

II. ARTÍCULOS

Educación y entorno social: la «polis» como recurso pedagógico

Alfonso García Martínez
Universidad de Murcia

SUMARIO: La puesta en cuestión de un sistema educativo replegado sobre sí mismo ha sido un elemento constante en los análisis que sobre la educación se han realizado en los últimos veinte años. Tales análisis han llevado parejas, a veces, ciertas propuestas tendientes a romper con esa situación de aislamiento, dándole al sistema educativo un nuevo aire que lo vinculase estrechamente con las realidades de las comunidades en las que se sitúan los centros educativos. Así, la propuesta de hacer de la colectividad –la ciudad, el pueblo, la *polis*– no sólo un *referente*, sino también un *recurso* educativo ha ido adquiriendo visos muy sugestivos para caminar en la dirección de la vinculación estrecha de la escuela con el marco social al que pertenece.

ABSTRACT: To avoid the school's isolation from its communal context many suggestions have been made according to both the pedagogical analysis which have been carried out in the last twenty years and to their results. This need has been seen as something which cannot be postponed and, in this way, some purposes have been advanced. One of those is the project consisting of using the community socially and physically –that is the town, the *polis*– as an educational reference and as an educational resource, strongly linking the schools to their own environment. To appreciate the possibilities of this project is the aim of this article.

PALABRAS CLAVE: Educación, entorno comunitario, recurso, ciudad educadora, *polis*, democracia cultural.

KEY WORDS: Education, community, resource, educational town, *polis*, cultural democracy.

1. INTRODUCCIÓN

Creemos que desde una perspectiva pedagógica, racional y realista, es posible convenir que la escuela (el sistema educativo en su conjunto) no tiene sentido al margen de la sociedad y de la cultura que ésta genera. Esta consideración ha sido puesta

de manifiesto por las apreciaciones de la educación en tanto que fenómeno que supera los límites del aprendizaje circunscrito al espacio del aula:

«La escuela, es evidente, deja de ser el santuario del saber y se convierte en un taller donde se organiza, selecciona y reflexiona sobre las experiencias del medio; pasa a ser un espacio institucional en el que se reelaboran las prácticas que se realizan en el territorio; la escuela se transforma en un lugar de síntesis de las informaciones recibidas del entorno» (Vallespir Soler, 1987:186).

Surge, así, una nueva concepción de la educación que cuestiona la apreciación tecnológica que sustenta el paradigma dominante en este marco de actuación social. En las nuevas propuestas educativas, la valoración detallada de *otras variables* relacionales de la educación, especialmente las referentes al marco vital circundante, adquieren una importancia decisiva. Centrándonos concretamente en nuestras sociedades industrializadas, este marco, con toda su pluralidad, tiene un denominador común específico en la *ciudad*, que podemos considerar como el micro-hábitat de las comunidades locales donde se procesa inicialmente la cultura y los demás elementos que serán constitutivos de los procesos educativos de cualquier tipo que éstos sean. Lo que no significa que esta «primera instancia» agote la pluralidad y riqueza del medio circundante.

Este entorno es el que conferirá pleno sentido a la apreciación de McLuhan (1980) de entender a la *ciudad* en su totalidad *como un aula*, esto es, como un entorno educativo total para sus habitantes.

2. UNA NUEVA APRECIACIÓN

Son numerosos los índices que apuntan a que se está produciendo una importante variación en las apreciaciones respecto de los marcos en que se inserta la acción educativa y cultural. Pero es asimismo significativo que, desde los instrumentos que validan y sostienen las actuales estructuras educativas se esté produciendo una reflexión en profundidad acerca de las modificaciones acaecidas en las sociedades avanzadas, en especial en tono a los efectos socio-culturales y socio-educativos que comportan. Así, desde el Ministerio de Cultura (1980:13) se ha considerado que:

«El sistema económico, la educación, la información, el urbanismo, la política social, aparecen como determinantes esenciales del comportamiento social comprendidos en el ámbito cultural. La función de los responsables de la cultura debe, por tanto, reevaluarse en ese contexto. No se trata solamente de administrar un patrimonio o de favorecer la creación artística considerada como un simple adorno de la sociedad de la cual emana, sino de integrar la política cultural en el conjunto de las acciones sociales».

Una reflexión o «reevaluación» que, obviamente, no parte en exclusiva del ámbito institucional, sino que tiene su origen en los *movimientos* reales que atraviesan la sociedad de abajo hacia arriba tanto como transversalmente y que, cada vez con mayor frecuencia, encuentran su eco en las páginas de los periódicos. Artículos periódicos que plantean insistentemente la necesidad de una nueva distribución de *responsabilidades* educativas en el espectro social, como es el caso del de Diez Hochleitner (1989) en el suplemento «Educación» del diario *El País*:

«Llegará el día en que se reconozca que la educación para todos es responsabilidad prioritaria y directa *de todos* y que las políticas educativas no pueden seguir dependiendo en exclusiva de los ministerios de Educación, sino de la responsabilidad *conjunta* de una autoridad interministerial e intersectorial, incluso comunitaria en casos como el de la Comunidad Europea, junto con mecanismos que aseguren una amplia y eficaz participación de las organizaciones no gubernamentales interesadas». (Subrayados nuestros)

Aún coincidiendo con la globalidad de la aserción, hemos de apresurarnos a decir, sin embargo, que la *distribución de las responsabilidades* ha de ir acompañada, si no quiere quedarse en la simple manifestación de un sobreentendido retórico, de la *distribución de los recursos* a los nuevos agentes intervinientes en el marco educativo.

Pero lo realmente importante, en este contexto, es constatar que empieza a adquirir perfiles precisos aquello que aún es un movimiento difuminado, impreciso y tentativo en los esfuerzos sociales que pugnan por la consecución de un marco alternativo de la acción educativa. Tanteos que, marginales y en competencia con la institución sacralizada, encuentran su marco natural de desarrollo en las ciudades y comunidades urbanas (y rurales), dado que es en los centros habitacionales y administrativos más reducidos donde las fuerzas sociales pueden manifestar de una manera directa y sin mediaciones las aspiraciones culturales de los miembros de dichas colectividades. Recíprocamente, a los poderes locales les resulta más fácil *entender* y *atender* tales propuestas y demandas que a un lejano poder central, en razón de una historia común y de un marco cultural general que, por su proximidad y experiencia histórica comunes, facilita la comprensión de las nuevas reivindicaciones educativas y culturales.

Por otra parte, donde los ciudadanos pueden participar de una manera activa es en el ámbito de sus comunidades locales, frente a los aparatos centralizados que se vislumbran reservados a la acción de unos escasos privilegiados. Por ese motivo, la *distribución de responsabilidades* ha de efectuarse en los límites de una creciente descentralización en la que los órganos de poder local adquieran competencias efectivas en esas materias. Así, la descentralización comportará una doble dimensión que estimamos positiva:

- 1) Aumento de competencias educativas y culturales (y económicas) de las organizaciones locales representativas que se plasmarán en la potenciación de nuevas formas de acción cultural.
- 2) Aumento de la participación popular en la elaboración y puesta en práctica de las políticas culturales. Lo que, a su vez, incidirá positivamente en la reconstrucción de las organizaciones populares y sociales, esto es, del tejido social descompuesto.

Esta segunda dimensión, que debe ser reforzada y estimulada desde 1), es fundamental en la construcción de *la ciudad como espacio educativo*, puesto que significa que ella misma sea objeto del tratamiento (configuración) de sus ciudadanos en todos sus aspectos, de la escuela a la planificación urbanística. De no tener en cuenta este factor primordial del fenómeno educativo, la descentralización quedará reducida a una vacua transferencia interburocrática de competencias.

3. PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA CULTURAL

Nuestra insistencia en la necesidad de la participación ciudadana en la *elaboración* y en la *determinación* de los procesos educativos en la ciudad se apoya en el fracaso de lo que se ha denominado como *democratización cultural* y que se caracteriza por incidir en la *difusión*, desgraciadamente superficial, educativa y cultural de elementos surgidos en estratos sociales ajenos a los que está destinada.

Evitar estos límites evidentes de los procesos de *democratización cultural* supone que el objetivo de *la ciudad como entorno educativo* ha de apoyarse en la capacidad de los componentes sociales para intervenir activamente en la configuración de la acción educativa y cultural en su entorno vital, esto es, en la extensión de la *democracia cultural*. En este concepto, la participación es definida por la intervención activa de los afectados en la toma de decisiones y no por la recepción pasiva de las decisiones adoptadas en otras instancias.

En este sentido es en el que la propuesta de la *democracia cultural* recoge ampliamente las necesidades de la *sociedad educativa* (Husen, 1982), uno de cuyos terrenos de actuación privilegiados es, obviamente, la ciudad. Por ello, la idea de participación activa no se limita a la acción educativa extra-escolar, sino que avanza en la necesidad de incidir directamente en los espacios académicos. Con ello adquiere plena significación la acción de la *ciudad como educadora*: porque la escuela pertenece a la ciudad y la ciudad es escuela de la vida real de sus componentes.

Así, en el ámbito anglosajón, ya hace tiempo que el entorno natural, social y cultural constituye una importante base de la acción pedagógica; bajo el rótulo genérico

de *Social Studies* engloba conocimientos pertenecientes a las áreas relacionadas con el ambiente tales como la botánica, la sociología, la economía, la geografía, la geología, la historia, etc. A pesar de su dispersión estos estudios han servido para sensibilizar a los alumnos sobre los temas que les afectan vitalmente cada día, más allá de los posibles logros obtenidos en la memorización de conocimientos abstractos.

Con esta orientación educativa lo que se pretende es que los ciudadanos adquieran una triple capacidad (de acción, de decisión y de formación) que les lleve a *dominar* la ciudad y no a ser su *víctima*. De ahí esa tendencia hacia una enseñanza concreta en la formación de los alumnos que les permita configurar una concepción racional y utilizable de sus conocimientos; porque, como indica Debesse (1977: 34), «La observación del medio espacial vivido, es decir, el ambiente en el sentido más universal, introduce a un mundo que evoluciona y cambia porque incluye la vida.»

4. LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA «POLIS» EDUCATIVA

El reconocimiento explícito de la participación de la ciudad, con toda su imaginable complejidad, en el mundo educativo introduce una variable singular que, aunque siempre presente, había quedado sumergida bajo las formas más opresivas de la dominación. Estamos hablando de la *variable política* que, radicalmente, significa la participación en los asuntos de la «polis» (ciudad), de la que «se alimenta no sólo la Pedagogía Social sino también, y en gran medida, las múltiples formas de educación social que van surgiendo por doquier...» (Colom, 1988:49).

Para Colom, la acción educativa social en las ciudades está ligada a instancias políticas, por lo que el análisis no debe ni puede quedar desvinculado de esta realidad política. Desde esta óptica queda claro, pues, que lo social es el ámbito original de la «polis» y que la reflexión pedagógica no puede dejar de lado este factor que vehiculiza una importante dimensión de las opciones educativas: es desde instancias políticas representativas (Ayuntamientos, Comunidades Autónomas, Universidades, etc.) que se instrumentalizan los programas de intervención socio-educativa más importantes por su extensión (servicios, etc.)

Dimensión que González Hernández (1988: 77) se encarga, acertadamente, de generalizar cuando apunta que:

«El futuro de la educación es un problema político. Nuestro sistema de enseñanza no es más que un reflejo de nuestro régimen social. Es tanto como decir que una sociedad determinada va segregando la pedagogía que le conviene y de que es capaz. A su vez, la educación no es más que un espejo que refleja la sociedad y le da su propia imagen: desigualdad, prioridad de valores, etc...».

Sin embargo, y siguiendo con su sentido radical, esta variable política hace referencia de una manera muy especial a los fenómenos de participación, es decir, a la intervención de las fuerzas y movimientos sociales en la vida sociocultural y política de la ciudad (sindicatos, Asociaciones de Vecinos., organizaciones de consumidores, de mujeres, de jóvenes, etc.) que aparecen como los únicos que inciden en la educación de los ciudadanos para la vida socio-política, dado el abstencionismo de las instancias educativas quienes «no preparan para la vida política» (González Hernández, 1988). De este modo se impide que la escuela, en tanto que creación política ella misma, repercuta la capacidad de acción social de los ciudadanos.

Por esta razón, en la perspectiva de la *ciudad educadora*, la vertiente política, de preparación de los ciudadanos para la vida social, demanda imperiosamente la acción (participación) de la base de la sociedad civil a través de sus diversas plataformas de intervención, sean éstas generales o específicas.

En realidad, nosotros creemos que entre ambas vías no hay una contraposición *teórica*: tanto una como otra vía de acción socio política en la ciudad constituyen auténticas «escuelas» informales de preparación de los ciudadanos para la participación y la gestión, incluida la *autogestión*, de los asuntos de la ciudad. Espectro de temas que iría desde la enseñanza y sus aspectos administrativos (alfabetización, educación de adultos, etc.) hasta la resolución de problemas sociales en el mismo marco social en que se generan (vivienda, delincuencia, drogadicción, paro, mendicidad, etc.).

5. LA CIUDAD COMO ESPACIO EDUCATIVO GENERAL

Desde nuestra apreciación, el tratamiento de la educación, tanto en su aspecto formal como en sus otras dimensiones, tiene una única perspectiva viable: la comprensión de la *interpenetración* de los fenómenos sociales y educativos en una dimensión comunitaria de los fenómenos, que encuentra su manifestación histórica concreta en el marco de la ciudad entendida en un sentido global, esto es, como comunidad o aglomerado plural de comunidades diversas que están afectadas por los mismos fenómenos sociales, políticos y educativos.

Espacio global que es, a la vez, productor y receptor de la acción social de sus habitantes y que se perfila como el ámbito primario de aplicación de los programas de intervención que, junto con Ortega (1988), reivindicamos como programas educativos más que como terapéuticos. La consciencia de esta interpretación de la ciudad y de los procesos educativos puede representar una baza importante a la hora de que los ciudadanos asuman plenamente la gestión de sus condiciones de vida, lo que equivaldría a decir de sus condiciones educativas. Así lo expone, desde un enfoque preciso, Ortega (1988: 68):

«Con las intervenciones educativas se ha de tender a facilitar ocasiones, espacios, lugares de encuentro, en donde los jóvenes con dificultades logren respuestas a sus necesidades y problemas y la comunidad ciudadana compruebe y conozca la realidad de la situación juvenil. Hay también que tender a transformar el tipo de relación de la comunidad ciudadana en relación con los jóvenes, por un lado, y en cambiar el estado y calidad de las relaciones de los jóvenes problemáticos con la ciudad y sus ciudadanos».

Con esta cita nos aproximamos a la relación que, como elemento educativo, puede mantener la ciudad con uno de los aspectos concretos que reviste la acción socio-educativa. Pues, dentro de su voluntaria limitación al aspecto de la marginación juvenil, nos parece un elemento plenamente revelador de la importancia de la función educativa que debe ejercer la ciudad como comunidad. Pero, incluso en una perspectiva más genérica, una iniciación educativa en diversos aspectos a través de la iniciación en el conocimiento del medio rompería el armazón de inmovilidad de la clase en el aula y se adaptaría mejor a las necesidades de la educación infantil y juvenil en tanto que al ampliar al campo de exploración de los educandos su mente se abre a muchos aspectos de la naturaleza, de la vida urbana y de sus contrastes y de sus problemas:

«Partir de la observación del entorno es un ejercicio de atención, de la aptitud para distinguir lo esencial de lo contingente; una incitación a imaginar comparaciones verificadoras, esbozo de generalidad. Cada uno descubre los efectos de su propia acción, es este medio físico, biológico, humano, y su poder a veces destructivo, así como la posibilidad de una belleza nueva». (Debesse, 1977: 161).

Esta apertura al medio como elemento educador complica ciertamente la tarea educativa. Pero, al mismo tiempo, la convierte en una acción significativa que transforma de modo radical la rigidez verbal del aula al proporcionar una visión global capaz de integrar las conexiones e interacciones de los elementos vitales y potenciar una visión crítica de la realidad en los participantes en la acción educativa.

6. UN VIEJO PROBLEMA

El concepto de *ciudad educativa* surge de la organización que adoptó la «polis» griega clásica (especialmente Atenas) donde la educación se producía en íntima relación con la propia organización de la urbe. Organización que se prolonga mucho más allá de la época dorada llegando hasta el fin del imperio romano tal y como pone de relieve Gore Vidal (1983:139) en su descripción del ágora ateniense, puesta en boca del Emperador Juliano:

«El ágora ateniense es una gran superficie rectangular rodeada por largos pórticos de gran antigüedad. El de la derecha está dedicado a Zeus; el de la izquierda, de fecha

más reciente, es donación de un joven príncipe de Pérgamo que estudió allí. En el centro del ágora se encuentra el alto edificio de la Universidad, construida la primera vez por Agripa en la época de Augusto. El edificio original –utilizado como salón de música– se derrumbó en forma misteriosa el siglo pasado. Considero pretenciosa su arquitectura incluida en la presente versión algo desromanizada. Pero pretenciosa o no, esta construcción fue el centro de mi vida en Atenas: allí daban clase los más distinguidos filósofos...».

De los datos que han llegado hasta nosotros se puede deducir que en la Atenas clásica la formación estaba enfocada, como *sistema educativo*, a la creación de ciudadanos, de cuya evolución física y mental se hacía responsable toda la «polis». En palabras de Plutarco, la ciudad como colectividad organizada era considerada como el mejor instructor posible de sus propios miembros y en todas las edades. Había, por tanto, un compromiso *activo* de todas las instituciones de la «polis» en la educación. La escuela se convertía, así, en «techné politiké», en un instrumento al servicio de la vida política, de la convivencia social.

Más tarde, la concepción de la *ciudad educadora* será transmitida, vía influencia platónica, a las ciudades utópicas renacentistas (García, 1986). En éstas es el conjunto de la ciudad, entendida tanto en sentido físico como personal, la que actúa educativamente: desde la acción política hasta las paredes de la ciudad (murales) son elementos coadyuvantes y definitorios de la educación en los textos utópicos; especialmente esta dimensión es relevante en Campanella, sin que falte en el resto. Desde la perspectiva utopista, la *ciudad como educadora* no tiene otro objetivo que la concertación del conocimiento para que los ciudadanos lo utilicen en la construcción de su modo de vida social.

Es así como se hace posible la acción educativa de la ciudad sobre sus miembros: con su propia personalidad, producto de la acción social y cultural de sus habitantes pretéritos y presentes. Porque la *ciudad educativa*, contrariamente a la platónica *ciudad ideal* (Gómez Pin, 1974), es una ciudad *viva*, no una ciudad fijada en la esclerosis de su propia perfección eidética. La *ciudad educativa*, para serlo, tiene que recoger el propio latir de la vida social en las comunidades, es decir, de la vida comunitaria en toda su contradictoria dinámica. Del mismo modo, los ciudadanos van configurando con su participación en todos y cada uno de los aspectos de la vida ciudadana la fisonomía de la urbe y su presente y futura influencia educativa. Ello es así porque conviene no olvidar que la *posibilidad* del despliegue de toda una panoplia de recursos sociales y culturales va a depender del *estado* en que la ciudad se encuentre en orden a su realización. Pues, como nos dice J.C. Argan (1978: 177):

«La cultura no es un patrimonio o una acumulación de ideas recibidas, sino el método adoptado por cada grupo social para organizar su propia experiencia teniendo en cuenta la experiencia de los otros grupos. En otras palabras, es la aptitud para expe-

rimentar y ejercer influencias de acuerdo con un proceso crítico que hace posible establecer valoraciones mediante el análisis y las comparaciones de hechos».

En consecuencia, el objetivo que persigue toda educación es el de introducir a sus destinatarios, niños jóvenes o adultos, en los modos de pensamiento elaborados por una civilización, su civilización. En cualquier caso, esta mirada retrospectiva nos permite considerar que, para avanzar, las sociedades humanas no tienen, a menudo, otro remedio que el de buscar parangones o soluciones en situaciones históricas o ahistóricas ya *pasadas* pero cuya realidad no ha sido *sobrepasada* a pesar de los avances históricos, discutibles en sus efectos sociales, que un determinado modelo de crecimiento ha comportado.

7. LAS TENDENCIAS DEL NUEVO LOCALISMO

Asistimos en la actualidad a dos fenómenos *aparentemente* contradictorios que, a lo largo de los últimos años, han adquirido dimensiones propias sin que por ello uno haya paralizado el desarrollo del otro. De una parte, hemos asistido a una creciente y pujante internacionalización de las relaciones y los puntos de referencia en todos los órdenes. Por otra, se ha producido un repliegue social que se ha materializado en la afirmación de los localismos como marco referencial concreto de la vida cotidiana de la gente.

Así, si es cierto, como afirman Morris y Hess (1978), que a lo largo de nuestro siglo la escala de la organización social ha ido alejándose cada vez más de las vecindades, también lo es que la ruptura de los límites, incluidos los límites nacionales del Estado-Nación, no ha eliminado el crecimiento de las preocupaciones y el estudio de las comunidades locales. En cierto modo, si se nos permite la expresión, la creciente dimensión internacional de las relaciones sociales no sólo ha impedido sino que ha estimulado el que los núcleos vecinales miren su propio ombligo cada vez con mayor insistencia. Este mirar afecta también a las propias unidades vecinales de mayor tamaño que han mostrado visiblemente las limitaciones de las llamadas «economías de escala» (cada tipo de ciudad exige servicios proporcionados a su tamaño, no mejor distribuidos), llevando hasta la paradoja de que sus propios habitantes abandonen tales urbes. La conclusión del balance norteamericano no creemos que desmerezca mucho de nuestra propia situación; así ocurre que,

«En las grandes ciudades, las instituciones a mayor escala, que han crecido con la ciudad misma, se están desintegrando. La calidad de vida en toda ciudad grande de Norteamérica –y quizá del mundo entero– está siendo seriamente cuestionada y seriamente descrita como deteriorada. Al mismo tiempo, está fracasando la relación entre

quienes trabajan y el trabajo mismo, dejando más frustraciones, menos sensaciones de logro y de sentido, más basura y menos artesanía, más cantidad y menos calidad. Y alrededor de todo ello, el sentido del civismo se precipitó hacia una decadencia cínica. Se espera que los políticos sean corruptos y la gente supone en general que no se puede evitar. Ha llegado el cansancio cívico. No parece que tenga sentido votar. Los canallas siempre aparecen. Parece poco útil pelear por obtener la alcaldía. Sus ocupantes resultan ser siempre los mismos. y, así, la cabeza de la gente se vuelve...¿a dónde? Al hogar. Al sitio donde viven. A cómo viven. Ir a casa, en ese sentido, supone redescubrir la vecindad» (Morris y Hess, 1978:13-14).

Es este redescubrimiento de la vecindad, de la comunidad, de la ciudad lo que permite lo que permite una nueva consideración de la persona del ciudadano como habitante de la «polis», que le lleva a participar en los asuntos cívicos que afectan a su lugar de residencia; también es lo que nos permite hablar de *ciudad educativa* como aquella que es percibida como el hogar donde participan y deciden sobre sus propios asuntos los que la habitan (Faure, 1987). Como el lugar donde dejamos de ser meros residentes-votantes para convertirnos en ciudadanos. Así, la *ciudad educadora* aparece como el otro lado del espejo de la sociedad corporativa que, al aportarlo todo, hace innecesaria la participación del ciudadano salvo para el consumo y... para cumplir su horario laboral.

Para concluir este epígrafe, apuntamos que este retorno a la ciudad como comunidad, en el que se asienta la posibilidad de la *ciudad educativa*, proviene de que la gente no vive en instituciones, sino en sitios concretos en compañía de otras gentes. Y, además, que es ahí donde residen y pueden llegar a concretarse básicamente las opciones de la gente, porque representa una realidad humana ineludible. La comunidad-ciudad se define, pues, por ser un espacio compartido por sus habitantes en el que éstos educan, son educados y se autoeducan al construir su propio hábitat.

8. CIUDAD EDUCATIVA VERSUS MEDIO RURAL

Si la ciudad pretende ser educativa debe, igualmente, plantearse seriamente y de forma pedagógica cómo modificar la relación que mantiene con su entorno rural. Hasta ahora, esta relación ha sido profundamente injusta y desigual; pero, también en este terreno, la capacidad educativa de la ciudad ha de manifestarse en el respeto profundo a las condiciones de organización y desarrollo que surjan desde el ámbito rural mismo.

Los intercambios, para que puedan ser más fructíferos y educativos, han de situarse en ese plano de respeto a las comunidades rurales que se basan en el reconocimiento de la igualdad y de la diversidad frente al uniformismo cultural impuesto desde los patrones (a veces nada recomendable) de los núcleos urbanos.

Modelos que se han basado en una concepción centrípeta originada en y para la ciudad y sus pretensiones uniformadoras y que se contradicen con el más elemental enfoque pedagógico de respeto e incentivación de la diversidad. En este contexto, el medio entorno rural y semi-rural servirá de medida de la propia capacidad de influencia estimulante de que dispongan los núcleos urbanos. Por esta razón el entorno no puede quedar reducido y circunscrito únicamente a los aspectos urbanísticos. La recuperación educativa de parámetros vitales recubiertos por la civilización técnica y la ideología que segrega implican una perspectiva global en la investigación y en la enseñanza del entorno tanto natural como sociocultural y sus íntimas relaciones.

9. LA CIUDAD COMO TERRITORIO PEDAGÓGICO. CONCLUSIÓN

Aunque muchos autores de diversas nacionalidades (Beillerot (1982); Lefevre (1971); McLuhan (1980); Castells (1981)...) se ha ocupado del tema que estudiamos desde diversas perspectivas y con originales aportaciones, es preciso hacer una especial mención de la pedagogía italiana como la que de manera más sistemática ha potenciado el estudio de los límites de la escuela como *territorio educativo* y su subsiguiente proyección *extraescolar* (Escarbajal de Haro, 1991), mostrando así que el *espacio educativo* no puede verse restringido al *espacio escolar*.

La enumeración de estos autores, que no agota el universo de referencia, es significativa por sí misma: Alfieri (1979); Banchetti (1975); Bartolomeis (1983); Bertolini y Farne (1983); Burato y Lelli (1981); Etzioni (1980); Massa (1979); Telmon y Balduzzi (1982); Volpi (1974), y pretende hacerles un justo reconocimiento.

En el concepto de territorio que muchos de estos autores no se hace referencia, exclusivamente, a la extensión física y vital, sino que se incorporan los *contenidos* que, como en un armario, se encuentran en él, sólo que destruyendo su inmovilismo y animándolos: Fábricas y almacenes, servicios instituciones, recursos culturales y de espacio, etc.

En nuestra opinión, y a tenor de lo que hemos apuntado en las páginas precedentes, la *ciudad* entendida como unidad básica de vida y de actividad humana, es el componente hispánico de ese concepto de *ciudad* italiano. Así entendida, la ciudad se construye en el territorio donde se produce una actividad educativa de doble dirección, cuando no multidireccional, entre la escuela y los componentes socioculturales y naturales (no codificados por la institución escolar) de la ciudad.

Esta actividad tiene la pretensión de poner al servicio de la formación de los ciudadanos la *totalidad* de los recursos educativos que genera la vida social de la ciudad y que cubriría, sintéticamente, tres aspectos de la misma. Aspectos que son, a su vez, todo un programa de actuación de la *ciudad educativa*:

- 1) *Política educativa de la ciudad*: coordinación de los medios materiales y personales de tipo específicamente educativo (escolares y extraescolares) de que dispone la ciudad.
- 2) *Escuela abierta a la ciudad (educación comunitaria)*: utilización de los recursos sociales en la enseñanza, incluida la participación de agentes sociales diversos.
- 3) *Ciudad como espacio educativo (desarrollo comunitario)*: utilización de los recursos educativos para la potenciación (*dynamis*) de la vida ciudadana (*política*).

En esta apreciación holística de la *ciudad* como *educadora*, la escuela participa de lo que Requejo (1987) ha llamado «servicios del territorio» y la ciudad mejora el aprovechamiento de la «comunidad escolar». De este modo, *desarrollo educativo* y *desarrollo comunitario* se convierten en los ejes imprescindibles para la construcción de la ciudad como un espacio comunitario donde el ciudadano puede participar de todos los recursos y niveles educativos.

10. PROYECTO DE ACTUACIÓN EN LA CIUDAD EDUCATIVA

Es preciso que este proyecto tenga en cuenta todos los elementos constitutivos de las relaciones sociales que se producen en en seno de la *ciudad*, entendida en ese sentido amplio ya indicado. Nosotros apuntamos su establecimiento desde tres ejes referenciales que estimamos como indispensables y en torno a los cuales pueden integrarse la totalidad de los aspectos vitales y educativos presentes en la ciudad: la escuela, el contexto ciudadano y los elementos institucionales:

- A) *Desde la escuela*: (amplificación del marco educativo escolar).
 - Utilización de los espacios escolares (locales, pistas deportivas, bibliotecas, etc.) por la comunidad.
 - Utilización en la enseñanza escolar de los conocimientos que puede aportar la sociedad (conferencias de especialistas diversos en el centro, cursillos especiales, etc).
- B) *Desde la ciudad*: (conversión de la ciudad en el marco educativo)
 - Educación cívica: conocimiento de las instituciones, conocimiento de los servicios públicos, conocimiento de los servicios privados.
 - Educación ecológica: conocimiento de la ciudad y su entorno; funcionamiento de los recursos de la ciudad y su utilización, urbanismo: calidad de vida.

- Educación política: asistencia a plenos municipales y actos institucionales, jornadas cívico-escolares en ocasiones onomásticas (Constitución, Región...)
- Educación social: asistencia a sedes y reuniones de organizaciones ciudadanas (Asociaciones de Vecinos, Partidos, Asociaciones culturales, Sindicatos, Empresas, etc...)
- Educación cultural: bibliotecas, museos, teatro, deporte, Radio y TV, etc, con especial hincapié en exposiciones itinerantes.

C) *Desde las instituciones:*

- Inversión presupuestaria en medios socioeducativos institucionalizados.
- Apoyo y subvención de las organizaciones ciudadanas (AAVV, grupos de mujeres, ecologistas, asociaciones juveniles, etc.) y de sus iniciativas (radios locales, prensa, publicaciones, etc.)
- Creación de órganos de coordinación entre las instituciones representativas y las organizaciones sociales.
- Creación de nuevos modos de consulta ciudadana sobre temas de interés general.
- Elaboración de una guía de recursos de la ciudad.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFIERI, E. (1979): *¿Política culturale?* Rímni: Guaraldi.
- ARGAN, J.C. (1978): «Hacia un nuevo sistema de valores», En VV.AA., *Los derechos culturales como derechos humanos*. Madrid: M.º de Cultura.
- BANCHETTI, A. (1975): *L'educazione alla democrazia e la pedagogia dell'impegno*. Bologna: Clueb.
- BARTOLOMEIS, F. DE (1983): *Scuola e territorio*. Firenze: La Nuova Italia.
- BEILLEROT, J. (1982): *La société pédagogique*. París: P.U.F.
- BERTOLINI, P. y FARNE, R.(1983): *Territorio e intervento culturale*. Brescia: La Scuola.
- BURATTO, E. y LELLI, L. (1981): *La città come rapporto sociale*. Bari: Donato.
- CAIVANO, F. y CARBONELL, J. (1983): «Escuela, cultura, territorio». *Cuadernos de pedagogía*, n.º 102. Barcelona, Junio.
- CASTELLS, M. (1981): *Crisis urbana y cambio social*. Madrid: Siglo XXI.
- COLOM, A.J. (1988): «Pedagogía social y política». *Revista de Pedagogía Social*, n.º 3. Universidad de Murcia, Febrero.

- DIEZ HOCHLEINER, R. (1989): «La educación ante un mundo en cambio». *Suplemento Educación. El País*, Madrid, 5-12-89.
- ESCARBAJAL DE HARO, A. (1991): *Educación extraescolar y desarrollo comunitario*. Valencia: Nau Llibres,
- ETZIONI, A. (1980): *La sociedad activa: una teoría de los procesos sociales y políticos*. Madrid: Aguilar.
- FAURE, E. et al. (1987): *Aprender a ser, la educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. (1986): *El tema del Estado en las Utopías (Moro, Campanella, Bacon)*. Tesis de Licenciatura. Inédita. Murcia,
- GÓMEZ PIN, V. (1974): *El drama de la ciudad ideal*. Madrid: Taurus.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1988): «La política educativa como intervención desde una filosofía de la educación». *Revista de Pedagogía Social*, nº 3. Universidad de Murcia, Febrero.
- HUSEN, T. (1982): *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- LEFEVBRE, H. (1971): *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Península.
- MASSA, R. (1979): *Educazione extraescolástica*. Brescia: La Scuola.
- MCLUHAN, M. (1980): *La città come aula*. Roma: Armando.
- MINISTERIO DE CULTURA (1980): *Políticas culturales en Europa*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MORRIS, D. y HESS, K. (1978): *El poder del vecindario. El nuevo localismo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- ORTEGA, J. (1980): «Modelos médico psico-terapéuticos versus modelos pedagógico comunitarios en Pedagogía Social infanto-juvenil». *Revista de Pedagogía Social*, nº 3. Universidad de Murcia, Febrero.
- PLATÓN (1979): *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- PLUTARCO (1967): *Vidas paralelas: Teso-Rómulo. Licurgo-Numa*. Buenos Aires: Espasa Calpe
- RENAULT, M. (1986): *El último vino*. Barcelona: Caralt.
- TELMON, V. y BALDUZZI, E. (1982): *¿Educazione scolástica versus educazione extraescolástica?* Bologna: Il Mulino.
- VALLESPER SOLER, J (1987): «Ayuntamientos y Educación», en A.J. Colom, *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- VIDAL, G. (1983): *Juliano el apóstata*. Barcelona: Edhasa.
- VOLPI, C. (1974): *Descolarizzazione e alternative pedagogiche*. Roma: Bulzoni.
- VV. AA. (1980) : *Utopías de Renacimiento*. Madrid: F.C.E.