

Ciudades educadoras: un proyecto cargado de futuro

Marina Subirats Martori¹

Consejera del Consejo Escolar del Estado

Sumario: 1. Ciudades Educadoras: un proyecto cargado de futuro. 2. El concepto de “Ciudad Educadora”. 3. Pero ¿cómo construir una ciudad educadora? 4. Algunas realizaciones.

Resumen

En este artículo se plantea cuál fue inicialmente el origen y la organización de “Ciudades Educadoras” y de la AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras) y cuáles son las necesidades que están en la base de esta iniciativa municipal, que trata de utilizar todos los recursos de que dispone una ciudad para solucionar problemas de conocimiento, cultura, valores y participación de su ciudadanía. A partir de este concepto se plantean las dificultades y opciones para su desarrollo; dificultades que hay que tener en cuenta para no malograr la potencia intrínseca de la excelente idea que sustenta “Ciudades Educadoras”. En efecto, la posible inconcreción y utopía a que puede conducir, la indefinición del papel de los ayuntamientos y de las distintas instituciones que forman la sociedad civil y la dificultad para transversalizar, en los propios ayuntamientos, la acción de ciudades educadoras, pueden constituir, en la etapa inicial de su desarrollo, obstáculos de gran importancia que impidan seguir adelante con los proyectos. Por ello, se señala la necesidad de utilizar una metodología bien definida, sea a través de los proyectos educativos de ciudad, entendidos como planes estructurados con objetivos y proyectos para un determinado periodo, sea otro tipo de instrumentos que permitan ir tejiendo la red de instituciones colaboradoras y cómplices en la construcción de la ciudad educadora. Finalmente, se incluyen algunos ejemplos de proyectos concretos llevados a cabo en Barcelona en el marco de Ciudades Educadoras y dentro del Proyecto Educativo de Ciudad.

Palabras clave: ciudad educadora, proyecto educativo, AICE, utopías, recursos, ayuntamiento, Barcelona, complicidad.

¹ Marina Subirats es catedrática de sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Fue directora del Instituto de la Mujer del MAS (1993-1996) y más tarde concejala de educación del Ayuntamiento de Barcelona (1999-2006). Es autora de numerosos libros y artículos sobre educación, género y estructura social.

El proyecto de “Ciudades Educadoras” nace en el Ayuntamiento de Barcelona hacia 1990, impulsado por Marta Mata, entonces concejala de Educación de la ciudad. Tras un primer congreso en el que se explora la idea y se delimitan algunos de los ejes de lo que ésta podría representar, Ciudades Educadoras se constituye como una asociación internacional formada por ayuntamientos que se adhieren a una carta fundacional y que toman formalmente el compromiso de trabajar para desarrollar el carácter educador de su ciudad.

Desde entonces, la asociación (AICE), ha hecho mucho camino. En el 2007 participan en ella unas 300 ciudades de todos los continentes, con predominio de Europa y América Latina. Cada dos años se celebra un congreso para intercambiar experiencias y reflexionar sobre los avances, las metodologías y los proyectos de las diversas ciudades que han manifestado su voluntad de ser educadoras.

Desde el punto de vista formal, no hay otro requisito que la adhesión a la Carta, que fue revisada y ampliada en el año 2004. No existe una obligación relativa de utilizar determinadas metodologías o acciones. Se produce, por tanto, una gran libertad para las ciudades adherentes, que trabajan cada una a su ritmo y con sus posibilidades y dificultades propias. Como era previsible, una asociación internacional de ciudades pertenecientes a cinco continentes, en la que se utiliza el término “Ciudad” sin ningún tipo de limitación numérica, -es decir, todos los ayuntamientos, de cualquier tamaño de población, pueden pertenecer a la AICE- contempla un número inmenso de situaciones diversas, que no pueden ajustarse a respuestas tipificadas ni intercambiables.

Habiendo sido presidenta delegada por el alcalde de Barcelona durante siete años, he podido seguir la evolución de la AICE y darme cuenta de lo que podríamos llamar “puntos fuertes” y “puntos débiles”. A mi modo de ver, el proyecto de ciudades educadoras está cargado de futuro, porque corresponde a una serie de necesidades que plantean nuestras sociedades y permite aportar soluciones a muchos de los problemas que tenemos por delante. Al mismo tiempo, sin embargo, existen dificultades que tienen que ser señaladas y encaradas con claridad, para evitar que se diluya una magnífica idea y un primer esfuerzo ya realizado en todos estos años y que ha dado como resultado la constitución de la propia asociación.

Trataré de exponer, por ello, los puntos de partida, las dificultades, los caminos posibles.

El concepto de ciudad educadora

El concepto de “ciudad educadora” ha mostrado ser extraordinariamente fecundo, casi necesario, podríamos decir, en nuestro tiempo. ¿Por qué razón? Porque en una sociedad de cambios muy rápidos, todos y todas tenemos que aprender continuamente para poder adaptarnos a las novedades, seguir el ritmo de los tiempos, conocer los nuevos

El concepto de “ciudad educadora” ha mostrado ser extraordinariamente fecundo, casi necesario.

dispositivos y tendencias y también, a menudo, compensar aspectos que existían en las sociedades tradicionales y que desaparecen en la nuestra, creando nuevas necesidades o carencias.

Dicho así, este discurso puede parecer un tanto retórico, un tanto formal: la importancia de la educación es subrayada universalmente, pero luego, a menudo, la realidad de las políticas desmiente tan buenas intenciones. Cuando hablo de aprender continuamente no me refiero al saber académico, o no únicamente. Un ejemplo sencillo: ¿cómo se sabe qué hay que comer? En las sociedades tradicionales, las normas de nutrición se basaban en dos principios: lo que había –que en general era poco– y la tradición. Aparentemente no era necesario ningún aprendizaje: cada sociedad transmitía este saber de generación en generación, con muy pocas variaciones porque ni siquiera había muchas posibilidades de innovar, más allá de algunas grandes aportaciones como las derivadas del descubrimiento de América.

Pues bien, en una sociedad que –por fin– no es de carencia, en la que una gran parte de la población puede elegir entre cientos de productos para alimentarse y puede comer más de lo que necesita para vivir, el establecer un nuevo saber se convierte en indispensable. Ni la carencia ni la tradición son ya límites. La información ha crecido, pero basada en la publicidad, que no obedece a la educación sino al fomento del consumo. El resultado: malos hábitos alimentarios, en muchos casos, derivados de algo inevitable, la falta de criterios y conocimientos. Con sus secuelas de enfermedades graves, difíciles de erradicar, y que podrían ser evitadas.

Como este ejemplo podríamos citar muchos otros: cómo cuidar y educar a las criaturas en las familias, cómo conducir, cómo interrelacionar entre generaciones, cuando la familia tradicional desaparece y la movilidad territorial nos aleja de la familia extensa; cómo enfrentarnos a las nuevas tecnologías, al uso de ordenadores o Internet, de tarjetas de crédito, del móvil, cuando somos mayores y las novedades nos asustan. O cómo participar en la organización de los servicios de nuestro barrio, en el diseño de nuestra ciudad, para que nuestras necesidades sean expresadas y tenidas en cuenta. Tantos y tantos ejemplos, cuya urgencia varía con las ciudades, con sus niveles de desarrollo, con sus coyunturas. Pero que, para cualquier tamaño urbano, para cualquier grado de modernización, adquieren un carácter perentorio y reclaman urgentemente soluciones.

El concepto de “ciudad educadora” permite poner de relieve estas nuevas necesidades; pero ello no supone olvidar las cuestiones relativas al sistema educativo. Es decir, la ciudad educadora acoge y considera cualquier necesidad de aprendizaje, de transmisión de cultura, de participación. Y trata de atenderla a través de los medios que, como ciudad, contiene.

La ciudad educadora acoge y considera cualquier necesidad de aprendizaje, de transmisión de cultura y de participación.

Porque, en efecto: cada ciudad contiene ya un gran número de respuestas a las necesidades de conocimiento y participación que se plantean. He mencionado el ejemplo

de la nutrición: en la mayoría de ciudades viven personas expertas, que conocen este tema, que pueden ofrecer información y formación. Pero la información no sólo es poseída por las personas expertas profesionalmente: cada mujer y cada hombre poseen parcelas de información específica, derivada de su aprendizaje, de su experiencia, de su vida, y que pueden ser útiles a sus convecinos. Si ponemos en contacto a los niños y a las personas mayores, el intercambio de conocimientos puede ser extraordinario: los mayores transmiten historia viva, los pequeños les enseñan a utilizar nuevas tecnologías sin ningún temor. Los fragmentos de experiencia y de saber que la ciudad posee deben circular para hallar a los destinatarios que los precisan, deben ayudar a encontrar las soluciones adecuadas a los retos que nos plantea nuestra forma de vida, deben contribuir a organizar, entre todos y todas, una vida mejor. Y para ello, todos los recursos son bienvenidos y necesarios, desde los del sistema educativo hasta los de la experiencia institucional o personal; desde el saber profesional hasta los trazos físicos o culturales que la historia dejó en cada ciudad.

Los ayuntamientos son los niveles administrativos más cercanos a las personas, a sus demandas, urgencias y peticiones. Hoy, en España, los ayuntamientos tienen pocas competencias educativas, pero existe un amplio margen de necesidades que el sistema educativo clásico no cubre. Los ayuntamientos reciben las demandas, y a menudo se sienten impotentes ante ellas, porque aun solemos razonar en términos de recursos económicos, no de recursos humanos. La ciudadanía, las instituciones, las asociaciones, las empresas, las escuelas y equipamientos educativos, son recursos de primer orden que tiene la ciudad. Y las personas que forman parte de todas estas instituciones están generalmente muy dispuestas a colaborar, a aportar sus saberes, sus energías y su tiempo, si se trata de trabajar para su ciudad, siempre y cuando las demandas estén bien definidas y no se les haga perder el tiempo o no tengan la sensación de que se menosprecia o se manipula su colaboración. El ejemplo de Barcelona me parece clarísimo: en nuestra ciudad, si se pide colaboración a la ciudadanía, o a un determinado tipo de instituciones, se obtiene una extraordinaria respuesta; casi nadie se niega a colaborar, antes al contrario, tanto las instituciones como las personas suelen ofrecer más de lo que se pedía, suelen aportar nuevas sugerencias y recursos. Aquello que nuestra ciudadanía no acepta, sin embargo, es que después de solicitar su colaboración no se la tenga en cuenta o se tomen decisiones que la excluyen y la ignoran. Este es uno de los errores más graves que puede cometer un dirigente político, y a mi modo de ver, con toda la razón, puesto que está utilizando mal el mejor recurso que tiene una ciudad: los saberes, energías y capacidades de generosidad de su gente.

Hoy, en España, los ayuntamientos tienen pocas competencias educativas, pero existe un amplio margen de necesidades que el sistema educativo clásico no cubre.

Así, los ayuntamientos han ido descubriendo que ya no basta con hablar hoy de educación como un tema exclusivamente escolar, y han tenido que ponerse en marcha para ampliar enormemente el concepto de educación y utilizar y aprovechar nuevos ámbitos, nuevos recursos que la hagan posible. Y educar no sólo a los niños y a las niñas, sino a las personas de todas las edades, en una sociedad que se reinventa constantemente y deja atrás a quienes no puedan seguir el ritmo de la innovación.

Pero ¿cómo construir una ciudad educadora?

Tenemos así un punto de partida claro: unas necesidades, unos recursos. Y unos ayuntamientos que se pueden poner en relación unos con otros, organizar los canales para que quien tiene las respuestas pueda entrar en contacto con quien formuló las preguntas, por así decir. Incluso si quien necesita la respuesta ni siquiera es capaz de formular de manera precisa cuál es su demanda.

Este punto de partida, tan atractivo que ha sido capaz de movilizar ya a muchas ciudades, presenta, sin embargo, una serie de dificultades a la hora de ser llevado a la práctica. En la fase inicial del proyecto podemos detectar tres dificultades mayores.

Primera dificultad: su excesiva amplitud, su falta de concreción. El proyecto de ciudades educadoras se convierte a veces en una utopía maravillosa, en la que personas bienintencionadas de la ciudad proyectan sus deseos, sus ilusiones, sus soluciones para todos los males y deficiencias que nos aquejan. Una especie de varita mágica con la cual podremos solucionarlo todo, desde el cambio climático y los malos hábitos de consumo hasta el fracaso escolar o la falta de servicios en un barrio... Si el proyecto de ciudades educadoras se concibe como el lugar en que es posible depositar todas las utopías, frente a unas ciudades generalmente cargadas de problemas y de intereses muy concretos, las dificultades se acumulan. Y se acumulan porque el proyecto va revistiendo el carácter de un gran sueño, pero las realizaciones a las que va dando lugar no suelen tener ni una amplitud ni unos resultados que estén a la altura de la ambición inicial. El peligro de “idealismo”, en el sentido filosófico del término, es decir, el peligro de creer que porque hemos enunciado un propósito ya está en marcha su realización, sin tener en cuenta los obstáculos reales, es muy frecuente en el ámbito de la educación, basado en la palabra más que en la acción. La tentación de construir el proyecto de ciudad educadora desde el entusiasmo y las grandes palabras es potente y peligrosa, y puede acabar liquidando el proyecto y el intento.

Si el proyecto de ciudades educadoras se concibe como el lugar en que es posible depositar todas las utopías, frente a unas ciudades generalmente cargadas de problemas y de intereses muy concretos, las dificultades se acumulan.

Frente a este tipo de planteamiento, hay que establecer antidotos, e inyectar realismo, tanto en el proyecto como sobre todo en la metodología para su ejecución. De aquí que, en el caso de Barcelona, haya sido muy útil utilizar un concepto complementario: el proyecto educativo de ciudad. El proyecto educativo de ciudad, que en su formulación inicial podía presentar las mismas dificultades que “ciudades educadoras”, tiene la ventaja de incluir ya desde el inicio la participación de las instituciones y de la sociedad civil. Una vez reformulado para convertirlo en un instrumento de acción con una metodología precisa, el proyecto educativo permite concretar, para un tiempo determinado, cuáles son las prioridades, recursos y realizaciones que van a emprenderse, es decir, cómo va a actuar la ciudad educadora hoy y aquí, y para un término temporal previsto. Se utilice o no el concepto de proyecto educativo de ciudad, la manera de proceder frente a esta primera dificultad es la de establecer las necesidades, las prioridades, las urgencias, los recursos disponibles. Y concretar, concretar muchísimo, los proyectos que se van a emprender, y los recursos y tiempos que les van a ser asignados.

Segunda dificultad: la construcción de la red de actores y del papel del ayuntamiento.

La idea de ciudad educadora ha sido interpretada de diversas maneras por las ciudades, y en algunos casos se ha entendido que suponía una aceptación de las demandas de la población que el Ayuntamiento debía satisfacer aportando nuevos recursos. Esta perspectiva es, desde mi punto de vista, totalmente errónea, porque aboca al ayuntamiento a un esfuerzo inacabable y a la frustración de no llegar nunca a satisfacer todas las demandas.

Considero que el papel del ayuntamiento debe ser otro: el de constructor de una red de actores y complicidades que es la que aporta realmente los recursos, más en términos de recursos humanos e infraestructura que de recursos económicos.

Como he dicho al principio, la ciudad contiene, o puede obtener, todas las respuestas a las preguntas que nos hacemos, todos los recursos para las necesidades que queremos atender. Pero hoy por hoy estos recursos están fragmentados, y la conexión entre necesidad y recurso no está prevista. Incluso conectando con las diversas instituciones, cada una tiene sus planes, sus objetivos, sus intereses. No basta, por lo tanto, con hacer un llamamiento a la colaboración, sino que hay que motivar para la participación, canalizar las aportaciones y establecer un plan de trabajo conjunto a partir de la red de colaboradores. Es decir, establecer una forma de acción conjunta en la que se defina con precisión el papel del ayuntamiento y el de sus aliados.

Un ayuntamiento tiene que constituirse en el líder de la ciudad educadora, pero no en el protagonista.

Los ayuntamientos suelen ser las instituciones más apropiadas para organizar este tipo de acción, porque tienen la información, la legitimidad y los recursos para ello. Por lo tanto un ayuntamiento tiene que constituirse en el líder de la ciudad educadora, pero no en el protagonista. Haciendo un símil que me parece útil: el ayuntamiento organiza la cena, pone el local, la mesa y el mantel, manda las invitaciones. Las personas e instituciones invitadas acuden llevando cada una de ellas un ingrediente de la cena, aquel que les es propio: hay quien cosecha vinos y trae un vino, y quien amasa pan y trae el pan. La cena es colectiva, pero el ayuntamiento tiene el papel fundamental de convocarla, saber de antemano quién traerá el pan y quién la sopa, cuidar de que en lugar de una cena no se trate de un atracón unidimensional de aperitivos o de pasteles, etc. Actuar, en definitiva, como un anfitrión, que además toma las decisiones en forma muy transparente a través de órganos colectivos en los que están los principales actores ciudadanos, que cuenta siempre con ellos en forma totalmente leal y que les depara un trato exquisito, exento de remuneraciones –se trata de trabajo voluntario– pero capaz de mostrar y agradecer la alta valoración que merecen las aportaciones de cada persona y cada institución. La aportación de recursos económicos por parte del ayuntamiento, si se produce, debe estar muy delimitada y adscrita a una acción concreta, y programada en el tiempo, para evitar las tendencias clientelares tan frecuentes en la administración.

Tercera dificultad: la transversalización en el propio ayuntamiento, y la definición de los actores a conectar en determinados tiempos.

La lógica hasta aquí descrita de suma de actores diversos choca con obvias resistencias. Las primeras suelen manifestarse en el propio ayuntamiento, en el que cada concejalía tiene sus objetivos y a menudo se hace difícil introducir la filosofía de ciudades educadoras. Por ejemplo: el urbanismo, el trazado de la ciudad, es, en sí mismo, un elemento fuerte en el proceso educador, en indicar a la ciudadanía que la ciudad es un espacio compartido cuyo uso debe dar igualdad de oportunidades, o cuáles deben ser las actitudes en el espacio público, cómo moverse en la ciudad, cómo cuidarla y respetarla, cómo participar en ella. Hoy por hoy resulta francamente complicado el que los departamentos de urbanismo, agobiados por las demandas de suelo, de vivienda, de vías de comunicación, tengan en cuenta esta perspectiva a la hora de realizar sus diseños.

Pues bien, la propuesta de ciudad educadora debe ir siendo asumida por el conjunto de los departamentos dentro del propio ayuntamiento, pero ello solo es posible si es impulsado por la alcaldía y si se respetan los tiempos y objetivos de cada parte de la organización. Pretender que todo el ayuntamiento asuma de golpe la propuesta es de nuevo una posición francamente idealista, que ignora las dificultades reales y puede llegar a crear animadversión si se intenta forzar las cosas. De modo que lo más habitual es que sean las concejalías de educación, que conocen el problema y los recursos posibles, las que, al menos en una primera etapa, lideran el proceso; y ello suele tener como consecuencia que los interlocutores prioritarios, así como los primeros proyectos, están más directamente vinculados al ámbito tradicional de la educación, a las escuelas y centros educativos de todo tipo, que a instituciones de otros ámbitos ciudadanos.

La propuesta de ciudad educadora debe ir siendo asumida por el conjunto de los departamentos del propio ayuntamiento.

Este ha sido en algunos casos un motivo de preocupación para la AICE: la tendencia a no salir del campo educativo tradicional, de volver a plantear los temas clásicos relativos a fracaso escolar, o al entorno de las escuelas, o al conocimiento de la ciudad por parte de niños y niñas, etc. Creo que, en gran medida, se trata de algo inevitable en la fase inicial del proyecto; pero que, si se trabaja bien, la transversalización en el propio ayuntamiento y, más allá de él, en la ciudad, es posible ir superando a medida que la ciudad educadora se va desarrollando, de manera que nuevos departamentos y nuevos ámbitos, y al mismo tiempo nuevos sectores de la sociedad civil, se incorporen al proyecto de ciudad educadora. Ello exige mucha flexibilidad y mucha claridad en el establecimiento de una metodología que permita, en cada etapa, consensuar los objetivos que importan a los diversos actores sociales e institucionales que queremos sumar al proyecto.

Algunas realizaciones

Pero no quisiera terminar este artículo hablando tan sólo de las dificultades, porque alguien podría pensar que no merece la pena intentar tal proyecto. Y no es así. Como he dicho más arriba, creo que los objetivos a los que apunta la AICE y también la RECE –la RECE es una red de ciudades educadoras españolas que se reúne también periódicamente– son extraordinariamente pertinentes, y que hay que impulsarlos y desplegarlos sabiendo

que se necesitará un tiempo relativamente largo para que lleguen a desplegar toda su potencialidad y dar todos sus frutos.

Pondré algunos ejemplos de realizaciones que ya se han llevado a cabo en Barcelona. No porque esta ciudad haya avanzado más que otras, sino porque, habiendo trabajado intensamente en el proyecto, lo conozco mejor que los de otras ciudades.

En Barcelona se procedió, a partir de 1999, a construir el proyecto educativo de ciudad como concreción de la acción de ciudades educadoras. Ello supuso el establecimiento de unos objetivos prioritarios, que, como he dicho ya, están aun muy ligados al marco educativo tradicional, aunque comienzan a superarlo.

Las líneas prioritarias, aunque no excluyentes, de acción que se retuvieron para el periodo 2003-2007 fueron: el sistema de valores de la ciudad con especial énfasis en el tema del civismo; las cuestiones derivadas del proceso inmigratorio y de la interculturalidad y el fracaso escolar y la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo.

La fijación de estas tres líneas no fue excluyente: existen otros problemas y otras posibilidades que no tienen por qué ser dejados de lado, sobre todo si hay recursos para abordarlos. La elección de los proyectos prioritarios obedece a una posición pragmática basada en dos principios: la urgencia de solución de un problema y la disponibilidad de recursos –colaboración institucional y de la sociedad civil– para resolverlos. Ello es compatible con otros proyectos, pero siempre dentro de una priorización que aporte criterios para decidir y elegir en caso de conflicto. “Todo no puede hacerse a la vez” es ciertamente una perogrullada, pero también una gran verdad que a menudo olvidamos y que debe estar presente en el proyecto de ciudades educadoras, que, como he dicho al principio, tiene cierta tendencia a las formulaciones utópicas y a un desequilibrio entre objetivos y medios disponibles.

El proyecto educativo de ciudad de Barcelona, (PECB) para la etapa de 2003-2007 se fue concretando en 56 proyectos, en los que colaboran muchísimas instituciones ciudadanas. Y, de hecho, otros proyectos ya emprendidos por el Ayuntamiento, que obedecen a la misma forma de trabajo, deben ser considerados también como parte de la labor de Barcelona como ciudad educadora, aunque no figuren formalmente en el desarrollo del PEC.

Veamos algunos proyectos concretos:

1. El aprendizaje de la responsabilidad para las nuevas generaciones

Por toda una serie de razones los chicos y chicas de hoy tienen pocas oportunidades para aprender a ejercer la responsabilidad: hasta una edad muy avanzada no tienen responsabilidades, las familias les procuran alojamiento, comida, incluso pequeñas cantidades para sus gastos, sin pedirles nada a cambio, excepto que estudien. Esto

provoca la aparición de unas generaciones muy individualistas, con poca capacidad de asumir compromisos. Hay que buscar espacios para que, sobre todo en la etapa de la adolescencia, a partir de los doce años, puedan ejercer responsabilidades en el ámbito público: ocuparse de cuidar pequeños espacios verdes, de enseñar el idioma a niños y niñas inmigrantes, de realizar visitas a personas que necesitan compañía, etc. Todos las pruebas que se han hecho en este sentido demuestran la satisfacción de los jóvenes cuando pueden sentirse útiles, que es también cuando se les deja espacio para poder expresarse más allá de la discoteca o el deporte. Entre las muchas acciones desarrolladas en Barcelona en este sentido, todo el programa de valores, la agenda escolar 21 y la Audiencia pública son momentos muy concretos que han permitido desarrollar este objetivo.

Hay que buscar espacios para que los adolescentes puedan ejercer responsabilidades en el ámbito público.

2. La lucha contra el fracaso escolar

Se basó en dos ámbitos, el proyecto “Éxit”, en los institutos de enseñanza media, y el trabajo con 600 empresas, que forman parte del Consejo municipal de la Formación Profesional y que aportan puestos de prácticas para jóvenes, puestos que a menudo se convierten después en empleos permanentes. La evaluación de ambos proyectos ha mostrado su eficacia a la hora de contribuir a resolver el grave problema del fracaso escolar y la desorientación de los jóvenes al término de la ESO².

3. La construcción de caminos escolares

Los caminos escolares o “caminos amigos” son fruto de una acción iniciada en primer lugar en Italia para tratar de recuperar espacios seguros para los niños y niñas, y especialmente los espacios que rodean las escuelas o que deben cruzar para dirigirse a ellas. Consiste en estudiar el entorno de la escuela, ver si puede convertirse en peatonal o al menos cómo se puede establecer la circulación para favorecer la visibilidad y seguridad de los niños, cómo se puede involucrar toda la comunidad para protegerlos y ayudarlos cuando van a la escuela. Suelen intervenir: la comunidad escolar, la guardia urbana, los comerciantes del barrio, las familias, las asociaciones próximas, etc. Existe una metodología ya muy trabajada para avanzar en este proceso, en el que se pueden desencadenar sinergias y complicidades muy interesantes, que tienden a reforzar al barrio y pueden dar origen a nuevos proyectos. El debate sobre la movilidad, por ejemplo, y cómo organizarla en el barrio, puede ser el paso siguiente.

Nos hallamos al inicio de una nueva manera de entender la educación y los recursos educativos y que, como en tantas cosas, los ayuntamientos pueden, deben y ya están siendo pioneros en el desarrollo de las nuevas posibilidades.

Podría seguir citando un gran número de proyectos y de realizaciones, tanto de Barcelona como de otras ciudades. Pero creo que, quien quiera conocer todos estos procesos con mayor profundidad puede dirigirse a la secretaría de la AICE, que cuenta con un banco de datos, y obtener la lista de las ciudades educadoras, para conocer de primera mano la acción de algunas de ellas. Como he dicho al principio, creo que nos hallamos al inicio de una nueva manera de entender la educación y los recursos educativos, y que, como en tantas cosas, los ayuntamientos pueden, deben y ya están siendo pioneros en el desarrollo de las nuevas posibilidades ■

² Para una evaluación del “Projecte Èxit” ver, García de la Barrera, N.; Rodríguez Laborda X. (2007): *L'èxit escolar per a tothom. Un objectiu de la ciutat de Barcelona*. Barcelona, Editorial Octaedro.