

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 "politéuesthai" 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 ani-

males, fuente 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