustitución de los factores clásicos —mano de obra, energía, materiales, etc.— en el ámbito de la producción mercantil por la información y el conocimiento comporta fenómenos económicos, sociales y culturales de nuevo cuño que necesitan abordarse con nuevas ideas y procedimientos.

Ante esta situación, son muchas las voces que reivindican la importancia de la educación para afrontar estos nuevos desafíos. En todo el mundo, la educación es hoy una prioridad en los programas de casi todos los partidos políticos, desde la derecha a la izquierda. De hecho, una de las funciones principales de la escuela ha sido siempre preparar a las nuevas generaciones para los cambios económicos que se producen y garantizar una mejor inserción en el mundo profesional y del trabajo. Pero lo que hay que preguntarse urgentemente es qué significa hoy en día reclamar más educación.

1. Muchas ideas y reflexiones que aparecen en esta introducción son fruto del debate que tuvo lugar en el grupo encargado de elaborar y sintetizar los contenidos y propuestas del Proyecto Educativo de la ciudad de Barcelona, y del que formaban parte: Ignacio Vila (coordinador), Carmen Gómez-Granel, Ramon Casares, Rosa M.^a Terradellas y Josep M.^a Pascual. A todos ellos, así como al amplísimo conjunto de personas que participaron con sus opiniones, sus documentos, sus trabajos, en el largo proceso de la elaboración del proyecto, quisieramos agradecer su dedicación y la riqueza de sus aportaciones.

Por un lado, los cambios que conlleva la denominada sociedad de la información y el conocimiento hacen que nos tengamos que replantear el significado actual de dicho concepto, ya que en ningún caso las formas de transmisión y creación del conocimiento serán las de antaño. Por otro, los cambios originados en el ámbito económico, científico y tecnológico no parecen traer una sociedad más justa y solidaria; al contrario, introducen nuevas formas de desigualdad y de injusticia que pueden aumentar la pobreza, la marginación y la exclusión. La «educación para todos a lo largo de toda la vida» que reclama la Unesco está muy lejos de ser realidad en un mundo en el que se calcula que el 20% de los menores entre 6 y 11 años está sin escolarizar y el gasto militar es mucho más alto que el que se dedica a la educación. Incluso en los países con rentas altas, donde se dedican en manos del mercado cuestiones sociales esenciales, se están incrementando los desequilibrios sociales. En muy pocos años han aparecido fenómenos surgidos de la confrontación y de la negación de la diferencia, en forma de guerra, xenofobia y violencia, lo cual demuestra que hay una importante crisis ética y moral. Por todo ello, es necesario que dejemos de pensar en la educación exclusivamente desde parámetros económicos y productivos, y promovamos una concepción de la educación que cultive, sobre todo, los valores de una ciudadanía democrática. Es el tipo de educación que la Unesco (1996) ha definido como «aprender a ser», es decir, la formación de una ciudadanía creativa, capaz de transformar la información en conocimientos, que desde la diferencia afirme el respeto y la valoración del «prójimo», para proyectar juntos un futuro común de convivencia, activa y participativa, en la vida democrática, como lugar privilegiado para consensuar objetivos que compaginen los legítimos intereses individuales con los colectivos.

Durante años, la escuela y la familia han sido las dos instituciones encargadas, casi en exclusividad, de la educación y la formación de las nuevas generaciones. Pero hoy en día, ello ya no es posible; la familia está sufriendo grandes transformaciones y, en muchas ocasiones, está delegando su función educativa tradicional en otros agentes, como la televisión o la propia escuela; ésta, a su vez, no puede afrontar en solitario todos los retos que la nueva sociedad de la información plantea. La crisis de la escuela se acrecienta y aumenta la sensación de desvalorización social y la soledad de profesoras y profesores. El término educación no significa ni mucho menos educación escolar. Actualmente, la influencia educativa se

ejerce desde numerosos ámbitos —familia, trabajo, asociaciones, etc.— y a través de medios diversos —televisión, multimedia, etc.— que, a veces, se oponen a las propuestas educativas escolares. Si queremos que la escuela siga cumpliendo la importantísima función de educar a las nuevas generaciones que la sociedad le asigna, se impone una profunda renovación de la propia escuela; será necesario que, por una parte, el conjunto del sistema educativo se involucre en el tejido social de la ciudad, que los profesores vean reconocida su tarea; y, por la otra, que esa misma sociedad asuma su responsabilidad educativa, que cada uno de los agentes sociales sea consciente de su cuota de responsabilidad. Y que la ciudad entienda y asuma que la educación es un elemento estratégico imprescindible para su desarrollo armónico y democrático.

La ciudad, riesgos y oportunidades

La ciudad ha sido históricamente un lugar de encuentro y civilización. Desde su aparición hace ya más de seis mil años, la ciudad ha estado estrechamente vinculada al concepto de ciudadanía y cultura. En la antigüedad, la ciudad era la *polis*, la *civitas*, el lugar supremo donde se daba la participación, la vida colectiva, la civilización y la cultura. Como dice Fernando Savater (1995): «En Jonia, unos seis siglos antes del inicio de nuestra era surge algo que no es sólo un producto cultural, sino el esbozo de la civilización. Cabe distinguir entre civilización y culturas, las culturas son locales, realizan las posibilidades humanas de una manera más o menos completa pero cerrada, distinguen entre un *ellos* y un *nosotros* colectivo, se estructuran a partir de aquello irrevocable y plenamente significativo de las diferencias, establecen un código y distinguen entre aquel que puede asumirlo —porque pertenece por nacimiento o adopción— y aquel que está excluido. La cultura, en una palabra, es una manera de establecer límites y hacerlos fructificar. La civilización (se conjuga en singular enfrente de la pluralidad de las culturas) no territorializa sino que desterritorializa, no codifica sino que descodifica. Su pretensión es universalizar. La civilización es el esfuerzo por dar relevancia intelectual a todo lo que tenemos en común los seres humanos, es decir, por dar prioridad a aquello en lo que nos parecemos pese —y a través de— aquello que transluce nuestras culturas».

Es evidente que una idea de civilización como ésta, va indisolublemente unida a la de educación. Sin una acción educativa consciente, no es posible generar el esfuerzo autoreflexivo que requiere la cultura. Por eso, la idea de ciudad ha ido también históricamente asociada a la de *paideia*. La ciudad es, en sí misma, un agente educativo y así ha sido entendido por las diferentes civilizaciones. Un lugar donde las personas se reúnen para convivir, para aprender, para participar en la vida social y política, para ejercer sus derechos de ciudadanos.

Obviamente la ciudad es también un lugar de crisis y conflictos; y eso ha sido así a lo largo de la historia. Pero es sin duda ahora, en la civilización actual, cuando el concepto de ciudad como espacio público sufre su crisis más profunda. Según previsiones de la OCDE, durante el próximo siglo las tres quintas partes de la población mundial habitarán en ciudades, veintituna de las cuales serán mega-ciudades de más de diez millones de habitantes, la mayoría de las cuales —diecisiete— estarán en países en vías de desarrollo. La exclusión social, la violencia, la fragmentación territorial, el desempleo, la contaminación, la soledad, el individualismo, se están apoderando progresivamente de la ciudad, hasta el punto de que cada vez son más las voces autorizadas que empiezan a hablar de «la muerte de la ciudad». La crisis de la ciudad va indisolublemente unida a la pérdida de su función comunitaria, educativa o civilizadora. El declive de la civilización es una consecuencia inevitable de esta crisis. Sin embargo, algunos autores (Castells, 1998; Borja, 1991) reivindican la importancia de las ciudades y regiones urbanas como auténticos territorios de convivencia frente a los desafíos de la homogeneización y la pérdida de identidad que conlleva la globalización. En la ciudad coexisten dinámicas y fuerzas contradictorias; frente a las dinámicas desestructuradoras que acentúan la desigualdad y la marginación, existen oportunidades económicas, sociales y culturales que pueden hacer de ella un lugar privilegiado para vivir. No obstante, convertir la ciudad en un lugar de desarrollo y convivencia simultáneamente constituye un reto. Como afirma Roberto Carneiro (1999): «restituir urbanidad a la ciudad es condición para su supervivencia y de la civilización que vive en ella. La resolución del problema urbano es hoy en día una especie de medida del desarrollo humano». La refundación de la ciudad, la consolidación de una nueva ciudadanía con mayores grados de libertad y solidaridad es un problema político de la mayor envergadura; si en la ciudad en crisis coexisten riesgos y

oportunidades, no cabe duda que es imprescindible una acción política que impulse unas dinámicas y minimice otras, que elija unos objetivos y actuaciones y desestime otros, en función de unos determinados valores. La crisis de la ciudad es, en buena medida, una crisis educativa porque es una crisis del modelo de ciudad como espacio público. Las ciudades del futuro deberán decidir cuál es el modelo de vida urbana que desean para su ciudadanía y ello pasa necesariamente por la educación. Educar a los ciudadanos es una antigua aspiración basada en la convicción de que favorecer la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de sus derechos y responsabilidades es tanto una exigencia de la vida en sociedad como una garantía para las libertades ciudadanas.

La crisis de la sociedad actual, la crisis de la ciudad, la crisis de las instituciones y la crisis de los valores democráticos a las que nos enfrentamos responden a la aparición de nuevas realidades que implican desafíos de gran envergadura.

¿Cuáles son esos retos, cargados de riesgos pero también de oportunidades a los que nos enfrentamos? ¿Qué opciones educativas debe elegir la ciudad para convertir los posibles riesgos en oportunidades?

La sociedad de la información y el fenómeno de la globalización

La globalización es, sin duda, el fenómeno predominante de este siglo. El término «globalización» se basa en la idea de que gracias, sobre todo, a las nuevas tecnologías de la comunicación —los ordenadores, las comunicaciones por satélite, Internet, etc.— tenemos un mundo «interconectado»; los estados, las naciones, pierden importancia, cada vez cobra más relevancia la idea de «red». Como dice Thomas L. Friedman en un reciente artículo (1999): «hoy, tanto las amenazas como las oportunidades dependen cada vez más de con quién estemos conectados». Este sistema se representa con un solo símbolo: «la red mundial». El mundo se vuelve «uno» y dependiendo de cómo abordemos esta nueva realidad, fomentaremos la cohesión social o incrementaremos más y más la exclusión.

El paso de una sociedad tradicional a una nueva sociedad basada en la información y la comunicación constituye un cambio de paradigma que comportará transformaciones sociales tan importantes como las que pudo

suponer la aparición de la imprenta. La aparición de Internet y la influencia creciente de los medios de comunicación audiovisual son las dos realidades más tangibles de este nuevo paradigma.

En esta sociedad globalizada e interconectada, el bien más preciado será el conocimiento, pero un tipo de conocimiento diferente, un conocimiento que, a diferencia de épocas anteriores, no consistirá tanto en acumular y memorizar contenidos, como en la capacidad para seleccionar la información y transformarla en conocimiento. Las nuevas tecnologías ofrecen tal cantidad de información en tiempo real que hace absolutamente imposible su acumulación y procesamiento. En consecuencia, de lo que se trata es de capacitar a las personas para que sepan buscar, seleccionar, clasificar y ordenar la información relevante y convertirla en conocimiento. Probablemente, en un futuro no muy lejano, estas capacidades serán imprescindibles para vivir satisfactoriamente e incorporarse al mundo del trabajo. Un título no bastará para obtener un trabajo y mantenerlo; será necesario renovar y acreditar constantemente los conocimientos precisos para una profesión. Lo importante será formar a personas para que puedan aprender continuamente. La formación de las personas a lo largo de la vida será cada vez más una necesidad, y aumentarán las iniciativas orientadas en este sentido. Es cierto que una parte de esta formación está orientada a la obtención de títulos reglados y al desarrollo de capacidades para conservar un lugar de trabajo o para incorporarse a él; pero además, esta formación hará cada vez más hincapié en la capacitación intelectual de la ciudadanía en cuestiones humanísticas, sociales, científicas o artísticas, en el fomento de «la actitud de aprender» y de entender que el conocimiento es un valor necesario y cambiante.

Ante esta nueva situación, la escuela también deberá transformarse. El profesorado tendrá que cambiar sus métodos; deberá enseñar «con Internet» como gran aliado, no contra o al margen de la tecnología. Lejos de algunas voces que auguran su desaparición, creemos que, al contrario, su papel será más preciso que nunca porque tendrá que enseñar los criterios y valores para aprender, para construir conocimiento. Las aulas de la sociedad digital deberán abrirse al exterior, la «Red» será el lugar de encuentro entre la sociedad, la ciudad y la escuela. En la escuela de la sociedad digital no existirá una relación jerárquica entre el que enseña y el que aprende, ya que todos enseñaremos y aprenderemos a la vez.

Los medios de comunicación audiovisual, sobre todo la televisión, han demostrado una capacidad abrumadora para crear estados de opinión y moldear la opinión pública. La búsqueda de audiencias elevadas ha empujado a muchos de estos medios a reducir la imagen que proporcionan de la vida social y ciudadana a la categoría de espectáculo rentable. Esta capacidad ha generado prevención, por la amenaza a la libertad que supone, dado el carácter cada vez más monopolista de la gestión de la información política y de las referencias culturales que canalizan. El creciente papel que tienen estos medios en la delimitación de lo que es socialmente importante también les otorga una función decisiva en la configuración de la ciudad como punto de encuentro y de conflicto, de debate y de construcción en común.

No obstante, en la medida que llegan nuevas generaciones más familiarizadas con la cultura de la imagen y con una sensibilidad mayor por lo que a la mistificación de ciertas informaciones respecta, es posible plantear una cierta evolución, en el sentido de asumir más responsabilidades educativas, no solamente como suministradoras de materiales elaborados para el consumo infantil o la educación reglada, sino como referentes culturales para toda la población. Es necesario, pues, favorecer las iniciativas que quieren establecer puentes entre los profesionales de la información y los de la enseñanza y aunar las preocupaciones compartidas. E igualmente acabar con los prejuicios de bastantes docentes, que pretenden desdeñar el hecho de que los grandes medios de comunicación son un elemento socializador de gran potencia que debe integrarse en los contenidos de la educación reglada, como de hecho ya es preceptivo.

Hay que aprender conviviendo con los medios de comunicación, sobre todo con los basados en la imagen, ya que son referentes culturales, por tanto educativos, de primera magnitud. Desarrollar una actitud crítica, defender el derecho a juzgar, interpretar por uno mismo y formarse los propios puntos de vista es una exigencia de los procesos educativos que puede hacerse efectiva si se pasan por alto los medios audiovisuales. Se deben integrar en las escuelas, no solamente como meros elementos de ayuda, sino como referentes.

Nuestra sociedad está enclavada en un mundo sometido a un cambio constante de la gestión de la información y del desarrollo del conocimiento. Lo que se conoce como «sociedad del conocimiento» prefiere expresar la creciente incidencia de estos cambios en la organización social y en la

vida de las personas. La educación debe cualificar a los ciudadanos y ciudadanas para que vivan en este mundo, combatir el analfabetismo científico y promover el interés por las nuevas orientaciones científicas, de las últimas líneas de aplicación tecnológica y de los últimos cambios acontecidos en el campo del conocimiento social. La ciudad debe constituir el ámbito de contacto, debate y acceso al conocimiento para toda la ciudadanía.

Las nuevas tecnologías harán posible el acceso a esta nueva sociedad del conocimiento. Pero, como alertan muchos autores, son muchas las personas y los pueblos que pueden quedar excluidos si no se articulan las políticas necesarias.

La exclusión social: los nuevos pobres

El fenómeno de la globalización se basa fundamentalmente en la idea de un mercado global, de una economía mundial. En la actualidad, por ejemplo, pueden transferirse cantidades fabulosas de dinero en cuestión de segundos, de un país a otro; y muchas empresas y multinacionales han trasladado sus fábricas a países del Tercer mundo, donde los salarios son más bajos y las legislaciones de protección del medio ambiente no existen. Para algunos autores, como Marta Hærnecker (2000), lo que realmente se está globalizando es «el modo capitalista de explotación», ya que esta nueva forma de economía mundial está provocando una gran acumulación de capital en manos de unos pocos –grandes bancos y multinacionales que controlan el mercado mundial– y el incremento de las desigualdades a nivel mundial.

En su libro *La trampa de la globalización* (1998), los periodistas Hans-Peter Martin y Harald Schumann explican que, en este momento, 358 millones son, en conjunto, tan ricos como 2.500 millones de personas, es decir, casi la mitad de la población mundial; o que la quinta parte rica de todos los estados decide sobre el 84% del PIB mundial, realiza el 84% del comercio mundial y posee el 85% de todos los ahorros.

Así pues, una de las consecuencias más graves de este proceso de globalización es la acumulación de riqueza en muy pocas manos. La globalización del mercado y la ausencia de regularización hace que los grandes bancos y las grandes multinacionales acumulen enormes capitales, mientras que cada día aumenta la pobreza.

Según el informe de Naciones Unidas sobre Desarrollo Humano, 3.400 millones de personas (una quinta parte de la humanidad) viven con menos de un dólar al día. En un reciente artículo aparecido en *Le monde diplomatique*, Ignacio Ramonet decía que, en 1960, antes del proceso de globalización, el 20% más afortunado de la población del planeta era 30 veces más rico que el 20% más pobre. En 1977, en la cima de la globalización, los más afortunados eran 74 veces más ricos que los más pobres del mundo. Y esta fractura se ha seguido agrandando.

El mundo se está dividiendo, cada vez más, entre países ricos y países pobres, pero dentro de los países denominados «ricos», está también apareciendo una creciente dualización y un empobrecimiento progresivo de la clase media.

Sabemos, por ejemplo, que Estados Unidos es un país rico, mucho más que muchos países europeos; por ejemplo, el ingreso por cápita anual en Estados Unidos en 1995 era de 26.000 dólares, el doble que en España. Pero, ¿es este crecimiento igual para todos? En un reciente estudio realizado en ese país americano por el Instituto de Política Económica y el Centro de Prioridades Presupuestarias, se divide a las familias norteamericanas en cinco grupos, en función de su renta. Entre el año 1980 y el año 2000, el grupo más acomodado incrementó su renta en 2.929.040 pta mientras que la renta media de los grupos correspondientes a la clase media se incrementó sólo en 127.920 pta y la renta media del grupo más pobre se incrementó 18.040 pta. Pero el dato más significativo es el siguiente: la renta media del 5% de las familias más ricas se incrementó en 13.900.640 pta entre 1970 y 1990. En los años ochenta, el 20% de las familias más ricas tenían una renta mayor que el 20% de las familias más pobres, pero en los años noventa esta ratio se incrementó en 10,6 veces.

Esto se explica porque los salarios de los trabajadores no cualificados no se incrementaron prácticamente en términos reales durante el último periodo, mientras que los ingresos de empresarios, directivos, inversores, profesionales y trabajadores cualificados se han disparado durante la presidencia de Clinton. La globalización, la decadencia de las industrias tradicionales, la debilidad de los sindicatos, la inmigración y la generalización del trabajo precario y mal pagado explica, según estos estudios, este enorme aumento de las diferencias entre ricos y pobres en Estados Unidos. Por otra parte, es interesante hacer notar que casi la tercera parte (30%) de ciudadanos hispanoamericanos y negros son pobres y, que la gran mayo-

ría de ese 1% que constituye el grupo más rico de personas son blancos no latinos.

Es evidente que la educación no es el factor más importante para remediar esta situación, que amenaza con extenderse a la mayoría de países capitalistas, pero no es menos cierto que, desde siempre, la lucha contra las desigualdades de origen social y económico ha sido uno de los objetivos fundamentales de la educación. ¿Acaso la extensión y generalización de la escolaridad obligatoria no tiene como objetivo irrenunciable garantizar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades sociales de origen? Lamentablemente, la sociología de la educación (Baudelot y Estabiet, 1980) se ha encargado de demostrarnos que la escuela, lejos de conseguir su objetivo, se ha convertido en un elemento de reproducción y consolidación de dichas desigualdades, legitimándolas mediante el llamado fracaso escolar. El hecho de pertenecer a una familia con una posición social elevada, y los intereses simbólicos y el capital cultural que esto supone, continúa siendo un factor importante en el éxito escolar y el acceso a ciertas prácticas culturales y la situación laboral.

La educación, como hemos dicho, no puede renunciar a ser un elemento clave en la lucha contra la exclusión social, pero para ello será necesario propiciar un gran pacto social que fomente la conciencia social de los ciudadanos. Aunque es obvio que hay que reclamar la escolarización básica para toda la población en aquellos países que aún no la han implantado, también lo es que la escuela socialmente aislada y en solitario nunca podrá ser un instrumento que garantice la igualdad de oportunidades.

Sólo un proyecto ciudadano, un pacto social que responsabilice de la educación y la formación al conjunto de la sociedad lo podrá conseguir.

La lucha contra la exclusión y la marginación es una prioridad fundamental y una dimensión esencial del concepto de nueva ciudadanía que estamos proponiendo, y ello sólo se hará mediante la formación y la educación, entendidas como proceso de socialización: democratización de los circuitos de información, formación a lo largo de toda la vida para todos, acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos y a las nuevas tecnologías, fortalecimiento de las redes comunitarias de solidaridad, capacidad para construir identidades complejas y no excluyentes, etc. Éstos son algunos de los requisitos para construir una nueva ciudadanía social capaz de hacer realidad la «capacidad de vivir juntos».

Una sociedad multicultural y no homogénea

Desde el siglo XIX hasta nuestros días, el proceso de modernización de nuestra sociedad ha conllevado una importantísima homogeneización del fruto de la urbanización y de los procesos de culturización). Este proceso homogeneizador de las costumbres, actitudes y valores ha ido de la mano con la extensión del reconocimiento de la igualdad de los derechos de la ciudadanía y la extensión de políticas destinadas a evitar el crecimiento de las desigualdades y promover la cohesión social. Más allá de las diversas tradiciones en cuanto al tratamiento de las diferencias sociales (por género, étnicas, lingüísticas o religiosas), esta homogeneización se ha desarrollado en las sociedades occidentales un valor positivo, que, tanto las diversas formas políticas como las dinámicas sociales y la educación, tenían que favorecer.

Sin embargo, en las últimas décadas, no sólo ha aumentado la heterogeneidad de algunas sociedades occidentales, sino que ésta se ha hecho más visible, sobre todo cuando se ha asociado a la desigualdad, a la pobreza y a la exclusión. La homogeneización cultural, religiosa o nacional y los pactos políticos relacionados, antes percibidos como positivos, han aparecido como fenómenos conflictivos. Así, la capacidad de creación de nuevas identidades compartidas propias de nuestra sociedad se ha convertido en un motivo de conflicto y de negociación, de reconsideración permanente de compromisos y equilibrios.

El crecimiento de los desequilibrios entre el Norte y el Sur ha dado lugar a una relevancia a esta evolución. Las sociedades occidentales pronto han empezado a ser receptoras de un importante contingente de personas que tendrán que emigrar de sus sociedades de origen en busca de un futuro mejor. Aunque no es posible saber si esta inmigración alcanzará las proporciones demográficas de las anteriores, en este caso el choque cultural y lingüístico será superior e introducirá niveles de heterogeneidad hasta ahora desconocidos para nuestra sociedad.

Todo apunta, pues, al hecho que en el futuro convivirán en las ciudades grupos y personas con identidades inevitablemente dinámicas pero necesariamente más heterogéneas. Dicho de otro modo, ciertas formas de diversidad y de diferencia adquirirán una mayor relevancia y la reivindicación de vivir satisfactoriamente desde la diferencia será más legítima.

En este contexto, la homogeneidad no puede seguir considerándose

como un proceso estrictamente positivo. Pese a ello, tampoco parece realista creer que las personas y los grupos sociales poseen marcos de referencia fijos, identidades culturales únicas, entendidas como algo histórico impermeable y armónico. En realidad, el aumento de la diversidad de los marcos referenciales en nuestra sociedad comporta que, frente a una «identidad simple», o de una sola dimensión identificativa de las personas, se abra camino la percepción de una «identidad múltiple o modular», la diversidad y el entrecruzamiento de diversas dimensiones identificativas. Cada vez más nos reconocemos y nos diferenciamos mediante dimensiones tan variadas como el sexo, la lengua, la edad, el territorio o la adscripción política. De la misma forma, cada grupo adopta también formas múltiples, de modo que los estereotipos y los prejuicios con los que solíamos encasillarlos dificultan la comprensión y se convierten en factores muy negativos para los marcos de convivencia.

Por desgracia, el aumento relativo de la heterogeneidad a menudo implica un fenómeno característico de las últimas décadas: el hecho de que la pobreza adopte la forma de la exclusión o de la marginación social. En esta situación —como ya apuntan ciertas tendencias—, existe el peligro de que la nueva inmigración se identifique fundamentalmente con la legión de las personas marginadas y socialmente excluidas y que la defensa de la homogeneidad alcance expresiones más monstruosas, en forma de xenofobia y racismo. Aquí radica la importancia de mantener abiertos y reforzar todos los puentes que permitan el tránsito hacia la integración social, hacia la igualdad de los derechos, entre los cuales se encuentra el derecho a prosperar. La educación es uno de estos puentes, en la medida que fomenta la igualdad de oportunidades y la inserción laboral. Por consiguiente, es necesaria una oferta educativa amplia, con una base común para toda la ciudadanía, lo suficientemente elástica para atender a las grandes diferencias existentes en cuanto al acceso al conocimiento, y lo suficientemente integrada como para no convertirse en una forma más de marginación. En otros términos, la promoción de una red escolar insertada en el territorio, que recoja la heterogeneidad social existente y que, al mismo tiempo, impida concentraciones o desequilibrios respecto del grado de heterogeneidad social existente en sus áreas o zonas de influencia.

La aceptación de la multiplicidad de identidades y, por lo tanto, de la existencia de marcos de referencia individuales, compartidos hoy con una

mayoría, mañana con otras, ha dado una especial relevancia a los valores que se postulan como comunes. Estos valores deben permitir a las personas ir más allá de sus rasgos de identidad, establecer reciprocidades sociales que comporten solidaridad en términos éticos y que faciliten la construcción de un futuro común de convivencia. Y en esto la educación tiene un papel clave. La construcción de una identidad ciudadana común sólo es posible desde el reconocimiento de las diferencias y, al mismo tiempo, desde la afirmación de unos valores comunes que deben impregnar el tejido social y las acciones colectivas.

La ciudad debe promover, por un lado, un conjunto de valores y actitudes que permitan a la población, desde la participación crítica y activa, conformar un modelo de sociedad para el futuro y una manera de vivir juntos. Por otro, debe fomentar mecanismos e instrumentos que hagan posible el reconocimiento del otro, mecanismos que deben servir para combatir los prejuicios y estereotipos y, por lo tanto, para promover lazos solidarios entre la ciudadanía que sirvan para la mutua cooperación en la construcción de la cohesión social. Aprender a convivir y, en consecuencia, a conocer los intereses individuales y colectivos desde el diálogo y la participación es fundamental en una sociedad en la que la heterogeneidad estará cada vez más presente.

Enseñar y aprender a convivir requiere desarrollar programas específicos, en el eje rector de los cuales esté la realización de prácticas participativas y de conocimiento de los otros. Ciertamente, esto implica diversos aspectos. Uno de ellos es el impulso de actuaciones en el seno de la ciudadanía y los adolescentes opinen sobre la ciudad, sino de que también se promuevan responsabilidades ciudadanas en ámbitos que, de una forma u otra, les pertenecen y que, por consiguiente, deben aprender a gestionar y mejorar. Otro es potenciar, con programas específicos, el encuentro de personas y colectivos, de grupos de edad diferentes, de distintos tipos de población, etc. La heterogeneidad existente en la ciudad es muy grande, y, por ello, uno de los objetivos de la educación debe ser utilizarla desde una perspectiva positiva para, desde el conocimiento, eliminar estereotipos, y a la vez, reconocer necesidades colectivas, que suelen estar muy alejadas de las individuales.

Junto con este tipo de actuaciones debe promoverse asimismo una cultura compartida, orientada a la solidaridad internacional, la paz y el

desarrollo. Es positivo que esta cultura se manifieste cuando las tragedias arrasan los países más pobres o los colectivos excluidos socialmente, pero también, se requiere un trabajo permanente en pro de estos objetivos para que cada vez haya una relación más estrecha y de colaboración entre el mundo escolar, las asociaciones de cooperación y de ayuda mutua, las organizaciones no gubernamentales y la Administración.

Una ciudad sostenible

Educar para la sostenibilidad es uno de nuestros retos de futuro más importantes. El 20% de la población mundial, cuya mayor parte vive en ciudades de países ricos, consume el 80% de los recursos naturales. En términos éticos, esto confiere a esta parte de la población, y en concreto, a las ciudades, la principal responsabilidad en la generalización de un modelo de desarrollo sostenible.

En numerosas conferencias y foros internacionales se ha observado que, en poco menos de dos siglos, la humanidad ha modificado radicalmente el medio ambiente, de forma que los sistemas que mantienen la vida en el planeta han sufrido enormes presiones, derivadas de un uso unidireccional de los recursos naturales, que ha repercutido negativamente en el medio natural, pérdida de la biodiversidad, agujero en la capa de ozono etc. Esta utilización lleva aparejado un modelo de desarrollo del medio urbano que lo degrada permanentemente —contaminación, uniformización del paisaje urbano, concentración de la pobreza, segregación social etc.— y que provoca serios problemas para la salud y la calidad de vida. Reconsiderar la ciudad desde la sostenibilidad significa impulsar un modelo de desarrollo que satisfaga las actuales necesidades de toda la ciudadanía, sin que por ello se comprometa la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas.

Educar, en este sentido, implica dos aspectos. Por un lado, hacer posible un cambio de mentalidad a partir de una toma de conciencia ciudadana de los problemas que conlleva el modelo actual de desarrollo y, en segundo lugar, el aprendizaje de una nueva forma de utilización de los recursos que esté al alcance de las personas. Desde un punto de vista educativo, ambos aspectos están relacionados. Difícilmente se podrá operar un cambio de mentalidad si, paralelamente, no se enseña —y se aprende—

los recursos existentes de forma distinta a la actual. A la vez, cuando las administraciones competentes debe producirse un cambio de mentalidad política, de modo que sus actuaciones urbanísticas, de vivienda, de planificación territorial, etc., aumenten la complejidad del tejido urbano, deben tener en cuenta su heterogeneidad social y satisfacer las necesidades de la ciudadanía, sin que se incremente la presión medioambiental.

Los programas medioambientales, entendidos como programas educativos, deben ocupar un lugar importante en la práctica educativa. Pero se trata de dejar la educación ambiental en manos de la escuela; se trata, más bien, de impregnar el tejido social de estas intenciones educativas) de forma que se entienda que ciertos problemas actuales —tanto individuales como colectivos— se derivan de una mentalidad poco crítica con las imágenes publicitarias y con los modos de vida uniformadores que, paradójicamente, aseguran una calidad de vida. Es imprescindible que desde los poderes públicos se impulse un cambio de actitudes en la ciudadanía, que sólo puede venir de un esfuerzo redoblado en la formación y actualización, de la promoción de la participación y de la corresponsabilidad ciudadana.

Las transformaciones de la familia y el papel de la mujer

Como hemos dicho al comienzo de esta introducción que, en la sociedad tradicional, la responsabilidad de la educación y socialización de las nuevas generaciones recaía fundamentalmente sobre la familia y la escuela. Ambas instituciones reciben numerosas presiones y demandas contradictorias respecto de la educación, y ambas comparten una situación de crisis, que hace necesario un replanteamiento si no de su función sí de la manera de ejercerla. En los últimos tiempos la familia ha sufrido importantes transformaciones que podrían resumirse en el paso de una familia patriarcal, que se basaba en la división de roles entre hombres y mujeres, de forma que los primeros se encargaban de las tareas productivas y las segundas de las tareas reproductivas, a una familia democrática (Flaquer, 1999; Brullet, 2000). La familia patriarcal aseguraba la transmisión de unos ciertos valores tradicionales por la vía de la autoridad; en la familia democrática los valores, los intereses y la relación entre hombre y mujer están cambiando y también la relación con los hijos; las responsabilidades se negocian y dis-

cuten, la mujer se incorpora al mercado laboral; pero simultáneamente aumenta la distancia entre padres e hijos, la familia extensa desaparece la familia se aísla de la comunidad, la televisión ocupa un tiempo excesivo en la vida de los niños y trasmite valores dudosos. En una palabra, crece el desconcierto y la desorientación de los padres sobre cómo deben educar sus hijos y muchos de los llamados problemas de fracaso escolar, de violencia, drogadicción, etc., tienen mucho que ver con la creciente desestructuración familiar.

Aunque la consecución de derechos tan importantes como el sufragio o el de la igualdad ante la ley ha supuesto un fuerte golpe a la ideología asociada al patriarcado, la incorporación paritaria de las mujeres al mercado laboral y a la vida pública en general está aún lejos de conseguirse. En gran medida, esto es así porque el trabajo denominado reproductivo, centrado en las tareas domésticas, sigue principalmente en sus manos. En efecto, si nos centramos en la distribución del tiempo, en el uso que hacen de él, nos damos cuenta de las dificultades que para la mayoría de las mujeres representa conciliar su dedicación a la familia con el trabajo remunerado. Por otro lado, esto sucede independientemente de la cualificación educativa de hombres y mujeres; dada la misma calificación los hombres tienen más posibilidades profesionales que las mujeres.

La coeducación concebida como la práctica de la igualdad en la escuela mixta no ha sido ni será suficiente para educar a los y las jóvenes en esta nueva realidad si no existe un referente externo claro, si no es un discurso que impregne la sociedad, que inspire las actuaciones que se realicen en el conjunto de la ciudad. En este sentido sería necesario impulsar todo un conjunto de actuaciones a diferente nivel; se debe mostrar la importancia social del trabajo no remunerado de las mujeres y la necesidad y posibilidad de que sea responsabilidad compartida de hombres y mujeres. Es preciso reconsiderar el papel de la familia como un lugar decisivo, donde los niños y las niñas aprenden los roles, juntamente con los valores y las actitudes que se atribuyen a los hombres y las mujeres. Y para ello hay que reconsiderar el conjunto de las actividades relacionadas con la organización de los horarios en las ciudades; sin una reorganización seria de los horarios y la distribución del tiempo, de manera que los hombres y las mujeres puedan conciliar su vida profesional y personal, será difícil que las familias recuperen el tiempo y el espacio para educar a sus hijos.

¿Puede la escuela con todo?

La burocratización de la educación lleva asociada de manera inevitable una cierta burocratización y formalización, que mantiene a la institución en un estado de evolución cada vez más alejada de la sociedad y de los intereses de la población. Los alumnos viven inmersos en una sociedad compleja, a veces desestructurada, inmersos en mensajes televisivos o cinematográficos cargados de violencia, con constantes mensajes de consumismo, individualismo y competitividad; y todo esto que está en la sociedad, llega a la escuela sin que ésta tenga suficiente capacidad para contrarrestarlo, y lo que es más grave, con la demanda social latente de que lo haga. La escuela tiene que hacerse cargo de la educación para la paz, para la no violencia, para la preservación del medio ambiente, para la educación para la igualdad, contra el racismo, etc. No pretendemos decir, ni mucho menos, que la escuela ha de renunciar a la enseñanza de todos estos valores y limitarse a la mera instrucción. Pero ni puede ni debe seguir haciéndolo en un estado de aislamiento, intentando impartir valores que están en franca ruptura con el mundo con los «otros valores» que imperan cada vez más en la sociedad: individualismo, insolidaridad, consumismo, violencia, etc.

El esfuerzo educativo no puede hacerse únicamente desde la escuela, ya que ésta no tiene ni puede tener en solitario la responsabilidad de la educación. La escuela no puede responder indiscriminadamente a todas las demandas que se le hagan, ni tiene que ocupar todos los momentos de la vida del alumnado; la escuela no puede tener todos los recursos humanos necesarios para adecuarse a todos los cambios sociales y culturales. Los centros acabar con la hipocresía de una sociedad que dice que la educación es uno de sus objetivos prioritarios, pero que no apuesta suficientemente por la calidad del sistema educativo público y que exige a dicho sistema que inculque valores en los que ella misma parece no creer. La crisis de la escuela no puede resolverse desde el interior de la propia escuela sino desde aspectos como la revalorización social de la propia institución escolar y la transformación de contenidos y métodos para adaptarse a los nuevos escenarios de la sociedad de la información, la capacidad de ser un espacio real de formación democrática y de igualdad de oportunidades, etc., no puede hacerse sin un esfuerzo por parte de la administración; en primer lugar para dotar a los centros educativos de los recursos necesarios para incrementar su calidad; en segundo

lugar, para estimular la participación de otros agentes educativos, de la comunidad en una palabra, sin cuya implicación será muy difícil que la escuela pueda corregir sus desequilibrios.

Apostar en serio por la educación exige articular un sistema amplio de participación que permita la vinculación de los diferentes agentes educativos que actúan en la comunidad o el territorio en un Proyecto Educativo de Ciudad.

De la pedagogía de la ciudad a la ciudad como pedagogía: los Proyectos Educativos de Ciudad

Durante muchos años la idea de ciudad educadora ha tenido un cierto éxito entre los enseñantes, que la han incorporado, hay que decirlo, más como una filosofía o concepción atractiva que como un elemento clave de sus actividades y programas. La mayoría de las veces la idea de ciudad educadora ha quedado reducida a la de considerar la ciudad un recurso educativo: itinerarios, visitas a museos o equipamientos de distinta índole, actividades ciudadanas diversas, etc. La idea que defendemos en este libro que se ha empezado a aplicar ya en la ciudad de Barcelona y otras de entorno metropolitano, se basa en que es necesario pasar definitivamente de una concepción basada en la «pedagogía de la ciudad» a otra basada en «la ciudad como pedagogía», en que cada agente —empresas, museos, medios de comunicación, familias, asociaciones, urbanistas y planificadores— asuma su responsabilidad educativa en el marco de un proyecto conjunto.

Un Proyecto Educativo de Ciudad es, desde nuestro punto de vista, un Plan Estratégico; capaz, por tanto, de definir líneas estratégicas y acciones concretas para el futuro a corto y medio plazo, y hacerlo de manera participativa y consensuada. Su realización requiere, pues, ciertas condiciones.

Capacidad de innovación y reflexión

Todo Proyecto Educativo debe partir de un buen diagnóstico de la realidad socioeducativa de la ciudad o el territorio en el que se definen los logros y las deficiencias, las principales tendencias que se vislumbran, los riesgos

de las posibles oportunidades. Ello permitirá proponer una serie de «opciones» que lógicamente estarán regidas por un conjunto de valores —no es necesario optar por una sociedad integradora, heterogénea y no excluyente de las minorías, que por una sociedad homogénea que defiende una única forma de identidad— y que posteriormente posibilitarán definir las estrategias y actuaciones que deberán llevarse a cabo para conseguir los objetivos fijados.

Todo implica un verdadero proceso de reflexión y análisis capaz de señalar cuáles son los retos a los que se enfrenta cada sociedad, cada ciudad, y una gran voluntad de innovación, de equilibrio entre utopía y realidad en el momento de proponer y llevar a cabo las actuaciones; una voluntad firme de no repetir viejas fórmulas conservando lo que de valioso ha conseguido ya la ciudad.

Participación ciudadana

Es evidente que cualquier iniciativa orientada a promover un Proyecto Educativo de Ciudad debe contar con el impulso inicial de la administración local. Pero un proyecto de esta naturaleza debe convertirse, sobre todo, en un proyecto colectivo de toda la ciudad. Sin corresponsabilización ciudadana, sin la implicación de la comunidad, de los diversos agentes educativos: sociales, culturales, que actúan en el territorio, sin la participación de familias, asociaciones, sindicatos, empresarios, universidades, etc., es imposible dar forma al proyecto y mucho menos llevarlo a la práctica. Contribuir a movilizar la capacidad social de reflexión, crear sinergias y tenerlas cohesivas en el ámbito ciudadano en torno a problemáticas educativas, implicando a diferentes personas y colectivos desde el principio del mismo, ha de ser un objetivo prioritario de cualquier proyecto educativo.

Consenso y acción

Por otro lado, es imprescindible que, además de participar en el proceso de elaboración de las propuestas, las principales entidades e instituciones de la ciudad las negocien y acepten el compromiso de llevarlas a la práctica. Un Proyecto Educativo de Ciudad no puede ser únicamente un proceso participativo y reflexivo. Ha de tener un componente esencial de compromiso con la acción. Y ello significa que las propuestas de actuación

deben ser consensuadas, seleccionadas y priorizadas temporalmente económicamente evaluadas. No hay nada que desincentive más la participación ciudadana que no ver realizadas, si no todas, al menos algunas de las propuestas realizadas.

La estructura del libro y los autores

Aunque a lo largo de la introducción hemos abordado la filosofía general que lo inspira, quisiéramos hacer algunas consideraciones finales sobre la estructura del libro y los autores que han escrito los diferentes capítulos.

El libro, que consta de dos volúmenes del que ahora presentamos el primero, pretende iniciar una nueva reflexión sobre la educación: *cómo hacer de la educación un elemento estratégico para el progreso y la cohesión social en las ciudades*. Sabemos que en educación es muy difícil decir sobre todo hacer, cosas nuevas. Hay quien dice que sobre la «educación» lo sabemos casi todo y que lo único que hace falta es la voluntad política de llevarlo a la práctica. Sin embargo este libro parte de otra perspectiva que de la mano de la sociedad del conocimiento y la información estamos entrando en un nuevo paradigma que exige un replanteamiento radical del concepto de educación, del papel de la escuela y la familia y, sobre todo, de la influencia educativa de otros agentes y contextos que actúan en el marco de la ciudad. Sin ánimo de exhaustividad, este libro se propone abrir una vía de reflexión en el tema de la educación desde una perspectiva muy diferente a la habitual. Tratamos de poner de manifiesto que la escuela, institución tradicionalmente encargada de la transmisión del saber, no podrá salir de la crisis en la que esta inmersa, si la ciudad, comunidad, no asume también su responsabilidad educativa. Es necesario pues que desde otros ámbitos, como el urbanismo, las asociaciones, la cultura, la ecología, la antropología, la economía o la política, se reflexione sobre el sentido de la educación y se hagan propuestas para la educación de los ciudadanos.

Muchos de los autores y autoras de este libro no son expertos en educación. Constituyen un universo plural de profesionales y expertos en distintos campos del conocimiento, la comunicación, la investigación o la política a quienes se les ha pedido una reflexión sobre los retos que se plantean hoy día en su especialidad y cómo, desde esos ámbitos, se debería ejercer la

responsabilidad y responsabilidad educativa en la ciudad. Son trabajos, pues, en los que se hace un esfuerzo de reflexión para abrir nuevas perspectivas; por lo tanto es cierto que sus autores provienen de otras disciplinas, todos ellos con un grado de maestría en su actividad profesional de su interés por los temas educativos. Este es el caso de los trabajos que se incluyen en este primer volumen sobre interculturalidad, ciudad sostenible, el papel de la comunidad o los cambios tecnológicos y científicos en la sociedad de la información. Otros autores, como es el caso del profesor Eduardo Martí, autor en este volumen del capítulo «La escuela ante el desafío tecnológico», tienen una gran experiencia en el campo educativo. A ellos les hemos pedido que aborden la problemática desde la perspectiva de los cambios y transformaciones que deberá abordar la escuela para adaptarse a la nueva situación.

Por otro lado, este libro es también una invitación a la acción. Una invitación a que esta nueva perspectiva de la «ciudad como pedagogía» se desarrolle en la elaboración de Proyectos Educativos de Ciudad que permitan a las ciudades desempeñar un papel preponderante en la sociedad de la información como garantes de los derechos y libertades de las personas y de la igualdad de oportunidades. Por ello el primer capítulo de este libro se dedica a explicar cómo todas estas reflexiones intentaron plasmarse en práctica en la ciudad de Barcelona con la elaboración de un Proyecto Educativo de Ciudad en el que participaron numerosas personas y organizaciones de la ciudad para proponer y consensuar un amplio conjunto de líneas estratégicas y propuestas de actuación.

Confiamos en que tanto los trabajos recogidos en este primer volumen como los que aparecerán en el segundo, y que abordarán temáticas tan variadas como los medios de comunicación, la cultura o la familia, así como ejemplos concretos que ejemplifiquen la puesta en práctica de proyectos educativos, contribuyan a hacer de la educación un elemento clave para el desarrollo del conocimiento y la convivencia.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1999) *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona, Instituto Educación, Ayuntamiento de Barcelona, vols. 1 y 2.
- AA. VV. (1999) *Proyecto Educativo de Ciudad: La educación, clave para el conocimiento y convivencia*. Barcelona, Instituto de Educación, Ayuntamiento de Barcelona.
- Baudelot, C. y R. Estabiet (1980) *L'Ecole est-elle rentable?* París, PUF.
- Bordieu, P. (1980) *Questions de sociologie*. París, Ed. De Minuit.
- Borja, J. y otros (1991) *Las grandes ciudades en la década de los noventa*. Madrid, Editor Sistema.
- Brullet, C. (1998) «Relacions de gènere i dinàmiques familiars a Catalunya», en: *Giner, S. Societat catalana*. Barcelona, Institut d'Estadística de Catalunya.
- Carneiro, R. (1999) «Educación para la ciudadanía y las ciudades educadoras», en: *La educación, clave para el conocimiento y la convivencia*. Barcelona, Instituto de Educación Ayuntamiento de Barcelona.
- Castells, M. (1998) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza Editorial.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Ediciones UNESCO y Santillana.
- Flaquer, L. (1999) «Familia y Educación», en: AA. VV. *Por una ciudad comprometida con educación*. Barcelona, Instituto de Educación, Ayuntamiento de Barcelona.
- Friedman, T. L. (1999) «La globalización a debate», en: *Le Monde Diplomatique*, octubre, edición española.
- Haernecker, M. (2000) *La izquierda en el umbral del siglo XXI*. Madrid, S. XXI, España Editor.
- Savater, F. (1995) *Diccionario filosófico*. Barcelona, Ed. Planeta.

Educación, escuela, ciudad: el Proyecto Educativo de la ciudad de Barcelona

Eulàlia VINTRO

Si nos permitimos al pensamiento educativo de los últimos diez o quince años, veremos que, en lo fundamental, éste no cuestionaba la idea de que la educación se basa en la escuela y que, por tanto, plantearse la relación entre la ciudad y la escuela implicaba, sobre todo, apoyar las tareas escolares sobre la base de aportar recursos para que las escuelas puedan ejercer sus funciones. Evidentemente, no todo era eso, y también se afirmaba que la ciudad, y más concretamente el ayuntamiento o municipio, podía apoyar otras actividades educativas, por ejemplo, las actividades en el ámbito de la educación no formal dirigidas a la infancia y la adolescencia, el desarrollo de actividades educativas para la inserción laboral y profesional, la formación ocupacional—o la asunción desde los presupuestos municipales—del desarrollo de programas educativos —escuelas de educación para la formación musical y artística—, que, por diversas razones, no ejercían su administración competente. Ni que decir tiene que todas estas cosas estaban muy bien y que se deben continuar haciendo, pero si hablamos de relaciones sustanciales entre educación y ciudad en la actualidad creo que hay varios cambios sustanciales relativos al criterio que hasta ahora guiaba nuestra actuación. La idea que queremos defender en este capítulo es que la educación en la diferencia de otras épocas—es un elemento estratégico para la ciudadanía y el buen funcionamiento de nuestra sociedad y que ello obliga

En España, la competencia en materia educativa corresponde al Estado y a las administraciones autonómicas. Los ayuntamientos tienen restringidas sus competencias por ley a aspectos como el control del absentismo escolar o el mantenimiento y conservación de los edificios escolares.