



LA CIUDAD EDUCADORA



"Con la E de Educación
se escribe Esperanza"



nº 32
Junio 2009

IDEA

LA REVISTA DEL CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA



Página 4
 Patricio de Blas Zabaleta
 La participación es la palanca de cambio que puede mejorar el sistema

Página 5
 ¿Que es la ciudad educadora?



Página 7
 Joan Manuel del Pozo
 Cuando una ciudad desarrolla su potencial educativo...



Página 9
 José Iribas Sánchez de Boado
 Pamplona, ciudad educadora



Página 10 Entrevista
 Carlos Pérez Nieves, Consejero de Educación del Gobierno de Navarra

Página 11
 Entrevista
 Carmen Maestro Martín
 Presidenta del Consejo Escolar del Estado



Página 13
 Entrevista
 Pedro Rascón Macías
 Presidente de CEAPA



Página 14
 “Medellín, la más educada”



Página 15
 Entrevista Teresa Úcar Echagüe
 Presidenta del Consejo Escolar de Navarra

IDEA
Nº 32 Junio 2009
La revista del Consejo Escolar de Navarra

DISEÑO, REALIZACIÓN Y EDICIÓN
Consejo Escolar de Navarra

TEXTOS
María Jiménez Ramos
Roberto Escudero Fernández
 Alumnos de Periodismo de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra

FOTOGRAFÍA
Ibai Abaurrea Mateo
 Alumno de Fotografía Artística de la Escuela de Arte de Pamplona

IMPRIME
Ona, Industria Gráfica S.A.
DEPÓSITO LEGAL:
NA-1482/2006

Página 17 Texto Ponencia Patricio de Blas
 Página 25 Texto Ponencia Joan Manuel del Pozo
 Página 29 Texto Ponencia José Iribas

X Jornada

“Con la E de Educación se escribe Esperanza”

Esperanza de superar la exclusión, el desempleo y la pobreza; esperanza de mejorar el entendimiento, el respeto, la convivencia pacífica, la igualdad de oportunidades y el acceso al conocimiento.... Esperanza de conseguir, en definitiva, el bienestar, la salud y la plenitud para todas las personas, aquí, allá y en cada rincón del mundo.



Todo esto se empieza a escribir con la E de Educación y este es el mensaje que nos envió Sergio Fajardo, ex-alcalde de Medellín y candidato a la presidencia de Colombia, para la X jornada de Encuentro del Consejo Escolar de Navarra y los Consejos Escolares de Centro que celebramos el 25 de abril de 2009.

El tema elegido para la Jornada, “La participación social en la Educación. La Ciudad Educadora”, es el núcleo y el origen de los consejos escolares y, al mismo tiempo, su objetivo principal.

El tema elegido para la Jornada, “La participación social en la Educación. La Ciudad Educadora”, es el núcleo y el origen de los consejos escolares y, al mismo tiempo, su objetivo principal.

La organización de las intervenciones, tuvo dos partes. La primera trató sobre la participación como conquista democrática del derecho de la sociedad a participar en la gestión de la enseñanza. La segunda parte dibujó un nuevo contexto y un nuevo escenario para esa participación: la ciudad. Una ciudad en la que la acción educativa traspasa los muros de las aulas y se sitúa en el espacio urbano, Una ciudad en la que el tiempo de la educación se amplía 24 horas, 365 días al año, más allá del horario y del calendario académico; un escenario en el que todas las instalaciones e instituciones son educativas, una oferta educativa que trasciende también la edad escolar y se dirige a todas las personas, con independencia de su edad y condición, haciendo posible el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida; un escenario en el que confluye el aprendizaje formal, no formal e informal.

Además de los ponentes, intervinieron en la jornada los alumnos del Conservatorio Profesional Pablo Sarasate.

Este número de la Revista Idea recoge el reportaje periodístico y fotográfico que han realizado los alumnos de la Escuela de Arte de Pamplona, y de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra .

Los textos completos de las ponencias pueden encontrarse en las páginas centrales y en la web: <http://irati.pnte.cfnavarra.es/consejo.escolar.navarra>

Jornada del **CONSEJO ESCOLAR de NAVARRA** con los Consejos Escolares de Centro

X Nafarroako **ESKOLA KONTSEILUAREN** Jardunaldia ikastetxeetako kontseiluen arteko

La participación de la sociedad en la educación.
La ciudad educadora
Gizartearen partaidetza hezkuntza arloan.
Hiri Hezlea

Consejo Escolar de Navarra
Nafarroako Eskola Kontseilua

Gobierno de Navarra

Ayuntamiento de Pamplona
Iruñeko Udala

can

La participación es la palanca de cambio que puede mejorar el sistema



Patricio de Blas Zabaleta

Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

María Jiménez Ramos

Patricio de Blas Zabaleta, vicepresidente del Consejo Escolar del Estado, analizó los papeles de los actores educativos en las en el marco de la participación ciudadana, repasando las fortalezas y debilidades de todos aquellos que integran la educación formal: profesores, padres y alumnos. No obstante, De Blas Zabaleta recordó el contexto fundamental en el que se encuadra la educación, en el de los derechos fundamentales, “a pesar de que a veces se entiende como una concesión”.

Es la propia Constitución española la que abre los cauces de participación de los ciudadanos en la sociedad y les da pie a que contribuyan en la vida social de manera activa. El problema, según explicó De Blas Zabaleta, es que la Carta Magna deja amplios márgenes al legislador:

“¿Qué alcance tiene la participación: ser oído o intervenir?”. La respuesta, señalaba el vicepresidente del Consejo Escolar del Estado, se encuentra en “los vaivenes legislativos”, en las distintas normas educativas que han ido otorgando y denegando diferentes márgenes de participación hasta que, con la llegada la LOGSE, “los consejos escolares se han quedado sin competencias”.

Respecto a estas instituciones, compuestas en gran medida por profesores, De Blas Zabaleta admitió que “son los reyes de la participación”. De hecho, el 90% de ellos participa en los consejos escolares, “su medio natural”. Sin embargo, reconoció que “tras los datos no se encuentran ardorosos defensores de la comunidad escolar sino poco entusiasmo y, probablemente, sólo un moderado respeto a la ley y cierto sentido del deber”.

Tenemos entre manos un derecho fundamental, que costó mucho ver reconocido y que, a pesar de todo, se ejerce poco. Y tenemos un sistema educativo sacudido por una ola de reformas que no parecen haberlo sacado de la modorra en que se halla sumido. La investigación educativa, y la experiencia de quienes llevan tiempo en la brecha, nos advierten que la participación es una palanca formidable para mover la mole. Pues bien, apliquémosnos a utilizarla .

Aduciendo su experiencia como docente, el vicepresidente del Consejo Escolar estatal no dudó en señalar el principal problema del gremio en lo que a participación se refiere: “Nos preocupa que otros puedan entrar en nuestro terreno”, admitió. Esos otros son los padres, considerados en ocasiones intrusos en el centro escolar. “Los profesores son muy críticos con las competencia que la ley atribuye a las familias y al alumnado”, reconoció. Este hecho hace incluso que un sector amplio del profesorado añore el tiempo en que los asuntos se discutían por todos y solos los profesores en el claustro.

A pesar de ello, y ante un panorama en el que no sólo los profesores son los que tienen algo que decir, De Blas Zabaleta no duda en resaltar la importancia de la implicación de los padres. La sociedad, tal y como explicó, no puede dejar exclusivamente en manos de los profesores los asuntos que ella misma no puede controlar. Por ello, “los profesores necesitan a las familias, como éstas los necesitan a ellos, para extender su actuación fuera de la escuela y reforzar su autoridad dentro de ella”, destacó.

Las familias, por su parte, se encuentran en una posición minoritaria en los consejos escolares, donde se habla de cuestiones que les son ajenas, de ahí que se des-

legítima su representación. Como consecuencia, señala De Blas Zabaleta, si los padres no participan, no pueden reivindicar los derechos de los alumnos y toda su actuación se limita a la elección de centro, “lo cual resulta misérrimo”. Además, no duda en manifestar su controversia: “Si los padres quieren a sus hijos, ¿por qué no participan en los centros?”.

Precisamente esos hijos, los alumnos, son los que el vicepresidente del Consejo Escolar del Estado describe como “convidados de piedra”. Según destacó, los estudiantes se encuentran en una circunstancia contradictoria ya que, al mismo tiempo que se le pide participación, ésta se practica de forma tutelada, lo que da lugar a una especie de “esquizofrenia en el alumno”. Aseguró que los alumnos tienen mucho que decir, de ahí la necesidad de entablar un diálogo para saber qué es lo que realmente les interesa.

Ante esta coyuntura, De Blas Zabaleta reconoció que nos encontramos en un momento delicado para la participación educativa donde prevalece un cierto desánimo. Aún así, resaltó que constituye un derecho fundamental y “la palanca que puede mover el sistema y llevarlo a mejorar”.

María Jiménez Ramos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos recoge en su artículo 26 que toda persona tiene derecho a la educación. Añade, además, que dicha educación “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana”.

Los agentes educativos tradicionales han sido la familia, la escuela y, en un sentido amplio, la sociedad. A mediados del siglo XX, los avances tecnológicos convirtieron a los medios de comunicación en actores sociales capaces de llegar a un número cada vez mayor de personas con la posibilidad de erigirse como fuente de educación. Más tarde, a finales del siglo pasado, surgió la idea de que una nueva instancia pudiera ejercer un papel educativo.

Este nuevo agente no era un invento tecnológico ni la ocurrencia de un visionario pedagogo. Era más bien un descubrimiento. El descubrimiento oficial y reconocido de la faceta educativa de algo que rodea las vidas de todos: la ciudad.

Al contrario de lo que pueda parecer, no es necesario transformar una ciudad en agente educativo: la ciudad es educativa por sí misma. Es decir, todo lo que sucede en la ciudad influye en sus habitantes, les hace mejores o peores en esta condición. Las actividades de ocio, culturales y deportivas, el urbanismo y su planificación, las cuestiones medioambientales, la salud, la seguridad y la movilidad, los medios de comunicación y todos y cada uno de los servicios que genera y ofrece la ciudad tiene su incidencia en los ciudadanos y les concede diversas formas de educación.

Ahora bien, la ciudad puede convertirse en educadora cuando se le imprime el propósito de educar, cuando las actividades que en ella

se desarrollan, las acciones y políticas que en ella se ejecutan y la forma en que se muestran a los ciudadanos persigue conscientemente crear nuevas y mejores formas de convivencia que se traduzcan en nuevos y mejores valores, conocimientos y aptitudes. En definitiva, mejorar la calidad y las formas de vida de los ciudadanos es el objetivo de toda ciudad educadora.

Las ciudades educadoras constituyen un movimiento que apareció en 1990 con motivo de la celebración del primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en Barcelona. Entonces los gobiernos locales de distintas urbes firmaron la Carta de Ciudades Educadoras, en la que adquirieron el objetivo de colaborar en

¿Qué es la ciudad educadora?



IDEA 32

proyectos y actividades comunes para favorecer la vida de sus ciudadanos. Cuatro años después, en 1994, las ciudades educadoras se constituyeron oficialmente como Asociación Internacional en su tercer congreso celebrado en Bolonia. No obstante, el germen de la ciudad como actor en la formación de sus ciudadanos aparece ya en la polis griega, donde la educación salía de los lugares cerrados para ocupar los espacios públicos. En la historia más reciente, fue la UNESCO en 1972 el organismo que rescata la idea de crear escenarios de aprendizaje en la propia ciudad.

ca de las posibilidades formativas de la ciudad, promover la participación de la ciudadanía y evaluar las necesidades, las propuestas y las actividades. En definitiva, una política basada en la profundización de los valores democráticos y en la presencia de un eje pedagógico con la vista puesta en crear una ciudadanía mejor.

El proyecto de ciudad educadora no tiene una concreción única y específica. Al contrario, cada urbe puede y debe adaptarlo a sus posibilidades y necesidades. El aprovechamiento de las instalaciones escolares en un horario que excede el de las clases, las actividades orien-



Hoy existen en el mundo 400 urbes que han firmado la Carta de Ciudades Educadoras. Su compromiso se centra en promover acciones conjuntas de colaboración e intercambio de experiencias, además de tratar de influir en las decisiones de los gobiernos sobre cuestiones de interés para su desarrollo. La mayoría de las ciudades adheridas a la Carta son españolas, aunque también cuenta con lugares tan dispares como Belén, Montevideo o Múnich.

Desarrollar el concepto de ciudad educadora no es una misión de autoría reducida sino que concierne a toda la ciudadanía. No obstante, es indispensable que exista un compromiso político que impulse el carácter pedagógico de la ciudad. Los gobiernos municipales, por su conocimiento y su cercanía con los ciudadanos, parecen los más apropiados para dirigir y gestionar las propuestas educadoras. Las funciones de los consistorios locales se articulan en tres acciones: informar a los ciudadanos acer-

tadas al ocio de las personas mayores o la creación de bibliotecas, por ejemplo, se encuadran dentro del concepto de ciudad educadora. Se trata, por tanto, un proceso en continua construcción y abierto a las más variadas de las propuestas. Eso sí, regido con una máxima: aprender en la ciudad y de la ciudad.

Concebir la ciudad como un ente educativo implica tener un sentido amplio del concepto educación. Reducir ésta a la formación que se recibe en la familia y en la escuela implica limitarla en tiempo y espacio. La educación no es sólo la que ejercen la familia dentro de las paredes del hogar ni la escuela dentro de sus aulas, ni la que ambas proporcionan durante un tiempo limitado de la vida. La educación es la que recibimos en el entorno en el que vivimos y durante todos los años de nuestra vida. Y la ciudad es posiblemente el elemento que mejor cumple estas dos condiciones: es nuestro espacio vital y nos acompaña desde el principio hasta el final de la historia personal de cada uno.





**Joan Manuel
del Pozo**

**Cuando una ciudad
desarrolla
su enorme potencial
educativo,
crece en calidad de
vida urbana,**

en cohesión social y en civismo democrático

Roberto Escudero Fdez.

Joan Manuel del Pozo, actual consejero de gobierno de la Corporación Catalana de Medios Audiovisuales y responsable de la reforma de la Carta de las Ciudades Educadoras en 2004, explicó que la globalización, las nuevas tecnologías y la concepción puntillista del tiempo son los cambios que han experimentado en los últimos tiempos las ciudades contemporáneas. Dichos cambios deterioran, a su juicio, el espacio público democrático y la cohesión social.

El profesor Del Pozo afirmó que el fenómeno de la globalización supone “una contracción muy fuerte del espacio y una aceleración muy intensa del tiempo. El espacio en que vivimos hoy –explicó– es muy chico porque nos desplazamos a gran velocidad”. Añadió que los seres humanos “no podemos dejar de ocupar espacio ni dejar de transcurrir en el tiempo”. Y destacó que el ritmo del transcurso del tiempo no es indiferente: “Hoy vivimos en una aceleración que nos permite acceder a más bienes y servicios que hace cien años, pero a costa del equilibrio, de la salud y de la capacidad participativa”.

Según Del Pozo, las migraciones constituyen un ejemplo de la globalización. “Las migraciones son enriquecedoras; pero, al mismo tiempo, crean un elemento de complejidad de las ciudades”. El fenómeno migratorio –apostilló– está lleno de oportunidades, retos y dificultades que están muy relacionados con la educación.

En cuanto a la tecnología, sostuvo que

está cambiando “enormemente” la vida de las ciudades puesto que permite una facilidad comunicativa extraordinaria, “no siempre puesta al servicio de buenos contenidos”.

Asimismo, resaltó la “enorme fuerza” que está adquiriendo la imagen, que es “fácil de producir y de consumir” y que está “sustituyendo a la realidad misma y a la palabra”. En su opinión, la primacía de la imagen sobre la palabra trae consigo una pérdida de la capacidad de análisis y convierte al *homo sapiens sapiens* en un *homo videns*. “Somos seres lingüísticos”, subrayó.

“Algunos de sus efectos, aquí sólo enunciados, son el movimiento y la aceleración constante de las personas, los vehículos y toda clase de productos y bienes materiales o inmateriales; la progresiva sustitución –o como mínimo relativización– de la realidad cívica y humana por las imágenes, símbolos y escaparates que la representan y la muestran “

El tercer cambio que apuntó es la introducción del tiempo puntillista, que consiste en la acumulación caótica de instantes. Respecto al pasado, señaló que “hemos aceptado la noción de pasado como caducado. En realidad, el pasado es realizado, es actual”. El hecho de que las ciudades desconozcan su pasado explica,

según Del Pozo, que pierdan sentido de su patrimonio y de su identidad, y que la gente pierda ganas de participar. “¿Para qué participar en algo que no conocemos?”, planteó.

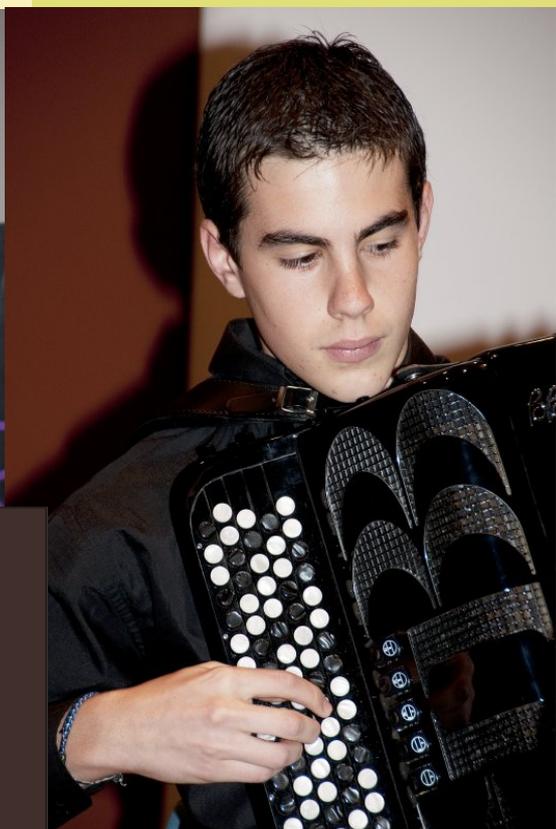
IDEA 32

En ese sentido, añadió que la falta de identificación con un sentido colectivo de pertenencia dificulta la integración de las personas que vienen de fuera y la educación formal e informal, porque los puntos de referencia comunes se vuelven inestables.

La globalización, las nuevas tecnologías y la concepción puntillista del tiempo ponen en riesgo, a juicio de Del Pozo, el espacio público democrático (que permite la convivencia y la participación) y la cohesión social.

El profesor puso como ejemplo de participación la polis griega. “Los ciudadanos griegos no podían comprender que no se participara activamente en los intereses generales”, explicó. Y advirtió que, si las ciudades degeneran en almacenes de individualidades yuxtapuestas, “estaremos perdiendo muchas oportunidades de mejor educativo en el entorno urbano”.

“..los ciudadanos no pueden entenderse como individuos separados que se sitúan en una fría yuxtaposición, sino como personas en activa cooperación y convivencia. La mera yuxtaposición no produce ciudad, simplemente construye almacén. Sólo la convivencia participativa e interactiva construye espacio ciudadano y da contenido a proyectos políticos en su sentido más noble: el que responde al espíritu de la “paideia” griega en armonía con la idea y la conciencia de la “polis””



**Pamplona,
ejemplo
de ciudad
educadora**





dora, diversa y plural”.

El teniente alcalde, que ejerce también como concejal de Educación, señaló que el presupuesto que el Ayuntamiento destina para el mantenimiento de los colegios, para programas educativos complementarios y para subvenciones a centros y APYMAS prácticamente se ha triplicado desde el curso 1995-96, hasta alcanzar en 2009 los 9,3 millones de euros.

Los Plenos municipales se pueden seguir a través de la Red. Han aumentado los cauces de información con el Ayuntamiento. Se está apoyando el asociacionismo y el voluntariado. Y se pretende impulsar el uso de las nuevas tecnologías gracias al Plan Pamplona Futura. Todo ello, según Iribas, para favorecer la labor educadora.

No obstante, señaló que queda camino por recorrer y aludió a la candidatura de Pamplona a la capitalidad europea de la cultura en 2016 como un punto de referencia para reflexionar “sobre el tipo de ciudad que Pamplona quiere para su próximo futuro”.

José Iribas Sánchez de Boado

Primer Teniente Alcalde del Ayuntamiento de Pamplona

Roberto Escudero Fdez.

“Pamplona cuenta con un enorme potencial formativo que debemos poner en valor cada día para que toda nuestra ciudadanía lo pueda aprovechar”. Así se manifestó José Iribas, primer teniente alcalde de la capital navarra, en la mesa redonda que compartió con Joan Manuel del Pozo.

El Ayuntamiento de Pamplona suscribió por unanimidad la Carta de Ciudades Educadoras a finales de 1995, y “en pocos años hemos transformado nuestra ciudad completamente”, apuntó Iribas.

En ese sentido, se refirió a los diversos centros culturales de la ciudad como las Escuelas Infantiles; Baluarte; el Teatro Gayarre; los Conservatorios; las Escuelas Municipales de Música, de Dibujo y de Pintura; la Escuela Oficial de Idiomas; los Civivox, y la Casa de la Juventud. La oferta educativa en Pamplona, añadió Iribas, es “amplia, innova-



“Las instituciones educativas necesitamos comprometer más a la sociedad en la educación”



Carlos Pérez Nieves
Consejero de Educación del Gobierno de Navarra

María Jiménez Ramos

Los poderes públicos cumplen un papel fundamental en materia educativa. Sin embargo, el consejero de Educación del gobierno de Navarra, Carlos Pérez-Nieves, apela a la participación de los ciudadanos en la educación. Una participación, según explica, que antes la sociedad exigía y ahora hay que pedírsela. Además, Pérez-Nieves no duda al señalar el gran reto de la educación en la comunidad foral: los idiomas.

¿Qué expectativas tiene en Navarra el proyecto de Ciudades Educadoras?

Las Ciudades Educadoras nacen como una necesidad, que se detecta en la Administración, de que debe existir una copar-

ticipación para con los ciudadanos, que la educación no acaba en un centro escolar sino que debe ampliarse a aspectos sociales y lúdicos. Y esto los debe proporcionar el ayuntamiento mediante jornadas, actividades y uso de instalaciones con el objetivo último de seguir coeducando toda la vida.

¿Cuál es el papel del gobierno foral en el proyecto?

Los gobiernos autonómicos tenemos una relación muy directa con las administraciones municipales: concedemos las partidas económicas fundamentales para construir los espacios primigenios de la educación. A partir de ahí, cuestiones como el uso de instalaciones fuera de la jornada escolar, patios y bibliotecas, tienen que coordinarse entre la administración autonómica y la local, pues las responsabilidades son compartidas.

¿Ha cambiado la participación de los ciudadanos en la sociedad navarra durante los últimos años?

La participación ha dado un giro y lo que antes era una demanda, ahora es una necesidad. Las instituciones educativas necesitamos comprometer más a la sociedad en el proyecto educativo. El problema es que la participación hoy es minoritaria, la sociedad no se implica en lo público. En poco más de treinta años hemos pasado de demandar participación a buscar argumentos que la justifiquen.

¿Y qué argumentos se les puede dar a los ciudadanos?

La trascendencia que tiene su implicación. La clave de esta cuestión es que se articulan mecanismos asumiendo que la sociedad va a participar, pero en la realidad no ocurre así. Es decir, el mayor argumento para la participación es que, como los organismos están pensados para ella, si el ciudadano no participa, su representación la ejercerá otra persona con la que probablemente no tenga sintonía y no pueda controlarla. Por ello, no es raro encontrarse APYMAS y sindicatos que no representan los intereses de la mayoría y las reivindicaciones pertenecen a una minoría. Esto distorsiona el sistema y hace que sea absolutamente ineficaz.

Ante esta situación, ¿qué actitud deben tener los poderes públicos?

Tienen que articular otras medidas para incentivar la participación, si no por aspectos formales, sí por cauces indirectos que propongan la participación en aspectos de ocio, clubes deportivos y acciones culturales, siempre con un componente educativo.

Con respecto a otros asuntos relacionados con la educación, recientemente se han realizado en Navarra las pruebas para el informe PISA sobre la educación en España.

¿Es el fracaso escolar una de las grandes lacras del sistema español?

Evidentemente es un problema, aunque Navarra presenta unos porcentajes de fracaso escolar que, a excepción de el País Vasco, nos sitúan en la mitad o menos que otras comunidades. También hay que entender que ahora todo el mundo está obligatoriamente escolarizado hasta los 16 años, cosa que antes no sucedía ya que al acabar la EGB se hacía una gran criba, de tal forma que a los 16 años no llegaba ni el 30 o 40% de los alumnos. Ahora todos están en el aula, todos tienen que llegar y esto es dificultoso.

¿Qué se necesita para que todos los alumnos puedan acabar satisfactoriamente la educación obligatoria?

Hay que establecer distintas formas de llegada y dar alternativas, porque no todo el mundo está capacitado para alcanzar el nivel normal por distintas razones: desarraigo social, económico o dificultades físicas o mentales. Tenemos que intentar que todo el mundo curse la educación secundaria para facilitarle una formación posterior, FP o universitaria. Navarra lo está haciendo desde hace mucho tiempo: vio la necesidad de diversificar curricularmente las enseñanzas obligatorias y de preparar planes que fueran alternativos para facilitar la formación, por eso tenemos esos porcentajes de fracaso escolar. Si no se buscan fórmulas adaptadas a las capacidades de cada uno, se mantendrán porcentajes altos.

No obstante, existe la impresión de que hay una tendencia a reducir el esfuerzo que se exige a los estudiantes.

Flexibilizar no es rebajar el nivel de exigencia sino adaptarlo a las necesidades de cada uno. Si mantenemos a personas con dificultades en la misma aula significa rebajar el nivel para que todos puedan llegar. Nuestro planteamiento es así para que cada uno dé lo mejor de sí mismo. Si mantenemos a los mejores lastrando con los peores, éstos nunca tendrán una capacidad suficiente y acabarán abandonando el sistema. Otros no lo han visto así, han pretendido mantenerlos a todos en la misma aula y al final han rebajado el nivel de exigencia. Y ese ha sido el gran error de la educación en España en los últimos años.

A día de hoy, ¿cuál es el gran reto de la educación en Navarra?

El gran reto es salir de la etapa educativa con unas competencias lingüísticas que permitan al alumno cursar estudios superiores en una lengua que no sea la propia. Este es el gran reto de España y donde hemos sido un total, absoluto y completo desastre. Estoy completamente convencido de que los idiomas abren muchísimas puertas. Hoy en día si uno no conoce el inglés puede quedarse como analfabeto funcional. Aunque se quisiera, no es posible pensar que la etapa laboral se va a quedar en el ámbito local. Por ejemplo, cualquier empresa que se instala aquí necesita personal con conocimiento de idiomas. En defini-

tiva, queremos chicos y chicas capaces de entender, estudiar y expresarse en otras lenguas porque nos parece trascendental.



Carmen Maestro Martín

Presidenta del Consejo Escolar del Estado

Roberto Escudero Fdez.

Carmen Maestro, Presidenta del Consejo Escolar del Estado, sostiene que la participación en la educación debe contribuir en la autonomía de gestión y en la evaluación de las decisiones adoptadas: "Después de conocer la realidad de un centro, hay que marcarse objetivos en el proyecto educativo, poner en marcha medidas para solucionar los problemas que existan y determinar si las medidas tomadas son eficaces o no", afirma Maestro.

¿Cómo valora la participación de la sociedad española en la educación?

Tenemos normas muy avanzadas en cuanto a la participación. Pero en la práctica, queda mucho camino por recorrer. Vivimos en una sociedad individualista y consumista. Los padres eligen el centro de sus hijos como consumidores y luego se implican menos de lo que deberían en la vida del centro. El alumnado también debería participar más. Y la relación de los miembros de los Consejos Escolares con los grupos que representan no es estrecha.

¿Qué cambios introduce la Ley Orgánica de Educación (LOE) en cuanto a la participación?

Hasta la aprobación de la LOE, la autonomía de los Consejos Escolares era muy pequeña. Nos planteábamos para qué participar si la Administración cerraba el 90% de nuestras decisiones. La LOE permite una mayor autonomía de gestión de los centros. En ese sentido, el Consejo Escolar puede influir mucho: tiene margen de actuación para mejorar la educación de los centros, sintiéndose corresponsables de las decisiones adoptadas... Y esa autonomía de gestión tiene que ir acompañada de una evaluación de las medidas adoptadas.

¿Patricio de Blas Zabaleta ha revelado en su ponencia que el Consejo Escolar del Estado planteaba tantas propuestas al Ministerio que al final no era atendida ninguna...

Sí, es cierto. Todos los años elaboramos un informe en el que diagnosticamos la situación educativa española, y sugerimos 25 propuestas con tantos apartados que, en realidad, son 100. Entonces nos hemos dado cuenta de que, manteniendo esas propuestas, seremos más eficaces si nos centramos en los aspectos primordiales.

¿Cuáles son las principales propuestas del Consejo?

En primer lugar, el ciclo 0-3 años. Debe atender toda la demanda, debe ser de calidad y debe tener una vocación claramente educativa. Sabemos que los niños de familias desfavorecidas están abocados al fracaso escolar si no tienen una escolarización temprana y de calidad. La educación infantil es la etapa escolar que hay que cuidar para obtener buenos resultados en el futuro.

En segundo lugar, el abandono escolar prematuro. En España, si no se finalizan los estudios con éxito, 12 ó 13 años de escolarización equivalen a nada. Proponemos que se certifiquen las competencias básicas adquiridas de los alumnos que no titulan, de tal forma que puedan proseguir sus estudios.

En tercer lugar, la formación inicial del profesorado.

Y en cuarto lugar, la inversión en educación. Por debajo de cierto umbral de inversión, los sistemas educativos no obtienen buenos resultados. En España, la inversión está en el 4,4% del PIB, y creemos que debe aumentar hasta el 7%.

“Los niños de familias desfavorecidas necesitan una escolarización temprana y de calidad”

¿Éstos son los retos que tiene planteados el nuevo ministro de Educación, no?

Sí.

¿Se pueden adoptar medidas para flexibilizar la ESO y el Bachillerato?

El Consejo Escolar del Estado, en el informe del año pasado, pedía que hubiera una pasarela o un curso puente en Bachillerato, como sucede en la Universidad, para que no abandonaran los estudios aquellos alumnos que llevan un ritmo distinto. Sin embargo, hay una sentencia del Supremo que establece que la LOE no contempla ese sistema, y hay que cumplirla. De todos modos, creo que hay que adoptar decisiones a este respecto, teniendo en cuenta que existe un abandono escolar muy fuerte en 1.1 de Bachillerato.

¿Qué opina de la sustitución de Mercedes Cabrera por Ángel Gabilondo?

Cabrera me nombró en 2006. Es una mujer muy preparada y muy sensibilizada con la educación. He trabajado estrechamente con ella y siempre he contado con su apoyo. Creo que Gabilondo viene con un impulso y una determinación muy clara de que la educación debe ser lo primero, que me hace esperar lo mejor. Pero todavía no hemos trabajado juntos.

¿De qué manera influye la crisis económica en la educación?

La educación debe ser el motor de la sociedad. Es la mejor política económica y social. Los poderes públicos saben que invertir en educación es el futuro. Antes o después acabará la crisis, y las comunidades que hayan apostado decididamente por la educación tendrán los jóvenes mejor formados y con mejores posibilidades.

¿En algunas comunidades autónomas, se han retirado los conciertos a algunos centros de educación diferenciada. ¿Cuál es su posición al respecto?

Creo que la educación mixta es un valor de la sociedad democrática. Los centros educativos no son meros transmisores de conocimiento; también transmiten valores democráticos. Sé que hay sentencias que avalan la constitucionalidad de la educación diferenciada, y las respeto; pero creo que la convivencia en la diversidad es un valor.

¿Qué opina sobre los padres que persisten en la objeción de conciencia a Educación para la Ciudadanía?

Respeté a los padres que iban a los tribunales para recurrir los decretos de la LOE contra Educación para la Ciudadanía. Pero hay una sentencia del Tribunal Supremo en contra de la objeción de conciencia, y hay que cumplirla. Además, todos debemos concentrar las energías en mejorar la educación española.

Pedro Rascón

Presidente de la CEAPA.

“Cuanto más participan los padres en la educación, más aprenden los hijos”.



María Jiménez Ramos

La implicación de los padres en la educación de los hijos es uno de los caballos de batalla de la CEAPA, la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos. Su presidente, Pedro Rascón, además de referirse a asuntos de actualidad como la financiación de los centros diferenciados o el Preescolar de 3 años, abogó por facilitar la participación de los progenitores en los centros educativos “para que dejen de ser convidados de piedra”.

Una de las principales dificultades de la CEAPA es la falta de implicación de los padres. ¿Por qué cree que es tan reducida su participación?

Es una cuestión difícil porque los consejos escolares han perdido competencias en las dos últimas leyes. Esto supone que los padres se sienten convidados de piedra y, al final, acaban perdiendo el interés. Es evidente que quien asiste a una institución quiere sentir que lo que hace sirve para algo. Yo mismo a veces he pensado: “¿qué importan-

cia tiene que esté aquí si haga lo que haga no va a salir la propuesta que defendemos los padres?”.

No obstante, la implicación de los padres difiere en los distintos cursos, ¿no es así?

La participación depende de la edad de los hijos. En las primeras etapas escolares, Infantil y Primaria, es mayor; en Secundaria es bastante menos y en Bachillerato ni aparecen. Cuando ven al hijo más débil, que tienen la obligación de protegerle, pero cuando levantan el vuelo, la actitud es distinta. La cuestión es que hay que convencer a los padres y madres de que tienen que ir al colegio de sus hijos porque es importantísimo para la educación y para el sistema. Los estudios internacionales demuestran que si los padres se implican, los hijos aprenden más. Por algún extraño mecanismo esto es así.

¿Cómo se puede fomentar la implicación de los progenitores?

Hay que facilitar la participación. A veces cuando entramos en un centro se nos ve como alguien extraño, un intruso que va a modificar el comportamiento del profesorado o que se va a meter en cosas que no debe. Esto hay que romperlo y cuesta mucho. En determinados países, por ejemplo, está bien visto que haya padres en el aula mientras se está dando clases. Esta práctica aquí sería una aberración. Aunque también es cierto que los padres tenemos la sensación de que somos imprescindibles y de que tenemos que lograr lo que proponamos aunque se nos niegue. Y eso también hay que romperlo.

¿La Administración debe cumplir un papel activo para reducir el déficit de participación de las familias?

La Administración es quien tiene que fomentarla y no lo hace suficientemente. Muchas veces se utiliza el argumento de que no tiene dinero suficiente. Pero llega un momento en que hay que pasar a la acción y decir que no basta con lo que dice la ley, sino que se necesitan acciones formativas para que los padres puedan participar adecuadamente. Si eso no se nos facilita, si de entrada estamos retraídos para participar, si vemos todas las trabas y, además, que nuestros hijos crecen, los padres acaban por desentenderse.

Actualmente están sobre la mesa asuntos relacionados con la educación sobre los que la CEAPA tiene una posición clara, incluso un papel activo, como en el caso de la financiación de los centros diferenciados.

La CEAPA, junto con el Sindicato de Estudiantes, el Movimiento de Renovación Pedagógica y los principales sindicatos del profesorado, es promotora de un manifiesto firmado a nivel estatal en el que denunciemos este tipo de prácticas. La razón es que entendemos que es discriminatoria porque contraviene el espíritu de la Ley de Educación y de la Constitución. En ningún momento hemos pedido que se cierren los centros diferenciados, pero nos oponemos a que sean financiados con dinero público.

Sin embargo, algunos sectores aducen a la libertad de elección de centro por parte de los padres para que se mantenga la financiación a estos colegios.

Más allá de eufemismos, como que los centros no son discriminatorios sino diferenciados, desde la CEAPA defendemos que no pueden ser concertados y que la Administración está en su derecho de negar la financiación a este tipo de centros como a cualquier otro. La obligación de la Administración es proveer de suficientes plazas a los alumnos que tienen que estar escolarizados, pero la ley en ningún momento dice que tengan que ser el 50% privadas y el 50% públicas. Y desde la CEAPA decimos que sean públicas y que siga habiendo centros privados, como ha habido siempre, pero no financiados con dinero público.

Otro de los asuntos que se ha convertido en objeto de controversia es la jornada escolar. ¿Cuál es la postura de la CEAPA?

Los problemas surgen por la existencia de tres tipos de horarios: el de apertura del centro, siendo el Ayuntamiento de Pamplona ejemplar ya que los centros que de él dependen se abren desde las ocho de la mañana hasta las diez de la noche; el horario laboral del personal de administración y servicios y de los profesores; y el horario de la jornada lectiva. La cuestión es conjugar todo eso. La polémica

surge porque, debido a una extraña razón, la jornada lectiva tiene que coincidir con el horario del profesorado. Y todo aquello que no esté dentro de ese horario lo tenemos que hacer los padres, pues el centro se lava las manos. En esto es en lo que estamos totalmente en desacuerdo.

¿Habría alguna posibilidad de conjugar los intereses de todos los implicados?

Sería necesario realizar un estudio serio de cuáles serían los mejores tiempos para el rendimiento y el aprendizaje de los alumnos. A veces hablamos de países como Finlandia que tienen jornada continua hasta las cuatro de la tarde. Pero no tenemos en cuenta que en nuestro caso, cuando el niño sale del colegio tiene deberes, actividades extraescolares... Partiendo de nuestro funcionamiento, pensamos que es mejor la jornada partida. Sin embargo, quizá haya que estudiar los períodos lectivos, dejar de regirnos por el calendario canónico y buscar una distribución más favorable para los niños, que son los afectados.

Precisamente los niños, en este caso los más pequeños, tampoco se pueden olvidar en el caso de la etapa de Pre-escolar de tres años.

En este asunto, lo cierto es que Pamplona ha sido un referente a nivel nacional: los centros siempre han sido escuelas infantiles y han tenido ventajas que otros, al ser guarderías, no han disfrutado. Con la entrada en vigor de la LOE las guarderías no tienen sentido. Por otra parte, es una etapa en la que el coste de la plaza escolar es muy superior a etapas posteriores, entonces llegamos al tema del dinero y de la crisis. La CEAPA no reivindica que sea una etapa obligatoria pero sí que, como el resto de las etapas educativas, esté garantizada una oferta pública de calidad que dependa de los departamentos educativos.

Sergio Fajardo

Ex-alcalde de Medellín (Colombia)



“Medellín, la más educada”

Roberto Escudero

Sergio Fajardo, antiguo alcalde de Medellín (Colombia), no pudo asistir a la X Jornada del Consejo Escolar de Navarra. Sin embargo, envió un vídeo en el que él mismo explicaba el plan “Medellín, la más educada”.

“Tenemos que atender a todas las personas rezagadas socialmente para construir un colchón de igualdad y abrir caminos de oportunidades”, afirmó. El reto pasa, pues, por proporcionar a todos los ciudadanos una “educación de alta calidad”.

Con ese objetivo, la Alcaldía de Medellín ha cons-

truido un parque interactivo de la ciencia y varias decenas de ludotecas. Asimismo, están en fase de construcción cinco parques biblioteca, “parque para encontrarnos y biblioteca para transformarnos”. Fajardo insistió en la idea de parque porque “nos tenemos que encontrar”.

Por otro lado, se ha puesto en marcha un programa destinado a preescolares que incluye salud, nutrición, recreación y educación. Este programa, llamado “Buen comien-

zo”, pretende evitar que algunos niños comiencen su etapa escolar en una situación de desventaja.

La red de microcréditos impulsada por la Alcaldía de Medellín está generando grandes oportunidades. “La persona más humilde puede pasar por un proyecto pedagógico de emprendimiento”, aseguró Fajardo.

Gracias al plan “Medellín, la más educada”, concluyó: “Estamos construyendo riqueza para todas las personas”.



Teresa Úcar Echagüe

**Presidenta del
Consejo Escolar de Navarra**

María Jiménez. Roberto Escudero

¿Qué balance hace de la X Jornada?

Muy positivo. Las ponencias y las actuaciones han resultado muy interesantes, incluidas las clown-clusiones. Destacaría, además, la participación de los alumnos de las dos Escuelas de Arte de Pamplona y Corella y del Conservatorio Profesional Pablo Sarasate. La calidad de sus intervenciones nos han hecho disfrutar y darnos cuenta de lo mucho que ha mejorado la formación de la juventud en las últimas décadas.

Tras la ponencia de Patricio de Blas, uno de los asistentes a la Jornada manifestó que era “utópico” alcanzar acuerdos en el seno del Consejo Escolar de Navarra. ¿Qué opina al respecto?

Lo que puedo decir con rotundidad es que en el Consejo estamos de acuerdo en la mayor parte de los temas. Habitualmente el desacuerdo suele surgir en uno o dos apartados de un proyecto de norma que puede contener quince o veinte disposiciones, así que realmente el porcentaje de discrepancia es mínimo. Pero siempre hay quien magnifica lo negativo, el conflicto, y a mi me parece que eso hace mucho daño al sistema educativo. Se crea una sensación de debacle y enfrentamiento que en absoluto refleja la situación real. Por supuesto que hay temas de discrepan-

Consejo Escolar de Navarra/ Nafarroako Eskola Kontseilua
<http://irati.pnte.cfnavarra.es/consejo.escolar.navarra>

IDEA 32

cia, pero incluso en esos temas, el acuerdo será utópico pero no imposible.

No asistieron muchos padres al Planetario. ¿De qué manera cree que se puede estimular la participación de los padres?

Quizá el formato de la Jornada se ajusta más a los intereses del profesorado, o de los técnicos de la educación en general, que a los de las familias.

En los últimos años ha aumentado muchísimo el interés y la información que tienen los padres sobre la educación de sus hijos, sin embargo ese interés no se refleja en su participación en los consejos escolares de centro. Los padres acuden cada vez más al centro cuando se trata de hablar en concreto de sus hijos, del aula o del profesorado que les atiende, pero creen que, en las decisiones de “gobierno del centro” su participación sirve para poco. Dicho en palabras de Patricio de Blas, ha aumentado su relación como “clientes” de un servicio y ha disminuido su relación como “colaboradores”.

La participación y la colaboración de todas las partes, y en particular la de los padres, es uno de los aspectos que se deben reformular para una escuela de calidad; es una necesidad, una condición imprescindible para el consenso

y la eficacia y habría que hacer todo lo posible para facilitarlo.

¿El Consejo está ya pensando en la XI Jornada? ¿Se puede adelantar el tema?

Sí, trataremos sobre “Las Enseñanzas Deportivas”. El Deporte, amén de otros muchos beneficios, es una de las actividades profesionales que generan más ocupación y empleo. ¿Cómo se preparan nuestros jóvenes para esta actividad profesional?

El Consejo Escolar quiere analizar cómo es el proceso de formación de los deportistas de élite de distintas especialidades, entrenadores, árbitros y técnicos deportivos. Queremos estudiar cuál es la oferta de estas enseñanzas en Navarra y cómo se compatibilizan con las enseñanzas de régimen general.

Abordaremos tres enfoques: las enseñanzas deportivas de régimen especial (enseñanzas de las especialidades deportivas aprobadas por el Consejo Superior de Deportes), la enseñanza del deporte en las edades de la enseñanza obligatoria y la enseñanza del deporte a lo largo de la vida.

Las enseñanzas deportivas serán, además, el tema de trabajo del Consejo durante el próximo curso.



Tú eliges, tú decides: La jornada de los escolares en Navarra

Un estudio elaborado por el Consejo Escolar de Navarra
basado en datos objetivos de la ocupación del tiempo de los escolares

Elige el nº de proyecto: **16685**



Texto íntegro de las ponencias

Patricio de Blas Zabaleta

La participación de la sociedad en la educación

(Chequeo a la participación de familias, alumnos y padres en la escuela)

Declaración de intenciones

Es una responsabilidad y un honor para mí estar en este lugar y poder dialogar con mis paisanos sobre un asunto como la participación en educación que toca de lleno problemas, conductas, ilusiones importantes en nuestra vida profesional y en los intereses vitales de nuestras familias. Agradezco a la Presidenta del Consejo Escolar de Navarra la oportunidad que me ha brindado y espero que las reflexiones que aportaré tengan alguna utilidad para ustedes.

Mi punto de vista es de un profesor, con alguna experiencia en la vida de los consejos escolares, convencido de que la participación no constituye sólo, me atrevo a decir ni principalmente, el ejercicio de un derecho fundamental, sino también un medio eficaz de mejorar la educación y de adecuarla a las exigencias complejas de nuestro tiempo. Una actividad como esa, en la que se implican familias, alumnos y profesores, representantes del personal del centro y del municipio, tendrá más posibilidades de alcanzar sus fines si todos los afectados conocen bien el marco en que se sitúan, los papeles que tocan a cada uno y saben de las expectativas y de los temores de todos.

Hago esta reflexión en un momento delicado.

do. Se cumplirán en julio veinticuatro años de vigencia de la LODE, de lo que queda de la LODE, y no parece que se preparen cohetes para celebrar las bodas de plata. Se percibe un cierto desánimo ante el funcionamiento de los órganos de participación que creó aquella ley, una sensación de que los consejos no son lugares de encuentro de la comunidad escolar, sino organismos burocratizados en los que se aprueban formalmente decisiones tomadas en otros foros. Algo parecido sucede en los de ámbito más amplio, hablo principalmente del CEE. A pesar de los esfuerzos de sus últimas Presidentas, y sin perjuicio de que el respeto y aun la cordialidad en la relación sean la norma, la cultura del diálogo y del consenso dista de ser la práctica habitual, sobre todo al informar las disposiciones importantes.

Y la planteo en la creencia de que un análisis realista, no utópico, de los órganos de participación, de sus insuficiencias normativas y de funcionamiento, de las dificultades de los sectores para ejercitar su derecho, puede ayudar, en general y en cada caso concreto, a plantear metas y objetivos realistas y a adoptar medidas que pueden mejorar su práctica a corto plazo.

1. Participar en educación un derecho fundamental reconocido en la Constitución

Me parece importante comenzar recordando de dónde nace, qué sentido y qué valor tiene el derecho de participación. Probablemente no descubriré nada nuevo a un auditorio, como este, que dedica una parte de sus esfuerzos a la participación. Sin embargo, es conveniente recordarlo. En ocasiones esta tiende a presentarse como un capricho de los gobiernos de izquierda

o, en el mejor de los casos, como una concesión gratuita de los poderes públicos a los ciudadanos, algo, en fin, anecdótico y accesorio. Y no. Estamos nada menos que ante la traducción a la escuela de uno de los principios que vertebran la Constitución Española y el Estado social y democrático de Derecho que conforma (Art. 1.1).

En efecto, el artículo 9.2 CE establece: “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y *facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social*”. Como ha señalado Ana Leturia Navarrea, en *El derecho a la participación educativa*, un libro que recomiendo vivamente a todos los interesados en el tema que nos convoca: de este artículo se deduce un principio jurídico constitucional que inspira todo el ordenamiento. Se trata de un mandato dirigido a los poderes públicos para que actúen en una determinada dirección, que alberga el germen de reglas jurídicas y que debido a la localización de este reconocimiento en el Título Preliminar se le dota de un peso específico en la vertebración de todo el sistema constitucional. Esto significa, exactamente, que en un Estado democrático y social, la participación de los ciudadanos no puede limitarse a una participación meramente político-electoral; implica extender la participación de los ciudadanos al ámbito social, cultural y económico. En estos ámbitos, y en ellos se encuentra la educación, el Estado no puede prescindir de la sociedad en la toma de decisiones.

Campos para la participación educativa y órganos colegiados para canalizarla

El sistema educativo que tenemos hoy se rige por el ordenamiento jurídico educativo que arranca de la Constitución, concretamente de su artículo 27, y se complementa con las leyes orgánicas que desarrollan el artículo citado: la LOE y la LODE, parcialmente modificada por la LOE. El artículo 27 fija los grandes campos de la participación educativa: la programación general de la enseñanza (27.5) y la intervención en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos (27.7). Veámoslo con algún detalle.

En el punto 5, el artículo 27 citado, ordena: *“Los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.”* Las leyes orgánicas antes citadas que desarrollan el derecho a participar en la “programación general de la enseñanza” han establecido que ese derecho se ejercite a través de órganos colegiados. Por eso, un órgano colegiado se sitúa junto a cada poder con competencia para programar la enseñanza: desde el Consejo Escolar del Estado en el ámbito estatal a los Consejos Escolares Autonómicos en el autonómico, hasta los consejos territoriales o municipales en el ámbito correspondiente. En los órganos de ámbito estatal y autonómico están representados: profesorado, familias, alumnado, personal de administración y servicios, organizaciones patronales y sindicales, Administración educativa, Ayuntamientos, Universidades y, en fin, un grupo variopinto de “personalidades de reconocido prestigio”. La participación, en estos casos, se realiza a través de dictámenes a las normas (función de consulta previa), de propuestas a la Administración correspondiente y de Informes periódicos sobre el estado del sistema educativo.

El artículo 27. 7 de la CE, delimita el otro gran campo de la participación educativa: *Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y*

gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”. En este caso la participación se ejerce a través de órganos colegiados (Consejo escolar, Claustro de profesores), pero también a través de otras vías: asociaciones de padres y alumnos, órganos de coordinación didáctica del profesorado, delegados de alumnos, juntas, etc. Todo ello no impide que los miembros de la comunidad educativa puedan ejercer el derecho fundamental que les reconoce el artículo 27 de manera individual, en cuestiones ajenas a las competencias de los órganos colegiados, como ha reconocido la sentencia 5/1981 del Tribunal Constitucional.

El artículo 27 CE dejó sin embargo, un amplio margen al legislador para establecer los términos en que ha de desarrollarse el derecho de participación. Muchas cosas quedaban por definir en las leyes orgánicas que desarrollasen aquel artículo. Por ejemplo ¿Hasta dónde llega la programación general de la enseñanza? ¿Sólo a la planificación de los puestos escolares, o también a la definición de su estructura y componentes esenciales? ¿Qué alcance tiene el verbo “intervenir”, co-decidir, ser consultados? ¿Qué ha de entenderse como centro sostenido con fondos públicos: el que es financiado íntegramente o también la subvención parcial? Esta indefinición explica los vaivenes legislativos, desde la Ley Orgánica del Estatuto de centros escolares (LOECE, 1980) a la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), pasando por la LODE (1985), la LOGSE (1990), la LOPEG (1995). Se suele decir que la LODE representó la interpretación más amplia y generosa del derecho a la participación y la LOCE (2002) la más restrictiva. La LOE vigente representa una posición que ha respetado alguno de los límites impuestos por la LOCE. En este trasiego, los recursos frecuentes al Tribunal Constitucional han servido para confirmar la constitucionalidad en unos casos y la anulación en otros.

Pero ese continuo tejer y destejer, como veremos, no ha sido inocuo. Entre otras consecuencias ha alimentado la confusión respecto a lo que el mismo concepto implica. La educación es una actividad comple-

ja; afecta a varios colectivos que intervienen y la participación no puede ser unilateral, como en una empresa. Para las familias más interesadas y para los alumnos más activos, probablemente también para los profesores en lo que afecta a sus competencias, participar significa co-decidir, ser parte del poder de decisión. Para los profesores, en lo que se refiere a la participación de los demás agentes, y para sectores amplios de alumnos y padres participar significa solamente ser consultados y colaborar con el profesorado y con el centro. Estas son, con todos los matices del caso, las posiciones políticas que traslucen los cambios legislativos a que acabo de aludir: el Consejo escolar y el Claustro como órganos de gobierno colegiado o como órganos de participación en el control, aunque se añada, para respetar formalmente la Constitución, la coletilla y *gestión*. El problema es especialmente complejo en los centros privados concertados.

El hecho es que interpretaciones de parte y cambios legislativos se alimentan mutuamente y prolongan la polémica a los centros. ¿Dónde está la verdad, es decir, la interpretación correcta de la Constitución? Ana Leturia, en el libro citado, señala esta cautela al legislador: *tendrá que tener en cuenta, como límite por abajo, el respeto al contenido esencial del derecho reconocido en el artículo 27.7 CE; como límite por arriba o máximo deberá respetar el contenido esencial de los derechos de los restantes miembros de la comunidad escolar, en especial el derecho del titular del centro privado a la creación de centros docentes.* Y los “agentes” que nos interesamos por la participación haremos bien en tener presente el criterio. No hay que olvidar algo que señalé más arriba: se trata de un derecho fundamental y, como prevé el artículo 53.2 CE, cualquier ciudadano podrá recabar la tutela de este derecho ante los tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad.

La participación como medio y como fin para la calidad de la educación.

Además de un derecho, la participación educativa es un medio para mejorar la

calidad, y un fin, por cuanto su ejercicio constituye el mejor entrenamiento para una ciudadanía activa y consciente. Muchos estudiosos del funcionamiento de los consejos escolares han señalado los beneficios que derivan de una participación activa de las familias en los centros donde se educan sus hijos. Es un factor de dinamismo y cambio en los centros (San Fabián Maroto), la implicación de los padres contribuye a mejorar el rendimiento en áreas cognitivas (lectura y escritura) y la asistencia regular a clase. Mejora el conocimiento que los profesores tienen del contexto sociofamiliar en que se desenvuelve la vida del alumno y les aporta importantes datos para reducir la distancia entre cultura escolar y familiar, especialmente entre el alumnado inmigrante. Finalmente, se convierte en un poderoso resorte para conseguir que la comunidad educativa se configure moral y orgánicamente como tal.

Invito a hacer aquí un ejercicio virtual que reproduce una vivencia diaria en los centros de secundaria y que aclarará, espero, la manera en que la intervención de los padres dinamiza la vida escolar. Cuando el padre o la madre del alumno X concierta con el tutor A una entrevista para hablar de cómo va su hijo, desencadena, sin saberlo, como cuando se arroja una piedra al centro de una balsa y se remueven las aguas, la siguiente secuencia de actuaciones: el tutor A, que quiere dar contenido a la entrevista, revisa las últimas notas del alumno X y, para actualizar la información -que los padres de X ya conocen-, manda una nota, o pide en la hora del café, a los profesores de las áreas B, C y D, en las que X iba mal, que le faciliten datos sobre los progresos o dificultades de X en las áreas citadas. El profesor de B, que tal vez conocía poco al alumno X, comienza a fijarse más en él, le pide el cuaderno de clase y revisa los datos de que dispone para poder decir algo con sentido a A. (Si no dispone de elementos nuevos de información se encuentra al descubierto ante su colega A y ante sí mismo). Entretanto el tutor revisa en Jefatura de estudios las faltas de X y habla con el Jefe de estudios al respecto, se plantea qué información necesita de la familia para incidir con más eficacia y completa el plan de la entrevista,

lo que expondrá y lo que preguntará al padre o la madre de X. Al término de la entrevista facilitará a sus colegas los datos de interés y cuando llegue la siguiente evaluación todos podrán conocer mejor a X. Es evidente que si más familias del grupo hacen lo mismo que los padres de X, el tutor y los profesores de ese grupo conocerán más y mejor a sus alumnos y mejorarán los instrumentos de evaluación y la preocupación por ellos. Si las familias no se interesan, ese estímulo desaparece y nada altera la rutina de la clase.

El ejercicio se puede repetir imaginando la sesión del Consejo escolar de centro en la que los representantes de los padres piden explicaciones más amplias sobre los resultados escolares plasmados en la memoria de fin de curso. ¿A qué se debe que, en una misma materia, exista tal disparidad de resultados entre los distintos grupos del mismo curso? Una pregunta, aparentemente ingenua, que puede poner de manifiesto y llegar a cuestionar situaciones poco claras: deficiencias en la programación de los departamentos, actuaciones asilvestradas de tal profesor, agrupaciones de alumnos cuestionables ... Como he apuntado al principio, en un proceso complejo en que intervienen varios agentes, como es el caso, el conocimiento por parte de todos de la naturaleza y los fines que se persiguen, de las dificultades que se presentan y de los esfuerzos que cada uno hace para superarlas da más sentido al trabajo de las partes, aumenta su eficacia y deriva, necesariamente, en una mejora de todo el proceso.

Aún podemos hacer un ejercicio más de simulación cuya repercusión, a diferencia de los anteriores, está aún por comprobar. En el CEE estamos trabajando en el Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en el curso 2007/8. Nos hemos dado cuenta de que hacer, como otros años, decenas de propuestas "a las Administraciones educativas" sobre los mil problemas de la educación ni compromete a las citadas administraciones, ni conduce a mejoras perceptibles en el sistema a lo largo del curso siguiente. Por eso, la Comisión Permanente se está planteando la posibilidad de llegar a un acuerdo uná-

me sobre los cuatro o cinco problemas fundamentales para proponerlos al Sr. Ministro de Educación, como acuerdos prioritarios, y pedir, a lo largo del curso próximo informes sobre su aplicación y desarrollo. ¿Servirá, como me consta que sirve en los casos anteriores, como la piedra en el charco, para remover las aguas y provocar alguna reacción positiva?

La participación es, además, un fin en sí misma. La vida escolar constituye, se quiera o no, el entrenamiento para la vida ciudadana. La base de la democracia es la aceptación de unas reglas de convivencia, fijadas libremente por los ciudadanos, que se constituyen en marco obligatorio y garantía de la libertad y la seguridad de todos. Y eso se puede empezar a percibir en la escuela, donde los niños y adolescentes conviven entre iguales, bajo el dictado de unas normas cuyo incumplimiento perjudica a los demás y por ello es objeto de sanción. Por eso, es necesario que esas normas sean acordadas y aceptadas por aquellos que están obligados a cumplirlas. Habría que empezar en el propio ejercicio del aprendizaje. El alumno debe conocer los criterios de calificación con arreglo a los que se le va a valorar, y su derecho a reclamar. En estas actividades se educa su sentido de la justicia. Y debe entender el sentido de la disciplina y la repercusión de las infracciones. Y para que eso ocurra, merece la pena invertir tiempo, paciencia y esfuerzos en la participación. La vida escolar puede propiciar hábitos de respeto a los demás, de responsabilidad y cooperación en la convivencia, o puede desarrollar actitudes de sumisión, aparente o real, de insolidaridad y agresividad, de resentimiento social. Probablemente la clave de que el resultado sea uno u otro esté en la participación. Por eso, no se entiende que en aras de "la eficacia" se repunte de "pérdida de tiempo" el que se invierte en la participación.

2. La participación de los agentes en los centros escolares

La escuela es el lugar de encuentro de tres sectores -profesores, alumnos y familias- que tienen, respecto a la participación, motivaciones, dificultades y expectativas muy diferentes que se traducen, na-

turalmente, en niveles de participación muy distintos. Merece la pena que nos detengamos a considerar esa disparidad de motivaciones porque es un punto de referencia indispensable para valorar la actuación, al respecto, de los demás y para buscar puntos de encuentro en aquellos intereses que se pueden compartir. Mariano Fernández Enguita, sociólogo que viene estudiando desde hace mucho los comportamientos en la escuela, describe así los motivos de las partes.



Los profesores defienden en la participación intereses laborales (condiciones de trabajo, horario, retribuciones) y profesionales (autonomía en sus tareas frente a la Administración y frente a la intervención de los “legos” –padres- en su terreno profesional). Las familias pugnan por sus derechos “patriarcales” (velar por la educación que reciben sus hijos, por su bienestar y su autoestima) y de “consumidores o clientes” (persiguen que sus hijos reciban el mejor servicio posible por lo que ellos pagan, vía impuestos o cuotas). Los alumnos (o sus padres por ellos) defienden sus derechos pasivos (ser tratados con respeto, recibir una educación) y activos (expresarse libremente, tomar parte en decisiones que les afectan...). Como señalaré enseguida, estos derechos pue-

den contemplarse como irremediablemente contrapuestos, o pueden ser percibidos como compatibles, si se buscan puntos de convergencia, y se relativizan, en consecuencia, las discrepancias. Veamos

Las familias en la escuela ¿indiferencia, desencanto, impotencia?

Los datos de participación de las familias son preocupantes y, lo que es peor, evolucionan a peor. Hay matices importantes, según el nivel escolar de los hijos, que revelan una constante: la satisfacción de las familias con la escuela disminuye a medida que sus hijos crecen. Las familias perciben que el interés de la institución evoluciona desde una preocupación preferente por la persona de sus hijos –terreno en el que tienen mucho que decir-, en los primeros niveles, a la insistencia en los contenidos de la enseñanza, y en los resultados académicos, terreno en el que la voz cantante corresponde al experto y en el que ellas encuentran que tienen menos que decir.

Vayamos a los datos. El primer año que hubo elecciones a los consejos escolares –curso 1986/7- participó un 46,1 de los padres en centros públicos de EGB (31,2% en concertados) y un 20,8% en BUP-COU (27,5% en los concertados). Quince años después –curso 2001/2- la participación había descendido a menos de la mitad: a 21,4% en Infantil y Primaria (7,2 en la concertada) y a un 6,5% en Secundaria (7,0 en la concertada). En Navarra, ese año los datos fueron algo superiores: 26,0% en Infantil y Primaria (16,6 en concertada) y 7,25 en Secundaria (9,7% en concertada).

La pertenencia a asociaciones de padres y madres, y la participación en las mismas, refleja tasas más positivas: más altas en pertenencia (superiores al 60% en Infantil y Primaria y al 50% en secundaria) que en participación (un 21% de familias lo hacían activamente en el primer caso, y un 15% en el segundo). Es más difícil valorar otra forma de participación muy importante, el grado de frecuentación de las familias de los centros donde estudian sus hijos. Una investigación realizada por F. Gil

Villa en Salamanca, en 1992, obtuvo estos datos que no se apartan significativamente de los obtenidos en otras zonas: un 32.6% de los padres no había ido nunca al centro, y un 18.2 lo había hecho tres veces o más.

Estos datos llevaban a M. Fernández Enguita a afirmar: “pocas cosas se han separado tanto de lo que prometían (o de lo que se pensó que prometían) como la participación de los padres en la gestión de los centros de enseñanza”... Es, ciertamente, algo difícil de explicar. Aparte factores sociales a los que me referiré en otro momento, conviene reparar en los que influyen desde dentro del sistema y, por lo tanto, sobre los que es posible actuar.

Se ha señalado, por las Asociaciones de Padres y por las investigaciones llevadas a cabo, una serie de dificultades como causas de la deserción. Algunas son objetivas, la primera los horarios en que se celebran las reuniones de los consejos escolares, o los que se asigna a los tutores para las entrevistas con las familias, incompatibles, muchas veces, con las obligaciones laborales o familiares. La siguiente las escasas oportunidades de las familias para coincidir con los padres de los compañeros de sus hijos y compartir puntos de vista sobre aspectos de la educación en el centro, o para hablar con sus representantes en el consejo. Del mismo carácter es la evidente minoría de su representación ante la abrumadora mayoría de la del profesorado; o el desconocimiento de las cuestiones “profesionales” que se abordan en las reuniones y la dificultad para seguir el lenguaje críptico (las siglas el PEC, la PGA, la CCP, los PIL...) los conceptos (departamentos, diversificación, desdoblados, apoyos, compensatoria...) y la imposibilidad de discutir de todo ello con profesionales que aparecen revestidos del conocimiento de un engranaje que ellos no aciertan a descifrar.

En esas condiciones los padres suelen utilizar las experiencias que les transmiten sus hijos para opinar sobre los asuntos que se tratan, lo que tiende a ser interpretado, por los representantes del profesora-

do, como un interés exclusivo por sus propios hijos. Todo se complica cuando se añaden elementos subjetivos de difícil comprobación: la poca confianza en la acción colectiva, el sentirse relegados o ignorados, el temor a meter la pata, a los efectos negativos que su participación pueda tener sobre sus hijos, o la contraria, a que su presencia sea interpretada como un intento de lograr ventajas para ellos.

Probablemente, estas dificultades perderían su fuerza disuasoria si los temas objeto de las reuniones revistieran mayor interés. A diferencia de lo que ocurre en Infantil y Primaria, donde las familias tienen un único interlocutor, donde sienten que la información que les proporcionan sobre sus hijos tiene sentido para ellos, perciben los avances de sus hijos y entienden lo que les cuentan de su vida en los centros, la Secundaria los llena de dudas: asignaturas, especialistas, diferente cultura de evaluación. Por eso, los asuntos en que suelen intervenir los padres en los consejos no son, sobre todo a partir de la ESO, cuestiones de fondo, las que más les interesarían (horario escolar, analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar, los valores que el centro debería promover...). Con frecuencia se limitan a la organización y financiación de actividades extraescolares, a la aprobación formal de los documentos del centro y a realizar gestiones ante la Administración.

Las consecuencias de la defeción son evidentes. La primera la deslegitimación de su representación ante los demás agentes, sobre todo ante los profesores: "no representan a nadie, se representan sólo a sí mismos", suelen decir los profesores para relativizar o descalificar puntos de vista críticos. Su escasa participación representa, también, un inconveniente para reivindicar los derechos de los alumnos y, en el mismo sentido, debilita la actuación de sus asociaciones a todos los niveles. Y, sobre todo, si como he señalado antes la participación constituye un medio para revitalizar la educación, la no participación o su insuficiente ejercicio favorecen la rutina y el inmovilismo en la escuela.

Hay familias que han sustituido su implicación en la educación de sus hijos, a través de una participación activa, por la pura elección del centro que consideran adecuado para ellos, como si este, cualquiera que sea, pudiera suplir enteramente lo que una participación atenta y vigilante de las familias puede representar. La asimilación de los comportamientos inherentes a la condición de consumidores -la pura elección de un producto etiquetado y envasado del que el consumidor no elige los ingredientes- puede tener, fatalmente, una traducción a otros aspectos de la vida, como este. Se elige un buen centro y se le confía la educación de los hijos. Pero, sin participación, la "libre elección de centro" se convierte, en la práctica, en la delegación de la responsabilidad de velar e influir en la educación de sus hijos. Esta sería una interpretación misérrima de la libertad y el derecho de los padres (Gómez Llorente).

El alumnado o el convidado de piedra en la educación

La participación del alumnado en las elecciones a los consejos se viene manteniendo entre medio de la muy elevada del profesorado y la muy baja de las familias. Se sitúa en torno al 50% desde el inicio. Mucho más difícil es saber el grado de implicación en las asociaciones estudiantiles. En general se reconoce que al alumnado le falta información sobre la organización, las funciones y las competencias de los distintos órganos del centro, incluso del consejo; y que tiene una escasa motivación, tal vez por las pocas oportunidades que se les ofrece para hacer propuestas, por el temor a expresarse en público y hasta por el temor a las posibles consecuencias de intervenir.

A su vez, la participación en la vida del centro a través de sus delegados se presta a reflexiones diversas de las que tampoco resulta fácil extraer conclusiones significativas. Todos los grupos tienen un delegado elegido por sus compañeros. Pero ¿qué delegado? Fernández Enguita ha descrito, como resultado de una investigación en nueve centros de Madrid, la diferente per-

cepción del papel del delegado por parte de alumnos y profesores. Mientras estos tienden a ver en ellos a alumnos modelo que les ayudan a mantener el orden y les facilitan la intendencia del aula (tiza, mapas, ...), los alumnos ven en este tipo de delegado un "esbirro" o un "pelota" y entienden que el delegado debe ser alguien que defienda los intereses colectivos, un interlocutor con el profesorado. Aunque no siempre. A veces, como un rechazo instintivo a lo que representa el orden escolar, se complacen en elegir para el puesto al que consideran más problemático entre ellos, justo al que el profesor no elegiría nunca. Con todo la figura del delegado, sobre todo en cursos superiores, no deja de ser una figura útil para trasladar a los profesores quejas o sugerencias de sus compañeros y para suplir la falta de coordinación de sus profesores ayudando a estos a confeccionar la agenda (fechas de exámenes comprometidas, salidas del centro programadas...).

En la participación de los alumnos existe una circunstancia especial: son menores de edad y participan bajo tutela. Hay una especie de esquizofrenia en el alumno que ha sido elegido por sus compañeros para formar parte del consejo, o para ser delegado del grupo. Por la mañana es un discípulo sometido a la autoridad del profesor, el depositario del saber, el representante de los valores que quiere inculcarles la sociedad. Por la tarde -el día que toque- se sentará junto a los profesores, a los padres, a los representantes del personal de administración y servicios, y del municipio -todos adultos, revestidos, además, de una autoridad adicional-, con iguales derechos que ellos, a tomar la palabra y opinar. El alumno sumiso se convierte ahora en un ser autónomo que juzga y valora por sí mismo y que, si es preciso, se opone a la opinión de su profesor. Imposible transmutación, difícil encaje de ese doble papel para ellos, para los profesores y hasta para los padres.

Porque existe una (otra) contradicción de fondo que refleja, mejor que cualquier tesis doctoral, las deficiencias del sistema escolar en orden a formar personas libres y responsables. Me refiero a la pedagogía

de los hechos; o sea a la radical diferencia que separa el método de trabajo predominante en el aula, y el papel que ese modelo asigna a los alumnos en ella, de la conducta democrática que se espera de los mismos alumnos en el ejercicio de sus derechos en el consejo. Seis horas al día la práctica pedagógica al uso les hace representar un papel sumiso y pasivo: escuchar, retener, asimilar y repetir. Y, una hora al mes, se les pide que manifiesten una capacidad crítica, un juicio personal sobre hechos y valores, y hasta una forma de expresarse en público que la práctica escolar les niega. La contradicción llega al límite –y los alumnos despiertos, la mayoría, no dejan de percibirla-, cuando los profesores, cumpliendo con el programa, les incitan a ser participativos y críticos en la sociedad y el mundo que les rodea, exceptuando, claro, el aula.

En la escuela tendemos a minimizar, cuando no a ignorar, derechos que tienen los alumnos: los que comparten, en orden al control y gestión de los centros, con el profesorado y las familias, y los que les corresponde en calidad de alumnos (“a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad”, “a que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales”...). Entre el paternalismo y la condescendencia, se estima en poco sus posibles aportaciones. Y, sin embargo, tienen muchas cosas que decir, que los mayores preferimos no escuchar. Despachamos con demasiada alegría sus permanentes quejas de que se aburren en clase, de que no les interesa lo que les predicamos –lo que les ofrece el currículo, vaya-. No solemos considerar ese tipo de declaraciones porque “aprender cuesta y no quieren esforzarse”, decimos, y porque los profesores “no estamos para entretener a los alumnos”. Muy pocos sienten, ante este tipo de quejas, una perplejidad parecida a la que manifestaba Daniel Pennac (*Mal de escuela*) ante el misterio profundo de la impenetrabilidad del “zoquete”, el que está allí y no aprende nada.

Y, sin embargo, en esas dos quejas se resume buena parte del problema de la enseñanza Secundaria. Si damos el paso

siguiente, y les preguntamos qué es aquello que les interesa y no les proporcionamos en clase, nos encontraremos con demandas razonables que invitan a pensar. Esta es, por poner un ejemplo, la relación que nos ofrecía Verónica, una alumna de 1º de Bachillerato de un IES de Vallecas, el pasado día 16, en el Colectivo Lorenzo Luzuriaga, en una mesa redonda con padres y profesores, dentro de un seminario que dedicamos este año al currículo: *queremos que nos enseñen a saber expresarnos en público, a pensar por nuestra cuenta, a ser críticos, a conocer nuestros derechos en el instituto y a tener hábitos de buena conducta ciudadana. Y, por supuesto, que se nos escuche y se nos oriente.* Habría que seguir repreguntando a Verónica y, probablemente, nos aclararía qué entiende por “pensar por nuestra cuenta”, “ser escuchados”, “ser críticos”... Nos vendría bien a los profesores, pero me temo que ese es un diálogo en el que pocas veces entramos.

Los profesores en su terreno de juego

La participación en los centros es cosa del profesorado. Votamos masivamente, en torno al 90% en las elecciones de representantes a los consejos escolares, aunque no siempre haya candidatos suficientes para cubrir los puestos. Muchas veces los candidatos lo son porque el Director les ha pedido que se presenten. La participación es algo más alta entre el profesorado de Infantil y Primaria y en los colegios concertados se mantiene unos diez puntos por debajo de los centros públicos. Pero no nos engañemos, tras los datos, no encontraremos ardorosos defensores de la comunidad escolar sino poco entusiasmo y, probablemente, sólo un moderado respeto a la ley y cierto sentido del deber. En el mejor de los casos los profesores no quieren faltar de un foro en que se discute sobre el funcionamiento del centro y desean expresar su opinión.

Además, se mueven en su medio natural, el lenguaje que se habla en las reuniones es el suyo, conocen bien los asuntos, pueden consultar previamente a sus representantes la opinión sobre los temas que se van a tratar y, llegado el caso, tienen facilidad para acordar posiciones con sus com-

pañeros. Pero, sobre todo, son mayoría en el consejo y este no puede aprobar algo contra su voluntad.

En un sector amplio del profesorado se añora el tiempo en que los asuntos que ahora debaten sus *representantes*, en el Consejo escolar, a la vista de y con “extraños”, se discutían por *todos y solos* los profesores en el Claustro. Y la presencia de extraños es un motivo importante para estar en el consejo: defender su terreno frente a los sectores que se lo disputan. Por eso, los profesores son muy críticos con las competencias que la ley atribuye a al alumnado y a las familias. Sobre todo cuando entran a juzgar aspectos que ellos creen de su exclusiva competencia. Fernández Enguita atribuye ese recelo de los profesores a factores sociales (una defensa de clase, ante padres de nivel cultural y social inferior, en un caso, y ante padres de nivel socioeconómico superior, en otro) y a factores psicológicos (los profesores se muestran tanto más celosos de sus competencias formales cuanto menos seguros están de sus capacidades reales).

En esta pugna, los profesores tienden a desplazar la polémica al terreno de la profesionalidad en el que resulta impropio la invasión de sus competencias por extraños. Sólo a ellos, los expertos, les compete opinar y decidir de cuestiones profesionales. Pero esta postura confunde interesadamente educación con contenidos de la educación (asunto de los especialistas de las materias del currículo expertos en su disciplina) y los padres suelen rebatir bien el argumento (son los valores que transmite la escuela, es la naturaleza de sus objetivos lo que les preocupa). Evidentemente, el desarrollo del currículo es competencia exclusiva de los profesores, pero la determinación de las prioridades educativas del centro y el control de importantes aspectos vinculados a aquel, como la disciplina, o los resultados de los alumnos, el horario ... interesan y afectan a los alumnos y a sus familias y son asuntos que requieren su participación.

Este conflicto nos lleva necesariamente a una realidad que no se puede dejar de lado porque gravita sobre los hombros de los profesores y complica extraordinaria-

mente su labor. La sociedad, y las leyes en que plasma su concepción de la educación, piden a la escuela metas contradictorias y los profesores han de perseguir ese imposible en su clase. Tienen que integrar a los alumnos pero deben cultivar, a la vez, la excelencia. Tienen que educar en valores y actitudes, pero deben completar un programa recargado de contenidos. Deben educar a sus alumnos para que sean solidarios, pero a la vez hay que entrenarlos para una sociedad despiadadamente competitiva.... Son contradicciones que la sociedad no resuelve, no ha resuelto en siglos, que cínicamente deposita en las manos de los profesores, vía currículo, y de las se desentiende. La contradicción, pues, se traslada a los centros, a los propios consejos, y hasta a lo más íntimo de cada profesor que sería, según el día, o el año, o los grupos de alumnos que le tocan, un Sócrates o un Herodes.

En realidad, los profesores necesitan a las familias, como estas los necesitan a ellos, para extender su actuación fuera de la escuela y reforzar su autoridad dentro de ella. El problema está en que los profesores quieren un tipo de padre/ madre: el que sigue sus indicaciones, acude cuando les llama y refuerza su autoridad. Y los prefieren, además, de uno en uno, en entrevistas de tú a tú para tratar de sus hijos, no asociados, ni como representantes en el Consejo escolar. Pero, no suele ser ese el papel que la mayoría de padres y madres creen que deben representar, al menos no es el guión completo de la que consideran debe ser su actuación. Porque hay un papel que sí les corresponde desempeñar: aportar el elemento crítico que exige y estimula, porque ese aporte desde fuera es un acicate y una ayuda para corregir desajustes y mejorar su labor.

3. Tiempo de desencanto ¿Qué se puede mejorar y cómo?

Razones y sinrazones de una deserción

Con ser la participación un elemento tan relevante en la educación, resulta que es un derecho cuestionado y poco utilizado. ¿Por qué? Trataré de recoger las explicaciones que se vienen ofreciendo y añadiré alguna consideración de mi propia cose-

cha.

Comencemos por las deficiencias en el funcionamiento de los Consejos. Los órganos de participación -los Consejos escolares- nacieron antes de tiempo, o para ser más exactos, las leyes que dieron contenido a la participación en la escuela llegaron tarde. En efecto, la LODE se promulgó en un momento de fuerte demanda participativa, en una época en que se vivía la sensación de que la Constitución no había llegado a la escuela. Pero los órganos de participación creados se encontraron con que la educación seguía regulada por la Ley General de 1970 que no había previsto, lógicamente, responsabilidades ni oportunidades para su ejercicio, y la LGE siguió vigente hasta bien entrados los años 90. Así, los primeros consejos hubieron de centrarse en los aspectos más políticos, de poder (desde la regulación de los conciertos, al papel de los titulares de los centros en el nuevo marco, o la elección del director). Para cuando se empieza a aplicar la LOGSE, en los años noventa, y se dan contenidos educativos (autonomía de los centros, competencias en la concreción del currículo, proyectos concretos en los que debe plasmarse la participación de los agentes, evaluación colegiada) los consejos llevaban diez años de desgaste en discusiones de principio y batallas por el reparto del poder.

Los vaivenes legislativos (LOPEG -1995- y LOCE -2002-) habidos, desde la constitución de los consejos, han tenido, también, su parte de responsabilidad. Las interpretaciones dispares que el legislador ha ido haciendo del derecho a la participación reflejan, desde luego, las discrepancias existentes en la sociedad, pero, lejos de propiciar un acuerdo sobre bases compartidas, no ha hecho sino ratificar en sus posiciones a los contendientes.

La LOCE, en particular, asestó un golpe importante a la efectividad del derecho reconocido en el artículo 27.7 CE (Leturia). Los centros donde se participaba "por imperativo legal", es decir, que no cumplirían la normativa, seguirían sin participar con aquella ley, solo que ahora su conduc-

ta se alejaba menos de la norma. Pero los centros que ejercían los derechos del artículo 27.7 vieron reducido su ámbito de actuación; no solo por la rebaja del papel atribuido al consejo -dejaba de ser considerado como órgano de gestión- sino por el giro que la ley imprimía a otros elementos de la educación que lejos de fomentarla reforzaban el individualismo y quitaban sentido al propio concepto de comunidad escolar. Luego la LOE devolvió a los consejos su carácter de órgano de gestión, pero algunas de sus primeras atribuciones perdidas en el camino, no se volvieron a recuperar.

Es justo decir que aquella interpretación restrictiva de la LOCE casaba bien con la "postmodernidad" en la que estamos inmersos, entendida esta como la sustitución de las utopías sociales, de la fe en el progreso y en los valores de la Ilustración, por el individualismo y la deriva hacia el hedonismo, el *carpe diem*, el triunfo del yo. Se abandona la tesis de la *cultura cívica* como estadio superior de la *cultura política*. Y, en este contexto, la participación aparece como algo anticuado e inútil, una pérdida de tiempo. Es preferible encomendar a los expertos la tarea de educar y delegar en ellos las responsabilidades ¿Por qué dudar y angustiarse, para qué debatir con otros padres, o con otros colegas -que también la moda nos toca a los profesores- si podemos acudir a quien "tiene" la solución? La tendencia se asocia bien con el énfasis que se pone en nuestros días en la "elección de centro" como la clave (¿la coartada?) y el colofón de esa cesión de responsabilidad.

Hay factores más prosaicos y tangibles, y por eso más fácilmente mejorables, que convierten la participación en algo incómodo, tedioso, poco grato y poco útil. Están, en primer lugar, los horarios a contrapelo (si es difícil encontrar una hora que convenga a todos, hágase al menos que los perjudicados no sean siempre los mismos), las reuniones improvisadas o poco preparadas, sin documentos previos que permitan estudiar antes lo que se va a tratar, y las reuniones mal moderadas, en las que no se hace una selección de asuntos que requieren debate, en especial al

abordar la discusión y aprobación de los proyectos de más contenido. Hay directores que niegan esos documentos a los consejeros y solo permiten leerlos en la reunión. Está, finalmente la cuestión polémica del número de representantes de cada sector, uno de los factores a que se atribuye el déficit de representación de alumnos y familias. En el caso de los padres se añade el desconocimiento entre ellos y la difícil comunicación de los representantes elegidos con las familias que les votaron para informarles y acordar los asuntos que deben plantear en el consejo. Es este problema, en su conjunto, el que debe ser repensado para garantizar una presencia más efectiva de la voz y los intereses de estos dos sectores.

Hay personas, en fin, que aceptando sinceramente la necesidad y las ventajas de participar, se plantean dudas sobre el carácter representativo –no directo- que las leyes han elegido para canalizar el ejercicio de la participación. He aludido antes a la nostalgia de algunos profesores por los claustros; podría añadir la querencia de los estudiantes por la asamblea, la preferencia de algunos padres por el trabajo en la asociación o la fe de algunos pedagogos en fórmulas complicadas de participación en el aula. No carece de fundamento el lamentar la “profesionalización” de la representación y la desmovilización consiguiente de los individuos, pero aparte las innegables ventajas asociadas al modelo representativo: crea condiciones de estabilidad en las instituciones, permite la especialización de algunos miembros de los colectivos y ofrece una oportunidad para entrenarse en la práctica de la democracia (reglas, órganos, procedimientos), constituye en sí mismo un valor fundamental acorde con el concepto de educación. Esta se concibe como un asunto que implica a profesores, padres y alumnos en su programación, en su control y en su gestión, es decir, configura la comunidad educativa. Por eso he dicho antes que la deserción de los consejos escolares pone en cuestión la existencia de la comunidad educativa.

Actitudes ante la participación y propuestas de futuro

Las actitudes y opiniones respecto a la participación suelen resumirse (Gil Villa, A. Leturia ...) en tres tendencias. Una primera, que denominan *conservadora*, entiendo que ya se ha consumado el fracaso anunciado del intento de instaurar una democracia participativa en los centros que quería la LODE. Por tanto, no hay otra cosa que hacer que constatar la inutilidad y la inoperancia de los Consejos escolares y mantenerlos como simples órganos informativos. En el campo opuesto, la tendencia *idealista* que, basándose en teorías pedagógicas y sociales utópicas, y depositando la máxima confianza en el profesorado, plantea la enseñanza participativa como un medio para lograr, a largo plazo, la emancipación del hombre en un proceso gradual y permanente en el que este se encontrará, finalmente, consigo mismo y con los demás.

En medio, la posición que llaman *realista*, a la que parece razonable asociarse. Parte de la evidencia de que los centros docentes, y el sistema educativo en general, constituye un espacio de lucha por el poder, y que hoy por hoy este lo detentan los profesores. Reconoce los desajustes y las deficiencias de los consejos, pero esa circunstancia no les impide apreciar las importantes ventajas que reportan. No ignora el gravísimo déficit de participación que experimentan. Y, a partir de esa constatación, hace un análisis de los motivos de los que se oponen, o pasan, de participar, y propone, finalmente, una batería de medidas concretas para mejorarla. Voy a detenerme, para terminar, en dos de estos puntos: qué ventajas han reportado los consejos y qué medidas se proponen para mejorar, en lo sucesivo, la participación y su funcionamiento.

Hablemos de las ventajas. Una investigación de Miguel A. Santos Guerra, realizada en cinco centros de EGB, BUP y FP (3 públicos, 2 privados concertados) durante los cursos 1993/4 y 1994/5 en Málaga recogió, respecto a este asunto, estas opiniones de los consejeros, que reflejan bien una valoración que luego otros estudios han ratificado y siguen considerando válidas: a) Permite romper el feudalismo que algunas personas o estamentos podrían

tener respecto al centro. Cuando toda la comunidad educativa puede tomar decisiones a través de los representantes el centro se considera de todos; b) Permite que penetre en el centro aire renovado del pensamiento de personas y grupos que tienen otras perspectivas. La *clausura institucional* es uno de los inconvenientes más graves para la transformación de los centros; c/ Facilita el conocimiento de lo que sucede en el centro ...; d) Facilita el enriquecimiento a través de la discusión de la pluralidad de planteamientos, de la diversidad de enfoques y de la prestación de ayudas; e) Control democrático de la labor profesional, entendido no como fiscalización, sino como una tarea de responsabilización social... Un balance que se inscribe, por lo demás, en la tesis que venimos defendiendo sobre el papel que la participación desempeña en la mejora del sistema.

Y concluyamos con las actuaciones que se sugieren para potenciarla. Se trata de medidas sencillas e inteligentes que no requieren, en principio, cambiar la legislación, ni inventar organismos o volver a regular competencias. Se trataría, en esencia, de ocupar plenamente los instrumentos habilitados por la legislación vigente. Cito, esta vez, la relación que recoge Ana Leturia de trabajos de especialistas en la materia. Por ejemplo, apoyar a direcciones que favorezcan procesos participativos, mejorar la práctica participativa con más y mejor información, favorecer la implicación de los agentes más alejados de los consejos (familias, alumnos) y que tienen menos influencia en sus decisiones, revisar periódicamente su funcionamiento para comprender cómo distintas fuerzas sociales, políticas e ideológicas dificultan los intentos de democratizar las escuelas y extraer de esos análisis lecciones que permitan mejorarlo.

Una de las medidas más relevantes, y más necesaria, es agotar las vías de consenso antes de llegar a votar, fomentar una cultura de participación. Probablemente la politización extrema de la política, que detestamos, no hubiera llegado al punto en que se encuentra si sectores de la comunidad educativa hubieran querido y

sabido llegar a acuerdos sólidos de principio sobre cuestiones relevantes; por ejemplo sobre aquellos puntos que el artículo 27 dejaba sin concretar, o sobre la situación de la enseñanza religiosa en un Estado que se define aconfesional. Es una impresión que la experiencia en el Consejo Escolar del Estado me ha confirmado. ¿Para qué dialogar y pactar, renunciando a elementos del propio ideario en aras del consenso, si un cambio en la mayoría parlamentaria puede convertir en norma el programa máximo defendido por cada parte? Entretanto se deslegitima el ordenamiento vigente por partidista y por no acordado. En esas estamos.

Vuelvo al punto de partida. He pretendido sacar a colación los elementos diversos que conforman el retrato de la participación al día de hoy con una pretensión: que la visión de conjunto nos permita reconocer los defectos que la aquejan y ver la posibilidad de arreglarlos. Tenemos entre manos un derecho fundamental, que costó mucho ver reconocido y que, a pesar de todo, se ejerce poco. Y tenemos un sistema educativo sacudido por una ola de reformas que no parecen haberlo sacado de la modorra en que se halla sumido. La investigación educativa, y la experiencia de quienes llevan tiempo en la brecha, nos advierten que la participación es una palanca formidable para mover la mole. Pues bien, apliquémonos a utilizarla, es decir, a concurrir a los consejos, a ejercitar todos y cada uno de los derechos y atribuciones que la ley les reconoce. Brevemente, cumplir y exigir.

Tal vez no merezca la pena gastar tiempo y energía en convencer de que lo hagan a

quienes no quieren participar. Seguramente tienen derecho a elegir esa opción. Lo que resulta inaplazable es ofrecer argumentos, quiero decir resultados, a quienes esperan algo de su práctica y todavía están dispuestos a dedicarle su tiempo y sus esfuerzos. Como sé que ustedes se encuentran en este grupo, les animo a perseverar en ello.

Pamplona, 25 de abril de 2009

Notas

Las referencias bibliográficas citadas corresponden a los siguientes autores: Leturia Navarra, Ana, *El derecho a la participación educativa*. Universidad del País Vasco. Zarauz. Guipúzcoa, 2006. Gil Villa, F., *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. CIDE. Madrid 1995. Fernández Enguita, Mariano, *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata, Madrid, 1995. Santos Guerra, M.A; Como en un espejo, investigación sobre los consejos escolares de centro, en *Participación, autonomía y dirección*, coordinadores: Garagorri, X. y Municio, P.Ed. Escuela Española Madrid, 1997. Baixauli F., Ruiz L., Vives B., La cultura participativa en los centros de enseñanza, en *Participación, autonomía y dirección*, op. cit. José Luis San Fabián Maroto; Participar más y mejor. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 224, Luis Gómez Llorente; La participación. *Participación Educativa*, nº 1, marzo 2006, pp. 18-26. Consejo escolar del Estado.

Joan Manuel del Pozo

LA CIUDAD EDUCADORA

Más allá de la importante formalidad de aceptar y suscribir los veinte Principios de la Carta, nacida en Barcelona en 1990, una **ciudad educadora** fue, antes de su reforma –Génova, 2004-, y lo sigue siendo después desde sus renovados planteamientos, la que, liderada por sus representantes democráticos, estimula y ofrece vías de realización a la capacidad educadora en sentido amplio que tienen siempre todos los miembros de la ciudad, individualmente o asociativamente considerados. Uno de los sentidos principales de la educación es la capacidad de impulsar el mejor crecimiento posible o desarrollar las potencialidades y proyectos de las personas y de los grupos humanos; por su parte, es interesante atender al hecho de que la interacción entre las personas y las instituciones, asociaciones, empresas o grupos de cualquier tipo tiene precisamente la virtualidad de generar estímulo para el crecimiento y la plenitud de todos los que conviven en el espacio urbano, es decir tiene capacidad *educativa*. Se puede decir que toda acción humana individual o grupal tiene siempre un valor educativo o deseducativo, porque ninguna acción humana resulta del todo neutra o indiferente para el desarrollo humano y cívico del resto de personas. La ciudad educadora adquiere y se esfuerza en difundir la conciencia de todas las posibles repercusiones mutuas que las personas y grupos ejercen entre sí dentro del espacio público de la ciudad e intenta desvelar todas sus potencialidades positivas en orden a mejorar el progreso personal y social de todos sus componentes.

Los cambios en la ciudad contemporánea

Cada ciudad contemporánea genera en su interior una complejidad creciente que, a la vez que la enriquece, la problematiza ¹. La complejidad no es sólo un resultado del número de personas que constantemente se incorporan a una u otra ciudad en el mundo: se calcula que



cada día doscientas cincuenta mil personas, en todo el planeta, se incorporan a la vida urbana procedentes de zonas rurales. Se aprecia una relativa estabilización de la urbanización en América del Sur y del Norte y en Europa, con un 76% de la población concentrada ya en zonas urbanas, mientras que en África y Asia se están produciendo cambios demográficos importantes: sólo el 35% de estos continentes vive en áreas urbanas, pero se calcula que en 2030 la proporción habrá llegado al 50%, con importantes consecuencias de suburbanización, barraquismo, caos e inhabilitabilidad ². Además de la existencia actual de 20 megaciudades –más de 10 millones– principalmente en Asia y América Latina, los demógrafos prevén una concentración del crecimiento en ciudades más pequeñas, de forma que en 2015 habrá 59 ciudades con poblaciones de entre 1 y 5 millones de habitantes en África, 65 en América Latina y Las Antillas y 253 en Asia ³. Esto es un cambio cuantitativo relevante, pero viene acompañado –y en cierta medida los induce– de cambios cualitativos de la ciudad tal como la vivíamos, reconocíamos y pensábamos hasta el último cuarto del siglo XX. Estos cambios cualitativos derivan especialmente del proceso de globalización fundamentado en el intenso cambio de todas las formas de comunicación, facilitadas además por una acelerada evolución tecnológica.

Algunos de sus efectos, aquí sólo enunciados, son el movimiento y la aceleración constante de las personas, los vehículos y toda clase de productos y bienes materiales o inmateriales; la progresiva sustitución –o como mínimo relativización– de la realidad cívica y humana por las imágenes, símbolos y escaparates que la representan y la muestran; la instrumentalización de los individuos al servicio del interés mercantil y consumista; la progresiva pérdida de conciencia y memoria histórica de la ciudad, sustituida por la presencia intensiva de noticias y mensajes de todo tipo que inducen a vivir un presente mediatizado, facilitado por la inconsciencia del movimiento constante y la estimulación publicitaria para el consumo; la multiplicación de las conexiones personales lejanas y virtuales, que desplazan a las cercanas y presenciales; el individualismo

que interpreta la vida urbana como un riesgo, donde subjetivamente predomina más el factor de oportunidad que el de peligro y donde se acentúa la competencia para ganar posiciones de dominio en el intercambio constante que la ciudad facilita; individualismo que, al mismo tiempo, reclama una protección creciente –a menudo desmedida– contra los peligros que el riesgo –inicialmente asumido como oportunidad– conlleva.

Otros análisis ⁴ insisten en los efectos de la aceleración de los cambios como escenario óptimo para una "cultura del instante", un tiempo ya ni circular ni lineal, sino estrictamente "puntillista" que crea en los habitantes de nuestras ciudades una concepción presentista de la cultura, marcada por la precariedad de las identidades individuales y de los vínculos entre unas y otras, hasta el punto de que ello parece representar la sustancia de la libertad individual en nuestra cultura. Esta cultura, ya claramente *líquida* –carente de referentes seguros o *sólidos*–, no fomenta el afán de aprender y acumular, sino que más bien parece una cultura del distanciamiento, la discontinuidad y el olvido. En esa situación –casi en el grado cero de definición y compromiso– el espacio público democrático y la cohesión social y territorial de la ciudad se ven fuertemente amenazados ⁵.

En relación con el fecundo concepto de espacio público, señala Jordi Borja ⁽⁶⁾ la relación existente entre su configuración física y las prácticas de ciudadanía, entendida como el estatuto que permite ejercer un conjunto de derechos y deberes cívicos, políticos y sociales; así lo precisa: "La calidad del espacio público se podrá evaluar sobre todo por la intensidad y la calidad de las relaciones sociales que facilita, por su fuerza mixturante de grupos y comportamientos y por su capacidad de estimular la identificación simbólica, la expresión y la integración culturales." Recientemente, Innerarity, en su reflexión al servicio de la transformación y mejora democrática de la política, señalaba: "El espacio público es un lugar donde los problemas son señalados e interpretados, donde se experimentan las tensiones y el

conflicto se convierte en debate, donde la problematización de la vida social es puesta en escena. La idea de espacio público recoge la totalidad de los procesos de configuración de la opinión y la voluntad colectivas" ⁷. Bauman, por su parte, ha vuelto a insistir en la trascendencia del espacio físico de la ciudad con aquella capacidad "mixturante", condenando la política urbana de "homogeneizar los barrios y después reducir al mínimo inevitable todo comercio y comunicación entre ellos (...), fórmula infalible para avivar e intensificar el deseo de excluir y segregar. (...) La fusión que requiere el entendimiento mutuo sólo puede provenir de la experiencia compartida; y compartir la experiencia es inconcebible si antes no se comparte el espacio" ⁸.

Entre los progresos que muchos movimientos ciudadanos, junto a sus gobiernos locales democráticos, han impulsado para la mejora de la calidad del espacio público, se destaca la revalorización del ambiente urbano, la calidad de vida en los barrios, o la creación y equilibrio de nuevas centralidades urbanas; asimismo, la mejora de la democracia ciudadana, la concertación y la participación en planes y proyectos y el reforzamiento por ello mismo de los gobiernos locales en la política urbana; y, como culminación, la recreación del concepto de ciudadano como sujeto de la política urbana en permanente renovación por su actitud participativa. En esta línea Jaime Lerner constata que, además de los cambios deseables en las ciudades en lo relativo a movilidad y sostenibilidad, es también importante la "identidad, como factor de calidad de vida, que representa la síntesis de la relación entre el individuo y su ciudad. Identidad, autoestima y sensación de pertenencia están estrechamente relacionadas" ⁹.

La ciudad educadora, ante la compleja, cambiante y por otra parte estimulante situación analizada y sus grandes retos, no puede pretender por sí sola ser la clave de la resolución de todas las dificultades y de la superación de todos los retos, pero puede aspirar, como veremos, a generar un clima de calidad cívica y de convivencia urbana que permita tomar

conciencia de los cambios, orientarse mejor en su complejidad, atenuar y superar algunos de sus efectos negativos y contribuir a la potenciación de las oportunidades y elementos positivos que también acompañan al cambio descrito. Consideramos que puede sostenerse que una de las mejores lecturas de los principios de la Carta es la de un verdadero programa de atención y promoción de la calidad del espacio público democrático, con el vector educativo como uno de los ejes, en absoluto exclusivo ni excluyente, pero sí principal y cooperativo. En el prólogo de la directora de ONU-HABITAT, Anna Tibaijuka, al *State of the World 2007*¹⁰ alude a este tipo de instituciones internacionales, regionales y locales como útiles para ayudar a crear legitimidad para el cambio en la dirección de la mayor calidad expresada y de la sostenibilidad urbana general.

La dimensión comunitaria de la ciudad es esencial desde una perspectiva educadora: los ciudadanos no pueden entenderse en ningún caso como individuos separados que se sitúan unos respecto a otros en una fría yuxtaposición, sino como personas en activa cooperación y convivencia. La mera yuxtaposición no produce ciudad, simplemente construye almacén. Sólo la convivencia participativa e interactiva construye espacio ciudadano y da contenido a proyectos políticos en su sentido más noble: el que responde al espíritu de la "paideia" griega en armonía con la idea y la conciencia de la "polis"¹¹. Sobre el fondo de ese modelo cultural-político de la Grecia clásica se podría, pues, afirmar que en el momento presente, "hacer ciudad educadora" debe ser, sobre todo y a la vez simplemente, "hacer plenamente ciudad". En este hacerse en plenitud de las ciudades, con la participación de sus habitantes, está su mejor educación posible –incluida la formal– y se hacen plenamente educadoras; a su vez, en la educación –también pero no sólo la formal– de los ciudadanos/as para la plena ciudadanía está el germen de la mejor ciudad pensable y posible.

La reforma de la Carta en Génova 2004

La reforma se estructuró en torno a tres ejes conceptuales, que reordenaban

y dotaban de nuevo sentido a los veinte principios de la Carta. Con la idea del primero, el "derecho a la ciudad educadora", en su interpretación más elemental, se está diciendo que sólo en el contexto de una ciudad educadora adquiere plenitud el derecho fundamental de cada persona a una educación en el sentido formal o escolar. Dicho de otro modo, la educación puramente escolar de las personas es esencial y necesaria, pero no suficiente: en la ciudad educadora hay un *valor añadido* al que los ciudadanos tienen también derecho; derecho todavía más virtual que efectivo, mientras no se adopte en los órganos internacionales y nacionales a los que corresponda.

El segundo y tercer epígrafes pueden expresar conjuntamente mejor que por separado la respuesta al primero: siendo así que se reconoce tal derecho, la ciudad debe responder precisamente con un "compromiso de la ciudad" –título segundo– puesto "al servicio integral de las personas" –título tercero–. Es importante subrayar en primer lugar la idea de compromiso, que desborda con su connotación de exigencia éticopolítica la simple obligación de una ciudad y su administración democrática de gestionar eficaz y honestamente los asuntos ordinarios; con la idea de compromiso se reclama una posición proactiva de reconocimiento del derecho de los ciudadanos a lo que llamábamos hace un momento 'valor añadido' al de la educación puramente escolar y la de fomento práctico y efectivo de ese valor. Con todo, sería una interpretación reduccionista y no concorde con el espíritu de la Carta la que leyera sólo como sujeto de ese compromiso a los administradores municipales; en realidad, se habla no del compromiso del "ayuntamiento", sino de la ciudad; por tanto, y aunque siempre con el natural liderazgo de los representantes democráticos, el deber del compromiso se entiende que lo es para toda la ciudad. De esa forma, el derecho a la ciudad educadora se convierte, en el mejor de los sentidos, en un verdadero derecho-deber para todos: los representantes sin duda, pero también los ciudadanos y ciudadanas. Ese compromiso, por demás, lo es "al servicio integral de las personas", como reza el título tercero que, voluntariamente, conec-

ta en su sentido gramatical con el título segundo. En efecto, se pretende que cada persona que vive en la ciudad se sienta de manera efectiva punto de atención del conjunto de la ciudad y especialmente de sus representantes democráticos en tanto que sujeto de derechos de ciudadanía y especialmente en tanto que persona con posibilidad real, en toda edad y circunstancia, de desarrollar en plenitud sus capacidades diversas –objeto clásico y principal de la educación– y alcanzar la mejor calidad de vida –objeto genérico y básico de toda gobernanza democrática, única posible en una ciudad educadora–.

Señalemos resumidamente los aspectos que en la reforma de 2004 se incorporaron de nuevo o mejoraron claramente su presencia o definición en relación con la Carta inicial, con la finalidad de adaptar la carta a las nuevas características y necesidades de las ciudades a principios del nuevo siglo. Los vectores principales de la reforma fueron, en primer lugar, la insistencia en la necesidad y el derecho de todas las personas a la formación a lo largo de la vida¹², principio asumido en los más diversos foros internacionales como una exigencia esencial en un mundo de cambios tan acelerados, no sólo pensando en la permanente mejora de capacidades laborales, sino también familiares, cívicas, comunicacionales y sociales. Un segundo criterio importante fue el de la mejora y la universalidad del acceso de todas las personas, en especial las que tienen discapacidades funcionales o dependencias debidas a cualquier circunstancia, a todos los servicios, edificios y equipamientos urbanos¹³, necesidad principal en un contexto de calidad de la convivencia urbana. También se insistió en un aspecto que, por sí mismo y por la evolución de las poblaciones, merece consideración: el diálogo y la cooperación intergeneracional¹⁴, con la finalidad de la mayor integración social posible de las personas de todas las edades y del aprovechamiento mutuo de la diversidad de conocimientos y experiencias vitales. En relación próxima con los criterios anteriores –que tienen que ver con la edad adulta o avanzada y con la accesibilidad–, y en conexión con la nueva sociedad globalizada del conocimiento, se insistió en la necesidad

de que la ciudad educadora garantice a todas las personas, con atención singular a los sectores alejados de la formación por edad u otras causas, el acceso a la formación en tecnologías de la información y las comunicaciones ¹⁵; no sólo con el objeto de manipular con cierta habilidad los útiles informáticos, sino especialmente de saber seleccionar, entender y tratar el gran caudal de información disponible y evitar con ello una de las nuevas causas de exclusión social, tiempo atrás inimaginable. La reforma, en otro orden, atendió también al nuevo y cada vez más necesario concepto de "desarrollo sostenible" ¹⁶, con mención expresa al equilibrio entre ciudad y naturaleza, el derecho a un medio ambiente saludable y la participación general en las buenas prácticas de un desarrollo sostenible. Otra sostenibilidad está también reclamando nuestra atención: la sostenibilidad democrática, que, como se dice en el Preámbulo de la Carta, no tiene una configuración suficiente en el nuevo ámbito o dimensión global de todo cuanto ocurre; por ello, la nueva Carta incorpora en diversos puntos referencias más fuertes y explícitas a las que tenía la redacción inicial dedicadas a la promoción de los valores esenciales de la vida democrática, la libertad, la igualdad, la diversidad cultural o la cooperación solidaria internacional ¹⁷; y especialmente se insiste, en el artículo final como cierre, en lo que podríamos llamar fundamentos de la cultura democrática, la formación de todas las personas en valores de respeto, tolerancia, participación, responsabilidad e interés por la cosa pública, sus programas, sus bienes y sus servicios ¹⁸.

Los principios básicos de la Carta

Sin embargo, sería injusto y deformante ceñirnos exclusivamente a los criterios de la reforma de la Carta; como decíamos al principio, la nueva Carta mantiene un espíritu globalmente fiel al inicial, que incluso resulta consolidado por las reformas.

Se describen seguidamente aquellos principios fundacionales, sin entrar en detalle, sino a modo de síntesis conceptual de sus aspectos esenciales.

El primero, el derecho a disfrutar, en condiciones de igualdad, de las oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que el conjunto de la propia ciudad ofrece ¹⁹, constituye uno de los pilares de toda ciudad educadora. Es también, como resulta lógico, un rasgo esencial el interés específico por las políticas municipales educativas, a las que se impulsa a desarrollarse en un marco de justicia social, civismo democrático, calidad de vida y promoción de sus habitantes ²⁰; y, de una forma especial en tanto que le crea valor añadido, a buscar amplitud, transversalidad, innovación y modalidades de educación también no formal e informal y las diversas vías posibles de conocimiento de la realidad entera de la ciudad ²¹, que tradicionalmente quedaban al margen de la educación formal.

Como deducción natural de ese conocimiento de la propia ciudad, se establece el valor de la preservación de la identidad propia, en su complejidad, de cada ciudad; de sus costumbres y orígenes y de las lenguas, siempre en orden a la integración y cohesión sociales ²². La planificación urbana se orientará, con palabras sinónimas, a la creación de espacio público accesible, identificador, cohesionador, para facilitar el desarrollo personal, social, moral y cultural de las personas ²³. Un elemento clave del espíritu de la ciudad educadora, especialmente útil para la planificación en el sentido indicado, es la participación; más allá del tópico, es evidente que la calidad de vida democrática urbana está en directa proporción a la real participación de los ciudadanos/as en la vida colectiva: así, se establece que la ciudad educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y responsable, a partir de la suficiente información y de la organización asociativa de las personas ²⁴.

Otros aspectos fundamentales son el desarrollo, a través de la cultura, el ocio o la información, de actitudes de iniciativa y autonomía de los niños y jóvenes ²⁵ y su orientación para una buena articulación de su formación con las necesidades laborales del entorno ²⁶. Como condi-

ción para una buena colaboración educativa de sus hijos/as, las familias recibirán, como los mismos educadores, formación y estímulo que les ayuden en su responsabilidad educativa ²⁷, siendo ésta una variante muy significativa de la formación a lo largo de la vida; asimismo, esta se hace extensiva a los trabajadores de los servicios públicos, incluidas las fuerzas de seguridad, lo que subraya el estilo deseable de toda una ciudad dispuesta a educar, siempre en su sentido amplio, como un conjunto coherente y cohesionado. En esa línea, se postula la coordinación entre administraciones y con la sociedad civil, especialmente el llamado tercer sector ²⁸.

Un aspecto fundamental, que inspira el conjunto de la Carta, es el que puede resumirse en el concepto de cohesión social. Aparece de forma recurrente en diversos artículos, con expresiones no siempre iguales, pero coincidentes en el fondo: se trata de trabajar por una ciudad donde todas las personas encuentren su lugar en la sociedad ²⁹; donde se facilite, mediante políticas activas, la inclusión especialmente de personas procedentes de la inmigración o refugiadas, con derecho a sentir la ciudad como propia ³⁰; donde, valga la expresión, sólo sea excluida la exclusión misma, por ser la menos educadora de todas las actitudes individuales y colectivas.



Las palabras finales del Preámbulo de la Carta son especialmente adecuadas para condensar el espíritu de la Carta: "Debe producirse una verdadera fusión, en la etapa educativa formal y en la vida adulta, de los recursos y la potencia formativa de la ciudad con el desarrollo ordinario del sistema educativo, laboral y social. El derecho a la ciudad educadora tiene que ser una garantía relevante de los principios de igualdad entre todas las personas, de justicia social y de equilibrio territorial. Todo esto acentúa la responsabilidad de los gobiernos locales en el sentido de desarrollar todas las potencialidades educativas que alberga la ciudad, mediante la incorporación a su proyecto político de los principios de la ciudad educadora".

Confiamos que se haya podido intuir lo que, sin duda, es característico de la *ciudad educadora*: su enorme potencial educativo, que es tanto como decir su enorme potencial cívico, porque la ciudad democrática que se desarrolla en plenitud educa incluso si no se lo propone formalmente; y la ciudad que se propone, dentro del espíritu de la Carta, desarrollar su potencial educativo, crece calidad de vida urbana, cohesión social y civismo democrático.

NOTAS

1. La parte principal de los contenidos de este análisis de cambios y sus efectos en la ciudad contemporánea se obtiene de diversos estudios del libro de González Quirós, José Luis (ed. e intr.) y varios autores, *Ciudades posibles*, elaborado en la Escuela Contemporánea de Humanidades, ed. Lengua de Trapo, Madrid, 2003

2. Datos aportados por Anna Tibaijuka, en el prólogo a *State of the World 2007*, versión catalana: *L'estat del món 2007-El nostre futur urbà*. Informe del Worldwatch Institute sobre el progrés cap a una societat sostenible, ed. de Unescocat y Angle Edit., Barcelona, 2007, pàg. XVII. *Ibid*: se calcula que de los 3.000 millones de habitantes que hoy tienen las zonas urbanas, 1.000 millones viven en suburbios sin condiciones. Y lo peor es que, al mismo ritmo, en 2030 la cifra se habrá duplicado.

3. Christopher Flavin, presidente del

Worldwatch Institute, en la ed. citada en nota 2., pág. XXV

4. Consideraciones extraídas del opúsculo de Zygmunt Bauman, *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*, Ed. Arcàdia, Barcelona, 2007

5. Ya en 1998 Jordi Borja en "Ciudadanía y espacio público" señalaba el "temor al espacio público. No es un espacio protector ni protegido. En unos casos no ha sido pensado para dar seguridad sino para ciertas funciones como circular o estacionar, o es sencillamente un espacio residual entre edificios y vías. En otros casos ha sido ocupado por las clases peligrosas de la sociedad: inmigrados, pobres o marginados". Colaboración publicada dentro de AAVV, *Ciutat real, ciutat ideal*. Significat i funció a *l'espai urbà modern*, "Urbanitats" núm. 7, Centro de Cultura Contemporànea, Barcelona, 1998

6. *Ibid*.

7. Innrarity, D. *El nuevo espacio público*, Madrid, Espasa Calpe, 2006, pàg. 15

8. Bauman, Z., *Confianza y temor en la ciudad*, Ed. Arcadia, Barcelona, 2006, pág. 38

9. en *State of the World 2007*, ed. citada en nota 2, pág. XXIII

10. en *State of the World 2007*, ed. citada en nota 2, pág. XIX

11. Hay que recordar que, entre los fundadores griegos de la idea y de la conciencia de ciudad –"polis"–, el verbo "politíuesthai" no significaba "hacer política" en su sentido profesional actual, sino "vivir como ciudadano", "ejercer los derechos de ciudadanía activa y participativamente"; es decir, el vivir como ciudadano estaba intrínsecamente, íntimamente unido a la actividad pública de la comunidad. Además, esa forma de vida estaba en íntima relación, como mostró en su momento Jaeger, con la "educación para" o la "cultura de" –"paideía", en sus dos sentidos principales– la acción o participación ciudadana ("política", en su sentido etimológico). En palabras de Jaeger : "La educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad. El carácter de la comunidad se imprime en sus miembros individuales y es, en el hombre, el 'zoón politikón', en una medida muy superior que en los animales,

fuelle de toda acción y de toda conducta". Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, F.C.E., México, 2ª ed., 2ª reimp., 1971, pág. 3

12. Arts. 1 y 19 de la *Carta de Ciudades Educadoras*, reformada en Génova 2004

13. Arts. 1, 8 y 10

14. Art. 3

15. Art. 19

16. Art. 11

17. Arts. 1 y 2

18. Art. 20

19. Art. 1

20. Art. 4

22. Art. 5

23. Art. 7

24. Arts. 8 y 10

25. Arts. 9, 12 y 18

26. Art. 13

27. Art. 15

28. Art. 14

29. Art. 17

30. Art. 15

31. Art. 16

José Iribas Sánchez de Boado

"La participación de la sociedad en la educación. La ciudad educadora".

El Pleno del Ayuntamiento de Pamplona de 22 de diciembre de 1995 acordó por unanimidad suscribir la carta de Ciudades Educadoras y adherirse a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

Ese unánime acuerdo, no sólo supuso una reafirmación "formal" de la Administración Municipal de Pamplona en su compromiso educativo y educador. Fue toda la ciudad, a través de sus legítimos representantes, la que subrayó su voluntad de trabajar en todas las dimensiones y ámbitos de la

educación –entendida ésta en su más extenso concepto- desde una visión global, transversal, con el objetivo de formar, de promocionar y contribuir al desarrollo personal de todos sus ciudadanos.

Fue Pamplona en su conjunto, con su Corporación Municipal a la cabeza, la que quiso comprometerse y reconocerse como “educadora”, y la que quiso poner de manifiesto que los centros educativos, desde luego, pero también la participación ciudadana, la planificación urbana, las diversas dotaciones públicas, la cultura, el deporte, las mejoras medioambientales, las políticas sociales, las de movilidad, o –en fin- las que atañen a los diferentes servicios que la ciudad ofrece, incluyen en su actividad, y generan a través de la misma, diversas formas de educación de nuestros vecinos.

La educación constituye un instrumento esencial para transmitir a todas las personas, y cómo no, para hacer llegar a los niños y jóvenes los bienes del conocimiento, científicos, tecnológicos... Pero es evidente que trasciende dicho ámbito pues la educación va –y debe ir- más allá de una mera aportación de datos, de contenidos, de información, por importante que ello sea.

Precisamente por eso, existen dos actores fundamentales (aunque no únicos, como veremos) en el proceso educativo de nuestros chavales, de nuestros hijos: La familia, desde luego, y la escuela; esa escuela concreta a la que precisamente la familia encomienda y confía una parte importante de esta labor esencial.

Tradicionalmente el gran reto de la educación de nuestros hijos ha sido asignado a las instituciones puramente educativas, a la escuela. Hoy en día la complejidad de la sociedad, las nuevas formas de acceso al conocimiento, la globalización y la diversidad cultural existente, nuestra propia experiencia vital, hacen que la escuela, que sigue siendo una institución educativa esencial (que lo es), no pueda, no deba, dar respuesta, por sí sola, a las transformaciones científicas, sí, pero también so-

ciales y culturales que vivimos.

Por otra parte, nunca de una manera tan clara como en la actualidad la sociedad ha percibido que la educación de las personas no acaba cuando éstas finalizan sus estudios o “etapas” educativas. Por expresarlo más claro: no concluye cuando los alumnos –tras su último curso- abandonan el centro docente. La educación no se ciñe a la escuela, aunque ésta constituya un pilar básico de aquella. Pero la educación de la persona es por naturaleza un proceso inacabado, como inacabada y en constante formación, crecimiento o evolución, está la propia persona mientras vive.

Así, el nuevo escenario educativo trasciende las paredes de la escuela, de la educación formal. Y se expande en el entorno social, en el que todos somos, a la vez, sujetos activos y pasivos durante toda nuestra existencia. Éste espacio constituye igualmente un “sistema” que educa, que se desarrolla a lo largo de la vida y del que forman parte no sólo, naturalmente, la familia y las instituciones educativas formales, sino también multitud de otros agentes que están presentes y actúan en la ciudad, en nuestro caso en Pamplona.

La Pamplona del siglo XXI, la Pamplona moderna y en permanente evolución, la llena de expectativas, de oportunidades y, cómo no, no ajena a ciertos desafíos, hace que sea toda la comunidad, y no solamente la familia o la institución educativa, no sólo el ayuntamiento, los que se responsabilicen de la educación, entendida ésta en su más amplio sentido y de cara al servicio integral de las personas.

El Ayuntamiento, desde luego, desea –debe- estar ahí, apoyando y favoreciendo el libre desarrollo de las potencialidades de todos, sin distinciones ni exclusiones y propiciando la igualdad de oportunidades. Como decía nuestra Alcaldesa, Yolanda Barcina, en el pasado debate sobre el Estado de la Ciudad, el gobierno municipal “*está comprometido en que el Ayuntamiento sea un agente dinamizador e impulsor de Pamplona y no un mero administrador de la ciudad*”.

Pamplona, como todas las ciudades modernas que intentan ofrecer una notable calidad de vida a sus vecinos, es una ciudad con un enorme potencial formativo que debemos poner en valor cada día para que toda nuestra ciudadanía lo pueda aprovechar. Reconocer nos como ciudad moderna, como “ciudad educadora”, es reconocernos en nuestra propia identidad como generadores de posibilidades formativas, de convivencia, de intercambio, de participación, de oportunidades de aprendizaje para todos, de proyectos compartidos. E indudablemente también de retos: de retos de cara a la cohesión desde el respeto a las diferentes realidades culturales o de otra índole; de retos para conciliar las posibles y, por qué no, legítimas perspectivas diversas que confluyen y configuran la rica identidad de la Pamplona del siglo XXI. Nuestra singularidad y nuestra pluralidad, el bello mosaico que somos y compartimos, ha de ser generador de un mayor enriquecimiento y no de disfunciones. Un diálogo respetuoso y democrático –“educado”- entre personas y asociaciones y una cultura participativa ha de ayudarnos en el objetivo de afirmar y compartir los valores que son esenciales para la convivencia en libertad y en armonía.

Coincidimos, sin duda, con Joan Manuel del Pozo cuando, en la publicación *Educación y vida urbana*, conmemorativa de los 20 años de Ciudades Educadoras, afirma que “*una de las mejores lecturas de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras es la de un verdadero programa de atención y promoción de la calidad del espacio público democrático, con el vector educativo como uno de los ejes, en absoluto exclusivo ni excluyente, pero sí principal y cooperativo*”.

Hoy en día, la gran mayoría de pamploneses y, cómo no, las personas que llevaban un tiempo sin venir a Pamplona, reconocen que, en pocos años, hemos transformado nuestra ciudad completamente. Y así se ha subrayado en diferentes estudios y análisis de terceros sobre la calidad de vida de esta ciudad.

Mas, no caigamos en autocomplacencias ni triunfalismos. Se hace camino al andar. Los hechos, las realidades, son un aval. Pero son las transformaciones pendientes (y siempre las hay) las que nos retan a reafirmar, hoy sí, mañana también, el compromiso de Pamplona como Ciudad Educadora.

La Carta que suscribimos en su día reconoce el derecho de los ciudadanos a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la ciudad ofrece. Y señala también que habremos de adoptar las medidas necesarias encaminadas a suprimir los obstáculos de cualquier tipo, incluidas las barreras físicas, que impidan el ejercicio de aquel derecho en igualdad.

Y sin duda que los pamploneses hemos avanzado mucho a este respecto. Por más que siempre quede, -que queda-, camino por recorrer. Podríamos hablar de los nuevos o reformados centros educativos, de nuestras Escuelas Infantiles, de Baluarte o del reformado Teatro Gayarre; del empuje de nuestras universidades y centros de investigación, de los Conservatorios o de la Escuela Municipal de Música, de la de dibujo y pintura, de la Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona, de nuestros 6 Civivox y de sus actividades, de nuestra Casa de la Juventud. De nuestros centros de atención a los inmigrantes, de nuestras dotaciones y servicios sociales. De nuestra apuesta por una ciudad sostenible, de nuestro Museo ambiental, de los paneles fotovoltaicos en los colegios, de la Pamplona verde, de nuestros parques y jardines, del Paseo del Arga, de nuestros espacios ganados para el peatón. De nuestras murallas o nuestra Ciudadela, de nuestro patrimonio histórico, artístico, folclórico, artesanal, gastronómico... De cómo hemos instalado amplios ascensores públicos que facilitan la accesibilidad: los que unen la Rochapea y el Casco Histórico (que han supuesto un hito en la comunicación entre estas dos zonas de la ciudad), en pocos meses han sido utilizados por más de 100.000 personas. Podríamos hablar de la realización de más de 4.000 rebajes de aceras, de que todos los semáforos de nuestra ciudad son accesibles para ciegos, circunstancia que según

la ONCE, es pionera en España. La propia ONCE otorgó en 2008 un galardón a nuestra página web por ser la única de los municipios españoles 100% accesible. Podríamos hablar de nuestros parques infantiles con juegos adaptados... de todo esto y de tantas cosas que hemos conseguido los pamploneses y que hacen de Pamplona una ciudad más abierta a todos, más justa, más solidaria, más accesible y más educadora.

Pero permítanme centrarme en lo que en concreto la Carta propone, en su artículo 5: Que "las municipalidades" ejerzamos "con eficacia las competencias" que nos corresponden en materia de educación (...) planteando "una política educativa amplia, de carácter transversal e innovador, incluyendo en ella las modalidades de educación formal, no formal e informal y las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad".

Como dato del alcance de algunas de las actuaciones municipales en el ámbito de nuestras competencias educativas, he de señalar que, si en el curso 1995-96 en que suscribimos la Carta, el Ayuntamiento de Pamplona dedicaba a educación un total de 556 millones y medio de pesetas, o lo que es lo mismo 3.345.000 Euros. Hoy, en 2009, sólo el presupuesto que destinamos al funcionamiento y mantenimiento de colegios, programas educativos complementarios y subvenciones a centros y Apymas asciende a 9.361.207 Euros.

Nuestros Planes Plurianuales de Modernización y Mejora de los colegios públicos de Pamplona, así como la dotación a cada uno de éstos de una cantidad anual -6.000 euros por colegio- para su gestión directa y autónoma de pequeñas reparaciones y obras menores han conseguido que, a día de hoy, la situación general de nuestras infraestructuras escolares haya mejorado. Y queremos ir a más, con la cooperación indispensable del Gobierno de Navarra.

Ello no es sino fruto de nuestro convencimiento de que es esencial dotar de las mejores condiciones posibles a los centros

en los que educamos a nuestros chavales. Centros que ofertamos ya desde que los niños cumplen sus primeros cuatro meses de vida: Doce Escuelas Infantiles Municipales (y estamos construyendo más), más otras cinco del Gobierno de Navarra ubicadas en nuestra capital, hacen de Pamplona una ciudad pionera en el impulso y puesta en práctica de una atención de calidad a nuestros más pequeños y a sus familias.

A ello debo añadir las subvenciones que anualmente otorga el Ayuntamiento a los colegios de infantil y primaria de Pamplona para actividades extraescolares y actividades propias de las Apymas, o para bibliotecas y material fungible, para las que en 2009 destinamos 373.900 Euros.

Por otra parte, nuestros programas educativos complementarios ("Conozcamos Pamplona y sus ciudades hermanas", "Visitas escolares al Teatro Gayarre", "Talleres de Teatro", "Vamos a leer"), nuestras visitas guiadas a exposiciones de arte, a la Comparsa de Gigantes, a la Casa Consistorial, la educación vial, así como toda la programación, en castellano o en vascuence, de cursos para personas de todas las edades en los Civivox y en la Casa de la Juventud, la oferta cultural y formativa en euskera, el apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras, conforman una oferta educativa municipal amplia, innovadora, diversa y plural.

Un apunte con respecto a tres de los programas municipales que tal vez mejor reflejen la preocupación municipal por atender no sólo los aspectos formales de la educación sino también las modalidades no formales. Me refiero al "Programa de formación para padres y madres", al programa "Vamos a leer" y al de "Formación en TICS para Apymas".

Los dos primeros llevan en funcionamiento justo desde el curso siguiente a la adhesión de Pamplona a la Carta de Ciudades Educadoras.

El programa de "Formación de Padres y Madres" tal vez sea uno de los que mejor refleja la preocupación municipal por des-

IDEA 32

arrollar acciones educativas que respondan a la diversidad de intereses existentes en la ciudad: por su formato absolutamente personalizado y, podríamos decir “a la carta”; por el constante diálogo con los destinatarios del mismo (las Apymas) para que ellas decidan, para que puedan elegir, libremente los temas y ponentes que desean para cada ocasión; por su absoluta flexibilidad en cuanto horarios y formas de organización...

“Vamos a leer” también está organizado con un formato en el que son los propios centros quienes eligen, en función de su ritmo y sus intereses, el tipo de actividades que quieren desarrollar y el idioma en el que éstas tienen lugar (se trata de encuentros con autores, sesiones de narración oral, etc).

Y por último, con el “Programa de formación en TICS” para Apymas, de reciente implantación, pretendemos no sólo que los padres y madres aprendan a manejar los instrumentos y programas sino, sobre todo, que sean conocedores y conscientes del inmenso universo de información y posibilidades comunicativas que ofrecen las nuevas tecnologías, a las que, sin duda, sus hijos dedican algún tiempo al día, así como evitar que se amplíe la brecha digital entre las generaciones actuales y las anteriores y que puedan aparecer nuevas formas de exclusión.

Abandono ya el ámbito educativo/escolar. No quiero dejar de hacerlo sin subrayar que, según los datos de un estudio de la Federación Española de Municipios y Provincias, Pamplona está entre las ciudades españolas con mayor amplitud de horario de presencia diaria en los colegios de personal auxiliar municipal con tareas de apoyo al personal docente y apertura de las instalaciones fuera del horario lectivo.

Creo que debo, en la parte final, pero no por ello la menos importante aludir a algo que impregna toda la letra y el espíritu de La Carta cuando ésta propone en su art. 4 que las políticas municipales de carácter educativo se entiendan siempre referidas a un contexto más amplio, “inspirado en los principios de la justicia social, el civismo, la calidad de vida y la promoción de sus habitantes. A este respecto, conviene recordar nuestro Pacto Cívico y sus campañas de comunicación y concienciación.

Pamplona ha querido pasar de planteamientos teóricos a medidas concretas que favorecen la labor educadora: queremos ser cada día más transparentes: transparentes en nuestros debates plenarios (los plenos pueden seguirse por Internet, en directo, y se pueden consultar también en diferido), transparentes en nuestra Administración: Las posibilidades de información se han multiplicado enormemente: por vía presencial, telefónica -010 y vía sms- o telemática; hemos elaborado una detallada Guía de Servicios, o de Asociaciones. Atendemos y

acogemos proactivamente a los ciudadanos desde que nos visitan: aquellos que se empadronan por primera vez reciben una guía de información y bienvenida en su propia lengua materna –la tenemos en 11 idiomas distintos-. Y tras la información, estamos fomentando decididamente la participación, apoyando el asociacionismo y el voluntariado, propiciando reuniones con vecinos y asociaciones cada vez que surge un proyecto concreto de cierta entidad, implicándonos en experiencias de presupuestos participativos; facilitando formación a los formadores y a las asociaciones, que cuentan con un centro específico desde el que les ofrecemos asesoramiento técnico y jurídico. Hemos visitado, una a una, un centenar de asociaciones; como lo hemos hecho con los 24 colegios públicos en relación con los que tenemos competencias... Y apostamos, desde el Plan Pamplona Futura, por el impulso y la universalización de las nuevas tecnologías, creando zonas wifi en espacios públicos y en edificios municipales... Día a día, vecinos y ayuntamiento, impulsamos a Pamplona como Ciudad Educadora.

Concluyo. Pero no quiero hacerlo sin subrayar que hoy estamos embarcados en una nueva apuesta: la candidatura de Pamplona a capital europea de la cultura en 2016. Con ella queremos propiciar una reflexión sobre el tipo de ciudad que Pamplona quiere para su próximo futuro. Los ciudadanos son los que, día a día, hacen su cultura y son los que conforman su ciudad. Estamos firmemente convencidos de que Pamplona, nuestra vieja Iruña, puede ser una buena capital cultural. Y, desde luego, al margen de resultar o no elegidos, queremos poner el acento y la ilusión en aprender y mejorar, porque entendemos que, simplemente, el esfuerzo para lograrlo valdrá la pena por sí mismo.

El proceso de transformación de esta ciudad exige un importante quehacer cotidiano de todos y, cómo no, necesita siempre una reflexión estratégica, un análisis y una apuesta.

Esta Jornada del Consejo Escolar de Navarra, será, sin duda alguno, para todos sus participantes un momento muy importante para esa reflexión.

Muchas gracias por haberla hecho posible.

