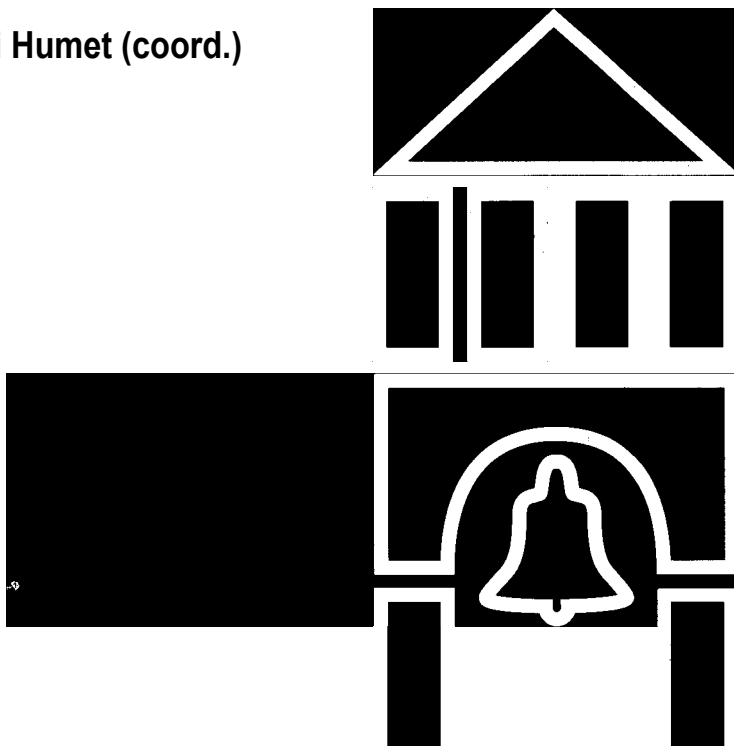


Gobierno Local y Educación

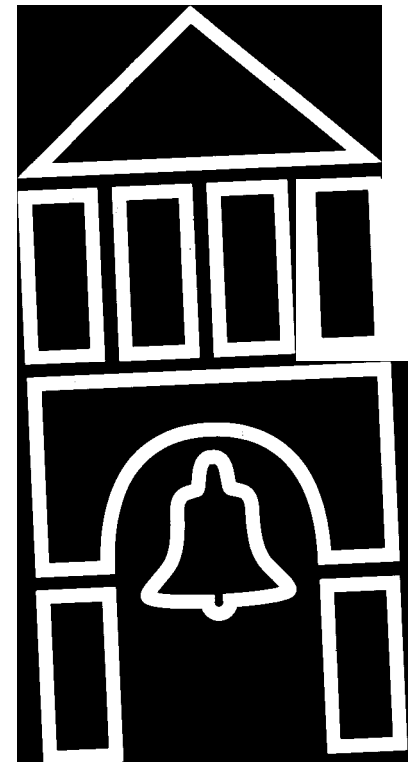
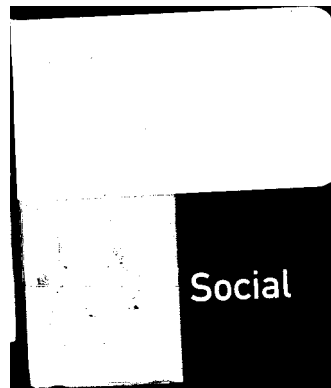
Joan Subirats i Humet (coord.)



Social

Gobierno Local y Educación

Joan Subirats i Humet (coord.)



CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN Y TERRITORIO. EL FACTOR PROXIMIDAD Y DE COMUNIDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

por JOAN SUBIRATS I HUMET
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

El territorio ha jugado un papel esencial en la configuración de las relaciones sociales hasta tiempos muy recientes. No pretendemos aquí ocuparnos con profundidad de un tema que merecería otro tipo de marco y de dedicación, pero es indudable que hasta hace muy pocos años era impensable plantearse relaciones políticas, económicas o sociales que no estuvieran muy determinadas por las coordenadas y las constricciones que marcaban los distintos ámbitos territoriales. Los poderes públicos tenían en el territorio, la población en el mismo asentada y en su soberanía específica, sus elementos constituyentes. Las empresas pensaban en sus clientes potenciales desde una lógica territorial, y trataban de proteger o de influir en la protección de su ámbito territorial de influencia y de clientela con los adecuados aranceles. Las mismas relaciones sociales difícilmente podían abstraerse de los condicionantes que marcaba el ámbito territorial estricto delimitado por la vivienda, el barrio, el lugar

de trabajo o estudio, los lugares de ocio. La escuela era un referente esencial en ese universo. Para muchos niños y jóvenes el ir y venir de la escuela era una de sus primeras aventuras. Los compañeros de la escuela y su mayor o menor proximidad a la escuela y al propio domicilio delimitaban un mapa virtual fuera del cual se alzaba lo desconocido. Esa descripción puede resultar más o menos exacta, dependiendo, entre otras cosas, del propio tamaño de la población en que se vivía. Pero, distinciones al margen, lo cierto es que la vinculación escuela-territorio, como tantas otras vinculaciones territoriales, mencionadas o no, era muy significativa.

No creo que hoy pueda decirse exactamente lo mismo. En los últimos veinte años hemos asistido al aceleramiento brusco y sin precedentes de la hasta ahora lenta desvinculación de las ataduras de espacio y de tiempo que habían caracterizado la aventura humana en los siglos precedentes. Tampoco tenemos que insistir mucho en un tema suficientemente argumentado y del que todos tenemos evidencias directas. Los poderes públicos tratan de no perder posiciones buscando formas de articulación más allá de las fronteras, tanto en el nivel estatal como en los niveles regionales o locales. Uniones entre estados, redes regionales o de ciudades, surgen por doquier. Pero su dinamismo es muy inferior al que atraviesa un mercado económico ya plenamente mundializado, en el que la misma palabra «localización» industrial o de negocios ha dejado de tener sentido, en un conglomerado de empresas que encuentran precisamente en la desvinculación territorial una de sus mayores fuentes de beneficio o de reducción de costes. Las mismas relaciones sociales han ido tendiendo a seguir esa pauta de conexión que prescinde de los elementos de proximidad o lejanía territorial. Tampoco creo que sea necesario insistir en algo que experimentamos a diario. La misma escuela está siendo afectada por esos cambios. No sólo por las potencialidades de usar información y conectar con fuentes educativas inimaginables hace unos años, o no sólo por la posibilidad de seguir a distancia todo tipo de cursos y

acontecimientos, sino también por la voluntad de los padres de buscar escuela para sus hijos más allá de lo que marcan las tradiciones territoriales. Lo que algunos autores llaman «afinidades electivas», o dicho de manera más convencional, los procesos de segmentación social y la mejora de las comunicaciones permiten escoger escuela para los hijos sin demasiadas cortapisas de distancia.

¿Cómo, a pesar de todo ello, desde aquí reclamamos una nueva forma de entender educación y territorio, si acabamos de reconocer que la mundialización económica y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación están acabando con las tradicionales limitaciones espaciales? Como ya se ha dicho (Borja-Castells, 1997, p. 67), la lógica espacial característica de nuestro tiempo, en la que dominan el espacio, los flujos de capital, información y conocimiento, sin que sea significativa la base territorial desde la que se generan, no es la única posible. Podemos aceptar que es y será la dominante, pero no la única forma espacial posible. Seguirá existiendo, frente a esa realidad mundializada, un espacio de la cotidianeidad, un espacio para seguir experimentando la relación cara a cara, la relación interpersonal basada en la cercanía, en la interacción diaria del lugar compartido. Es precisamente en esa tensión entre mundialización y localismo, entre sociedad global y comunidad, en la que queremos colocar nuestra reflexión sobre las nuevas relaciones entre educación y territorio. Para ello, nos introduciremos en el (re)análisis de diversos conceptos que nos serán útiles: ciudad, comunidad y escuela.

2. Ciudad y desarrollo local

Las grandes ciudades son hoy sinónimo de libertad, de aceptación de las diferencias, de vivir en sociedad con muchas oportunidades y alternativas de trabajo y ocio. Pero son también símbolo de inseguridad, de anonimato, de despersonalización de las relaciones y de los intercam-

bios. La progresiva desaparición de muchos personajes y ámbitos en los que se articulaban las relaciones personales (conserjes de fincas, serenos, cobradores, pequeñas tiendas, calles sin tráfico), y la continua despersonalización de muchas interacciones (grandes superficies, uso de automóvil, cajeros automáticos, transacciones electrónicas, congelados...) provoca, al mismo tiempo, la sensación de aislamiento y la sensación de autonomía personal sin cortapisas ni dependencias. Todo lo que las grandes ciudades tienen de creación de grandes marcos de libertad lo pueden tener de aislamiento y de insularidad-insolidaridad.

Las ciudades están, asimismo, atravesando momentos de especial tensión por lo que se refiere a sus modelos de desarrollo y de diseño estratégico de su futuro. Como no podía ser de otra manera, el rápido agotamiento de los esquemas característicos de las sociedades industriales de los siglos xIx y xx en estos últimos veinte años han supuesto, de manera más o menos explícita, un replanteamiento de los modelos de desarrollo y crecimiento urbanos. La cada vez más clara desconexión industria-ciudad, los nuevos procesos de segmentación y exclusión social (étnicos, de edad, de género...) con síntomas de cronificación se combinan con nuevos incentivos culturales, comerciales y de ocio que hacen cada día más atractivas esas mismas ciudades. Las nuevas realidades urbanas en ese nuevo contexto ya mencionado de mundialización exigen también una mayor pluralidad en los protagonismos relacionados con la gobernación urbana, que sepa recoger la riqueza de la pluralidad de actores presentes, y sus distintos vínculos, públicos, mercantiles o sin ánimo de lucro.

Por otro lado, constatamos que el propio concepto de bienestar, muy vinculado desde su plasmación institucional en la segunda posguerra a los ámbitos estatales donde se forjaban las grandes políticas redistributivas, ha ido complementándose con otras demandas y perspectivas. El bienestar es cada vez menos una reivindicación global y se va convirtiendo y concretando en demandas perso-

nales y comunitarias, articuladas en torno a la vida cotidiana. Va ganando espacio la idea que los problemas y las expectativas generadas en y a través de las organizaciones sociales primarias requieren soluciones concretas, pero requieren sobre todo soluciones basadas en la proximidad. Cada vez resulta más difícil desde ámbitos centrales de gobierno dar respuestas universales y de calidad a las demandas de una población menos indiferenciada, más consciente de sus necesidades específicas. Y eso hace que el foco de tensión se traslade hacia niveles más cercanos al ciudadano, asumiendo así los gobiernos locales una nueva dimensión como distribuidores de bienestar comunitario. Se va pasando, de este modo, de una concepción en la que el bienestar se entendía básicamente como un elemento de seguridad en el mantenimiento de los derechos sociales para toda la población (universalismo-redistribución), a una visión en la que ese bienestar pasa a ser entendido como una nueva forma de articular las relaciones sociales de manera integradora y solidaria (particularismo-participación). Surgen así nuevas necesidades, nuevas demandas que parecen poco alcanzables desde ámbitos de gobierno no local.

De esta manera constatamos un importante refuerzo de los vínculos comunitarios, a partir de la identificación de las personas con su entorno más cercano, entorno en el que dejan de ser unidades aisladas, para convertirse en elementos constitutivos y participantes. El mundo local, entendido como marco complementario del sector público y no público en su conjunto, mantiene la escala humana necesaria para vehicular sentimientos de pertenencia, esenciales en la vida de las personas, y que, aunque parezca paradójico, aumentan a medida que la globalización y la mundialización van tomando más fuerza.

El «localismo», entendido como el reforzamiento de los vínculos comunitarios, genera un nuevo posicionamiento de la identidad personal y comunitaria en la búsqueda de las propias soluciones, haciendo también más sencillas las actuaciones y su adaptación a la realidad. Ello no ha de querer decir que se tienda a hacer desapa-

recer las estructuras universalizadas traspasándolas al mundo local para garantizar así, al menos, teóricamente su pervivencia. Lo que es preciso es redefinir políticamente quién se ocupa de qué, y redistribuir competencias y recursos hacia el mundo local, que es probablemente el que más puede asegurar la viabilidad y la efectividad de las políticas de bienestar.

En España, el momento de pleno despliegue de las lógicas de mundialización ya mencionadas ha coincidido con un cierto replanteamiento de las prioridades de las instituciones locales. Hace veinte años, la simple esperanza de contar con consistorios elegidos democráticamente y la cantidad de cosas que estaban por hacer en los pueblos y ciudades del país, hacían casi innecesario el plantearse muchos dilemas sobre prioridades, protagonismos institucionales o maneras más o menos «estratégicas» de hacer las cosas. Estos veinte años de democracia local han ido resolviendo muchos problemas y carencias, pero estos mismos éxitos han ido también poniendo de relieve las limitaciones, la falta de un debate de fondo sobre, por ejemplo, qué tipo de desarrollo y de ciudad se quieren, qué tipo de gobierno se precisa, qué distribución de protagonismos y de responsabilidades entre iniciativa pública, iniciativa social y respuestas mercantiles son las más adecuadas en cada caso. Hace veinte años estaba claro el qué se tenía que hacer (todo lo que el franquismo no había hecho), no se dudaba de quién tenía que hacerlo (el municipio), y hasta el cabo de unos años no se fue poniendo en cuestión el cómo se hacían las cosas (los mecanismos procedimentales y administrativos habituales en unos ayuntamientos que antes de la transición hacían más bien pocas cosas).

El raquitismo municipal heredado del franquismo, y la gran fuerza de demanda de los ciudadanos orientaron los primeros años de democracia local hacia la construcción de organizaciones capaces de aumentar y mejorar los servicios que ofrecían a sus ciudadanos sin preguntarse en demasía lo que tenía que hacerse. Es en este contexto en el que podemos hablar de un cierto proceso de

despolitización del primer gobierno local. Se hacía todo y de todo. Y se hacía sin plantearse demasiado a fondo que modelo de ciudad o de desarrollo local se estaba impulsando. La política (entendida como estrategia en la que proyectar valores) no era la primera preocupación. Hasta los primeros años de la década de los noventa, lo que parecía preocupar más eran los temas de gestión, con un especial énfasis en los problemas ya tradicionales del urbanismo y en los más nuevos de la promoción económica local.

Los años noventa marcan un cierto punto de inflexión. Coinciden muchas cosas. Las estrecheces de los presupuestos públicos después de muchos años de incrementalismo constante y ante el cambio que imponían las condiciones de Maastricht. Pero, sobre todo, la sensación de que si iban agotando la gran reserva de cosas no hechas con que se había iniciado el periodo de democracia local. En este nuevo contexto parecía y parece que ya no se trata tanto de construir como de mantener. Ya no basta con gestionar, se ha de saber cuál es la dirección que se quiere seguir. Los temas sociales sobre todo, y, en menor medida, los temas ambientales aparecen con fuerza en las agendas de actuación de los poderes públicos locales de finales de los noventa, muchas veces situados en un debate más general que toma la forma de «planes estratégicos». En esos debates, centrados en la perspectiva de cómo queremos que sea nuestra ciudad o nuestro pueblo, surgen interrogantes sobre las vías de relación entre instituciones representativas, o sobre la necesidad de mejorar los canales de comunicación y participación de la comunidad en la política local. Podríamos pues afirmar que, en muchos casos, la recepción de la mundialización en España se enmarca en lo que se ha calificado como proceso de repolitización de la vida local en España (Brugué-Gomá, 1998), dado el contenido de cambio de paradigma en el desarrollo que lleva aparejado.

3. Comunidad

3.1. Los PORQUÉS

Los grupos primarios, como la familia, pero también de alguna manera otros ámbitos tradicionales de socialización como la escuela o el trabajo, continúan siendo las realidades vertebradoras de la experiencia día a día de la gente, y son por tanto sus ámbitos de cotidianidad, esos ámbitos en los que acaban definiéndose las necesidades y las respuestas consideradas satisfactorias para cada quién. Contra la atomización y la compartimentación ya comentada de los grandes agregados sociales podemos tratar de facilitar el surgimiento de viejos y nuevos esquemas de solidaridad. Contra la degradación de la calidad de vida necesitamos generar convivencia. Frente a la irresponsabilidad y el egocentrismo que puede ir generando una sociedad que sólo privilegia la libertad y la diferencia, sería preciso buscar nuevos referentes morales, nuevos valores cívicos. Lo que algunos llaman identidad comunitaria tendría ese sentido. Una forma de denominar esa identificación, esa implicación responsable con una realidad entendida como natural y propia. Las relaciones que se van generando en esos niveles, las redes que se crean, generan solidez, generan reglas de confianza y vínculos basados en reciprocidades que acaban construyendo sentimiento de pertenencia y voluntad de participación en la búsqueda de soluciones a los problemas propios y colectivos.

El concepto de comunidad y el de trabajo comunitario han ido siendo entendidos como elementos muy vinculados a situaciones de carencia, de falta de recursos de todo tipo. La gente que vive y depende de una comunidad sería aquella gente que no cuenta con los recursos necesarios (económicos, cognitivos, relacionales...) que le permitan prescindir, trascender de los vínculos territoriales. Para ellos, la comunidad sería una especie de seguro vital. Entendida así, la comunidad se «sufre» si no se tiene otra opción. La comunidad aparecería pues vinculada

a necesidad, se asimilaría a debilidad. Los «fuertes» serían capaces de «pasar», de trascender la comunidad.

Defendemos aquí otra idea de comunidad. Una idea de comunidad como valor, como signo de calidad relacional. Una comunidad como espacio y posibilidad de elección. La crisis de las instituciones más impersonales, más «modernas», explicarían en parte la revalorización de una idea de comunidad entendida como pertenencia, como relación, como valor en sí mismo. La comunidad sería así expresión de sociabilidad, sería una construcción social, y por tanto, fruto de una opción, de una elección. Lo que se consideró expresión de modernidad, la artificialidad, la despersonalización (elementos que se han reforzado y acelerado como fruto de la mundialización), comportan ahora un redescubrimiento de la comunidad, entendida como primer espacio de la cotidianidad, pero también entendida como exigencia política y ética. Crece la idea que si se quieren afrontar eficazmente ciertos problemas sociales y si se quiere mantener una fuerte capacidad de responder a las necesidades de todo tipo de gente es necesario crear comunidad.

Evidentemente, no nos referimos a comunidad como algo contrapuesto a globalidad. La autarquía o el localismo puro y duro no son solamente indeseables, son simplemente imposibles. Los fenómenos a los que hacemos frente están demasiado interconectados y son demasiado interdependientes como para imaginar respuestas exclusivamente locales. Por eso algunos consideran que tan significativa es hoy la conocida frase «pensar globalmente, actuar localmente», como su contraria: «pensar localmente, actuar globalmente». Las dificultades que atraviesan los sistemas democráticos desde el punto de vista de su excesiva profesionalización y alejamiento de la realidad de la gente han comportado un renacimiento de las preocupaciones por el civismo, por una ciudadanía activa, capaz de implicarse, de participar y de mantener la vigilancia frente a las fáciles salidas autoritarias o de democracia delegativa. La comunidad local se nos presenta como un espacio privilegiado para este tipo de aprendizaje. Aumen-

tan significativamente las expresiones sociales de solidaridad, se multiplican las organizaciones de voluntariado y las experiencias que quieren encontrar espacios de ayuda mutua, acercándose a lo que, desde otra perspectiva, se denomina capital social (ver Subirats, 1999).

3.2. EL CONCEPTO

Las raíces semánticas de «comunidad» nos trasladan a términos como *communis*, que entre otras cosas significa «distribuido entre todos», «bien común», y que como sustantivo (*cum munus*) significaría «el que hace lo que tiene que hacer junto con otros». Podemos ver que de esa misma raíz surge la palabra «municipio» (*munus capere*). No pretendemos agotar el análisis terminológico y semántico de un término tan cargado de historia. Nos interesa hacer notar que el término comunidad transporta significados más cargados de proximidad y emotividad que el término sociedad, normalmente más teñido de impersonalidad, más ilustrativo de individuos aislados viviendo en vecindad. La sociedad, siguiendo la tradición contractualista liberal, representa un tipo de unidad lograda a través de un contrato que aparentemente une, pero de hecho pretende asegurar la independencia y la separación entre los individuos que la componen. En cambio, en una comunidad encontraríamos un tipo de consenso internalizado, vivo, que iría más allá de la simple agregación. No obstante, hemos de admitir que el término «comunidad» puede asimismo recordarnos un tipo de relaciones que parecen hoy día sobrepasadas, obsoletas. Algunos llegan a decir que «comunidad» les recuerda algo situado entre la nostalgia y la utopía. Nostalgia de un mundo no contaminado, utopía de una realidad más humana, más cercana.

Más allá de las definiciones de enciclopedia («comunidad es un área geográfica definida por límites legales, ocupada por residentes implicados en actividades económicas interrelacionadas y constitutivas de una unidad de

gobierno», Enciclopedia de Ciencias Sociales), nos gustaría poner de relieve su carga de relaciones conscientes, de interdependencias cruzadas. Creemos que no puede aceptarse la comunidad como una realidad que vaya más allá de los miembros que la componen, y que en ella se relacionan. La comunidad existe si la gente que la compone piensa que existe. Y, por tanto, la multiplicidad de relaciones formales e informales de la gente puede generar y genera multitud de comunidades reales o potenciales, que existirán más o menos realmente en función de la implicación, del uso, de la vida que le inyecten sus componentes, los que acaben sintiéndose parte de la misma.

En esa línea, podemos, de hecho, sentirnos parte (potencial o real) de muy diversos tipos de comunidad. Unas más vinculadas al territorio, en las que la proximidad, la vecindad, será decisiva. Otras pueden ser comunidades sin proximidad, donde lo que primará serán intereses compartidos. Pero, tanto en un caso como en el otro, la vida de estas comunidades ha de entenderse más vinculada a procesos de intercambio natural entre sus componentes, que al resultado racional de una especie de organismo jerárquicamente superior. En este ensayo defendemos que el municipio, el barrio, el territorio dotado de una cierta especificidad, pueden ser desde un punto de vista sociológico y psicosocial, ámbitos territoriales favorables al desarrollo de procesos comunitarios y, por tanto, espacios privilegiados para la potenciación de nuevas vías de participación y de implicación ciudadana en asuntos colectivos.

Pretendemos avanzar en una perspectiva analítica en la que el concepto de comunidad se base más en la propia implicación de los individuos, que en supuestos objetivos de encuadramiento. Y, asimismo, en una visión plural de coexistencia y superposición de diferentes comunidades y por tanto de diferentes y no contradictorias pertenencias. Desde esta aproximación, el sentimiento de comunidad, el «sentirse parte de», será sin duda significativo, y dependerá de las conexiones personales establecidas, de la capacidad de influencia que se tenga en los

asuntos comunes, de la integración y satisfacción de las necesidades que uno busque, y de una cierta conexión emotiva que se comparta. Pertenecer quiere decir sentirse parte de, y uno forma parte de, o bien porque ha nacido en ese contexto, o bien porque uno ha escogido esa opción. Pertenecer, en ese sentido, implica «sentirse con», compartir, tener relaciones sociales significativas, poder usar un «nosotros».

A nadie se le escapa que los aspectos potencialmente positivos de esa concepción pueden contraponerse a elementos negativos fácilmente perceptibles. Ese «pertenecer» puede implicar limitaciones significativas de la propia libertad. Precisamente, mucha gente ha valorado muy positivamente la vida en una gran ciudad por lo que tiene de espacio más anónimo, en el que vivir con mayor tranquilidad conductas o hábitos que en una pequeña localidad serían vistos como «desviados», como peligrosos para esa comunidad. Se ha dicho, por tanto, que cuando en una colectividad aumenta el sentido de comunidad y la cohesión, los comportamientos considerados «desviados» se perciben con mayor facilidad, y la mayor fuerza social o comunitaria acaba comportando un control social mayor. Así, se afirma, la aceptación de la diversidad resultaría más fácil en sociedades en las que la distancia entre las personas es significativa, en las que predomina la indiferencia, aunque entonces esa teórica aceptación de la diferencia no implicaría interacción. Cuando aumenta la implicación por los demás, el interés por la comunidad, esa capacidad de convivencia, esa capacidad de asumir las diferencias, se haría más difícil y el anonimato resultaría casi imposible.

Como sabemos, en todo proceso de identificación o de definición de una comunidad deberá partirse de una cierta definición, más o menos precisa, de quiénes somos nosotros y quiénes son ellos. Lo que sucede es que cada vez tenemos más *nosotros* y parecemos tener menos idea de quiénes son *ellos*. Se hace difícil ejercer esa tarea de trazar fronteras sin caer en contradicciones. Probablemente, sólo en situaciones dramáticas seríamos capaces de redu-

cirnos a una sola comunidad. Todos, de una manera u otra, y con mayor o menor densidad, se encuentran en una situación de pertenencias múltiples a diversas, e incluso contradictorias comunidades. Los perfiles de no aceptación de la diversidad, que evidentemente existen, deberían ser asumidos colectivamente, a partir del entrecruzamiento real de identidades y multipertenencias, en una visión que podríamos calificar de «identidad modular» (Gellner, 1994). Cada pertenencia comunitaria (variable en el tiempo y en el espacio) configuraría esa identidad modular, en la que sería posible tener un sentido de comunidad alto y un nivel de convivencia igualmente alto (ver cuadro 1.1).

De esta manera, la interacción entre comunidades se haría más fácil, a partir de esa visión inclusiva y no exclusiva de las pertenencias comunitarias. Las interacciones se basarían en intereses, en la búsqueda de soluciones pragmáticas (más que ideológicas) a los problemas de convivencia. Donde exista más tradición de colaboración, más vínculos creados, más rutinas de interacción creadas, más fácil será desarrollar procesos de colabora-

CUADRO 1.1. Sentido de comunidad y capacidad de convivencia

Implicación alta con la comunidad	
Aceptación de las diferencias	Fuerte control social. Rechazo de la diversidad
Capacidad de convivencia alta	Capacidad de convivencia baja
Indiferencia. Libres pero solos	Conflicto crónico. Desagregación, aislamiento
Implicación baja con la comunidad	

ción positivos para el conjunto de las comunidades, para el conjunto (en nuestro caso) de la ciudad. Así, cuanto más confianza entre unos y otros se haya generado, cuanto más reciprocidad exista en los intercambios sociales, y cuanto más consistentes sean las redes asociativas y el compromiso cívico, más fácilmente se podrán generar prácticas que ofrezcan certidumbre, seguridad para establecer y desarrollar mecanismos de prosperidad y de crecimiento social y económico. Y ese mismo resultado, en una especie de «círculo virtuoso», puede permitir densificar y reforzar ese tejido asociativo, esos recursos que nutren una sociedad civil capaz de desarrollarse y de aumentar su cohesión social. Es a esa realidad densa de redes comunitarias a la que algunos llaman capital social, entendiéndolo como ese conjunto de organizaciones políticas, económicas y sociales, formales e informales, y grupos, que se sitúan a medio camino entre los individuos y grupos primarios por un lado y las instituciones representativas y de gobierno por otro.

Uno se siente comunidad, si se implica. Uno se siente comunidad, si puede participar. Uno se siente comunidad, si está conectado. Implicación, participación y conexión son, sin duda, factores que ayudan a crear comunidad, a crear sentido de pertenencia. Implicación que permite pasar de la apatía a la movilización, pasar de la delegación y la dependencia a la actividad y la disponibilidad para asumir compromisos y riesgos (cuadro 1.2). Participación que presupone la capacidad de utilizar los propios recursos, los propios poderes, ejerciendo la capacidad de decidir, de controlar. Pero, tanto la implicación como la participación necesitan de los elementos previos que la faciliten, como son la creación y existencia de conexiones entre personas, entre grupos presentes en la comunidad, y para ello es imprescindible el que se reconozcan intereses comunes y complementarios. Además, será importante el que surja una cierta identificación de los que contigo comparten esos valores. Los que contigo sostienen una cierta idea de responsabilidad social, la existencia de unas ciertas capacidades y compe-

CUADRO 1.2. Comunidad: responsabilidad y capacidad de actuar

		SENTIDO DE RESPONSABILIDAD	
		Alto	
CAPACIDAD DE ACTUAR	Alto	Compromiso	Frustración
		Pasotismo	Delegación. Inhibición
		Bajo	Bajo

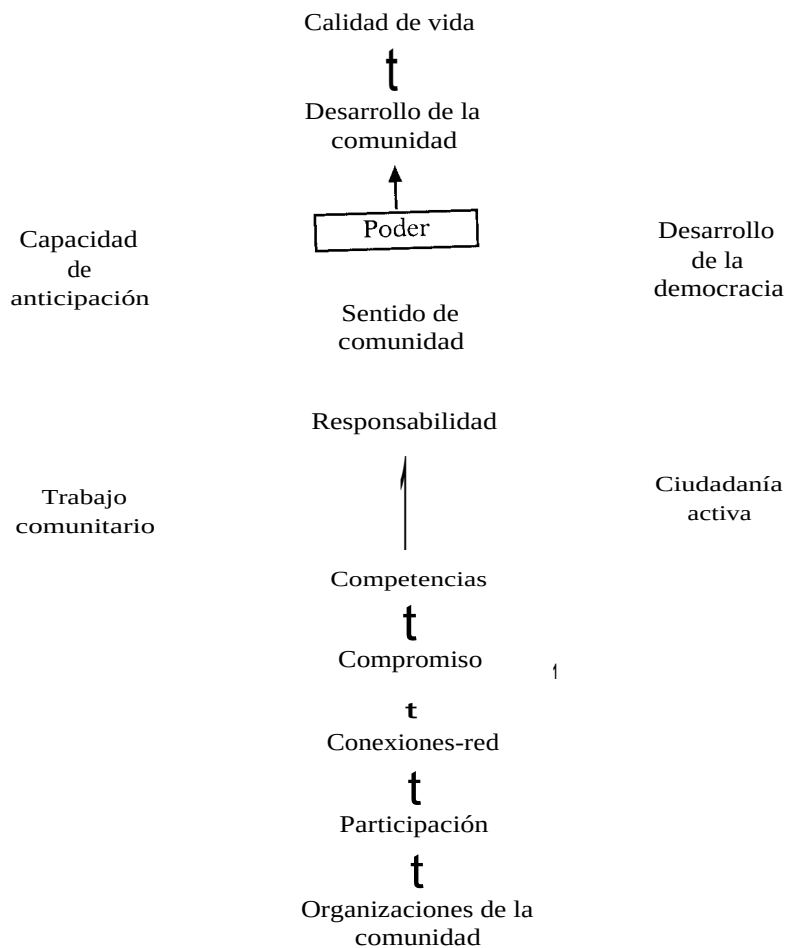
FUENTE: elaboración propia.

tencias, y la percepción-conciencia del propio poder, de las propias capacidades. Responsabilidad social para asumir las cosas que son tarea de todos; poder como condición para cambiar las cosas, como posibilidad de hacerlo. En definitiva, se trata de un proceso de desarrollo de la comunidad basado en la asunción colectiva de valores y responsabilidades, que permita construir de forma compartida la idea de calidad de vida (cuadro 1.3).

4. Comunidad y escuela, escuela y comunidad

Como ya hemos ido viendo, el concepto de comunidad nos traslada a una realidad situada entre el ámbito más general de la sociedad y el más particular de grupo o familia (cuadro 1.4).

Entre los muy diferentes tipos de conexión que explicarían la existencia de una comunidad determinada (lugar de nacimiento, vecindad, intereses comunes...), la escuela como institución genera una red de relaciones e intereses suficientemente específica e intensa como para poder usar nuestra «metáfora» de comunidad sin demasiados problemas. De hecho, es ya habitual referirse, de manera muchas veces retórica, a la «comunidad educativa», o a la «comunidad escolar», entendida como una agrupación de maestros, alumnos, padres y personal de servicio, que comparten ciertos objetivos y vínculos (aun-

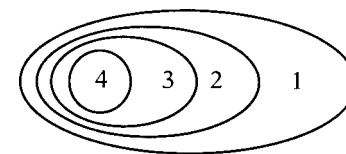
CUADRO 1.3. *Proceso de desarrollo de la comunidad y de un concepto*

FUENTE: elaboración propia.

que, de hecho, la expresión acostumbra a poner de relieve más los aspectos educativos comunes que los más específicamente comunitarios). La escuela no tiene probablemente los fuertes nexos afectivos de una familia o de

CUADRO 1.4. *La dimensión social de la comunidad*

1. Sociedad
2. Comunidad
3. Grupo-familia
4. Individuo



FUENTE: elaboración propia.

otro tipo de grupos primarios con fuerte densidad de relaciones y vínculos, pero **la especificidad e intensidad de la tarea que se desarrolla en los centros escolares (duración en el tiempo, momento vital especialmente significativo, ligámenes afectivos muy presentes...)** genera una **trama de intereses comunes que puede producir fuertes procesos de integración.**

La escuela tiene límites claros en su configuración (fronteras de edad, planes de estudio...), tradiciones y valores específicos. En su interior encontramos grupos y redes de grupos, que conectan con otros grupos y redes de otras escuelas (y que asimismo tienen puntos de entrecruzamiento con otras redes comunitarias presentes en la sociedad). Existen pues todos los ingredientes de lo que hemos denominado comunidad. Y a partir de esa concepción podemos configurar de manera distinta las tareas y las maneras de entender la escuela y su relación con el entorno.

La comunidad-escuela no puede quedar reducida a una institución reproductora de conocimientos y capacidades. Ha de ser entendida como un lugar en el que se trabajan modelos culturales, valores, normas y formas de convivir y relacionarse. Es un lugar en el que conviven generaciones diversas, en el que encontramos continuidad de tradiciones y culturas, pero es asimismo un espacio para el cambio. La comunidad escuela y la comunidad local han de entenderse, creemos, como ámbitos de

interdependencia y de influencia recíproca, ya que como hemos avanzado, **individuos, grupos y redes presentes en la escuela lo están también en la comunidad local, y no se entiende lo uno sin lo otro.**

Los modelos utilizados en el interior de la comunidad escolar, sea para afrontar temas específicamente escolares, sea para abordar problemas de convivencia, han de ser entendidos desde lógicas de contexto que nos trasladan al territorio local, y que pensamos que no pueden ser afrontados desde lógicas estrictamente institucional-educativas. Pero también desde la comunidad escuela es posible y ha de ponerse en cuestión el cómo abordar estos problemas en el ámbito de la comunidad local, en una relación que es inevitable, pero que no ha de entenderse desde posiciones jerárquicas o de especialización temática estricta. Desde la escuela se puede hacer cultura, civismo, territorio, y desde la comunidad local se hace educación, y se puede discutir de enseñanza y de contenidos y valores educativos.

El comportamiento de los individuos en la escuela, desde esta concepción comunitaria, deberá entenderse a partir de las interdependencias existentes entre factores ambientales y factores personales. El comportamiento individual tiene pues fuertes componentes grupales y sociales. En este sentido, deberíamos entender que muchos de los problemas aparentemente insolubles con los que se enfrentan muchos centros escolares sólo pueden ser repensados y encauzados positivamente si se logra implicar en ellos a la comunidad exterior, explicitando así el origen externo de muchos de esos conflictos que estallan en las escuelas.¹ Las actitudes consideradas «desviadas» de un alumno o de un profesor (o también los contrastes que la creciente interculturalidad genera) deberán ser interpretadas en el contexto de los lazos y vínculos existentes con la comunidad local. La manera de «tratar» el caso será una oportunidad para cambiar, para buscar colecti-

1. Recordemos, en este sentido, el magnífico ejemplo de la película de Bertrand Tavernier, *Hoy empieza todo*.

vamente formas y maneras, no de solucionar (en el sentido de acabar o de «normalizar», de volver a la pauta) el caso, sino de rehacer el puzzle, el entramado de personas, valores, modelos y estructuras de poder, buscando nuevas formas de relación, de evolución. Si la forma de afrontar estos temas es asumida por el colectivo, por la comunidad, se convierte asimismo en un valor también fuera de la comunidad escuela. Todos son responsables del caso, nadie es acusado o acusador, todos tienen (poco o mucho) poder para cambiar, todos son llamados a pasar de la pasividad a la búsqueda de nuevas vías de equilibrio.

Las repercusiones de estas ideas en la comunidad son evidentes. El aprendizaje de la asunción de responsabilidades, en el respeto a la diversidad, el pluralismo de ideas, la capacidad de crítica a la autoridad y al poder, son una consecuencia de ello. Y por ello es básico cambiar los modelos de relación vertical (profesores-alumnos; sabios-legos), horizontales (alumnos-alumnos; profesores-profesores), e intercomunitarios (escuela-comunidad local).

5. Las relaciones escuela territorio y los proyectos educativos de ciudad

Hemos ya mencionado el hecho que el futuro de las ciudades depende cada vez más del futuro de su gente, de sus ciudadanos, y este futuro está cada vez más marcado por el esfuerzo y la calidad formativa de las diversas comunidades urbanas. En algunos municipios se han empezado a tomar iniciativas al respecto, potenciando reflexiones sociales lo más amplias posible sobre el binomio ciudad-educación. Las ciudades necesitan un sistema formativo que eduque en los valores cívicos que hoy en día son considerados como imprescindibles para la convivencia y la cohesión social: pluralismo, derecho y respeto a la diferencia, solidaridad, compatibilidad entre localismo y universalismo, educación en la flexibilidad y en la adaptación, compatibilidad y complementariedad entre humanismo y ciencia. Por su parte, el sistema educa-

tivo de cualquier ciudad necesita disponer y considerar al entorno urbano y a sus habitantes como algo no ajeno al hecho escolar. La ciudad-escuela y la escuela-ciudad constituyen un binomio inseparable para una formación cívica completa, entendiendo al civismo como una verdadera virtud privada de innegable utilidad pública.

Es en ese contexto en el que algunos municipios han lanzado propuestas que, bajo diversas denominaciones, plantean establecer o trazar proyectos educativos de ciudad. Esos proyectos educativos de ciudad se entenderían como un compromiso para potenciar, impulsar y hacer crecer aquellas iniciativas que rompan las fronteras entre escuela y ciudad, entre la comunidad educativa y las comunidades ciudadanas. No puede pues ser entendido como algo dirigido desde las instituciones públicas, sino como el engarce de una pluralidad de actores implicados en el futuro de la ciudad. La ciudad encuentra en la escuela una colaboración esencial para preparar y educar a sus conciudadanos en los valores cívicos y en las capacidades intelectuales necesarias para afrontar las nuevas exigencias productivas y culturales. Y la escuela (junto con el resto de agentes formativos) ha de poder encontrar en la comunidad local, en la ciudad, el marco esencial en el que integrar su trabajo, proyectar toda su potencia formativa, aprovechando las grandes potencialidades educadoras del entorno local y comunitario, y corresponsabilizándose unos y otros de los problemas comunes y de sus posibles soluciones. Creemos que ya no puede entenderse el futuro de ciudad alguna sin tener en cuenta la educación, sin tener en cuenta a sus centros educativos, ni podrá trabajarse en el futuro de la escuela separándolo del futuro de las comunidades locales en las que se inserta. Pero ello no es suficiente.

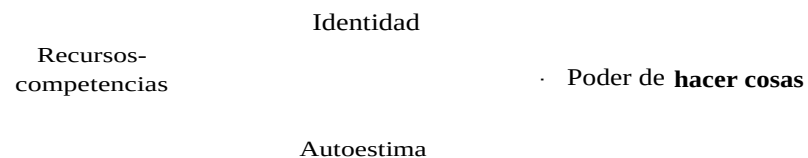
Un planteamiento de este tipo no puede quedar circunscrito a la institución escolar. Hablar hoy de educación y de formación exige referirse a una trama de instituciones y actores que desbordan el estricto marco escolar. Así, cuando hablamos de relación comunidad-escuela, lo hacemos desde la convicción que en el ámbito

comunitario no sólo existen recursos formativos para la escuela, sino que también existen espacios y actores protagonistas de educación. Uno de los rasgos distintivos de lo que hemos denominado proyectos educativos de ciudad reside en la redefinición de las relaciones entre educación y territorio, entre escuela y entorno, partiendo de lo que hoy es esa relación, e incorporando el conjunto de prácticas formativas, existentes o potenciales que tengan o puedan tener incidencia en el proceso de desarrollo y socialización.

6. Nuestras hipótesis. La escuela comunidad

A partir de este conjunto de reflexiones creemos que podemos adelantar nuestras hipótesis. Unas hipótesis que nos han guiado en las investigaciones empíricas subsiguientes.² Pensamos que el desarrollo de una comunidad y de sus potencialidades dependerá de elementos como identidad, recursos-competencias, poder de hacer cosas y autoestima (ver cuadro 1.5).

CUADRO 1.5. *Elementos constitutivos del sentido de comunidad*



FUENTE: elaboración propia.

2. Véase en Subirats *et al.* (1999) las conclusiones de un estudio realizado en el marco del Proyecto Educativo de Ciudad de Barcelona donde se abordan estas hipótesis con relación al conjunto de centros escolares del distrito de Horta-Guinardó. Para una exposición más detallada del mismo, consúltase Riba (2001) en el capítulo 6 de la edición catalana de esta misma monografía.

Nuestra apuesta hasta aquí ha sido considerar que la escuela representa una cierta forma de comunidad, que se liga y se entrecruza con otras comunidades presentes en el territorio, formando una malla que parece positivo desarrollar y potenciar. Pues bien, toda comunidad requiere una cierta capacidad de reconocerse como tal y de ser, asimismo, reconocida externamente. Tener una identidad tiene que ver con tener una historia, tiene que ver con poder colocar la propia realidad entre pasado y futuro, integrando en la realidad esa historia y ese nuevo proyecto. Podríamos afirmar que si no se es consciente de cuál es la propia identidad, difícilmente se podrá determinar qué es aquello deseable y aquello rechazable. La construcción de esa identidad colectiva de una escuela no puede derivarse de una mera reflexión individual o singular de uno o unos miembros escogidos o designados de alguna manera para realizar esa tarea (sobre todo si nos referimos a centros financiados con recursos públicos). Esa especie de identidad social sólo se construye en y desde la red de relaciones y flujos de información entre los miembros de esa comunidad escolar y en relación con otras comunidades.³ Evidentemente, uno de los elementos centrales de esa identidad lo constituye el conjunto compartido de valores, de normas, de formas específicas de afrontar y tratar de resolver los problemas cotidianos. Podríamos así decir que existe una correlación positiva entre identidad y sentido de comunidad.

Uno de los primeros recursos a disposición de una comunidad es el de reconocer las propias necesidades. Y es necesario después disponer de capacidades para afrontarlo y para satisfacer esas necesidades si es ello posible. Muchas veces, y la escuela es un buen ejemplo de ello, se piensa que la determinación de las necesidades de una

3. En el estudio ya citado, basado en las escuelas de Barcelona, se ha podido comprobar que cuando existe un trabajo común de todos sus miembros alrededor de un proyecto compartido aparecen de manera natural los sentimientos de pertenencia y de grupo que configuran una comunidad escolar (Subirats *et al.*, 1999).

comunidad determinada es un asunto que ha de reservarse a los expertos. Pero cada vez es más evidente que no hay nadie mejor que la propia comunidad para determinar aquello deseable para esa misma comunidad. Para ello hace falta tener competencias, pero no es preciso circunscribir esas competencias a conocimientos técnicos o científicos. Tener competencias quiere decir tener capacidad de conocimiento de los problemas, ser capaz de priorizar, de escoger las vías y gestionar los recursos para afrontarlo.

Cuando hablamos de poder nos referimos a la capacidad de hacer que pasen cosas. Los recursos, las competencias que la comunidad pueda tener, precisan de una cierta capacidad de poder para que se puedan desplegar con efectividad. Si reclamamos responsabilidad de la propia comunidad hacia sus problemas es preciso que ese grado de corresponsabilidad vaya acompañado de una capacidad de hacer, tanto en lo relativo a los problemas internos de esa comunidad, como sobre todo hacia lo concerniente al exterior de la misma. Poder, en este sentido, quiere decir capacidad de controlar, capacidad de determinar la propia realidad e impulsar los cambios necesarios. No hablamos de poder en abstracto. Entendemos poder como resultado de la capacidad de participación social en el contexto general e institucional en el que se inserta la comunidad. Si queremos comunidades más responsables deberíamos tener comunidades más participativas. Desarrollar la comunidad deberá querer decir también desarrollar la participación y la cultura de la participación. Pero para que esta participación no se vea rápidamente frustrada o enjaulada (como ha ido pasando muchas veces con los mecanismos participativos previstos en el entorno escolar) es necesario que la capacidad de decisión, las cosas sobre las que se debata y se llegue a acuerdos sean significativas para la comunidad, y eso quiere decir poder, poder para distribuir recursos, poder para cambiar.

Nos referimos también a autoestima. Y lo hacemos porque es un concepto que de alguna manera resume

otras cosas ya vistas. Una comunidad con recursos, y con sensación de poder decidir sobre sus problemas es, en principio, una comunidad con una autoestima alta. Si la comunidad tiene una autoestima baja, probablemente la consecuencia será una cierta tendencia a la parálisis. Se esperará que las soluciones vengan de fuera, o se tendrá una posición crítica pero poco activa, poco dispuesta al cambio. Evidentemente, ése es un concepto que está también muy vinculado a la percepción externa que esta comunidad tenga. Cuando la percepción o la imagen que una determinada comunidad tenga en el exterior sea negativa podemos suponer que la autoestima de esta comunidad será baja y generará muchos incentivos para trabajar en ella o invertir en la misma. Es éste, pues, un aspecto importa nie y que se deberá tratar con delicadeza, ya que muchas veces se justifica la intervención en una cierta comunidad debido a los graves problemas que se presentan, y precisamente esa intervención externa puede reforzar la sensación difusa de incapacidad o de impotencia, y generar mecanismos de defensa notablemente negativos. Ser conscientes de este hecho es, pues, importante en el momento de pensar en las formas de intervención.⁴

A partir de todos estos elementos entendemos que la comunidad-escuela no puede reducirse a una institución reproductora de conocimientos y capacidades, y ha de ser entendida como un lugar en el que se trabajen modelos culturales, valores, normas y formas de convivir y relacionarse, siendo su proyecto el ámbito en que ese conjunto de interrelaciones y responsabilidades se materializ-

4. La autoestima que tienen los miembros de una comunidad tiene su base en los sentimientos de grupo que genera entre sus componentes actuales, pero se proyecta también hacia el pasado y hacia el futuro. Así, la fidelidad al centro de las familias que ya han formado parte de su comunidad, la existencia de asociaciones o grupos de ex alumnos o la demanda de plazas escolares por parte de las familias externas a la misma son percibidos como indicadores del reconocimiento y la valoración externa que tiene el centro.

za. Es en esa perspectiva que comunidad-escuela y comunidad local se entienden como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca. Desde esta perspectiva, podríamos construir una cierta tipología ideal de los diversos modelos de escuela, a partir de considerar su diverso grado de implantación en el territorio y de aceptación de la diversidad de ese mismo territorio, y del distinto nivel de identificación de la comunidad con el proyecto (ver cuadro 1.6), tipología derivada de nuestros propios trabajos empíricos.

Lo que denominaríamos *escuela barrio* trataría de simbolizar un cierto tipo de centros que poseen una buena implicación territorial pero con un bajo nivel de identificación de sus componentes con el proyecto educativo. Acogen por tradición y por implantación a todo tipo de alumnos procedentes de la zona, pero no disponen de un proyecto educativo bien definido que sirva para identificar al centro y al conjunto de la comunidad educativa con el mismo. La riqueza y pluralidad derivada de su diversidad social se difumina por falta de explicitación e identificación de profesores (a veces debido a su falta de continuidad, a veces debido a la falta de dirección cohesionada), padres (que no se implican en la asunción de responsabilidades) y alumnos, con lo que quiere ser el centro y cómo se incardina ese centro en el entorno urbano y humano del que forman parte y en el que se reconocen.

CUADRO 1.6. *Tipos ideales de escuela. La escuela comunidad*

		Nivel de identificación con el proyecto	
		Alto	Bajo
Implantación en el territorio y aceptación de su diversidad	Alta	Escuela comunidad	Escuela barrio
	Baja	Escuela identitaria	Escuela utilitaria

FUENTE: elaboración propia.

Llamamos *escuela utilitaria* a aquellos centros que presenten un bajo nivel, tanto de implicación en el territorio, como de identificación de sus componentes con el proyecto educativo del mismo. Pueden hallarse este tipo de centros tanto en el sector público como en el no público. En unos casos se las escoge por ser las más próximas sin más, en otros casos por ser las que más aceptan adaptarse a las necesidades laborales de los progenitores, en otros por ser gratuitas, en otros precisamente por no serlo y así distinguirse de los que no pueden escoger. Pero, en cualquier caso, es una escuela recurso, mantiene a los alumnos ocupados, y cuantos menos problemas plantee a cualquiera de sus componentes, mejor.

Con la denominación *escuela identitaria* tratamos de referirnos a aquel tipo de escuela que tiene una fuerte identidad pero que, sin embargo, no se plantea su vinculación al entorno territorial y social en el que se localiza como un tema relevante o significativo. Su capacidad de atracción es precisamente la buena definición de su proyecto educativo, y, en algunos casos, la garantía de una notable homogeneidad social de sus alumnos y padres. Lo primero se consigue con direcciones claras y equipos estables y cohesionados. Lo segundo a través de criterios de filtro más o menos explícitos. El barrio donde se ubican, la comunidad territorial en la que se insertan no es normalmente tan relevante como las características diferenciales que los definen, y por tanto, atraen personas alejadas física y personalmente del lugar en el que tienen fijado su centro, atraídos tanto por la fuerte identidad de estos centros como por la cierta segmentación social que garantizan.

Finalmente, llamamos *escuela comunidad* a aquellos centros caracterizados tanto por una fuerte implantación en el territorio y por una activa aceptación de la diversidad social del mismo, como por una fuerte identificación de sus componentes con un proyecto de centro bien definido. Entendemos que este tipo de centros garantizan servir a la comunidad en que se integran y al mismo tiempo proyectan su actividad en ese territorio, en esa

red de comunidades. Pensamos que éste es un tipo de escuela que a partir de su buena implantación en el territorio acaba siendo punto de referencia, no sólo para sus usuarios, sino que es asimismo valorada por la comunidad local como un nudo decisivo en la red social. Su fuerte identidad le permitirá probablemente que utilice sus propios recursos y los recursos ajenos que tenga a disposición, y que encuentre la manera de relacionarse con la realidad exterior, sin miedo a cambiar las cosas. Ese conjunto de factores puede permitir que se esté dispuesto a asumir más protagonismo y responsabilidad a partir de una concepción participativa de los mecanismos decisivos, y que tenga, por tanto, una elevada autoestima y una menor dependencia. Todo ello configura una escuela y una comunidad más capaz de encarar con éxito los retos de futuro que tienen planteados nuestras sociedades. El fuerte sentido de comunidad se combina con una alta capacidad de convivencia y de aceptación de la diversidad.'

Como resulta evidente por todo lo hasta aquí explicado, apostamos por promover y apoyar la consolidación y el surgimiento de escuelas-comunidad, ya que, desde nuestro punto de vista, ello acabará redundando en entramados sociales más solidarios, con mayor cohesión social, más capaces de entrelazar educación y territorio. No

5. De los datos empíricos se desprende que actualmente los centros tipo *escuela comunidad* son más bien escasos. Unos pocos más que los anteriores se situarían en las casillas correspondientes a la *escuela utilitaria* y a la *escuela identitaria*, respectivamente, mientras que el grueso de los centros se situaría en la casilla de *escuela barrio*. Las tendencias que se observan van en la línea de intentar incrementar los niveles de identificación de los componentes de la comunidad escolar con su proyecto, tanto en las escuelas tipo *barrio* como en las de tipo *utilitario*. Es decir, los centros tienden a moverse de la columna derecha a la izquierda de esta tipología, lo que significa que avanzan hacia su transformación en *escuela comunidad*. Sin embargo, los procesos de segregación social sobre los que se sustentan en parte las escuelas tipo *identitario* dificultan que éstas avancen hacia una mayor implicación en su territorio.

es una opción que podamos presentar desde una lógica exclusivamente técnica. Nuestra opción tiene una carga ideológica: aquella que expresamos afirmando que nos parece más deseable una escuela y una comunidad que acepte las diferencias y al mismo tiempo sea capaz de mantener criterios de solidaridad y reciprocidad en un entorno de libertad.

Parafraseando a Ulrich Beck (Beck, 1997), aunque él se refería a las ciudades, nos parece mejor apostar por «escuelas y» que por «escuelas ni» o «escuelas o». Entendiendo que «escuelas y» son aquellas que aceptan las diferencias, las integran, permiten que convivan diferentes proyectos y realidades sociales en su seno. Mientras que las «escuelas ni» surgen precisamente como negación de esa mezcla, de ese mestizaje, y buscan aislar y segmentar realidades diversas como garantía de seguridad y de mantenimiento de la hegemonía diferencial. Las «escuelas o» partirían de los mismos supuestos ahora mencionados, pero aceptando que unos y otros han de tener oportunidades, pero sin mezclar personas y realidades. La realidad educativa de nuestro país nos da ejemplos de todo ello, y, desde nuestro punto de vista, emplaza a las autoridades educativas y al conjunto de la ciudadanía para que defina qué tipo de escuela, qué tipo de comunidad, qué tipo de sociedad quiere. Si se apuesta por la convivencia sin segmentaciones, por la cohesión social y la solidaridad sin distancias, pensamos que todo aquello que conduzca a una mejor identificación de las escuelas con su territorio y con su diversidad social, y todo aquello que conduzca a mejorar su sentido de identidad, de proyecto comunitario conjunto, irá en ese camino.