

International Association of
Educating Cities
Association Internationale des
Villes Éducatrices
Asociación Internacional de
Ciudades Educadoras



Educación y vida urbana:

20 años
de Ciudades
Educadoras

Santillana

International Association of
Educating Cities
Association Internationale des
Villes Éducatrices
Asociación Internacional de
Ciudades Educadoras



Educación y vida urbana:

20 años
de Ciudades
Educadoras

Santillana

Volumen editado con motivo del X Congreso de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)

Comité Ejecutivo de la AICE:

Adelaida, Barcelona (Presidencia y Secretariado), Budapest, Génova, Lisboa, Lomé,
Lyon, Rennes (Tesorería), Rosario (Vicepresidencia), São Paulo, Tampere y Turín

Edición a cargo de Eulàlia Bosch

Soporte técnico a cargo de M.^a Ángeles Cabeza

Maquetación y diseño: Santillana Educación, S.L.

Traducciones

del catalán: Albert Salarich, M.^a Ángeles Cabeza y Assumpta Ibáñez

del francés: M.^a Rosa Vallribera y Tona Gustà

del inglés: Pilar Vázquez, Aida González del Álamo y M.^a del Mar Vilanova

del italiano: Carles Fernández Giua

del portugués: Marta Ferré

© de esta edición: AICE

© de los artículos: los autores

© del epílogo y de la biografía de Koïchiro Matsuura: UNESCO 2008.

Publicado con la autorización de la UNESCO.

© de las traducciones: los traductores

Agradecimientos: a los miembros del Comité Ejecutivo, a los autores/autoras y alcaldes/alcaldesas que participan en el libro, al Ayuntamiento de Barcelona, a la UNESCO, a CGLU y al equipo del Secretariado de la AICE.

Agradecemos a la Editorial Anagrama la autorización para reproducir en este libro el capítulo «A la deriva» del libro «La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo» del Dr. Richard Sennett.

PRINTED IN SPAIN

Impreso en España por

ISBN: 978-84-294-6157-2

CP: 110577

Depósito legal: M-19595-2008

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (artículos 270 y siguientes del Código Penal).

Al lector	15
<i>Eulàlia Bosch</i>	

Introducción

La ciudad de las personas	15
<i>Pasqual Maragall</i>	
Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro	19
<i>Pilar Figueras Bellot</i>	
El concepto de Ciudad Educadora, hoy	25
<i>Joan Manuel del Pozo</i>	
Barcelona: el compromiso de una ciudad con la educación	37
<i>Jordi Hereu</i>	

1. Los nuevos retos de la vida urbana

Utopías dialécticas	45
<i>David Harvey</i>	
Espacio público	53
<i>Zygmunt Bauman</i>	
La organización de la heterogeneidad: las migraciones, los cambios demográficos y sus consecuencias culturales	65
<i>Blair A. Ruble</i>	
Los media, la ciudad y la educación. Entre el hiperactivismo y la indiferencia	79
<i>Josep Ramoneda</i>	
Competitividad y cooperación. Justicia y paz	87
<i>Arcadi Oliveres</i>	
Cultura urbana: en busca de la autenticidad	97
<i>Sharon Zukin</i>	
La ciudad y la comunidad desde la mirada de las mujeres	113
<i>Olivia Guaraldo</i>	
Para siempre jóvenes: la nueva realidad de las personas mayores	125
<i>Antón Costas</i>	
Los nuevos retos de la vida urbana: la redefinición del concepto «comunidad» en la era de Internet	135
<i>Genís Roca</i>	
La voz de los gobiernos locales en la gobernanza mundial	147
<i>Elisabeth Gateau</i>	

2. Educación: el presente es el futuro

Comunicaciones, conocimiento y ciudad: un debate intercultural	159
<i>Néstor García Canclini</i>	
A la deriva	169
<i>Richard Sennett</i>	
La biblioteca como ciudad-estado	185
<i>Alberto Manguel</i>	
La ciudad como archivo: transformaciones urbanas contemporáneas y la posibilidad de la política	197
<i>Vyjayanthi Rao</i>	
Escolarización, educación y transformación urbana	209
<i>Maxine Greene</i>	
La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles	217
<i>Jaqueline Moll</i>	
Educación y sociedad justa	229
<i>Juan Carlos Tedesco</i>	
Gobernanza y educación	239
<i>Joan Subirats</i>	
La educación permanente: una opción política	253
<i>Entrevista a Philippe Meirieu por Joan Manuel del Pozo</i>	

3. Ciudades Educadoras: 20 años

Ciudades Educadoras. Congresos Internacionales

Testimonios

Belo Horizonte: ¡Ciudad que educa!	299
Un distrito educativo de Budapest	303
Córdoba, Ciudad Educadora	307
Las cosas son así en Dakar	309
La dimensión educativa de las políticas del gobierno local en Génova . . .	311
¿En qué medida Lomé, la Capital de la República de Togo en África Occidental, es una Ciudad Educadora?	315
Montevideo: un espacio de aprendizajes	317
La educación no formal, un proyecto para los habitantes de Rennes	319
São Paulo, Ciudad Educadora	323
Vallendar Ciudad Educadora, un desafío permanente	327

Epílogo

Epílogo de Koïchiro Matsuura, Director General de la UNESCO	331
---	-----

Al lector

Eulàlia Bosch

Eulàlia Bosch (Barcelona 1949) es profesora en filosofía. Uno de sus principales centros de interés profesional ha sido y sigue siendo explorar la relación entre las instituciones educativas y la vida cultural de las ciudades. Desde la dirección del IREF (Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia), potenció el programa de educación estética a través de las exposiciones de arte contemporáneo *Criaturas Misteriosas* (1992) y *La Caja Mágica* (1993). Como Directora del Departamento de Educación del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona profundizó en esta línea de trabajo, organizando exposiciones como *Ver la Luz* (1996) o *La ciudad de las palabras* (1988).

Actualmente, como miembro de la agencia *Gao lletres* (www.gao-lletres.net) trabaja en la organización de exposiciones (*Oteiza*, San Sebastián, 2000), la edición de libros (*Te mando este rojo Cadmio: una correspondencia sobre el color entre John Berger y John Christie*, Actar 2000), la creación de proyectos educativos en Internet (www.lapedreraeducacio.org, 2005) y el asesoramiento artístico-educativo a escuelas, museos y centros cívicos. Ha publicado numerosos artículos y los libros: *El Placer de mirar* (Actar, 1998) y *¿Quién educa a quién?* (Laertes, 2003).

Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras es una publicación que forma parte de las actividades con las que la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras quiere celebrar no solo sus años de historia, sino también el inicio de nuevos proyectos que faciliten la integración en sus programas de los cambios sociales y políticos que han marcado tan profundamente el cambio de siglo.

La idea de esta antología es favorecer el debate y establecer un punto de referencia común para responsables políticos de los gobiernos locales, de instituciones y colectivos implicados en tareas educativas, y para enseñantes de los distintos niveles educativos. Es decir, el libro quiere ser un punto de encuentro entre aquellas personas que tienen la responsabilidad de orientar y regular la vida de las ciudades y la de las que ejercen la práctica diaria de la educación. Dos ámbitos estos que, con demasiada frecuencia, están tan alejados entre sí que no solo no se reconocen como aliados inevitables, sino que, en su mutua ignorancia, dejan al descubierto un espacio de vital importancia para la existencia y el desarrollo de las sociedades democráticas: la formación política de los ciudadanos.

El libro se articula en tres grandes apartados:

El primero está dedicado a examinar algunos de los procesos de transformación que afectan hoy los sistemas urbanos y que están modificando profundamente nuestra vida colectiva.

Como señala el Profesor David Harvey en las primeras líneas de su artículo, *no pode-*

mos separar el tipo de ciudad que deseamos de la forma de vida que queremos llevar, del tipo de personas que quisiéramos ser. Esta observación, tan íntimamente relacionada con el concepto mismo de educación, vertebrará este capítulo inicial que se detiene en las mutaciones contemporáneas del espacio público –Zygmunt Bauman–, en los procesos migratorios y sus implicaciones culturales –Blair Rubble–, en el poder de los medios de comunicación –Josep Ramoneda–, en las insostenibles desigualdades socio-económicas a escala internacional –Arcadi Oliveres–, en la búsqueda de «autenticidad» en las formas de desarrollo urbano –Sharon Zukin–, en la inclusión de la perspectiva de género en la construcción del sentido de comunidad –Olivia Guaraldo–, en las respuestas culturales al envejecimiento de la población –Antón Costas–, en los nuevos vínculos sociales que genera Internet –Genís Roca– y en la relevancia de los gobiernos locales en la gobernanza mundial –Elisabeth Gateau.

El segundo apartado tiene como eje vertebrador la educación, esa relación que existe entre el conocimiento y sus formas de transmisión, entre los procesos de aprendizaje y el desarrollo personal, entre el saber acumulado y la singularidad única que define a cada persona... en definitiva, entre la privacidad y la sociabilidad necesaria que requiere la ciudadanía. La educación entendida como la capacidad que nos permite recrear constantemente nuestra forma de entender y estar en el mundo.

El Profesor Richard Sennett, en su revisión del concepto clásico de *carácter*, contextualiza esa consigna contemporánea, «*nada*

a largo lazo», que define un nivel de conciencia presente hoy en la vida cotidiana de mucha gente. Esta percepción de fragilidad tan generalizada supone un reto difícilísimo de afrontar. No hay cualidades más alejadas de los procesos del aprendizaje y de la consolidación del saber que la inestabilidad, la falta de permanencia y la inmediatez.

En este capítulo se reúnen aportaciones en torno al debate intercultural que tiene lugar hoy en las ciudades –Néstor García Canclini–, a la función contemporánea de las bibliotecas, reservas indiscutibles del saber desde la antigüedad –Alberto Manguel–, a la idea de ciudad como archivo –Vyjayanthi Rao–, a la conexión entre escolarización y educación en las ciudades contemporáneas –Maxine Greene–, a la concepción del propio medio urbano como espacio educativo básico –Jaqueline Moll–, a la relación entre educación y justicia –Juan Carlos Tedesco–, a los vínculos entre educación y vida política en las ciudades –Joan Subirats– y a la inevitabilidad de la formación permanente de los ciudadanos –Philippe Meirieu y Joan Manuel del Pozo.

Finalmente, aunque no por ello menos importante, la tercera sección del libro presenta, de forma sintética, la memoria de los congresos celebrados cada dos años por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. La historia de estos encuentros muestra el desarrollo de una idea que hace solo veinte años parecía un tanto extemporánea y hoy acoge y promueve múltiples iniciativas en cerca de 400 ciudades del mundo.

También en este capítulo se recoge el testimonio de algunas de estas ciudades que han apostado decididamente por hacer visible el componente educativo existente en su acción política regular.

El libro concluye con un texto del Director General de la Unesco, Koïchiro Matsuura, en el que se señala que *la educación y la formación son los tesoros más valiosos que tienen las ciudades en el contexto de la globalización*. Espero que este libro sirva para hacer extensiva esta idea y sugiera nuevos modos de entender la educación estrechamente ligados al deseo de plenitud al que aspiran y tienen derecho todos los seres humanos.

Introducción

La ciudad de las personas

Pasqual Maragall

Pasqual Maragall i Mira (Barcelona, 1941) es Doctor en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma de Barcelona y licenciado en Derecho por la Universidad de Barcelona. Impulsor de Convergència Socialista de Catalunya, uno de los grupos fundacionales del Partido de los Socialistas de Cataluña (PSC-PSOE).

Fue alcalde de la ciudad de Barcelona durante quince años, de 1982 a 1997. El año 1986 la ciudad fue escogida como sede de los Juegos Olímpicos de 1992. La organización de los mismos supuso una transformación y una proyección de la ciudad sin precedentes.

Fue Presidente de la Generalitat de Catalunya del 2003 al 2006 y bajo su mandato se aprobó en referéndum la reforma del Estatut d'Autonomia de Catalunya el 18 de junio de 2006.

La ciudad de las personas

«What is the city but the people?»
William Shakespeare, *Coriolanus* (1608),
act. 3, sc. 1

Hace veinticinco años, el tiempo de una generación, Barcelona, mi ciudad, se encontraba inmersa en un proceso de reconstrucción urbana. La ciudad salía entonces de un largo período caracterizado por la falta de democracia y de autogobierno, por la negligencia urbanística, por la falta de inversiones públicas y privadas y por la falta de ambición y de autoestima colectiva. Salíamos de una dictadura y todo, o casi todo, estaba por hacer. Pero no partíamos del vacío, de la nada. No teníamos que construir una ciudad: la teníamos que reconstruir, rehacer. Estos eran los verbos que utilizábamos entonces. Porque sabíamos que, dentro de la misma ciudad, existían los elementos, las herramientas, las personas finalmente, que harían posible la renovación. Éramos herederos a la vez de Mies van der Rohe (Pabellón de 1929) y de Gaudí, del funcionalismo y del barroco moderno.

Todo había empezado en 1979, con una reconquista de la democracia municipal, el mismo año que se aprobaba el Estatuto de Autonomía de Cataluña, fruto de la Constitución española de 1978. Al frente de esta responsabilidad nos encontrábamos una generación, la de Narcís Serra y la mía, la de Xavier Rubert de Ventós, Josep A. García Durán, Josep Maria Vegara, etc. nacidos en la inmediata postguerra civil. Éramos hijos de una generación marcada por la República y la guerra. Sentíamos, porque muchos de nosotros la habíamos vivido en casa, con nuestros padres, la necesidad de volver a enlazar con la tradi-

ción democrática que la dictadura de Franco había interrumpido de forma sangrienta y se había afanado en eliminar. Era la generación de los años treinta, la generación de la República, aquella que, en años convulsos y en un país quebrado, había confiado en los valores supremos de la educación y de la cultura para resolver los problemas de atraso secular y de difícil convivencia que arrastraba España. Era la generación de la Institución Libre de Enseñanza, del «Institut-Escola», que, junto a personalidades como la Pedagoga y Concejala de Educación de Barcelona (1987-1995) Marta Mata, representaban en sí mismos, una declaración de principios.

Era necesario recuperar los valores de aquella generación y hacer de ellos el eje de nuestra actuación. Hacer un urbanismo educado, respetuoso con el pasado histórico, pero empeñado en proyectar la ciudad hacia el futuro. Que cosiera las heridas que el urbanismo no democrático había infringido en el tejido urbano y social de la ciudad. Que fuese capaz de implicar a las personas, de devolverles el orgullo legítimo de ser ciudadanos y de crear consenso entre diferentes agentes sociales. Y que aprovecharse, en beneficio de todos, la fuerza creadora del libre mercado (en aquella época, los laboristas británicos decían: «No veneramos el mercado, lo utilizamos»). Todo esto fue configurando una manera de hacer, un modelo. Un modelo que, en cierta forma, culminó con la organización de los Juegos Olímpicos de 1992 y que se llamó, precisamente, el «modelo Barcelona». Aquel modelo despertó interés en todas partes. En los años previos a 1992, hicimos diversos viajes a Europa y Estados Unidos, para explicar lo que estábamos haciendo, lo que queríamos.

Me acuerdo particularmente de uno. Estábamos en Boston, la ciudad inglesa de los Estados Unidos. En una charla en el Ateneo de Boston, utilicé una expresión que entonces usaba a menudo para resumir, para concretar lo que estábamos haciendo: «la ciudad es la gente». Y un hombre mayor, entre el público, me hizo notar: «¡Esto es Shakespeare!» En efecto, sin ser consciente, yo estaba citando a Shakespeare. *Coriolano*, concretamente. Una tragedia sobre el mundo de la política y de los políticos, una reflexión sobre la forma de gobierno. Cuando los tribunos mandan arrestar a Coriolano, utilizando la fuerza de la plebe, Sicinio recuerda: «¿Y qué es la ciudad, sino la gente, el pueblo?».

Esta era nuestra convicción. Defendíamos un poder próximo a las personas (después, la Unión Europea acabaría adoptando, entre sus principios fundamentales, lo que se conoce con el nombre de «subsidiariedad», utilizado en la enseñanza social de la Iglesia católica: es decir, que aquello que puede hacer la administración más próxima no lo haga una superior). Defen-

díamos que las escuelas debían ser gestionadas por la ciudad, por el municipio, cerca de las familias y del profesorado. Pero también, y puede que esto sea lo más importante, sabíamos que las ciudades educan. Que una ciudad «con maneras», con una arquitectura bien educada, con un urbanismo al servicio de todos, con un tránsito pacificado, con una tasa de victimización reducida, con la voluntad de acercar la toma de decisiones a las personas, a los barrios, a los colectivos diversos, es más probable que cree ciudadanía que no muchos programas educativos, por bienintencionados que sean.

Es con este espíritu, con la idea que, efectivamente, la ciudad puede y deber ser a la vez marco y agente educador, que ahora hace casi veinte años, surgieron las «ciudades educadoras». Un proyecto dirigido a la ciudad y al mundo, si se me permite la expresión. Dirigido a las personas, y con la voluntad de que fuese asumido, compartido, redefinido, por tantas otras ciudades, por tanta otra gente. Este libro les explica la experiencia.

Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro

Pilar Figueras Bellot

Pilar Figueras Bellot es maestra, licenciada en Música y en Psicología.

Profesora Titular de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha sido Directora de Departamento, Directora de la Escuela de Formación del Profesorado y Vicerrectora. Anteriormente ejerció como maestra de escuela Infantil, Primaria y Secundaria, y como Especialista de Música.

En el Ayuntamiento de Barcelona ha sido Directora de Servicios Pedagógicos; Directora del Conservatorio Superior Municipal de Música de Barcelona y Directora de Enseñanzas Musicales.

Impulsó y dirigió el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras y fue Secretaria de la Comisión Interdepartamental «Barcelona, Ciutat Educadora».

Desde 1994 es Secretaria General de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE).

Es autora de diversas publicaciones referidas a la educación musical y a «Ciudades Educadoras».

Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro

La idea de *ciudad educativa* quedaba apuntada ya en el año 1972 por Edgar Faure y otros¹ en la obra colectiva «Apprendre à être».

Teniendo como trasfondo este sugerente planteamiento, el Ayuntamiento de Barcelona acuñaba y asumía el año 1989 el concepto **ciudad educadora**² y lo presentaba, a la vez, como el significante de una propuesta integradora de la educación formal, no formal e informal que se genera en la ciudad, para todos los que la habitan; y también reveladora de un compromiso político, público y activo que concierne, además de a las familias y las escuelas, a los ayuntamientos, las asociaciones, las industrias culturales, las empresas y otras instituciones y colectivos.

A modo de reflexión personal y visto en perspectiva, creo que el hecho de centrar inicialmente el contenido del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en la infancia y la juventud, y que el redactado de la Carta³ pusiera el acento claramente en estas edades, limitó de manera importante la comprensión del alcance del concepto y, por tanto, de sus posibles traducciones a la práctica, a pesar de la edición de un libro al respecto⁴ (donde se abordaba el concepto desde diferentes perspectivas) y de los contenidos de las conferencias dictadas en el propio Congreso.

Creo que, con el paso del tiempo y con mucho trabajo, la incorporación, la concreción y el desarrollo de esta idea se va haciendo cada vez más de acuerdo con su alcance, y que la traducción diversa en las diferentes ciudades constituye, para todas ellas, una fuente de inspiración y una riqueza innegables.

El decálogo aprobado por la Asamblea General en Jerusalén (1999) con motivo del V Congreso Internacional (www.edcities.org), dejaba constancia de la necesidad que las propuestas de ciudad educadora trascendiesen las primeras edades y la escuela, para incluir a toda la población y todos los ámbitos (urbanismo y planificación, cultura, servicios sociales, medio ambiente, deportes, economía, salud, etc.).

Los cambios en las sociedades y en las ciudades, nos condujeron a actualizar la Carta⁵ –atendiendo al contenido de su último artículo («...Esta carta, por tanto, deberá ser ampliada con los aspectos no tratados en esta ocasión»)– y a incorporar nuevos aspectos y nuevas oportunidades, sin ocultar las dificultades (la formación a lo largo de la vida, el diálogo intercultural e intergeneracional, la accesibilidad a la ciudad de las personas con dependencia, el desarrollo sostenible, la formación en las TIC, etc.).

El paso del tiempo nos permite afirmar que la Carta sirve, al mismo tiempo a cada una

¹ Edgar Faure et al.: «Apprendre à être» UNESCO, 1972. «Aprender a Ser» Alianza Editorial-UNESCO, 1973 (pág. 239 y siguientes.)

² Adoptado con motivo del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Barcelona, 1990.

³ Carta de Ciudades Educadoras: elaborada y adoptada en el citado Congreso.

⁴ AA. Varios: «La Ciudad Educadora». Ajuntament de BCN, 1990.

⁵ (www.edcities.org) Génova, 2004. VIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.

de las ciudades y también a todas ellas, como una herramienta de construcción y evolución individual y también colectiva.

Hoy, la experiencia nos permite ratificar algunas afirmaciones apuntadas en el año 1990 e incorporar otras nuevas.

La educación es una tarea compartida: familia y escuela pero también una multitud de otros agentes no reconocidos hasta hoy, forman un nuevo escenario, un nuevo «sistema» educativo, que se extiende a lo largo de toda la vida de todos los ciudadanos y que es necesario desvelar, considerar y desarrollar.

Reiteramos que esta tarea compartida no puede escamotear de ninguna manera el papel fundamental de las familias y las escuelas y añadimos que, sin duda, ambas deben reposicionarse en este nuevo escenario.

Día a día comprobamos que es incuestionable que la planificación urbana, la cultura, los centros educativos, los deportes, las cuestiones medioambientales y de salud, las económicas y las presupuestarias, las que se refieren a la movilidad y la viabilidad, a la seguridad, a los diferentes servicios, las correspondientes a los medios de comunicación, etc. contienen e incluyen diversos valores, conocimientos y destrezas, que es necesario considerar como vectores de educación de la ciudadanía.

Certificamos que la ciudad educadora es un nuevo paradigma, cuyo núcleo lo constituye el conocimiento, la consciencia y el desarrollo de estos vectores educativos presentes en las distintas políticas y actuaciones, en todos los ámbitos, y también la evaluación de sus impactos.

Si bien en el preámbulo de la Carta de Ciudades Educadoras se afirma que toda ciudad «...*dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseduca-*

doras...», precisamos que la ciudad **es educadora** cuando imprime esta intencionalidad en la forma en como se presenta a sus ciudadanos.

Confirmamos la importancia de los gobiernos locales en la construcción de unas ciudades educadoras: los representantes de los ciudadanos escuchan, animan, sugieren, coordinan, proponen, lideran y ejecutan, según los casos.

La ciudad educadora es, a la vez, una propuesta y un compromiso necesariamente compartidos, básicamente por gobiernos locales y sociedad civil.

Como no puede ser de otra forma, para la ciudad que se quiere educadora, este factor –la educación en sentido amplio– se constituye un eje fundamental y transversal de su proyecto político.

El concepto ciudad educadora está directamente relacionado con otros como equidad, ciudadanía inclusiva, cohesión, sostenibilidad o educación para la paz.

Es importante recordar que el concepto ciudad educadora reposa sobre tres pilares:

buena comunicación de las oportunidades que ofrece la ciudad a todos y cada uno de los ciudadanos. En lo referente a los Gobiernos locales, quiere decir, además la explicación del porqué y del cómo de sus políticas, es decir, de hacer de la política, pedagogía;

participación corresponsable de los ciudadanos: definiendo y acordando previamente, el alcance, los límites y los campos;

evaluación del impacto educativo de las diferentes políticas y también del grado de utilidad y de eficacia de estas.

Es necesario que los gobiernos locales, principales promotores de la adhesión a la

Carta, se impliquen en una tarea de creación de discurso político que convenza a ciudadanos y representantes municipales del interés de la colaboración transversal y cruzada del mayor número de personas y asociaciones de la ciudad, pero también de la totalidad de departamentos municipales.

Sin duda, la posición de mayor influencia sobre este proceso –como ocurre en todas las políticas transversales– es la que pueda y quiera tener la persona que ostenta la alcaldía; su convicción es determinante de la actitud de sus colaboradores políticos y técnicos y, por tanto, ella es quien debería ser líder no solo nominal sino real del proceso de adhesión primero y de aplicación después, de la Carta de Ciudades Educadoras.

Los responsables municipales deben buscar y desarrollar la dimensión educativa –que es lo mismo que decir cívica– presente en las diversas políticas locales. (La ciudad democrática que se desarrolla en plenitud, educa, aunque no se lo proponga formalmente).

Es esta dimensión la que demanda y justifica un trabajo interdisciplinario y transversal, analítico y propositivo que requiere, muchas veces, de nuevos modelos de gestión. Es imprescindible contextualizar y contrastar cualquier propuesta –propia o ajena– con la realidad propia.

Para que este trabajo sea posible, para que realmente cada ciudad construya su propio proyecto educativo son necesarias, en la

estructura municipal, algunas actuaciones previas y nuevas formas de organización interna que puedan facilitar la transversalidad y la interdisciplinariedad. También se necesitan nuevas formas de participación de la sociedad civil, que cada ciudad debe llevar a la práctica de acuerdo con sus características y especificidades.

Con el paso del tiempo y a través de conocer un poco las numerosas ciudades con las que trabajamos, vemos que las formas de concreción y desarrollo del concepto ciudad educadora son tan variadas como diversas son las ciudades. Con ritmos y niveles de implicación diferentes, que tienen que ver con su historia propia, su ubicación, especificidad y también con su proyecto político.

La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) afirma y propugna esta concepción global de la educación que impregna el conjunto de la vida en la ciudad y que abarca a toda la ciudadanía. La razón de su existencia es el diálogo, el intercambio y el conocimiento mutuo de las diversas concreciones de la Carta de Ciudades Educadoras en cada una de las ciudades que la forman.

La vitalidad de la AICE y de las ciudades que cada día se incorporan impulsan a caminar hacia un horizonte común, cierto, positivo y esperanzado. Sin ignorar los desafíos, las adversidades ni las dificultades; pero con el coraje, el convencimiento y la confianza compartidos entre cerca de 400 ciudades del mundo. Este es el reto. Este es el futuro.

El concepto de ciudad educadora, hoy

Joan Manuel del Pozo

Joan Manuel del Pozo es Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona y profesor titular de Filosofía de la Universidad de Girona. Ha sido vicerrector de Investigación y Transferencia del Conocimiento de la Universidad de Girona (2000-2002).

Ha sido diputado al congreso entre los años 1982 y 1996.

En el consistorio de Girona ha sido Primer Teniente de Alcalde, delegado de Participación, Información y Relaciones Ciudadanas (1995-1999), de Educación (1999-2003) y de Presidencia y Educación (2003-2006).

Durante los años 2004 y 2005 fue coordinador del Pacto Nacional para la Educación, en el ámbito de corresponsabilidad de los ayuntamientos con la educación y miembro del Consell Escolar de Catalunya. Durante el año 2006 fue Consejero de Educación y Universidades del Gobierno de la Generalitat de Catalunya. De noviembre 2006 a enero 2008 ha sido miembro del Parlament de Catalunya.

Desde enero 2008 es consejero del Consejo de Gobierno de la Corporación Catalana de Medios Audiovisuales.

El concepto de ciudad educadora, hoy

En 1990 Marta Mata, la gran maestra y pedagoga catalana de la segunda mitad del siglo xx, plenamente activa hasta su muerte en 2006, desde su responsabilidad política en el Ayuntamiento alumbró en Barcelona y propuso al mundo un ideal cívico y educativo que se plasmó en el concepto de «Ciudad Educadora». Como todos los conceptos que, lejos de los perfectos e inamovibles del cielo platónico, se enraizan en la complejidad y fluencia de la realidad humana, el concepto de **ciudad educadora** cambia con el cambio mismo de la vida de las ciudades y sus habitantes; ello no implica un cambio que la «subordine» concesivamente a las crecientes presiones y dificultades de todo orden, pero sí un cambio que la «coordina» o adapta a las nuevas características y necesidades de las ciudades. Su genuino espíritu inicial no tiene por qué perderse en el cambio, porque desde su origen responde a invariantes humanas y sociales de fondo, pero también es una invariante individual y social la evolución permanente y por ello todo proyecto con sentido de la realidad –también si alberga algún ideal– debe saber articularse y encontrar anclaje suficiente en los nuevos perfiles urbanos y en su componente humano individual y colectivo.

En la línea de adaptar el concepto de Ciudad Educadora y sus propuestas a la evolución intensa que viven nuestras ciudades, la AICE elaboró y aprobó en su Congreso celebrado en Génova (Italia) en 2004, catorce años después, una nueva redacción de la Carta de Ciudades Educadoras, cuya redacción inspira las consideraciones que seguirán.

Más allá de la importante formalidad de aceptar y suscribir los veinte Principios de

la Carta, una ciudad educadora fue, antes de la reforma, 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 problematiza¹. La complejidad no es solo 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. 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 los principales cambios cualitativos –principalmente los que generan mayor desasosiego–, aquí simplemente mencionados sin entrar en mayores análisis, son: la digitalización de prácticamente todos los procesos y la progresiva virtualización de la existencia; la intensificación del uso, a menudo hasta el abuso, del espacio urbano para el intercambio de toda clase de bienes y valores; la multiplicación y aceleración de todo género de flujos y movimientos al servicio del intercambio y la mercantilización; la proliferación de mensajes y símbolos, singularmente los publicitarios; la abundancia y la presión de las imágenes que genera la publicidad que nos convierte sobre todo en espectadores; la progresiva espectaculari-

zación, en congruencia innecesaria pero previsible con ello, de la vida en la ciudad² y de todo lo que en ella se mueve; la transformación del espectáculo mismo en mercancía de consumo; la ciudad, finalmente, en permanente relectura de sí misma como espectáculo cambiante.

Algunos de sus efectos, aquí también solo 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

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 Como ejemplo que retorna con regularidad a la provocación colectiva, las fotografías publicitarias de Oliviero Toscani para firmas internacionales de ropa: tales fotografías y campañas constituyen un ejemplo de la *espectacularización y mercantilización* de verdaderos problemas humanos y sociales –la inmigración, el VIH, la anorexia–; es interesante reflexionar sobre cuál es el elemento predominante: ¿es el «arte» fotográfico por sí mismo, la «temática humana» o, finalmente –mejor, finalísticamente– el puro y crudo comercio? En todo caso, ¿las ciudades y sus habitantes, se ven convertidos respectivamente en escenario y espectadores de un impúdico exhibicionismo –pero tal vez útil como toma colectiva de conciencia? o ¿perjudicial como «homologador» de anomalías como en el caso de la anorexia? o ¿descaradamente inmoral por su instrumentalización interesada del dolor humano?–.

que el riesgo –inicialmente asumido como oportunidad– conlleva.

Por su parte, y de forma parecida, otros análisis³ 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 amenazados⁴.

En relación con el fecundo concepto de espacio público, señala Jordi Borja⁵ la relación existente entre su configuración física y el ejercicio de la 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, Bauman 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 solo puede provenir de la experiencia compartida; y compartir la experiencia es inconcebible si antes no se comparte el espacio»⁶.

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.

Por su parte, Bauman, al finalizar su análisis⁷ de los retos educativos en la modernidad líquida, indica algunas vías de avance que, como veremos después, enlazan en muchos puntos tanto con lo expresado en relación con la idea de espacio público democrático como con la propuesta de la

³ Consideraciones extraídas del opúsculo de Zygmunt Bauman, *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*, Ed. Arcàdia, Barcelona, 2007.

⁴ 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.

⁵ *Ibid.*

⁶ Bauman, Z., *Confianza y temor en la ciudad*, Ed. Arcadia, Barcelona, 2006, pág. 38.

⁷ Bauman, Z., *Els reptes...* pág. 38 ss.

nueva Carta de Ciudades Educadoras. Entre otros aspectos, señala la necesidad de la construcción y reconstrucción de los lazos o vínculos entre las personas; el fomento de una convivencia hospitalaria y amistosa; la cooperación mutuamente enriquecedora para facilitar la autoestima individual y colectiva; el desarrollo de las potencialidades latentes y el uso adecuado de las aptitudes de cada uno/a; todo lo cual queda resumido en la idea, literalmente expresada en el sentido de «reconstrucción del espacio público» como diálogo constante entre individuo y comunidad y entre derechos y deberes de todos los actores cívicos; y una educación a lo largo de la vida que no solo renueve habilidades para el cambio laboral y técnico, sino sobre todo para la renovación del espíritu de ciudadanía.

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.

La ciudad contemporánea sigue siendo –tanto o más que antes– un espacio de libertad y de comunicación; y aunque la comunicación esté mediatizada por intereses mercantiles y busque objetivos consumistas, la pluralidad intrínseca de sus habi-

tantes, en inteligente combinación con las nuevas capacidades y técnicas de comunicación, tiene en su mano la posibilidad de construir y difundir mensajes libres de mercantilismo y consumismo. La ciudad que aspire a ser educadora debe amoldarse a las exigencias del nuevo mundo globalizado y digital para ganar en eficacia en la defensa del espacio público democrático, utilizando las mismas técnicas y estilos de comunicación que resultan eficaces para otras finalidades. Con toda seguridad será indispensable que la ciudad, de acuerdo con los educadores formales y no formales, oriente la formación de sus habitantes, especialmente pero no exclusivamente los más jóvenes, hacia el dominio conceptual y la orientación ética de los «nuevos alfabetos» comunicacionales, las armas y las infinitas argucias de la comunicación y la información del siglo xxi. Seguramente este es el núcleo desde el cual se puede reorientar, con mucha dificultad y modestas previsiones de éxito, el cambio cualitativo de nuestras ciudades. Al tiempo que se deja claro que la formación «conceptual y ética» quiere decir, evidentemente, mucho más que simple habilidad técnica o dominio de toda la diversidad de instrumentos: quiere decir sobre todo conciencia de los objetivos, de los valores y del trasfondo humano y social que se juega diariamente en la inmensa galaxia comunicativa en que se ha convertido el mundo; sistemas enteros de comunicación, con sus estrellas, planetas, satélites y asteroides de todo tipo que circulan alocadamente en torno a individuos atolondrados que, paradójicamente y muy ingenuamente, creen que dominan el mundo con su mando a distancia.

Además de esta formación, que ahora ya hay que considerar básica, la ciudad educadora tiene que concentrar esfuerzos en el sostenimiento y reforzamiento de los vínculos comunitarios que todavía perviven en muchas ciudades y promover su recuperación donde se hayan debilitado o estén en riesgo de pérdida. 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. Solo la convivencia participativa e interactiva construye espacio ciudadano y da contenido a proyectos políticos en su sentido más noble: 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» –pobre literalismo– 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): «La educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad. El carácter de la comunidad se imprime en sus miembros individuales y es, en el hombre, el «zoón politikón», en una medida muy superior que en los animales, fuente de toda acción y de toda conducta»⁸. Sobre el fondo de ese modelo cultural-político griego se podría, pues, afirmar que en el momento presente, «hacer ciudad educadora» debe ser, ni más ni menos y esencialmente, «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 solo 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

En el esfuerzo de la AICE por adaptar la primera Carta de Ciudades Educadoras a los cambios en las ciudades, se desarrollaron algunas ideas que permiten ampliar y profundizar en su concepto general.

Un elemento nuevo respecto a la primera redacción de 1990 fue la explicitación de un hilo conductor que, incluso si en algún grado se consideraba implícito en la primera redacción, merecía hacerse explícito para subrayar aspectos que la redefinen y mejoran. Ello se hacía a través de los tres títulos que ahora reagrupan, con mayor orden o sentido, los veinte artículos o principios de la Carta; se conservó, para no modificar su perfil global, el mismo número de artículos, aunque notablemente modificados en su contenido y posición.

El hilo conductor se traba entre las siguientes ideas en este orden: primero, «el derecho a la ciudad educadora», que alberga seis artículos; segundo, «el compromiso de la ciudad», con otros seis; y tercero, «al servicio integral de las personas», con los ocho restantes. Su función no es tanto la de agrupar temáticamente a los respectivos artículos de cada parte, sino la de expresar, cada uno por sí mismo y especialmente por su interrelación, un espíritu global de la Carta, que facilite comprender sus finalidades últimas.

Veámoslo: con la idea del «derecho a la ciudad educadora» se pretende un paso adelante en la dirección de dotar a los habitantes de todas las ciudades de una legítima aspiración a la redefinición de su ciudad como educadora, es decir, como dotadora de las oportunidades de calidad de vida personal y democrática y de mejora del espacio público donde desarrollar en plenitud su ciudadanía; en este sentido, el ideal de la

⁸ Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, F.C.E., México, 2ª ed., 2ª reimp., 1971, pág. 3.

ciudad educadora pasa de ser una propuesta voluntariosa y desde luego bienintencionada para convertirse en algo que, en tanto que derecho, pudiera ser reclamado por todas las personas en su respectiva ciudad. Ni que decir tiene que la efectividad de ese derecho dependerá, en la vida real, de otras instancias que no son las de la propia Carta, pero ella puede ser el germen de un avance en esa dirección. Por ello, en el artículo primero, se habla de tal derecho a la ciudad educadora como una «extensión» del efectivamente existente –en los Derechos Humanos, en las constituciones democráticas– derecho fundamental de todas las personas a la educación. En su interpretación más elemental, se está diciendo que solo 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.

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 solo 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, conecta 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–.

Sin entrar en el detalle de descripción de los veinte artículos singularizadamente, puede ser útil para completar la comprensión del concepto de «ciudad educadora» señalar 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 vida⁹, principio asumido en los más diver-

⁹ Arts. 1 y 19 de la *Carta de Ciudades Educadoras*, reformada en Génova 2004.

Los foros internacionales como una exigencia esencial en un mundo de cambios tan acelerados, no solo 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 urbanos¹⁰, 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 intergeneracional¹¹, 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 comunicaciones¹²; no solo 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», 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 sostenible¹³. 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 internacional¹⁴; 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 servicios¹⁵.

Los principios básicos de la Carta

Sin embargo, sería injusto y deformante ceñirnos exclusivamente a los criterios o vectores de la reforma de la Carta; como decíamos al principio, la nueva Carta mantiene un espíritu globalmente fiel al inicial; y el sentido de las reformas no es otro que el de consolidarlo mediante su reconocimiento y adaptación a las nuevas circunstancias.

Por ello, debemos cerrar nuestra exposición del concepto actual de «ciudad educadora» con lo que son sus principios básicos o valores permanentes –y por ello también actuales– aunque reordenados y renovados en su redacción, pero tan sólidos como lo eran desde el momento inicial. No es una

¹⁰ Arts. 1, 8 y 10

¹¹ Art. 3

¹² Art. 19

¹³ Art. 11

¹⁴ Arts. 1 y 2

¹⁵ Art. 20

descripción de detalle, sino una síntesis conceptual de los 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 ofrece¹⁶, 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 habitantes¹⁷; 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 ciudad¹⁸, 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 sociales¹⁹. 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 personas²⁰. 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 personas²¹.

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 jóvenes²² y su orientación para una buena articulación de su formación con las necesidades laborales del entorno²³. Como condición para una buena colaboración educativa de sus hijos/as, las familias recibirán, como los mismos educadores, formación y estímulo que les ayuden en su corresponsabilidad educativa²⁴, siendo esta 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 sector²⁵.

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

¹⁶ Art. 1

¹⁷ Art. 4

¹⁸ Art. 5

¹⁹ Art. 7

²⁰ Arts. 8 y 10

²¹ Arts. 9, 12 y 18

²² Arts. 13

²³ Arts. 15

²⁴ Arts. 14

²⁵ Arts. 17

todas las personas encuentren su lugar en la sociedad²⁶; donde se facilite, mediante políticas activas, la inclusión especialmente de personas procedentes de la inmigración o refugiadas, con derecho a sentir la ciudad como propia²⁷; donde, valga la expresión, solo 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 el cierre de esta exposición: «Debe producirse una verdadera fusión, en la etapa educa-

tiva 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».

²⁶ Arts. 15

²⁷ Arts. 16

Barcelona: el compromiso de una ciudad con la educación

Jordi Hereu

Jordi Hereu (Barcelona, 1965) es Alcalde de Barcelona por el Partido Socialista desde 2006 cargo en el que fue ratificado en las urnas por los ciudadanos barceloneses en las elecciones municipales de 2007. Tiene la licenciatura y un máster en Administración y Dirección de Empresas por la prestigiosa Escuela Superior de Administración de Empresas (ESADE). Antes de empezar la trayectoria en el consistorio barcelonés, su actividad profesional estuvo relacionada con diversas empresas del puerto de Barcelona.

En cuanto a su trayectoria en el Ayuntamiento de Barcelona, Jordi Hereu ha estado vinculado al mundo público local desde 1997 ostentando a lo largo de 10 años diferentes cargos en los niveles públicos más cercanos al ciudadano. Cohesión social, desarrollo económico y proyección internacional; convivencia y seguridad en la proximidad; sostenibilidad y lucha contra el cambio climático, y capitalidad, son los ejes estratégicos y las prioridades políticas que se ha marcado Jordi Hereu para su acción política al frente del gobierno local de Barcelona.

Barcelona: el compromiso de una ciudad con la educación

He vuelto a leer la Carta de Ciudades Educadoras, que se impulsó en el primer congreso internacional celebrado en nuestra ciudad el 1990 y que se revisó en dos ocasiones más, en 1994 y en 2004. Las primeras palabras del preámbulo afirman: «Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras». Es un buen comienzo. Sobre todo si tenemos en cuenta que el último de los artículos de la Carta dice: «La ciudad educadora deberá ofrecer a todos sus habitantes, como objetivo crecientemente necesario para la comunidad, formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios.»

Este es un objetivo compartido en la actualidad por centenares de ciudades alrededor del mundo, cada una con sus propias condiciones culturales y sociales, económicas y políticas. Pero revinculadas por la voluntad de elevar la calidad de vida de los ciudadanos, no solo en el plano material –el entorno, los servicios–, sino también en cuanto a la construcción cívica. Es una manera entusiasmante de ver la ciudad, porque nos da el vínculo entre lo individual y lo colectivo. Es cierto que el impulso de este programa –de esta concepción– surgió de una Barcelona entusiasmada con el proceso de transformación que arrancó con la democracia y que era la vocación de construir una ciudad más justa, más amable, más equitativa, más digna. En cierto modo, Barcelona quería compartir con el mundo este impulso, esta fuerza,

y lo hizo de la mejor manera posible: poniendo en circulación una idea generosa y elevada de la ciudad. La ciudad como educadora de la población, de todas las edades, de todas las condiciones, de todas las procedencias. Sin menospreciar las más poderosas herramientas educadoras: las familias y la escuela.

Estamos en un momento de redifinición de la educación en el que las nuevas tecnologías –con sus toneladas de información sin cribar– inundan el espacio mental y físico de los adolescentes y jóvenes. Pero es que estamos redefiniendo toda nuestra sociedad, de arriba a bajo: la manera de vivir, de relacionarnos, de trabajar, de agruparnos, de enriquecernos y empobrecernos, todo está hoy en transformación– porque el fenómeno de la globalización ha sacudido las antiguas parcelas que habitábamos y que conocíamos como la palma de nuestra mano. No obstante, los cambios son buenos: nos hemos abierto al mundo, tenemos el mundo entero en nuestra casa, disponemos de más instrumentos y más eficaces para enfrentarnos a los retos. Aún así, todo cambio profundo implica una crisis. Es necesario ser conscientes de que estamos viviendo una crisis del sistema educativo, entendiendo el término «crisis» en un sentido constructivo. Saldremos adelante precisamente porque sabemos lo que nos está pasando.

Barcelona es una ciudad que, desde siempre, se ha comprometido con la educación pública de calidad. Hace ya más de cien años que trabajamos, desde el Ayuntamiento de Barcelona, en esta línea y podemos decir, sin pecar de exageración, que la ciudad ha vivido hitos impor-

tantísimos de renovación pedagógica y, más que nada, de voluntad de avanzar hacia un modelo educativo equitativo, democrático, abierto y cívico. Por esto, no es extraño que, hace ya veinte años, Barcelona propusiera con entusiasmo el proyecto de ciudad educadora, un concepto que me es especialmente grato, porque yo defiendo la ciudad como gestora de valores. Creo en la ciudad como transmisora de los valores básicos que gobiernan la buena convivencia.

Es cierto que parte de esta convivencia corresponde a las administraciones, desde el momento que hemos de procurar un marco de cohesión social, pero los entramados humanos que se generan en la ciudad son un aspecto más sutil: herencia, carácter, entorno y esta educación tácita, no reglada, que se produce cada día, de la que a menudo no somos conscientes, pero que es fundamental en la formación de los ciudadanos, sobre todo los nuevos ciudadanos –y me refiero al mismo tiempo a los recién llegados y a aquéllos que estrenan ciudadanía: los jóvenes. Pero sin olvidar el papel de las viejas generaciones que nos dan ejemplo y apoyo. La ciudad es patrimonio de todo el mundo y el aprendizaje, también. Estoy convencido de que la ciudad ejemplariza determinados valores a través de su organización, de las prioridades que se marca el equipo de gobierno municipal, de las propuestas que le hacen los ciudadanos y, finalmente, a través de las campañas de difusión y de participación.

En este sentido, el urbanismo es ya un libro abierto sobre los valores de una ciudad, y yo defiendo con orgullo, que la prioridad del espacio público como punto de reunión de los ciudadanos es bien visible en nuestra trama urbana. Es importante que una ciudad se organice alrededor del espacio que compartimos, allá donde se producen interacciones espontáneas entre diferentes grupos sociales. Pero el urbanismo da también, al observador atento, otros relatos sobre la ciudad, la preeminencia

del transporte público, los carriles-bici, los equipamientos sociales y culturales nos dicen en que tipo de valores colectivos confiamos. Finalmente, los servicios que la ciudad ofrece, y que no son visibles a simple vista, acaban constituyendo el alma de la relación entre administración y ciudadanos, porque es a través de los servicios que el Ayuntamiento hace posible la igualdad de oportunidades, la autonomía de las personas, el apoyo a los proyectos que cada uno sueña llevar a cabo. ¿No son valores, estas cosas?

No obstante, para «leer» la ciudad en términos de valores hace falta estar entrenado. Y esta es una enseñanza que comparten –o deberían compartir– escuela y familia. La simbiosis entre estos dos sistemas insustituibles es la que da como resultado un nuevo ciudadano preparado, solidario, crítico, activo, seguramente participativo. El tercer factor que incide en la formación es el entorno, el barrio, y aquí es donde las administraciones deben poner recursos para que el barrio juegue un papel positivo en este proceso de formación. Lo ideal es conseguir que los tres factores actúen al mismo tiempo y con los mismos objetivos, y las administraciones municipales debemos esforzarnos para hacerlo posible.

Quiero destacar un par de iniciativas, ¡no todas!, que Barcelona está planteando o está llevando a cabo para que la ciudad sea, de verdad, educadora más allá de la escuela. Una está relacionada con este elemento fundamental de la herencia urbana que es el patrimonio. El patrimonio, como sabemos, es la concreción de la memoria y las ciudades necesitamos memoria tangible, presente en las calles, para construir su identidad, que al fin y al cabo es parte de la identidad de los ciudadanos. Buena parte de la memoria moderna de Barcelona es industrial y tenemos, en los antiguos barrios obreros, fábricas ya desamortizadas que vamos recuperando para convertirlas en equipamientos de signo diverso, muy a menudo cultural. Pues bien, uno de los

proyectos inmediatos es utilizar estos edificios como «fábricas de cultura», espacios donde los jóvenes puedan crear, experimentar, hacer. ¿No es este un mensaje a las nuevas generaciones muy propio del siglo XXI –un siglo que valora creatividad y talento–?

En segundo lugar, querría poner el acento sobre Barcelona como ciudad que resuelve sus conflictos a través del pacto y entendemos los procesos que conducen a él como educativos en sí mismos. No es un camino fácil, ya que a menudo se trata de encontrar el punto de equilibrio entre grupos y sectores que tienen, cada uno, un punto de razón, ante los cuales el Ayuntamiento debe actuar como árbitro, pero no solo eso: debe marcar el lugar del «bien común» por encima de las «razones individuales». Hemos avanzado en pactos sobre la movilidad, sobre el antagonismo entre ocio nocturno y descanso de los vecinos, incluso ante la presencia de grupos de jóvenes inmigrantes latinos que, lejos de caer en el peligro de la segregación o de las conductas antisociales, hemos conseguido transformar, por voluntad de los implicados, en... ¡entidades culturales! Es cierto que en este cambio se avanza más lentamente, pero se consigue en definitiva una legitimación de la autoridad, que también debe existir y debe ejercerse democráticamente.

Una ciudad que transforma la memoria en creación y que pacta la salida a sus conflictos es una ciudad educadora. Son valores puestos en práctica. Y estos valores ciudadanos deben aliarse estrechamente con la escuela, y con todos los niveles de formación que se ofrecen, para fortalecerse. La calidad de la enseñanza es crucial tanto para la competitividad futura de nuestra economía como para la viabilidad de

nuestra convivencia. La escuela es, desde los primeros años, una herramienta de integración y un instrumento para hacer posible la igualdad de oportunidades. Hemos conseguido una escuela para todo el mundo; ahora debemos avanzar hacia una escuela de más calidad, exigente, moderna, integrada plenamente en nuestra compleja sociedad de hoy en día. Pero todo esto no es suficiente: la ciudad entera debe ser coherente con los valores que ofrece la escuela, ha de ser también exigente consigo misma y con los ciudadanos, un proceso que ya vivimos aquí, pero que debemos intensificar hacia este horizonte de excelencia no solo educativa sino también cívica.

Volvamos, para acabar, a nuestra historia común como ciudades educadoras. El Ayuntamiento de Barcelona asumió desde el primer día este compromiso, con la vocación de ejercer un liderazgo social: con la vocación de hacer de la política, pedagogía. Estamos convencidos de que el potencial educativo de la ciudad es su potencial cívico, y viceversa: la calidad cívica de la ciudad se convierte en educadora para los nuevos (y también los antiguos) ciudadanos. De manera que nuestra responsabilidad es profundizar en la democracia, la participación, la cohesión social y, en definitiva, los valores. Lo que plasma, atenta y minuciosamente, la Carta fundacional de este movimiento que se ha extendido por el mundo como una embajada de buena voluntad.

Cada día, nuevos municipios se suman al compromiso de las ciudades educadoras. Como presidente de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras me siento satisfecho de ello. Estamos trabajando para construir un mundo mejor y, día a día, lo vamos consiguiendo.

1

Los nuevos retos de la vida urbana

Utopías dialécticas

David Harvey

David Harvey (Gillingham, Kent, Reino Unido 1935) es en la actualidad profesor del departamento de Antropología de la City University of New York (CUNY). Doctorado en geografía por la Universidad de Cambridge, Harvey ha destacado a lo largo de los últimos 30 años por la publicación de una extensa obra con fundamentos comunes como son la crítica al neoliberalismo y al imperialismo o el análisis geográfico de la ciudad desde una perspectiva marxista.

Libros como *Social Justice and the City* (1973), *The Limits to Capital* (1982), *The Condition of Postmodernity* (1989), *The Urban Experience* (1989), *Justice, Nature and the Geography of Difference* (1996), *Spaces of Hope* (2000), el estudio geográfico histórico *Paris, Capital of modernity* (2003), *New Imperialism* (2003) y el número de ensayos que ha publicado a lo largo de su carrera han convertido a David Harvey en uno de los geógrafos más reconocidos a nivel mundial.

El sociólogo urbano Robert Park decía que es en la ciudad donde:

«la humanidad ha intentado recrear el mundo de una forma más consecuente con sus deseos más profundos y donde, en general, mejor lo ha conseguido. Pero si la ciudad es el mundo que ha creado el hombre, también es el mundo en el que está condenado a vivir. De modo que, indirectamente y sin una idea clara de la naturaleza del intento, al crear la ciudad, el hombre se ha recreado a sí mismo.»¹

El tipo de ciudad que deseemos dependerá, por lo tanto, del tipo de personas que queramos ser: de qué relaciones sociales valoremos, de qué sistemas de producción y de relaciones laborales consideremos creativas y satisfactorias, de qué clase de relación con la naturaleza nos interese, de qué sentido estético queramos cultivar, de qué tecnologías privilegiemos y, sobre todo, de cómo queramos vivir. Sería preocupante que existiera un consenso social en todas estas cuestiones. Lo fundamental es situarlas en el centro del debate público, máxime si tenemos en cuenta que en el momento actual hay cada vez más gente «condenada a vivir» en asentamientos urbanos de un tipo u otro y que a estas alturas es evidente que estos no nos hacen mejores. Sí debemos estar de acuerdo, al menos, en que el derecho a crear y recrear la ciudad y, por consiguiente, a nosotros mismos, conforme a nuestros deseos, es uno de los derechos humanos máspreciados.

Pero ¿qué significa esto? La escala y el ritmo de la urbanización del planeta durante los últimos cien años hacen más compleja la reflexión sobre la tesis de Park. Una y otra vez, hemos sido creados y recreados por unas fuerzas que, al parecer, somos incapaces de controlar. La insaciable sed de beneficios, la necesidad de acumular y monopolizar luego unos excedentes de capital cada vez mayores, con el respaldo de las leyes capitalistas de la competencia, ha sido la fuerza motora de quienes construyen la ciudad: los promotores y los grupos inmobiliarios y financieros, ayudados y, a veces, inducidos por los gobiernos municipales y estatales. La preocupación por el bienestar humano ha sido secundaria. Al mismo tiempo, los inmigrantes que inundan las ciudades y que las han transformado de una forma radical no llegan a ellas tras una reflexión consciente de la tesis de Park, sino llevados por la desesperación.

El derecho a transformar la ciudad no es un derecho abstracto, sino que es un derecho que se ejercita en la vida diaria. La dialéctica de la urbanización y la de la transformación social están funcionando continuamente a nuestro alrededor, y en nuestra vida, en nuestro trabajo, cuando compramos, nos relacionamos con los otros, construimos o circulamos por los diferentes entornos urbanos, nos tropezamos con ellas y colaboramos, bien, mal o regular, en sus consecuencias. Pero ¿cómo podemos llegar a ser más conscientes de la naturaleza de nuestro cometido? ¿Podemos imaginarnos moderando nuestros mo-

¹ Park, R., *On Social Control and Collective Behaviour*, Chicago: Chicago University Press, p. 3.

dos de actuar y limitando el entorno urbano a fin de dar una forma a la ciudad que se adecue mejor a nuestros deseos? ¿Podría proporcionarnos algunas claves el retorno a la tradición utópica? Al fin y al cabo, las utopías urbanas han sido a lo largo de la historia humana una expresión recurrente del deseo de una vida mejor, cuando no perfecta.

La mayoría de los proyectos y de los planes que calificamos de utópicos son modelos fijos y formales. Son lo que yo denomino «utopías de la forma espacial»: esas ciudades y comunidades planificadas que en todas las épocas nos han convencido de que puede reinar la armonía y de que se podrían satisfacer por completo, de una vez y para todos, los deseos humanos. El problema que plantean estas utopías es que acaban reprimiendo el espíritu humano y frustran todo deseo de exploración y de novedad. En la medida en que se han llevado a la práctica, los resultados han sido más autoritarios y represivos que liberadores. Suponen estas utopías que la historia se detiene, lo que significa que no se espera que suceda nada nuevo y que no se pueden contar historias nuevas. Las únicas innovaciones que se permiten son aquellas que ayudan a mantener la armonía existente. Al igual que la idea cristiana del paraíso, profundamente estática, estas utopías son tan aburridas que nadie las quiere.²

Luego están las utopías del sistema social. En época reciente, los neoliberales han intentado convencernos de que la liberalización del mercado y el libre comercio, junto con la propiedad y la iniciativa privadas crearán riqueza, seguridad y felicidad para todos y de que el sistema mercantilista nos proporcionará las ciudades de nuestros sueños. Pero en la práctica, esta utopía neoliberal ha tenido unos efectos no deseados en nuestras oportunidades vitales, en nuestras ciudades, en nuestra

seguridad y en nuestras perspectivas. Como se suele decir: «no hay mayor desigualdad que la de tratar por igual a quienes no son iguales». Los mercados libres no pueden producir igualdad cuando se parte de la desigualdad, cuando se ejerce el poder del monopolio y cuando existen asimetrías con respecto al poder y a la información, asimetrías que afectan a las estructuras institucionales de intercambio. En nombre del libre mercado, en muchos países se llevan a cabo graves violaciones de los derechos humanos y se quebranta el derecho a la subsistencia de aquellos de cuyo trabajo suelen depender las ventajas competitivas. La liberalización, no solo del comercio, sino también de los mercados financieros en todo el globo, ha desencadenado una tormenta de fuerzas especuladoras, en particular en el mercado de la vivienda y en la industria de la construcción, con las que el capital predador ha saqueado el mundo, en detrimento de todo lo demás (sobre todo de las relaciones sociales y el medio ambiente). Unos cuantos fondos de protección, amparados por la ficción legal de que las entidades financieras son de hecho personas individuales y en el ejercicio de su derecho al beneficio por encima de todo, hacen estragos de un lado al otro del mundo, destruyendo las economías nacionales (como la de Indonesia en 1997-98 y la de Argentina en 2001). Y peor todavía: para funcionar, el libre mercado neoliberal necesita que haya escasez. Si no la hay, se ha de crear. Esto es lo que hacen la propiedad y el beneficio privados. La privatización de lo público, con la consiguiente destrucción de los derechos a la propiedad común, y la conversión de todo en artículos de consumo son requisitos indispensables para que pueda darse la acumulación de capital. Por eso, se privatizan la educación, la sanidad y el agua y se ponen bajo un régimen de derechos favorable a la circulación y acumulación del capital. Lo

² Harvey, D., *Spaces of Hope* (Edimburgo: Edinburgh University Press, 2000).

que yo denomino «acumulación mediante el desposeimiento» se convierte en el procedimiento dominante.³

Se ha perdido el derecho colectivo a la ciudad. La ciudad se ha entregado a las máquinas del crecimiento: los grupos financieros, los promotores inmobiliarios, los especuladores y los usureros. El resultado ha sido la aparición de una escasez innecesaria (de puestos de trabajo, de vivienda) en medio de la abundancia. De ahí, las personas sin hogar que pueblan nuestras calles; de ahí, los mendigos que piden en el metro. En medio de unos gigantescos excedentes de alimentos, hay gente que pasa hambre. Ciertas necesidades básicas, como el agua limpia, se les niega a quienes no pueden pagarlas. Los excluidos se ven obligados a beber el agua de los ríos infectados con el virus del cólera. Eso es lo que hacen en realidad los mercados libres. Y, pese a las santurrónicas afirmaciones que emanan de los centros del poder capitalista, ésta es la verdadera consecuencia de optar por los derechos inalienables de la propiedad privada y del índice de beneficios. Hasta el Banco Mundial admite que esa pobreza, tanto absoluta como relativa, no disminuyó sino que se incrementó a escala mundial durante los «prósperos y alegres» tiempos del neoliberalismo. Pero tras admitirlo, se apresura a insistir en que la pobreza solo se podrá eliminar propagando aún más los principios neoliberales. Sin embargo, el resultado real, algo que reconoce hasta la Organización de Naciones Unidas, es la creación de un «planeta de barrios chabolistas». ⁴

Por razones obvias —e interesadas—, quienes poseen riquezas y poder defienden los derechos y las libertades que acompañan a la máquina de los sueños neoliberal. Treinta años de libertades neoliberales han producido importantes concentraciones de

poder en sectores tales como el energético, los medios de comunicación, el farmacéutico, el transporte e incluso la construcción y el comercio. A fin de cuentas, el mercado libre no ha sido más que el medio empleado para extender sin trabas ni restricciones el poder monopolista de las empresas transnacionales, para llevar la Coca-Cola al último rincón del planeta y para no dejar un pedazo de tierra sin construir. En Estados Unidos, para tomar un ejemplo paradigmático, ha permitido además un incremento de los ingresos de la población con mayor nivel de renta, de tal forma que lo que gana el 1% de la población más rica constituye hoy casi el 20% de la renta nacional de ese país, mientras que en los años setenta del siglo pasado suponía menos de un 8%. Más impresionante todavía ha sido el incremento en el caso de 0,1% de la población con mayores ingresos, cuya parte proporcional de la renta nacional ha pasado de un 2% a un 6% entre 1978 y 1998 (hoy esa proporción será todavía mayor). Algo parecido ha sucedido en todos los países donde se ha implantado el neoliberalismo. Se podría decir que el neoliberalismo solo ha servido para devolver el poder de clase a una pequeña elite de altos ejecutivos y financieros. Esta elite influye desproporcionadamente en los medios de comunicación y en los procesos políticos e intenta convencernos de que bajo el poder político y económico del neoliberalismo estamos mucho mejor que antes. Y para ellos, que viven en guetos dorados, el mundo sí parece un lugar mejor. Las ciudades contemporáneas están más segregadas y fragmentadas que nunca a causa de la riqueza. Desde luego, no son las ciudades socialmente justas de mis sueños.

«Cada gobierno dicta las leyes en su propio provecho», dice Trasímaco en la *República* de Platón, de modo que «en todas partes se identifica lo justo con lo

³ Havery, D., *A Brief History of Neoliberalism* (Oxford: Oxford University Press, 2005).

⁴ Davis, M., *Planet of Slum* (Londres: Verso, 2006).

que es útil para el más fuerte». Karl Polanyi destaca lo mismo con otras palabras: cuando la idea de libertad «degenera en una simple defensa de la libre empresa» pasa a significar «libertad total para aquellos que no necesitan incrementar sus ingresos, ni su ocio ni su seguridad, y unas migajas de libertad para toda esa gente que intenta, tal vez en vano, hacer uso de sus derechos democráticos a fin de protegerse del poder de los propietarios».⁵

Diferentes movimientos se han opuesto a la utopía neoliberal. Conforme a los defensores de estos, existen otros sistemas, tales como la lucha de clases, la lucha contra el racismo o la lucha feminista, que terminarán llevándonos a la perfección del comunismo, del socialismo, del anarquismo, del feminismo, del ecologismo o del sistema que sea. Por desgracia, estos proyectos utópicos alternativos también presentan defectos fatales (como se pone de manifiesto en las raras ocasiones en que se establecen medidas para llevarlos a la práctica). Prescinden completamente de los problemas que surgen cuando se crean estructuras espaciales sobre el terreno. La territorialidad del poder y de la organización política se considera neutra en los asuntos humanos (cuando sabemos en la práctica que las formas espaciales son elementos constitutivos de las relaciones sociales). Las utopías del sistema social ignoran lo que sucede cuando los muros, los puentes y las puertas se transforman en estructuras de la acción social, cuando se establecen comunidades cerradas, líneas divisorias y fronteras estatales que dan lugar a la exclusión y la discriminación (consideremos la historia de los kibutz israelíes, que comenzaron siendo un proyecto socialista y terminaron en empresas privadas).

Raramente o nunca renunciarán voluntariamente a sus derechos y libertades quienes detentan el poder. «Entre iguales dere-

chos, decide el del más fuerte», decía Marx. Sin duda habrá que luchar, pero ¿en qué ha de consistir esa lucha? Si todas las utopías de la forma espacial presentan fallos porque pretenden eliminar la fuerza del cambio histórico, y todas las utopías del sistema social son igualmente represoras porque niegan la importancia constitutiva de la organización espacial urbana, ¿por qué concepción de la ciudad hemos de luchar entonces?

La respuesta se encuentra, en parte, en la formulación de Park. Esta —al crear la ciudad, nos recreamos a nosotros mismos— es una proposición dialéctica a la que corresponde una utopía dialéctica. Hay en la historia abundantes elementos relacionados con esa idea. Según Saint-Simon, ningún orden social puede cambiar si no están presentes en él de forma latente algunas de las características del nuevo. Las revoluciones no son una ruptura completa, sino que lo que hacen es darle la vuelta a las cosas. Se pueden resucitar antiguos derechos y definir los nuevos: como el derecho a la ciudad que, como he empezado diciendo, no es simplemente el derecho a acceder a lo que marcan los especuladores y los planificadores estatales, sino que es un derecho activo a hacer la ciudad más acorde con nuestros deseos y a recrearnos conforme a una imagen distinta.

El utopismo dialéctico no puede ser algo individual precisamente porque la ciudad es un producto colectivo. Por consiguiente, ha de ser un proyecto colectivo, un derecho colectivo cuyo ejercicio depende esencialmente de la creación de unas medidas colectivamente adoptadas para remodelar, conforme a nuestra nueva imagen, los espacios urbanos, las condiciones medioambientales y las prácticas sociales. Para crear un nuevo terreno comunal urbano, que incluya espacios para la política y la discusión públicas, una esfera pública

⁵ Polanyi, K., *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of our Time*, Boston: Beacon Press, 1957, pp. 249-58.

de participación democrática activa, es necesario que se retire la ola de privatizaciones que fue el lema del neoliberalismo destructor de estos últimos años. ¡Libéremos los centros comerciales de las estructuras de vigilancia y poder! Tenemos que imaginarnos una ciudad más incluyente, aunque no por ello carente de tensiones, no solo basada en un diferente orden de derechos, sino también en unas prácticas políticas y económicas distintas y en un acceso más abierto a sus espacios. El derecho individual a ser tratado con dignidad, como un ser humano, y el derecho a la libertad de expresión son demasiado valiosos para dejarlos de lado, pero a estos hemos de añadir otros: el derecho a unas oportunidades vitales adecuadas y a una ayuda material básica, el derecho a la inclusión, a la eliminación de barreras y a la diferencia. La tarea, como sugería Polanyi, es ampliar la libertad y los derechos allende los estrechos límites en los que los tiene confinados el neoliberalismo.

El derecho a la ciudad es un derecho activo: a construir la ciudad de una forma distinta, a modelarla conforme a nuestras ne-

cesidades y deseos colectivos y recrear así nuestras vidas cotidianas, a remodelar (como si dijéramos) nuestras prácticas arquitectónicas; es, sencillamente, el derecho a definir una manera alternativa de ser humano. Este derecho ha de permanecer permanentemente abierto. Si, como señaló alguna vez Alfred North Whitehead, toda la naturaleza humana consiste en la búsqueda y la creación permanente de novedad, y si los seres humanos, como parece quedar claro en la historia, son asombrosamente inventivos y creativos en la búsqueda de esa novedad, la ciudad no puede ser una forma espacial esclerotizada, paralizada. Mantener los espacios urbanos abiertos y flexibles, crear puntos de apropiación y de discusión públicas y modelar en formas construidas y configuraciones espaciales de esperanza permanente los mundos de la memoria y del deseo son elementos esenciales para la práctica del utopismo dialéctico.

Si una vez imaginamos y construimos nuestro mundo urbano, podemos volver a imaginarlo y a construirlo otra vez, y otra, y aún otra más.

Espacio público

Zygmunt Bauman

Zygmunt Bauman (Poznan, Polonia, 1925) fue profesor emérito de Sociología de la Universidad de Leeds, centro donde impartió docencia desde 1972 hasta 1990. Anteriormente, también dio clases en la Universidad de Varsovia y la Universidad de Tel Aviv.

Zygmunt Bauman es conocido alrededor del mundo por trabajos como *Legisladores e intérpretes* (Universidad Nacional de Quilmes 1997), *Modernidad y Holocausto* (Sequitur, 1998), *Modernidad y ambivalencia* (Anthropos, 1996), *Posmodernidad Ética* (Siglo XXI, 2004). Asimismo, también destacan sus últimos trabajos sobre la «Sociedad líquida»: *Amor Líquido* (Fondo de cultura económica, 2005), *Vida Líquida* (Paidós, 2006) o *Miedo Líquido* (Paidós, 2007). A lo largo de su carrera ha recibido numerosos premios a nivel europeo y mundial entre los que destacan el Premio Amalfi en 1990, galardón de sociología y ciencias sociales europeo, y el Premio Adorno en 1998.

El «ágora» es el lugar donde coinciden el *oikos* (lo doméstico, el dominio de lo «privado») y el *oikoumene* (lo político, el dominio de lo «público»). Se encuentran en ella para conversar, y el objetivo explícito o implícito del intercambio (en todas sus formas: discursos formales recibidos con aplausos, silbidos o abucheos; discusiones más o menos acaloradas, arengas y sermones, acuerdos y disputas, etcétera) alcanza allí una doble *traducción* satisfactoria o, al menos, aceptable: las preocupaciones y deseos privados se traducen en cuestiones públicas; y las necesidades y las ambiciones públicas, en derechos y obligaciones privadas. Es en el ágora donde se vuelve a negociar el pacto conforme al cual los individuos se integran en una totalidad social (ya sea una tribu, una comunidad local, un estado-nación o, en una mayor perspectiva, la humanidad).

Por consiguiente, el ágora ha de ser un espacio simultánea e igualmente hospitalario para lo que llega del dominio de lo privado y del dominio de lo público. Pero para ser y continuar siendo hospitalario tiene que defender su independencia por encima de todo. No puede ser la propiedad o un simple reducto de ninguno de los dos. De serlo, el flujo de traducción se vería constantemente entorpecido y se podrían distorsionar los resultados. Llevado al extremo, la traducción se estancaría y se produciría una ruptura definitiva de la comunicación, al eliminar una de las dos lenguas a la otra, con la que debería haberse encontrado en igualdad de condiciones.

Al invitar tanto al *oikos* como al *oikoumene*, el ágora ha de permanecer alerta y mos-

trarse cautelosa con las ansias de conquista que podrían llevar alguno de los interlocutores a apropiarse del punto de encuentro, a adjudicarse su administración exclusiva y a limitar de forma permanente el derecho de entrada del otro, reservándose para sí el derecho monopolista o casi monopolista de ofrecer la traducción autorizada. Al igual que el aire solo existe cuando se sopla, y el río, si fluye, así también el ágora solo existe por la acción de una traducción continua y libre de trabas.

Idealmente, pues, ambas fronteras, la que separa el ágora del dominio de lo privado, por un lado, y la que la separa del dominio de lo público, por el otro, estarán marcadas por un intenso tráfico en ambas direcciones. A veces, sin embargo, puede suceder que el tráfico en una u otra de estas fronteras quede reducido a un goteo que podría hacer inadecuada o ineficaz la traducción, la *raison d'être* del ágora y su modo mismo de existencia; podría incluso paralizarse por completo. Ninguna de estas fronteras está fortificada; apenas vigiladas y eminentemente permeables, las dos son vulnerables y están permanentemente expuestas a la invasión. Puesto que a ambas partes les puede resultar inquietante o pesada la necesidad de dejar la traducción a la ventura de la libre iniciativa o de la libre oposición, invadir el ágora a fin de reprimir esa necesidad o de deshacerse de ella por completo, al menos por un tiempo, será siempre una tentación para sus actores. El ágora nunca está a salvo y casi nunca tiene seguridad en sí misma. No puede contar con la buena voluntad de los ocupantes de cualquiera de los dos reinos vecinos ni con su sumisión voluntaria al código de comporta-

miento (a la norma del respeto mutuo, en particular) que se ha de observar a fin de mantener vivo el diálogo. La supervivencia del ágora depende exclusivamente de su espíritu de independencia, de su vigor y de su ritmo.

A lo largo del siglo xx, lo que interesaba y acaparaba la atención de la mayoría de las mentes más perceptivas y perspicaces de todas y cada una de las denominaciones políticas era la frontera/el frente que separaba/conectaba el ágora y el *oikoumene*, en su interpretación moderna de la *bürgerliche Gesellschaft*¹ y el estado-nación, respectivamente. La mayor parte del siglo xx se vivió bajo el influjo de dos potencias totalitarias, proclives a querer imponer su dominio a escala mundial, y de su traumática memoria reciente.

La influencia de ambos regímenes totalitarios se extendió allende sus fronteras estatales. Las respuestas radicales e implacables a esa enojosa incertidumbre asociada a los sistemas sociales basados en el diálogo despreocupado del ágora (sistemas conocidos bajo el nombre de «democracia») fueron tomadas como modelos y copiadas por muchos ciudadanos de unos regímenes nominalmente demócratas: los reporteros de los periódicos más importantes de los países democráticos —esos símbolos de la democracia que pocas décadas antes parecían abrumar al mundo posterior a la Ilustración y se consideraban la cúspide del progreso político y ético— se deshacían en elogios cuando describían la situación de orden, estabilidad, paz social y disciplina ciudadana que había descendido sobre Italia y Alemania tras el brutal desmantelamiento de sus instituciones democráticas y la invasión y la conquista del ágora por parte del estado. Se podría decir, parafraseando a Marx, que durante la mayor parte del siglo pasado un fantas-

ma recorría Europa: el fantasma del totalitarismo, ya fuera en su vertiente fascista o comunista. Y la característica más conspicua de ese totalitarismo fue la colonización absoluta del ágora por parte del estado y su sometimiento a la autoridad exclusiva del estado.

La tentación de invadir y colonizar el ágora y la amenaza de que los estados sucumbieran a esta tentación parecía aún más realista debido a la realidad de unas ambiciones estatales a una *soberanía territorial* exclusiva y completa. Aunque las realidades del poder siempre se quedarán por debajo del ideal implícito en la reivindicación de soberanía, se aproximaron más a ese modelo completo e inflexible de soberanía estatal que en cualquier otro período de la historia; y, desde luego, mucho más que en el período actual de globalización acelerada, con un planeta entrecruzado por las autopistas de la comunicación y donde el valor defensivo del espacio es cada vez menor. Hacia el final del proceso de creación nacional asociado con la fase más «sólida» de la modernidad, la posibilidad de integrar social, cultural y económicamente grandes territorios y sus pobladores en totalidades políticas vino emparejada con la capacidad técnica para rodear esas totalidades con unas fronteras casi impermeables, tras las cuales se podía procurar, establecer y, por consiguiente, defender una soberanía completa y la necesaria triple autarquía, económica, cultural y política, sobre la que tenía que basarse.

Aunque se diría que un ágora fuerte y con recursos, compuesta por una red de asociaciones e instituciones autónomas, parecía el medio más fiable y duradero de hacer realidad esa posibilidad, dado el aumento de las capacidades y de los recursos de los poderes estatales, había que

¹ Su equivalente inglés, «civil society» [en español, «sociedad civil»], es bastante equívoco. En la traducción se pierde la relación entre el propietario /administrador del *oikos* y el ciudadano de la polis que la comprensión de sus nombres en alemán deja suponer.

contar con que surgiera la «inclinación totalitaria» (como la denominaba Hannah Arendt), la tendencia a tomar atajos, en lugar de seguir unas rutas más largas, llenas de revueltas y pobladas de riesgos. Los «atajos», para tomar un término de Jürgen Habermas, se reducen, en definitiva, a multiplicar las «distorsiones comunicativas» por el procedimiento de impedir que se articulen todos o algunos de los postulados provenientes del otro extremo del ágora, del dominio de lo «privado»; y en los casos en los que ya se haya dado esa articulación, apoderándose de las posibilidades de darles voz. La regulación de los medios y la censura de sus contenidos son las armas más conocidas y en su momento fueron la más utilizadas para llevar a cabo la distorsión deliberada. Pero también hay otras maneras menos toscas, menos evidentes y menos obstruccionistas (y, por consiguiente, con menos probabilidades de encontrar resistencia) de conseguir el mismo efecto: unas maneras que constituyen (como indica Thomas Mathiesen²) un «silenciamiento silencioso», un proceso «que no hace ruido, es subrepticio, pasa desapercibido y es sigiloso e inmaterial». El «silenciamiento silencioso»:

es estructural, forma parte de nuestra vida cotidiana, es ilimitado y, por lo tanto, se imprime en nosotros; es sigiloso y, por consiguiente, pasa desapercibido; y es dinámico en el sentido de que se extiende y cada vez abarca más parcelas de nuestra sociedad. El carácter estructural del silenciamiento «exonera» a los representantes del estado de toda responsabilidad; su carácter cotidiano lo hace ineludible desde el punto de vista de quienes son silenciados; su carácter ilimitado lo hace especialmente eficaz en relación con el individuo; su carácter sigiloso lo hace más fácil de legitimizar; y su carácter dinámico lo convierte en

un mecanismo de silenciamiento cada vez más fiable.

Es del todo probable que este método de distorsión de la comunicación, más sofisticado y refinado (pero por esa misma razón más difícil de notar y de combatir) adquiera cada vez más importancia a expensas de los recursos ortodoxos. Por una vez, su radicalidad lo hace más eficaz: lleva la represión política fuera del dominio del discurso político y de la acción que se reconoce como práctica política, golpeando antes, en el punto en el que los postulados que se pretende excluir del ágora todavía no han alcanzado el umbral de la articulación y, por consiguiente, de la política. Al margen de las ventajas que pueda tener el «silenciamiento silencioso», todavía más importante es el hecho de que las alternativas ortodoxas, como la regulación de los medios y la censura, son cada vez más difíciles de emplear con cierto éxito, ya que la globalización del flujo informativo ha alcanzado un punto inalcanzable para el poder de control estatal. Esas alternativas se hacen cada vez más irrelevantes y hasta se podría decir que contraproducentes: la intensidad en la producción y la rapidez en la distribución («distribución en el sentido de «poner a disposición», pero no necesariamente en el de «entregar» ni mucho menos en el de «adquirir», por no mencionar en el de «retener») han transformado la información, que ha dejado de ser la fuente de conocimiento más valiosa y se ha convertido en el mayor impedimento para la formación del conocimiento. Cuando el dominical de un periódico como *The New York Times* contiene más bits de información de la que podía llegar a acumular el más culto de los hombres renacentistas en toda su vida, y puesto que el volumen de información creado en los últimos 30 años es superior al volumen producido durante los anteriores quince mil años de historia

² Véase Thomas Mathiesen, *Silently Silenced: Essays on the Creation of Acquiescence in Modern Society* (Waterside Press, 2004, pp. 9,14).

humana, la información y el conocimiento han tomado caminos diferentes, y parece que la distancia entre ellos será cada vez mayor.

Entre los principales factores opuestos al ágora (porque distorsionan la comunicación) hay otros dos fenómenos que, tal vez, mantienen vivo en la actualidad el temor de su invasión por parte del estado: los *secretos de estado* y las *mentiras políticas*, cuyo volumen y frecuencia, e incluso se podría decir que su impacto en la eficacia del debate político, son cada vez mayores.

Ya Georg Simmel demostró que todas las partes en conflicto recurren al secreto por la ventaja que supone sobre un adversario privado de acceso a unos factores potencialmente importantes para la situación y, por consiguiente, obligado a avanzar a tientas donde y cuando la otra parte se puede mover con confianza. Además, la conciencia (o la mera suposición) de que la «otra parte» mantiene en la oscuridad ciertas partes (desconocidas e indefinibles) de la escena genera una atmósfera de incertidumbre y, en consecuencia, puede minar profundamente la confianza y el poder de decisión de sus detractores potenciales. Estos son efectos generales e intemporales del secreto. En la actualidad, sin embargo, gracias a las facilidades técnicas para reunir, almacenar y procesar la información, puede que el dominio del secreto haya aumentado enormemente. Hoy puede incluir (y sin duda, incluye) información «personal», con frecuencia íntima y potencialmente comprometedor y difamador, la cual puede exponer (y probablemente expone) a los individuos que muestran su disconformidad y/o que defienden unas demandas o unas posiciones opuestas al poder a la amenaza de una incapacidad instantánea o incluso de una incapacitación preventiva: un golpe más a la confianza y poder de determinación, ya de por sí disminuidos, de los actores potenciales del ágora.

La mentira política es aparentemente lo opuesto al secreto (a diferencia de los secretos de estado, se vocea a los cuatro vientos en nombre del «conocimiento público» y se machaca con ella a los ciudadanos «por su propio bien»), pero para ser eficaz en el asalto contra la libertad del ágora, ha de basarse en el supuesto de que el estado sabe cosas que sus súbditos son incapaces de aprender y es mejor que no las sepan, a no ser que saberlas les sea necesario «para su propio bien». Al contrario del secreto (es decir, de la ocultación por parte del estado de una información que posee), en el caso de la mentira política, el estado fabrica una información que finge tener, aunque, de nuevo por «el propio bien de los ciudadanos», no puede desvelar ni sus contenidos ni sus fuentes. Toda pregunta, toda duda que puedan plantear los escépticos resulta así descalificada de antemano y está abocada a quedar para siempre sin resolver. Recurrir a la mentira política apenas entraña riesgos: puesto que todas las pruebas y argumentos potenciales están firmemente instalados en el ámbito inaccesible de los secretos de estado, es imposible dejar a este en evidencia, al menos sin que quede un «razonable margen de duda». En el caso de que ciertos acontecimientos desenmascaren el engaño y lo expongan al público (como sucedió con la armas de destrucción masiva que se decía que podía lanzar Saddam Hussein sobre las islas Británicas de la noche a la mañana), el estado siempre sigue contando con que la memoria pública es lamentablemente breve y no deja de acortarse y con que la atención pública es notoriamente voluble. La mentira se olvidará enseguida o en el momento de quedar al descubierto ya no ocupará un lugar central en la atención del público. En la mayoría de los casos, ni las dudas llegan a esclarecerse ni los escépticos consiguen probar nunca que estas eran fundadas: al menos, no antes de que acabe el periodo establecido por la ley (30 años en Gran Bretaña), tras el cual los archivos pasan al dominio público. Si las advertencias estatales de la

posibilidad de un desastre inminente no se confirman (como sucedió en el caso del cierre temporal de los aeropuertos y la introducción de nuevas «medidas de seguridad», más severas y rigurosas, tras el anuncio del descubrimiento del complot de las «bombas líquidas»), nunca podremos decidir con certeza si la amenaza no llegó a materializarse gracias a la eficacia y a las contramedidas del gobierno o porque estaba basada en una información errónea y mal recabada, además de poco fidedigna, cuando no directamente inventada.

Todo esto parece garantizar que en un futuro próximo la mentira política se encontrará entre las prácticas gubernamentales más comunes. En una época en la que los estados tratan de encontrar urgentemente unas nuevas bases en las que asentar su autoridad y su exigencia de obediencia (habiéndose debilitado o en riesgo de quedar completamente desmanteladas las existentes, fundamentalmente la promesa y en gran medida la práctica de un «estado benefactor» que aseguraba a sus ciudadanos contra los reveses de la fortuna y las desgracias sufridas individualmente, aunque causadas por los desajustes sociales), una alternativa atractiva es hacer hincapié en la seguridad personal (la protección contra los alimentos, las drogas y los humos perjudiciales para el cuerpo, contra los abusos sexuales, los pedófilos y los violadores, contra los merodeadores y los mendigos molestos, contra la conducta incivil en los espacios públicos, contra los conductores que sobrepasan la velocidad permitida, los ladrones y los asaltadores, contra los agresores armados, los terroristas, los fumadores, etcétera). Sin embargo, a fin de hacer efectiva esta nueva legitimación de la autoridad estatal, los gobiernos se ven tentados a exagerar el volumen y la intensidad de las amenazas a la seguridad; asimismo necesitan desesperadamente demostrar en público su decisión de combatir y su diligencia para eliminarlas antes de que lleguen a hacerse realidad. La men-

tira política es un recurso ideal a la hora de mantener la sensación de emergencia continua, de incertidumbre y de angustia por lo que pueda pasar: una estrategia que probablemente se inventaría, de no estar ya firmemente consolidada en la práctica política.

El secreto de estado, la mentira política y el ascenso de la seguridad personal al rango de cuestión política de máxima prioridad ejercen una influencia debilitadora en el ágora. Frenan la articulación y el avance de otras cuestiones públicas alternativas, anulando así la posibilidad de someter a consideración pública su gravedad y su urgencia, por un lado, y la de formar una opinión pública equilibrada y bien informada, por el otro. A la larga erosionan la capacidad pública de traducción de los intereses privados en cuestiones públicas y a la inversa, una traducción que es la savia del ágora –y a través de ella de la democracia viable– y la condición indispensable para una comunicación eficaz entre el *oikos* y el *oikoumene*. De este modo dejan el espacio del ágora preparado para otra invasión y conquista, proveniente del lado menos esperado: la invasión de los intereses y preocupaciones individuales y privados, que ya no llegan al ágora en busca de ser traducidos al vocabulario de las tareas comunitarias, sino para reconfirmar y reforzar su individualidad y su carácter privado, quieras que no y por defecto, más que deliberadamente, y como consecuencia directa o indirecta de la futilidad de cualquier intento de buscar soluciones colectivas a los problemas individuales. Me atrevería a sugerir que esta invasión, hasta no hace tanto tiempo impensable y hoy en plena actividad, constituye la principal amenaza para la vida y la eficacia del ágora, además de ser la más difícil de combatir. Pero ¿cuáles son las fuentes de esta nueva amenaza?

El debilitamiento gradual de la soberanía del estado-nación, tras la cesión de muchos de sus poderes a organismos suprana-

cionales y la evaporación de otros tantos en el «espacio de flujos» global (para utilizar la terminología de Manuel Castell), lo inhabilita para llevar a cabo muchas de las funciones que anteriormente realizaba o intentaba y prometía realizar. Los restantes poderes del estado no alcanzan el volumen que requieren sus órganos e instituciones para abarcar toda la gama de funciones que ejercían en el pasado. Bajo estas nuevas circunstancias, los gobiernos de los estados-nación se ven obligados a «contratar» una parte cada vez más grande de su repertorio tradicional a unas fuerzas del mercado políticamente incontroladas, al tiempo que «entregan subsidiariamente» gran parte del resto al dominio de la vida personal o de las políticas más próximas, al dominio de la iniciativa individual, los recursos individuales y la responsabilidad individual, un dominio confinado a los límites del *oikos*.

Este proceso le confiere un poder aparente al universo del *oikos* y a sus residentes; tanto es así que la «desregulación» y la «individualización», dos corrientes gemelas que fueron ampliamente difundidas, llegaron a calificarse de pasos decisivos hacia la emancipación de los individuos de la debilitadora dependencia del «estado nodriza» y de sus desagradables y obstaculizadoras injerencias. Por añadidura, se las consideraba una expansión sin precedentes del poder individual para elegir y actuar de acuerdo con esa elección. Numerosos observadores, sin embargo, informan de que gran parte de los individuos –el objetivo de ese ejercicio emancipador– consideran que los retos vitales resultantes de esa emancipación los abruman y a su manera los incapacitan, que superan sus recursos y capacidades y finalmente acaban por desposeerlos de todo poder. Abrir el *ágora* a las cuestiones privadas es un aspecto del proceso; pero la provisión de un escudo que proteja a quienes podrían sufrir individualmente los inconvenientes que tal vez surjan al establecer la agenda de las tareas comunes, es otro. Lo más probable es que

todo intento de traducir los problemas individuales a cuestiones públicas termine repercutiendo en la esfera de la vida personal o de las políticas más próximas a esta y retornando a la lista de tareas a las que han de hacer frente e intentar resolver por sí mismos los individuos, aceptando además toda la responsabilidad en el caso de que fracasen.

Se abandona a los individuos, se les sentencia a no poder compartir sus preocupaciones, a no tener otra referencia que ellos mismos, ni otra ayuda que la que se den a sí mismos. Desconsolados por la pérdida del tipo de comunidad prediseñada, prefabricada y preestablecida a la que pertenecían antes de empezar a actuar, tienen que tejer sus propias redes sociales para protegerse, hilando el hilo, fino y quebradizo, de los vínculos interpersonales (y los vínculos no pueden ser muy estrechos, a fin de que sea más fácil deshacerlos si se diera la necesidad, como seguramente será el caso). Una vez que entran en una u otra de las muchas *agorae* de «iniciativa local», los individuos solo se ven entre ellos, a excepción de unos cuantos *compères*, animadores y consejeros profesionales o voluntarios, que trazan y complementan sus tácticas y se pronuncian sobre sus resultados. No se ve por ningún lado nada que se pueda identificar con el *oikoumene*. Cualquier «totalidad» que uno alcance a distinguir dentro de un *ágora*, solo será un producto secundario temporal de su interacción, tan volátil y tan quebradizo como las redes que tejen y el hilo que utilizan para tejerlas. Esta suerte de «totalidad» siempre está por completar y dura lo que dura; es eminentemente revocable a demanda de los interesados y desde el principio se supone (y se espera) que durará solo lo que se desee que dure y ni un minuto más. No se espera ni se desea que esta «totalidad» venga a sustituir a la comunidad ausente; su función es cubrir el vacío dejado por las comunidades de antaño, que estaban ya establecidas y solo había que utilizarlas. Una tarea

que es imposible y por eso se ha de repetir infinitamente.

Yo sugiero la denominación de «comunidades de guardarropa» para las «totalidades» que emergen y desaparecen a diario en los *agorae* de hoy en día. Con esta expresión metafórica me refiero al «objetivo unitario» que emerge en el guardarropa de un teatro, cuando numerosos individuos llegados al mismo tiempo desde lugares diferentes y distantes entre sí se reúnen durante un rato en un mismo lugar para colgar sus abrigos, solo para descolgarlos y tomar cada cual su camino cuando baje el telón.

Las «comunidades de guardarropa» son comunidades a la carta. Comparten con las «comunidades de pertenencia» la cualidad de reunir a la gente, dándoles un mismo objetivo, inspirando unas acciones sincronizadas y legitimando (simplemente por el tamaño del grupo en el que se ejecutan las acciones) la pauta de conducta que sigue individualmente cada uno de los presentes (aunque esta sea sorprendentemente similar en todos ellos). No comparten, sin embargo, y hacen gran hincapié en ello, la autoridad que detentan las «comunidades de pertenencia» para determinar la composición de sus miembros y, sobre todo, para convertir la participación (a tal fin, descrita como «pertenencia») en una *obligación* y representarla como si fuera un *derecho*. A diferencia de las comunidades de pertenencia, la «pertenencia» en las «comunidades de guardarropa» (se refiera a lo que se refiera ese término en su caso) ni *precede* a las interacciones ni *predetermina* su carácter, sino que emerge *en el transcurso* de las mismas y se para y «pasa a ser historia» en el momento en que acaban dichas interacciones.

Es sintomático que el término «comunidad» esté actualmente siendo sustituido no solo en el vocabulario de las ciencias sociales, sino también en el habla cotidiana, por el concepto de «red». La idea de comuni-

dad tradicionalmente transmitía la imagen de salidas cerradas y de una estancia predefinida y difícil de interrumpir; la «red» está compuesta tanto de conexiones como de desconexiones. La participación en la comunidad ortodoxa estaba «objetivamente» definida, pre-asignada, y no era una cuestión de elección personal. La red envuelve al individuo, la ordenan las acciones individuales y su composición es perpetuamente variable; es tan fácil salir de la red como entrar en ella. La razón de ser de la comunidad ortodoxa era garantizar que los vínculos interpersonales fueran duraderos y que sus miembros permanecieran unidos mediante una serie de lealtades y obligaciones mutuas, a las que no podían renunciar. En las redes y en las comunidades de guardarropa ni se espera ni se desea que los vínculos sean duraderos, ni mucho menos para siempre: en principio todo se puede volver a negociar y a todo se le puede poner un fin inmediato.

*

La popularidad de los programas de «Gran Hermano» solo se puede explicar por el hecho de que son la versión contemporánea de los dramas alegóricos o morales medievales, en los que se representaba, de una forma condensada y reducida a sus elementos esenciales, la lógica interna y las pautas, a menudo desapercibidas, pero fielmente seguidas, de la vida cotidiana de los espectadores.

A los millones de adictos a las sucesivas entregas del programa televisivo les resulta muy fácil identificarse con los aprietos que viven los personajes de esta interminable saga: reconocen sus propias experiencias en las de los residentes de la «casa» y les descubren un sentido que hasta ese momento les había pasado desapercibido, nunca habían sospechado o solo intuían vagamente. Los programas de «Gran Hermano» recalcan –y lo hacen sin vergüenza, abiertamente, a plena luz y sin dejar resquicio alguno a la imagina-

ción— la verdad oculta de un mundo en el que los individuos están continuamente entrando y saliendo de unas comunidades de guardarropa endémicamente precarias y efímeras.

Y así es. Con cada nueva entrega, una nueva serie de personas se instala de forma aleatoria en la Casa de Gran Hermano, sin que exista entre ellos una historia o unos vínculos previos que justifiquen su unión, una unión que todos consideran temporal. Todos llegan con sus propias biografías a cuestas, todo lo diferentes que pueden ser las biografías individuales, y también con sus idiosincrasias particulares, sus multicolores experiencias, sus caracteres, sus temperamentos, sus expectativas y sus preferencias... Obviamente tendrán que empezar por invocar, esforzarse en mantener y negociar partiendo de cero lo que vaya a unirlos o separarlos en las semanas siguientes. A los residentes no se les da mucho tiempo para llevar a cabo unas tareas tan complejas y, en principio, tan desalentadoras. No se les garantiza la hospitalidad del dueño y gestor de la casa; por el contrario, a los residentes se les advierte con la mayor claridad que hagan lo que hagan su estancia en la casa será limitada, que no depende de ellos determinar ese límite y que el límite de la negociación no es negociable. Pueden escoger la forma de proceder, pero no pueden elegir continuar en la casa o abandonarla...

Los más lentos e ineptos no tardarán en ser eliminados de las pruebas subsiguientes. Si quieren permanecer en la casa, todos ellos tendrán que ser más espabilados que el resto, antes de que el resto los elimine a ellos. La exclusión del juego no depende de lo listos o lo entusiastas que sean en sí mismos, sino de demostrar que son más listos y más entusiastas que los demás. El día de la exclusión llegará inevitablemente; de hecho, todas las semanas un miembro del grupo ha de ser expulsado, al margen de que haya más personas que no llegan al nivel requerido de ingenio, de dedicación

y de astucia. A fin de cuentas, la causa última de la exclusión no es que las víctimas se lo merezcan, sino que el orden de cosas no es negociable. Y las ceremonias de exclusión, regulares y repetitivas, constituyen los momentos más destacados del programa. Esos son los días que los adictos al programa aguardan conteniendo la respiración; esos son los acontecimientos sobre los que se hacen apuestas, los acontecimientos hacia los que se dirigen y para los que se preparan los residentes y quienes siguen sus pruebas y tribulaciones por la pantalla del televisor...

Cuando se pone fin a la serie de exclusiones, los residentes desaparecen de nuestra vista y vuelven a ese no lugar del que emergieron al principio del programa, al tiempo que los espectadores, habiendo desaparecido el foco de atención que durante un tiempo mantuvo precariamente unidos sus dispersos intereses, también se separarán y se desperdigarán, siguiendo cada cual su propia trayectoria en pos de sus objetivos particulares. Es de esperar, sin embargo, que el tiempo que han pasado viendo y hablando sobre el drama de «Gran Hermano» no sea un tiempo desaprovechado y que en algo se hayan enriquecido. Tal vez, ahora serán capaces de dar una respuesta cuando se planteen la cuestión de cómo es la vida: la vida es tal cual se ve en «Gran Hermano».

«Gran Hermano» es un retrato de la vida contemporánea. Yo sugiero, además, que podría servir también de representación del ágora contemporánea. Al igual que en el escenario estrechamente vigilado y recluido del esotérico mundo de «Gran Hermano» presentado a los espectadores bajo la rúbrica de «*reality show* televisivo», solo los intereses, las empresas y los asuntos privados acceden al equivalente/sustituto del ágora contemporánea, mientras que las «cuestiones públicas» y sus futuros portavoces guardan sus distancias y dejan que la actividad privada «se muestre en lo que vale» enfrentada a la rivalidad y la mutua

competencia, siempre dispuestos a manifestar su neutralidad y apegados a la norma inquebrantable del «no nos llame; nosotros le llamaremos a usted». Las ambiciones y los intereses privados reafirman y refuerzan el ágora contemporánea con su condición *quo ante*: la de los individuos que se impulsan a sí mismos, que se mantienen a sí mismos y que en sus esfuerzos por resolver sus problemas individuales, por articulados que estos estén, apenas obtienen de la compañía de los otros sino un refuerzo de su propio empeño en concentrarse en la consecución de sus intereses individuales, al margen del coste que esto pueda tener para los demás. Menos obtienen todavía de la lealtad, la cooperación y la solidaridad, y nada en absoluto de los compromisos de lealtad, cooperación y solidaridad a largo plazo (por no hablar de los indefinidos).

La resolución del conflicto entre compromiso y elección es de hecho el tema constante de la creciente familia de los *reality shows* televisivos, para los cuales es imprescindible el ritual recurrente de la guerra de desgaste de todos contra todos, al estilo de lo que sucede en Gran Hermano, que es el miembro más popular y más aclamado públicamente. El conflicto entre compromiso y elección (que no es sino una de las muchas manifestaciones de la oposición fundamental entre seguridad y libertad) es desde luego real. A mayor compromiso, menor posibilidad de elección; cuanto más fuerte sea la elección más débil será el compromiso. La libertad de elección pone en peligro al compromiso; mientras que el compromiso hace insegura la viabilidad de la elección. No se puede concebir una resolución ideal de ese conflicto (y todavía menos una resolución que se pueda mantener), pues los dos valores en liza, el de la libertad y el de la seguridad, son igualmente indispensables para una vida decente y agradable, al tiempo que su reconciliación es tan plausible como la cuadratura del círculo o la construcción de un *perpetuum mobile*. No es probable que se llegue a encontrar una

solución duradera, que no provoque discrepancia o que la que provoque sea mínima: solo se puede recurrir a los «acuerdos» (los «acuerdos» no se supone que duren: son arreglos temporales que siempre se consideran y muchas veces se presentan explícitamente como condicionales, pasajeros y sobre todo revocables). Todo equilibrio entre compromiso y elección terminará encontrándose antes o después insatisfactorio, y todo acuerdo terminará siendo suspendido y sometido a una nueva negociación, y así continuará la búsqueda de una fórmula ideal (e inalcanzable). En la variedad contemporánea del ágora, sin embargo, los dados están trucados. Invariablemente, es al compromiso al que se obliga a justificarse en términos de los servicios que le presta a la elección, mientras que se le niega el derecho de esperar y exigir lo mismo de esta. En caso de conflicto entre ambos, el resultado a favor de la elección viene predeterminado por las reglas del juego de la vida. En esta lucha sin fin entre la libertad de elección y la seguridad de la existencia, la realidad tal cual se ve en la TV y la realidad tal como la experimentan cotidianamente los espectadores de la TV toman partido.

Y lo mismo hicieron todas las realidades conocidas hasta la fecha creadas para la cohabitación humana o mediante esta. Ninguna de las realidades conocidas ha llegado a alcanzar el extremo que con tanto ahínco y no menos confianza en sí misma defendía y/o imponía. Más bien, cada una de ellas desequilibró la balanza al inclinarse hacia uno u otro de los valores en conflicto. Cada una de esas realidades facilitó e hizo más probable la preferencia dada a uno de ellos, y más difícil e improbable la del otro. Pero en ningún caso ha alcanzado su objetivo aparente la guerra de desgaste entre estos dos valores inextricablemente relacionados. Por severas que fueran las limitaciones impuestas y por infatigables, abrumadoras y carentes de escrúpulos las fuerzas que intentaban imponerlas, la libertad humana ha demos-

trado ser indestructible; ni siquiera los comandantes de los campos de concentración y de los gulags consiguieron extirparla plenamente. Y por opresivo que pueda ser el compromiso incondicional, no era probable que dejara de tener atractivo; sin duda ha demostrado que sobrevive, aunque solo sea en una forma rudimentaria y relegado a los márgenes, al más virulento de los resentimientos. Como ya ha sucedido otras veces en la larga historia de las tormentosas relaciones entre la defensa de la individualidad y la defensa de la comunidad, es muy probable que en el futuro los gritos de «vuelve comunidad, todo ha quedado olvidado» se oigan alternativamente o simultáneamente con las trompetas de quienes luchan por la libertad individual.

Al contrario de lo que pretenden inculcar las variedades más favorecidas del ágora contemporánea, lo que hemos venido exa-

minando hasta aquí no implica en modo alguno que el triunfo actual de la elección sobre el compromiso sea un veredicto final o completo. El tribunal todavía no ha dado por cerrado el caso, que permanecerá abierto todavía mucho tiempo, tal vez para siempre. Pese a todas las presiones actuales (ya sean coercitivas, persuasivas o directamente de lavado de cerebro, que es una mezcla de persuasión y coerción), todavía sigue siendo posible renunciar a una parte o incluso a la totalidad de la libertad de elección en nombre del compromiso. Simplemente se ha puesto más difícil hacerlo, más arriesgado y más costoso (para el ingenio, menos popular...). Dada la magnitud de las fuerzas a las que ha de hacer frente, no parece que el compromiso sea el camino que vaya a tomar la «mayoría estadística» de hombres y mujeres en una «mayoría estadística» de sus situaciones vitales.

La organización de la heterogeneidad:

las migraciones, los cambios demográficos
y sus consecuencias culturales¹

Blair A. Ruble

Blair A. Ruble es en la actualidad director de Kennan Institute of the Woodrow Wilson Center de Washington, donde también ejerce la función de director del Programa de Estudios Urbanos Comparados. Se graduó y doctoró en Ciencias Políticas en la Universidad de Toronto (1973, 1977). Es asimismo licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad de North Caroline (Chapel Hill, 1971).

Nacido en Nueva York, Blair A. Ruble ha trabajado también en el Social Science Research Council de la ciudad de Nueva York (1985-89) y el National Council for Soviet and East European Research (1982-85).

Ha sido editor de una docena de volúmenes y autor de cinco estudios monográficos. Entre sus libros se incluyen una trilogía consagrada al estudio de la situación y el futuro de cinco ciudades rusas tras los cambios políticos acaecidos en el siglo xx: *Leningrad: Shaping a Soviet City* (1990), *Money Sings! The Changing Politics of Urban Space in Post-Soviet Yaroslavl* (1995) y *Second Metropolis: Pragmatic Pluralism in Gilded Age Chicago, Silver Age Moscow and Meiji Osaka* (2001). Su estudio monográfico más reciente –*Creating Diversity Capital* (2005)– examina los cambios que ha producido la reciente llegada de grandes comunidades transnacionales en ciudades tales como Montreal, Washington, D.C. y Kyiv.

¹ El autor quiere dar las gracias a Marjorie Balzer, Lisa Hanley, Galina Levina, Boris Koptin, Renata Kosch-Harmaty, Liz Malinkin y Mejgan Massoumi por la ayuda que le prestaron en la preparación de este ensayo.

La organización de la heterogeneidad

Hace un par de años apareció una noticia curiosa en la prensa de Montreal.² En lo más crudo de uno de esos febreros rigurosos típicos de Quebec, se empezaron a ver procesiones de familias filipinas y latinoamericanas por las calles nevadas de St. Laurent, un barrio de la periferia de la ciudad. Eran madres y padres desesperados que iban a suplicarle a una imagen de la Virgen, encontrada en un pequeño bloque de pisos de ese barrio, que curara a sus hijos enfermos. Abderezak Mehdi, el musulmán que estaba a cargo del edificio, había descubierto esa imagen, semejante a un icono, en los contenedores de la basura; y según él y un sacerdote griego ortodoxo, Michel Saydé, la Virgen lloraba lágrimas de un aceite que sanaba a los enfermos y los afligidos. Michel Parent, el portavoz de la archidiócesis católica de Montreal, pedía cautela y observaba que «aunque es cierto que para Dios nada es imposible, la historia nos dice que Dios no obra así».

Esta pequeña escena de curación se desarrollaba en un barrio bastante tétrico, construido en los años centrales del siglo xx, en una época en la que Montreal estaba absolutamente dividida entre francófonos y anglófonos. Esa primera barrera lingüística ha quedado inmersa a lo largo de las tres últimas décadas más o menos en la nueva mezcla de culturas y religiones que caracteriza la vida de Montreal en los albo-

res del siglo xxi. Filipinos, latinos procedentes de todos los rincones de América, sacerdotes ortodoxos griegos y católicos romanos acuden ahora a Saint Laurent en busca de un icono cristiano milagroso descubierto por un musulmán piadoso.

La metrópolis del Canadá francés no es un caso único. Migrantes de todo tipo –inmigrantes, emigrantes, refugiados, desplazados, trabajadores temporales extranjeros– se han convertido en una presencia significativa en las comunidades urbanas de todo el mundo. Conforme a la División de Población de Naciones Unidas, unos 200 millones de personas –o un 3% de la población mundial– vive fuera de su país natal.³ Puede que estas cifras no tengan en cuenta a aquellos que viven indocumentados en sus nuevos países, ni engloben a los migrantes que se mueven de un lado al otro de la frontera de un país determinado. La población del mundo está en movimiento constante, y ninguna sociedad se libra de sus efectos.

La diversidad en movimiento

La gente no se limita a moverse, sino que se asienta en un lugar determinado. En un mundo en el que, por primera vez, la mayoría de la población vive en ciudades, cada vez son más los migrantes que se establecen en entornos urbanos de un tipo o de

² La historia la contaba Ann Carroll en «Faithful Flock to See Virgin Mary's Tears of Oil», publicado en *Montreal Gazette* (28 de febrero, 2004). Esta misma historia ha aparecido previamente en Blair A. Ruble, *Creating Diversity Capital. Transnational Migrants in Montreal, Washington and Kyiv* (Washington, D.C./Baltimore, Maryland: Woodrow Wilson Center and John Hopkins University Presses, 2005), pp. 43-44; y en Blair A. Ruble, «Mélange Cities», *The Wilson Quarterly*, vol. 30, nº 3 (2006), pp. 56-59.

³ Jason DeParle, «In a World on the Move, a Tiny Land Strains to Cope», *The New York Times* (24 de junio, 2007).

otro. Los recién llegados –ya sea desde el extranjero, desde otra ciudad o desde el campo– trastocan unos sistemas de dominio social y político que llevan tiempo arraigados. Su presencia fuerza a las comunidades de acogida a enfrentarse a problemas que permanecían latentes y que en muchos casos se suponía que habían quedado resueltos en un pasado distante.

Los procesos mediante los cuales las comunidades migrantes se incorporan en una región urbana concreta varían de una ciudad a otra. La historia del lugar, la identidad de la comunidad y las políticas públicas influyen en el proceso. Además de tener que enfrentarse a barreras lingüísticas, a la discriminación racial, a culturas desconocidas y a unos mercados de trabajo hostiles, que convierten su integración en un inmenso desafío, los migrantes han de encontrar una manera equilibrada de mantener su integridad cultural y étnica al tiempo que acceden a las oportunidades sociales, políticas y económicas de su nueva ciudad. Se hace cada vez más necesario tratar las cuestiones de método e integración, puesto que las fuerzas de la globalización aumentan la disparidad de renta en las zonas urbanas y las oportunidades de trabajo, educación y otros servicios básicos han ido reduciéndose. ¿Cómo se adaptan las comunidades urbanas y las migrantes a las nuevas realidades de este siglo de masivas migraciones transnacionales?

En una época con un flujo de población global tan rápido como lo está siendo el inicio del siglo XXI, a fin de adaptarse con éxito a la nueva situación, las comunidades urbanas tendrán que aceptar la diferencia e identificar los puntos de referencia compartidos. Las leyendas locales, los recuerdos colectivos y el relato histórico han de ir más allá de toda concepción

excluyente de la sociedad y aceptar un pluralismo incluyente. En otras palabras, la identidad cívica ha de abarcar una variedad de grupos e individualidades urbanas. Aun cuando hayan estado divididas en el pasado, las ciudades han de crear un sentido compartido de la responsabilidad por el futuro común. Las comunidades urbanas tienen que ampliar sus repertorios de respuestas a la diversidad a fin de acomodar a los recién llegados, exactamente igual que los inmigrantes han de adaptarse al nuevo entorno. Las estrategias locales concebidas para aumentar el «capital de diversidad» tienen que intentar maximizar los beneficios y minimizar los problemas derivados de las fuerzas globales que promueven la migración en todas las regiones del planeta.⁴

La ampliación de la reserva de capital de diversidad de una comunidad se basa en una estrategia holística que trata de resolver simultáneamente múltiples necesidades humanas. Las comunidades tienen que reconfigurar la vida local de tal manera que esta dé acomodo a la diversidad y reconozca el «derecho a la ciudad» de todos los residentes.⁵ Las comunidades han de proporcionar lugares de encuentro en los que la gente entre y salga y se relacione desde sus diferencias sin que se produzcan conflictos ni confrontaciones. Los miembros de la comunidad tienen que aprender a usar el espacio –tanto en un sentido literal como figurativo– de una forma nueva. Es necesario que en los colegios y los institutos se enseñe a los alumnos a aceptar que la diversidad forma parte del mundo que los rodea. El concepto de diversidad debe transformarse, de modo que deje de sentirse como una amenaza al bienestar de una comunidad y se reconozca como una oportunidad de desarrollo económico.

⁴ Para un estudio más específico del concepto de «capital de diversidad», véase Blair A. Ruble, *Creating Diversity Capital. Transnational Migrants in Montreal, Washington, and Kyiv*.

⁵ Para un estudio más específico del concepto de «derecho a la ciudad», véase Don Mitchell, *The Right to the City. Social Justice and the Fight for Public Space* (Nueva York, The Guilford Press, 2003).

No es fácil conseguir que se cambien los modos de vida. Son muchas las ciudades en diferentes puntos del globo que han intentado infructuosamente lograr estos objetivos; y con demasiada frecuencia los fracasos han venido acompañados de brotes de violencia en el seno de la comunidad. Conseguir acomodar la diversidad creada por los inmigrantes recién llegados –ya sean nacionales o transnacionales–, aunque solo sea de una forma parcial o temporal, es el objetivo primordial a la hora de pensar cómo debemos organizar la heterogeneidad. Los casos que siguen sugieren algunas vías posibles de acomodo de la diferencia.

Una nueva configuración del espacio: la experiencia de Quito

Volver a configurar el espacio público a fin de fomentar que las diferentes comunidades que integran la ciudad participen de una misma experiencia comunitaria supone un cúmulo de problemas para las autoridades municipales, sobre todo en una época en la que lo que buscan aquellos que disponen de medios económicos es separarse del resto de la sociedad. Las recompensas políticas y económicas recaen en la privatización del espacio, tanto en términos de privilegiar los proyectos comerciales o de permitir que se construyan vallas en torno a las zonas reservadas para los más acomodados. La fragmentación del paisaje urbano resultante no fomenta la idea de un destino compartido, sino que acentúa las diferencias. Así sucede sobre todo en aquellas ciudades que están intentando gestionar la inmigración procedente de unas zonas rurales muy pobres al tiempo que establecen conexio-

nes con una economía capitalista global.⁶ No es de sorprender que haya habido tan pocos intentos de dar un nuevo vigor a los centros urbanos, a fin de atraer el capital internacional y ampliar simultáneamente la presencia y la participación de los residentes menos favorecidos económicamente. Quito constituye un importante ejemplo de cómo oponerse a la corriente global explícita de exclusión social.

Como casi todas las ciudades de América Latina, Quito está dividido en zonas muy diferenciadas, siendo en las zonas periurbanas y en el extrarradio donde se encuentran las barriadas de chabolas o los asentamientos de precaristas. Su deteriorado centro histórico tiene un origen colonial y precolombino, y una mirada de barreras físicas, psicológicas y simbólicas separan las zonas residenciales de las clases media y alta del resto de la ciudad.⁷ Estas divisiones cuentan con una larga historia. Los colonizadores españoles transformaron la ciudad –que hacia finales del siglo xiv se había convertido en un centro importante en la frontera norte del imperio inca– en un centro colonial planificado conforme a las Leyes de Indias de 1523, que se inspiraban en la Grecia clásica. A finales del siglo xix y principios del xx un arranque de industrialización post-colonial provocó la espectacular expansión de la ciudad, y a finales del siglo, un nuevo desarrollo, ya orientado hacia la sociedad del automóvil, vino a añadirle los nuevos centros comerciales y los barrios residenciales ricos.⁸

Hacia 1990, el centro histórico de Quito era todavía el núcleo de la vida política y religiosa, mientras que al norte de la ciudad emergía un nuevo centro comercial

⁶ Susan Chrisopherson, «The Fortress City: Privated Spaces, Consumer Citizenship», en Ash Amin (ed.), *Post-Fordism: A Reader* (Oxford: Blackwell Publishing, 1994), pp. 409-427.

⁷ Para un estudio más específico del desarrollo de Quito, véase Fernando Carrión y Lisa M. Hanley, *Urban Regeneration and Revitalization in the Americas: Toward a Stable State* (Washington, D.C. Woodrow Wilson Center for Scholars, 2007).

⁸ Lisa M. Hanley y Meg Ruthenberg, «The Symbolic Consequences of Urban Revitalization: The Case of Quito, Ecuador», en *Ibid.*, pp. 177-202.

para alojar a las grandes compañías internacionales. Los barrios más antiguos de Quito, con sus plazas y monumentos coloniales, se convirtieron en el escenario de una vibrante economía informal, dominada fundamentalmente por la venta callejera, que atraía a los inmigrantes que llegaban huyendo de la pobreza rural. Por entonces, los dirigentes municipales empezaron a investigar las maneras de atraer al turismo internacional y de convencer a la burguesía local de que volviera a un centro histórico que proporcionaba los símbolos de un pasado otrora compartido.

El deseo de impulsar el valor simbólico de un barrio histórico de rancio abolengo no era especialmente raro en un continente en el que las elites locales llevaban bastante tiempo intentando integrar la preservación del patrimonio histórico y cultural en los planes de desarrollo económico.⁹ Por lo general, el objetivo de estos planes era desplazar a los residentes indígenas pobres y carentes de todo pintoresquismo mediante formas varias de control y de coerción social a fin de aumentar el grado de confort de los visitantes de clase media.¹⁰ Las elites de Quito tomaron la dirección opuesta. Partiendo de los debates previos sobre el futuro del centro histórico, crearon símbolos cívicos compartidos por todos los residentes e incrementaron la participación ciudadana entre comunidades antes desplazadas.¹¹

A principios de este siglo, los dirigentes políticos de Quito adoptaron una estrategia urbana basada en la «recuperación»

del centro de la ciudad. El objetivo era ampliar la participación ciudadana en los asuntos municipales; para ello plantearon debates sobre la manera de preservar el centro histórico. Una ciudadanía muy diversa opinó con respecto al significado de esa preservación. Por ejemplo, se dieron respuestas muy dispares en relación con el equilibrio apropiado entre la preservación del patrimonio indígena y el colonial. Los dirigentes municipales trataron de potenciar al máximo la participación y la transparencia a fin de unir al sector público y al privado en una estrategia de desarrollo común, y se sirvieron del transporte, la seguridad pública y las políticas medioambientales no solo para fomentar la creación de empleo estable, sino también como una forma de dar voz a los intereses colectivos.¹² Se mantuvieron amplias negociaciones con los vendedores ambulantes, tras las cuales estos aceptaron instalarse en mercados y tiendas más formalizados.¹³

El esfuerzo de Quito no fue un éxito completo. La delincuencia ha disminuido en el centro histórico, el turismo ha aumentado y los vendedores ambulantes se han incorporado a una economía comercial floreciente. Además, las imágenes simbólicas y los espacios públicos del centro han empezado a crear un sentido de lo que significa vivir en Quito que es compartido por cientos de miles de ciudadanos, quienes apenas tienen nada más en común. No obstante, las barreras para entrar en la economía formal siguen siendo muchas, lo que fuerza a menudo a los residentes más

⁹ Fernando Carrión M., «The Historic Center as an Object of Desire», en *Ibid.*, pp. 19-65; Eduardo Kingman Garcés y Ana María Goetschel, «Patrimony as Disciplinary Device and Banalization of Memory: An Historic Reading from the Andes», en *Ibid.*, pp. 67-78; y Silvia Fajre, «Cultural Heritage and Urban Identity: Shared Management for Economic Development», en *Ibid.*, pp. 143-150.

¹⁰ Como fue el caso en la ciudad más grande de Ecuador, Guayaquil, durante los últimos quince años. Véase X. Andrade, «'More City', Less Citizenship: Urban Renovation and the Annihilation of the Public Space», en *Ibid.*, pp. 107-141.

¹¹ Diego Carrión Mena, «Quito: The Challenges of a New Age», en *Ibid.*, pp. 151-156.

¹² *Ibid.*

¹³ Lisa M. Hanley y Meg Ruthenberg, «The Symbolic Consequences of Urban Revitalization: The Case of Quito, Ecuador», en *Ibid.*, 214-215.

Pobres a optar por la periferia de la ciudad física y por los márgenes de la sociedad. La población de Quito continúa fragmentada por las clases sociales, las etnias, las lenguas, las razas y la región de procedencia; y su identidad sigue siendo muy discutida y refutada.¹⁴ La experiencia de Quito no solo demuestra las posibilidades que entraña el desarrollo de espacios públicos incluyentes, sino también los límites que se le imponen en ausencia de cambios más profundos en la estructura social.

Una lección de diversidad: La experiencia de San Petersburgo

Una fragmentación urbana y social de diferente tipo ha tenido lugar durante la pasada década y media en San Petersburgo, la segunda ciudad más grande de Rusia. El trauma que acompañó al colapso de la Unión Soviética aceleró el declive que vivía la población en términos de salud y de tamaño. Durante los primeros años noventa del siglo pasado, la esperanza de vida de los varones y la curva de nacimientos descendieron en esta ciudad a un ritmo más rápido que en el resto de las ochenta y nueve regiones del país, a excepción de unas pocas.¹⁵ Y desde entonces las enfermedades cardiovasculares, los accidentes y el cáncer, convertidos en enfermedades

casi endémicas, no han dejado de truncar trágicamente la vida de muchos hombres de la ciudad. La esperanza de vida de los varones, que, en la Unión Soviética y, subsiguientemente en Rusia, había alcanzado los 65 años en 1987, había descendido a menos de 59 en 2003.¹⁶ Esta alta tasa de mortalidad se incrementaba en la ciudad de San Petersburgo.¹⁷ Como en el resto del país, simultáneamente descendían las tasas de nacimientos y de fecundidad.¹⁸

El impacto combinado de estas dos tendencias ha sido devastador para la población de la ciudad. Desde febrero de 1988, cuando nació el habitante número cinco millones, hasta el censo oficial del 9 de octubre de 2002, la población de San Petersburgo perdió casi 350.000 habitantes, descendiendo a 4.661.219.¹⁹ Para 2007, la población había descendido a 4.596.000 habitantes, lo que no impide que San Petersburgo siga siendo la cuarta ciudad más grande de Europa, después de Londres, Moscú y París.²⁰

Ocultos tras este panorama de declive se encuentran los miles de nuevos habitantes llegados en respuesta a la demanda de trabajo de las empresas locales, muchos de ellos de allende las fronteras de la Federación Rusa. La economía de la ciudad entró en un periodo de crecimiento ex-

¹⁴ *Ibid.*, pp. 198-199.

¹⁵ Peder Wlaberg, Martin McKee, Vladimir Shkolnikov, Laurent Chenet, David A. Leon, «Economic Change, Crime, and Morality Crisis in Russia: Regional Analysis», *British Medical Journal*, v. 317 (7154), 1 de agosto, 1998.

¹⁶ Irina Titova «Russian Life Expectancy on Downward Trend», *St. Petersburg Times* (17 de enero, 2003).

¹⁷ Vladimir M. Shkolnikov, Alexander D. Deev, Ystein Kravdal, Tapani Valkonen, «Educational differences in male mortality in Russia and northern Europe. A comparison of an epidemiological cohort from Moscow and St. Petersburg with the male populations of Helsinki and Oslo», *Demographic Research*, vol. 10, artículo 1, op. 1-26 (9 de enero, 2004).

¹⁸ Julie Da Vanzo and Gwen Farnsworth, *Russia's Demographic «Crisis»* (Santa Mónica, California: RAND Corporation, 1996).

¹⁹ El nacimiento de Pavel Viacheslavovich Rusakov, el 25 de febrero de 1988, fue anunciado a bombo y platillo. La ciudad había alcanzado los cinco millones de habitantes: «S dnem rozhdeniia, Leningradets!», *Sovetskaia Rossiia* (26 de febrero, 1988). La cifra oficial del Censo de la Federación Rusa, se puede encontrar en el Servicio Estatal de Estadística de la Federación Rusa, *Numbers and Distribution of the Population: Results of the All Russian 2002 Census* (Moscú: Servicio Estatal de Estadística de la Federación Rusa, 2004) Vol. 1, p. 93.

²⁰ Para la población actual de San Petersburgo, véase la página web oficial del Ayuntamiento de San Petersburgo (<http://eng.gov.spb.ru/figures/population>).

plosivo hacia 1999, un crecimiento liderado por un puerto en crecimiento, junto con la rápida recuperación de los astilleros y las industrias automotrices.²¹ Como consecuencia de estas tendencias, la que al final del periodo soviético había sido étnicamente una ciudad casi exclusivamente rusa se ha convertido en el lugar de residencia de más de un millón de extranjeros.²²

Este cambio no parece haber agradado a nadie en la ciudad. Como en muchas otras partes del mundo, el pensamiento racista tiene en Rusia unas profundas raíces intelectuales.²³ Parece que el aumento de la hostilidad racial y étnica que se dio en Rusia tras el colapso de la Unión Soviética vino en parte alentado por la aparición de una tendencia parecida en el resto de Europa.²⁴ Con demasiada frecuencia el pensamiento conduce a la acción. La creciente violencia de los «cabezas rapadas» ha supuesto un grave problema para las autoridades de un extremo al otro del país.²⁵ En San Petersburgo, en particular, se han dado muchos ataques racistas y xenófobos contra individuos que no tenían aspecto «ruso». La difusión de estos ataques a través de los medios informativos rusos y extranjeros supone una amenaza para los esfuerzos de la ciudad por

atraer a esos inmigrantes, tanto nacionales como extranjeros, que son esenciales para mantener el crecimiento económico de la ciudad.²⁶

El incremento de las tensiones interculturales y de las tendencias ultra-nacionalistas preocupa profundamente a las autoridades municipales. El espantoso asesinato de la niña tayika de nueve años, Khursheda Sultanova, que tuvo lugar el 9 de febrero de 2004, a manos de una banda de adolescentes locales, llevó a la alcaldesa de San Petersburgo a denunciar por primera vez la creciente violencia racista que asolaba la ciudad.²⁷ Las autoridades locales y los líderes políticos empezaron a diseñar fórmulas diversas para responder al conflicto intercultural.

En julio de 2006, el Ayuntamiento de San Petersburgo lanzó un «programa de tolerancia» destinado a «fomentar la armonía en las relaciones interétnicas e interculturales, prevenir las tendencias ultranacionalistas y reforzar la tolerancia en San Petersburgo».²⁸ Las autoridades municipales formularon el programa basándose en las extensas consultas previas mantenidas con los cuerpos y fuerzas de seguridad, con especialistas del mundo académico, con líderes de la sociedad civil y con educadores.

²¹ Conforme a la página oficial del Ayuntamiento de San Petersburgo la producción industrial creció en un 131,4% solo en 2002 [<http://eng.gov.spb.ru/figures/industry>]

²² Entrevista con Boris Aleksandrovich Koptin, Jefe del Departamento de Relaciones con las Asociaciones Nacionales del Comité de Relaciones Externas del Ayuntamiento de San Petersburgo, San Petersburgo, 25 de abril, 2007. Para un análisis más específico de la evolución de la composición étnica de la ciudad a lo largo de la historia, véase, Blair A. Ruble, *Leningrad. Shaping a Soviet City* (Berkeley, California: University of California Press, 1990), pp. 54-56; N.V. lukhneva, *Etnicheskii sostav I sotsial'naia struktura naseleniia Perburga: Vtoraia polovina XIX – nachalo XX veka: Statisticheskii analiz* (Leningrado: Nauka – Leningradskoe otdelenie, 1984); y G.V. Starovoitova, *Etnicheskaia gruppy v sovremennom Sovetskom gorode. Sotsiologicheske ocherki* (Leningrado: Nauka –Leningradskoe otdelenie, 1987).

²³ Para un análisis de las raíces del racismo en Rusia, véase V.A. Shnirel'man, *Ocherki sovremennogo racizma* (Petrozavodsk: K.R.O. «Molodzezhnaia pravozaschitnaia gruppy», 2007).

²⁴ *Ibid.*, pp. 30-37.

²⁵ Para un estudio más detallado de la nueva «Skinkul'tura» en Rusia, véase V.A. Shnirel'man, «*Chistil'shchiki moskovskikh ulits*»: *skinkhedy, SMI i obshchestvennoe mnei* (Moscú: Academiai, 2007).

²⁶ Véase, por ejemplo, «Four Get Lengthy Terms in African's Slaying», *The Moscow Times* (20 de junio, 2007).

²⁷ V.A. Shnirel'man, «*Chistil'shchiki moskovskikh ulits*»: *skinkhedy, SMI i obshchestvennoe mnei*, pp. 86-87.

²⁸ Pravitel'stvo Sankt-Peterburga Komitet po vneshnim sviaziam, «Programma garmonizatsii mezhetnicheskikh i meshkul'turnykh otnoshenii, profilaktiki proiavlennii ksenofobii, ukrepleniia tolerantnosti v Sankt-Peterburge na 2006 - 2010 gody (programma 'Tolerantnost')» (Sankt-Peterburg: Pravitel'stvo Sankt-Peterburga, 2006).

Entre los objetivos del programa se encuentran mejorar la coordinación en cuestiones de tolerancia entre los diferentes organismos municipales, ampliar las iniciativas encaminadas a integrar en la vida pública y cultural a las diferentes nacionalidades presentes en la ciudad, preservar y desarrollar el patrimonio cultural de los diferentes grupos, hacer respetar las leyes dirigidas a la prevención de la violencia étnica y castigar adecuadamente a quienes cometan delitos motivados por prejuicios raciales, étnicos o religiosos, así como incrementar la comunicación entre las diferentes comunidades y las autoridades municipales a través de una línea directa «San Petersburgo: una ciudad en paz».²⁹ La ciudad presta ayuda económica a las asociaciones étnicas locales —especialmente las que representan a los 200.000 azerbaiyanos y los 150.000 tártaros, así como otros grupos más pequeños, como la comunidad judía histórica de San Petersburgo— en la organización de festivales culturales.³⁰

Con una visión aún más ambiciosa, las autoridades municipales están trabajando con el Ministerio de Educación de la Federación Rusa para introducir un programa de tolerancia que abarque todo el sistema educativo de la ciudad. Con ello pretenden introducir en los planes de estudios, en todas las disciplinas de la primera y la segunda enseñanza, «una comprensión positiva de la diversidad étnica y religiosa, el interés por otras culturas y el respeto por sus valores, tradiciones y modos de vida particulares». Al mismo tiempo, se revisarán y volverán a diseñar los planes de estudio a fin de eliminar de ellos toda insinuación de chovinismo o de extremismo. Los

niños y los jóvenes aprenderán a tratarse pacíficamente con quienes son diferentes a ellos.³¹

Además de hacer que la diversidad y la tolerancia parezcan «mejores», las autoridades municipales y los residentes a quienes preocupa la cuestión están intentando «ponerlas de moda». Ciertas organizaciones no gubernamentales, como «Funky Tolerance» patrocinan eventos por toda la ciudad en los que se fomenta la tolerancia entre los jóvenes, presentándose como algo «divertido» y con «buen rollo». Sus *chats*, fiestas y conciertos son cada vez más populares entre los estudiantes, los jóvenes gestores y otros miembros de la creciente clase media local, que quieren pasarlo bien y cuentan con los medios suficientes para relacionarse a través de Internet o en los típicos bares subterráneos locales (*traktir*) y en los conciertos.³²

Al generar una forma relativamente espontánea de socialización, «Funky Tolerance» y otras organizaciones autogestionadas ponen en contacto a las elites procedentes de diferentes comunidades étnicas, religiosas o sexuales. Los dirigentes municipales quieren asociar la difusión de la interacción cultural con la idea de pasárselo bien. Trabajando en conjunto con las asociaciones étnicas locales, el Ayuntamiento de San Petersburgo ha financiado una serie de festivales anuales destinados a fomentar la diversidad cultural. Con mucho, el más grande y más concurrido ha sido el Sabatunyi, el festival de verano de los tártaros, celebrado a mediados de junio, en el momento álgido de las famosas «noches blancas» de San Petersburgo.

²⁹ *Ibid.*, pp. 8-19.

³⁰ Entrevista con Boris Aleksandrovich Koptin, 25 de abril, 2007.

³¹ Pravitel'stvo Sankt-Peterburga Komitet po vneshnim sviaziam, «Programma garmonizatsii mezhetnicheskikh i meshkul'turnykh otnoshenii, profilaktiki proiavlennii ksenofobii, ukrepleniia tolerantnosti v Sankt-Peterburge na 2006 - 2010 gody (programma 'Tolerantnost')»

³² E.E. Chebotareva, «Funky Tolerance: Conceptual Analysis of Corporate Management in Multi-Cultural Surroundings», ponencia presentada en «International Academic-Practical Conference on Tolerance and Intolerance in Modern Society», Universidad Estatal de San Petersburgo, San Petersburgo, 25-25 de abril, 2007.

El festival de Sabantuyi se celebraba tradicionalmente en los pueblos del Volga Medio antes de la llegada del Islam y se fusionó con otros festivales locales a finales del siglo XIX, convirtiéndose en un símbolo de la nación tártara.³³ Posteriormente secularizado durante el periodo soviético, Sabantuyi constituye en la actualidad una celebración anual de las tradiciones tártaras, su música, su danza, su gastronomía y sus deportes. En la mayoría de las celebraciones del Sabantuyi se pueden presenciar los peculiares combates de lucha libre tradicionales entre los tártaros, carreras de caballos y otras competiciones de un carácter más ligero, así como asistir a exhibiciones gastronómicas y conciertos, desde los coros de música popular hasta el rock más estridente. Los presidentes Boris Yeltsin y Vladimir Putin han aceptado la celebración como una forma al parecer benigna de demostrar la diversidad de su país, aunque el Sabantuyi sigue siendo una poderosa afirmación de la identidad autónoma tártara.

En San Petersburgo, el festival de Sabantuyi se celebra fuera de la ciudad, en la región de Leningrado, y cuenta con financiación de todas las administraciones, municipal, regional, federal y tártara, así como con el patrocinio de las empresas locales más importantes.³⁴ Más de 60.000 personas asistieron al festival en 2006, duplicándose casi en 2007 el número de quienes hicieron el recorrido de una hora desde el norte de la ciudad hasta una gran pradera situada junto a la autopista de Siargi, a las afueras de Kuzmolovo. Una vez allí los petersburgueses pasaron el día disfrutando de las carreras, de la música que se ofrecía en tres grandes escenarios y explorando las exposiciones de la cultura tártara.

Para las autoridades locales, el Sabantuyi es una representación de su empeño por «normalizar» la diversidad y hacer que deje de ser percibida como algo «incómodo». Consideran que la obvia popularidad del festival constituye una oportunidad de hacer que corra la voz de que no hay nada amenazante en convivir con gente distinta, al menos en el medio controlado de un encuentro patrocinado por el municipio y las empresas locales. Y juzgan que esta forma domesticada de interacción cultural constituye un refuerzo de energía para su ciudad. Por último, pero no por ello menos importante, los dirigentes municipales creen que el Sabantuyi ayuda a la gente a comprender que «la diversidad puede ser divertida».³⁵

La puesta en marcha de este programa de tolerancia podría parecer sorprendente a la luz de la difundida opinión de que la evolución política de la Rusia contemporánea ha supuesto un alejamiento de las instituciones de la sociedad civil, una tendencia hacia la retórica nacionalista y una creciente separación entre el estado y la sociedad. La experiencia sugiere que esa visión convencional de la política rusa contemporánea es limitada. Y lo que parece aún más significativo es que el programa de tolerancia implantado en San Petersburgo indica que las limitaciones políticas impuestas a nivel nacional no impiden necesariamente que los dirigentes municipales se enfrenten y traten de resolver los problemas que entraña la organización de la heterogeneidad.

No se puede saber con ninguna certeza qué impacto tendrá el programa de tolerancia en el futuro de San Petersburgo. Las bandas de inspiración racista siguen atacando en las calles de la ciudad, en los transportes, en los parques y en otros espacios

³³ «Saban tuyi», en *Tatar Encyclopedia* (Kazan': Institute of the Tatar Encyclopedia, Tartarstan Republic Academy of Sciences, 2002).

³⁴ Por ejemplo, el Grupo Interlasting fue uno de los patrocinadores del festival de Sabantuyi de San Petersburgo en 2007.

³⁵ Entrevista con Boris Aleksandrovich Koptin, 25 de abril, 2007.

públicos. La respuesta de la policía a esos ataques sigue siendo decepcionante, aunque el sistema judicial intenta acelerar la vista de los procesos. Por último, el presupuesto municipal asignado a los programas de actividades ha sido escaso.

No obstante, es cierto que durante los dos o tres últimos años se han visto cambios profundos en las respuestas que ha dado la ciudad a la intolerancia cultural y racial. La municipalidad y sus dirigentes han condenado pública y firmemente la intolerancia y la violencia. Los organismos municipales potencian toda iniciativa que ayude a realizar las contribuciones que los diferentes grupos económicos aportan al bienestar general de la ciudad. Los dirigentes municipales han aceptado la diversidad, públicamente y con un entusiasmo nunca visto en la historia de Rusia. Y para terminar, se están realizando serios esfuerzos a largo plazo a fin de garantizar que los peterburgueses del siglo XXI vivan la diversidad como el estado normal de la existencia.³⁶

Aprovechar la diversidad. La experiencia de Montreal

Durante los últimos treinta o treinta y cinco años, Montreal ha dejado de ser una ciudad dividida en las dos comunidades lingüísticas y culturales fundadoras –francesa e in-

glesa– para convertirse en una compleja metrópoli intercultural, arraigada en el conocimiento generalmente compartido del francés.³⁷ En los últimos años, la economía de la ciudad ha vivido un crecimiento considerable debido a que la empresa privada, la municipalidad y los dirigentes políticos han aprendido a capitalizar ese cambio. Ciertamente, la inmigración transnacional durante los primeros años de este siglo ha sido esencial para el bienestar de la ciudad de Montreal, dado el rápido declive previsto, de no ser así, en su población total y en su mano de obra.³⁸

La inmigración reciente en Canadá ha cambiado en tres dimensiones, las cuales han dado origen a una nueva configuración de la experiencia urbana de Montreal.³⁹ En primer lugar, los flujos migratorios transnacionales han cambiado de Montreal a Toronto y al Oeste del país debido a que la incertidumbre económica generada por el debate sobre la soberanía de Quebec devaluó la región de Montreal como destino de la inmigración transnacional.⁴⁰ En segundo lugar, la mayoría de los inmigrantes que llegan a Montreal, al igual que al resto de Canadá, proceden del Caribe, África, Asia y América Latina.⁴¹ Y en tercer lugar, los inmigrantes llegados a Montreal proceden cada vez más de sociedades francófonas de África, el Caribe y el Sureste asiático.⁴² Una consecuencia de

³⁶ El objetivo de «normalizar» la diversidad entre los escolares se considera uno de los objetivos fundamentales del programa. Ibid.

³⁷ Para un análisis más exhaustivo de estas tendencias en Montreal, véase Blair A. Ruble, *Creating Diversity Capital. Transnational Migrants in Montreal, Washington and Kyiv*, pp. 34-44.

³⁸ Muchos estudios lo señalan, como se informaba en Radio-Canada. «L'immigration: apport essentiel à l'économie montréalaise» (30 de diciembre, 2003).

³⁹ Peter S. Li, «Deconstructing Canada's Discourse of Immigrant Integration», *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, vol. 4, n° 3 (2003): 315-333.

⁴⁰ En 2001, un 43,7% de la población metropolitana de Toronto no era nativa, al igual que el 37,5% de la de Vancouver. Ambas cifras son significativamente más altas que el estimado 18,4% de los residentes en Montreal metropolitana (y el 2,9% de los residentes en la región metropolitana de Quebec ciudad) que no eran nativos canadienses. Las cifras del censo de 2001 se pueden consultar on line en la página web de Statistics Canada: <http://www.statscan.ca>

⁴¹ D.F. Levy and L.S. Bourne, «The Social Context and Diversity of Urban Canada», p.23. Para un estudio más específico de la experiencia de la inmigración asiática en Canadá, véanse los artículos contenidos en Eleanor Laquian, Aprodicio Laquian and Terry McGee (ed.), *The Silent Debate: Asian Immigration and Racism in Canada* (Vancouver, B.C.: Institute of Asian research, The University of British Columbia, 1998).

⁴² Denis Helly, *L'immigration por quoi faire* (Montreal: Institut Québécois de Recherche sur la culture, 1992).

estas tendencias salió a relucir en el censo canadiense del 2001, en el que se revelaba que las «minorías visibles» habían llegado a constituir casi un quinto (18,7%) de la población total de la ciudad.⁴³

Esta transformación es sobre todo evidente en Côtés-des-Neiges y el vecino Notre-Dame de Grâce, que constituyen las principales zonas de asentamiento de la inmigración transnacional.⁴⁴ En su momento conocido como el «Bronx» de Montreal, Côtés-des-Neiges, en particular, se ha convertido en el lugar de residencia de africanos, árabes, camboyanos, judíos, filipinos, laosianos, vietnamitas, chinos, latinoamericanos, portugueses, haitianos y de miembros de otros grupos diversos, todos los cuales viven en una estrecha proximidad.⁴⁵ Durante los años noventa del siglo pasado, Côtés-des-Neiges y Notre-Dame de Grâce tenían una población que superaba los 154.000 habitantes, quienes mantenían pequeñas empresas y negocios florecientes de gestión mayormente étnica.⁴⁶ Los negocios locales producían entonces la publicidad suficiente para financiar dos docenas de periódicos étnicos y locales publicados en diferentes lenguas africanas, en árabe, camboyanos, hebreo, filipino, laosiano, vietnamita, chino, lenguas indígenas de América, francés criollo, francés de Quebec e inglés.⁴⁷

Montreal entró en el siglo XXI con una mezcla sorprendente de comunidades étnicas, religiosas, raciales y lingüísticas, a menudo sin que existieran unas fronteras definidas entre ellas. Dada la animadversión histórica entre los anglófonos y los francófonos—así como entre protestantes y católicos—«parece un milagro que Montreal no se convirtiera en una segunda Irlanda del Norte», como señalaba la periodista de *La Presse*, Laura-Julie Perreault.⁴⁸ En lugar de ello, como sigue señalando Perreault, el régimen multiconfesional, establecido ya hace 350 años, se ha convertido en un instrumento de mercadotecnia para la floreciente industria turística de la ciudad. El resultado no siempre es feliz, como se puede ver en las populares novelas de Stephen Henighan, ambientadas en el Montreal de los últimos años del siglo XX. Para citar al autor de un reseña de una de las últimas novelas de Henighan, *The Street of Winter*, publicada en 2004, «en su búsqueda de «*le vrai Montreal*, [los habitantes de Montreal] no pueden, o no quieren, renunciar a unos prejuicios individuales y culturales, a una nostalgia y unas expectativas, que los enajenan». Otrora absolutamente dividida por la lengua, Montreal se ha convertido hoy en una «retícula de muchas soledades».⁴⁹

Esta «retícula de soledades» ha recuperado algo de su histórico dinamismo econó-

⁴³ L'INRS-Urbanisation, Culture et Société, Portrait des populations immigrante et non immigrante de la ville de Montréal et de ses 27 arrondissements [www.vill.montreal.qc.ca/diversite/portrait.htm]. El censo identificaba canadienses de origen africano, surasiático, chino, árabe, latinoamericano, coreano, japonés, filipino, del sureste asiático y de Oriente Medio, los cuales constituían las «minorías visibles» del país.

⁴⁴ Côtés-des-Neiges ha sido objeto de extensos estudios sociológicos, en parte debido a su carácter complejo y diverso y, en parte, debido a que es el barrio en donde se encuentra la Universidad de Montreal y tiene una amplia población estudiantil. Una excelente colección de artículos en los que se analizan aspectos diversos de la vida del barrios durante el decenio de 1990 se puede encontrar en: Deidre Meintel, Victor Piché, Daniell Juteau y Sylvie Fortin (editores), *Le Quartier Côtés-des Neiges à Montreal. Les interfaces de la pluriethnicité* (Montreal/París: L'Harmattan, 1997).

⁴⁵ Myriame El Yamani con la ayuda de Jocelyne Dupuis, «La construction médiatique du 'Bronx' de Montreal», en *Ibid.*, pp.29-52.

⁴⁶ Daniel Juteau y Sylvie Paré, «L'entrepreneurship à Côtés-des-Neiges: Le périmètre Victoria/Van Horne », en *Ibid.*, pp. 129-160.

⁴⁷ Myriame El Yamani con la ayuda de Jocelyne Dupuis, «La construction médiatique du 'Bronx' de Montreal», p. 35. Para un estudio más extenso de la prensa «étnica» de Montreal, véase, Sylvie St-Jaques, «Des nouvelles de leurs mondes», *La Presse* (21 de abril, 2004).

⁴⁸ Laura-Julie Perreault, «Embouteillage sur le prie-dieu montréalais», *La Presse* (12 de junio, 2004).

⁴⁹ Karen Solie, «The Many Solitudes of Montreal», *Globe and Mail* (12 de junio, 2004).

mico gracias, en parte, a los nuevos residentes que cada día se establecen en la ciudad. Los inmigrantes llegados de Quebec, del resto de Canadá y de otras partes más lejanas representan un refuerzo importante para una mano de obra que, de no ser por ellos, estaría cayendo en picado. El crecimiento futuro de la economía regional de Montreal depende de que se eleve el nivel de capacitación de esa mano de obra y de que se integre a los jóvenes trabajadores en una población envejecida, que lleva años a la zaga de otras regiones metropolitanas de Canadá y de Estados Unidos en lo que a sus logros educativos se refiere.⁵⁰ Los inmigrantes han ayudado a revitalizar la economía de la ciudad y de la región y han de continuar haciéndolo si la ciudad quiere prosperar. La experiencia de Montreal demuestra la necesidad de inculcar en los inmigrantes aquellas estrategias que contribuyen al desarrollo económico urbano. Y cuán importante es reconocer en la diversidad una oportunidad de desarrollo económico para la ciudad y la región.

Multiplicar la inversión en diversidad

Las experiencias de Quito, San Petersburgo y Montreal sugieren que quienes dirigen la política urbana de muchas ciudades del mundo están embarcados en un empeño por organizar la heterogeneidad de nuestro siglo de tal modo que mejore el bienestar de todos. Estas experiencias son solo pequeños ejemplos de una tendencia cada vez más importante en los gobiernos municipales de muchas partes del mundo. Las ciudades están intentando crear los entornos adecuados para que las comunidades ya establecidas y los inmigrantes –tanto nacionales como transnacionales– se adapten a la convivencia, incrementando así el ca-

pital de diversidad. Muchos políticos locales en diferentes ciudades del mundo han decidido explícitamente oponerse a la corriente global de fragmentación y aislamiento social.

Estos breves ejemplos revelan lo ardua que puede ser la tarea de reorganizar las comunidades urbanas con vistas a una mayor heterogeneidad. En Quito se ha vuelto a configurar el espacio público a fin de hacerlo más incluyente; en San Petersburgo se han reelaborado los programas escolares a fin de fomentar la tolerancia; y la iniciativa empresarial entre los inmigrantes transnacionales ha creado más puestos de trabajo en Montreal. Pocos visitantes y residentes, sin embargo, verían en estas ciudades un ejemplo del ideal urbano.

Las políticas públicas siempre se quedan cortas porque la mejora de un solo dominio urbano produce inmediatamente la demanda de mejoras en otras áreas. Si se pretende generar más puestos de trabajo, habrá que crear más espacio público incluyente habitado por unos residentes dotados de mejor educación. Para que la ciudad cambie, los habitantes de la ciudad, educados en la tolerancia, han de contar con el espacio físico y las oportunidades económicas necesarias para operar con otros grupos, y los residentes dotados de formación para sostener y aumentar el crecimiento deben poder acceder a la creación de nuevas empresas. La tarea de organizar la heterogeneidad de la ciudad en una época de rápidos cambios demográficos requiere unas estrategias a largo plazo, multifacéticas, complejas, que solo emergen cuando la propia ciudad se transforma en un foco compartido de atención y preocupación. La ciudad ha de devenir un agente organizativo y educador y dejar de ser simplemente un objeto sobre el que actúan los otros.

⁵⁰ «OECD Territorial Review of Montreal», OECD Observer Policy Brief (París, OECD, 2004), pp. 2-3 [www.oecd.org/publications/Pol_brief].

Los media, la ciudad y la educación. Entre el hiperactivismo y la indiferencia

Josep Ramoneda

Josep Ramoneda Molins es filósofo y periodista. Fue profesor de Filosofía Contemporánea en la Universidad Autónoma de Barcelona (1975-1990), director del Instituto de Humanidades (1986-1989), director-fundador de la colección «Textos filosòfics» de Edicions 62, fundador de la revista cultural «Saber» (1980) y colaborador del periódico *La Vanguardia* (1980-1996).

Actualmente, dirige el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona y es colaborador del periódico *El País* y de la radio Cadena Ser. Ha publicado numerosos libros, entre los cuales destacan: *Después de la pasión política* (Taurus, 1999) y *Del tiempo condensado* (Random House Mondadori, 2003). Algunos títulos publicados en Edicions 62 son: *Apologia del present; Mitològiques*, y *El sentit íntim*. Libros colectivos: *Frontera i Perill; Coneixement, memòria i invenció*, y Ediciones de Foucault, Locke, Nietzsche y Montesquieu en la colección «Textos filosòfics».

Los media, la ciudad y la educación. Entre el hiperactivismo y la indiferencia

1. Julien Gracq, un peculiar escritor francés que siempre se ha considerado totalmente inadaptado a los tiempos que corren, en un libro sobre su ciudad natal –Nantes– habla de la forma de la ciudad¹. La forma de la ciudad tiene que ver con su representación pero también con la manera de vivir. Cuando la ciudad pierde su forma –la caligrafía propia e irrepitible– en cierto sentido deja de ser ciudad para convertirse en urbanización, utilizando la expresión con que Francesc Muñoz identifica la multiplicación de espacios de vivienda y residencia sin voluntad cívica, consagración de la peor versión del individualismo burgués, que van tomando los círculos concéntricos de habitación que se expanden como las ondas de agua en el río, en los alrededores de las ciudades.

De la forma de la ciudad, hablan poco los medios de comunicación. Probablemente es una cuestión demasiado sutil para captarla. Y ya se sabe que las sutilezas no tienen demasiado espacio en la simplificación mediática. La forma de la ciudad es física pero física vivida, para decirlo así, habitada. El Plan Cerdà no es la forma de Barcelona, es el Ensanche en tanto que el Plan Cerdà convertido en carne, esto es, trabajado por las personas. Pero la forma de la ciudad no la configuran los edificios emblemáticos, los museos, las tiendas, los bares, los restaurantes que aparecen en las guías turísticas.

Esto en todo caso puede ser la propaganda. La forma de la ciudad es más compleja,

difícil de monumentalizar, de reducir a una imagen. Si tuviéramos que recurrir a una sola imagen para definir la forma de Barcelona nos sería más útil el Ensanche que la Sagrada Familia, Gracia que La Pedrera. En el fondo, la forma de Barcelona es una serie de pueblos atrapados en una telaraña, el Ensanche, que les informa de la nueva vida. Por esto, a menudo, Barcelona ha sido narrada en plural: *Barcelonas* (Manuel Vázquez Montalbán) o las *Barcelonas* de Barcelona. El resultado es una forma peculiar en que la racionalidad de fondo solo ha podido penetrar, en parte, los espacios más retorcidos de los viejos pueblos que hoy componen Barcelona. Este doble juego es la forma de esta ciudad. La misma que ahora acoge a un alud desconocido de inmigración extranjera, haciendo realidad aquella idea de Dipesh Chakrabarty de que siempre vivimos en moradas, lugares donde otros han estado antes que nosotros². Precisamente, por esto, la forma de la ciudad es como un deje, que desde la forma arquitectural y urbana, marca y determina el espíritu de la ciudad. Esto la hace diferente de las otras. ¿Los *media* son transmisores de la forma de la ciudad? Me temo que no demasiado.

2. Los *media* se dirigen a la ciudadanía. Y la ciudadanía es la pieza angular de la ciudad. A día de hoy, no se ha conocido espacio más abierto a un reconocimiento más amplio de la condición de ciudadano que la ciudad. Los Estados ponen todo tipo de problemas al reconocimiento de la condición de ciudadano a los que vienen de

¹ Me refiero al libro de Julien Gracq: «La forme d'une ville». Ed. José Corti. París, 1986.

² Dipesh Chakrabarty: «Humanism in An Age of Globalization», borrador de la conferencia pronunciada en Essen, 2006.

fuera. Los Estados viven de la división entre nacionales y extranjeros lo que determina un nosotros como factor de cohesión colectiva. Aún en tiempos de restricciones a los fenómenos migratorios como los actuales, las ciudades tienen la mano más abierta que los Estados. En Barcelona basta con empadronarse para tener derechos básicos como la asistencia médica. De esta manera, los ilegales empiezan el camino hacia la ciudadanía.

La relación desigual entre *media* y ciudadanos determina eso que denominamos opinión pública, decisiva en la formación de las verdades sociales de cada momento. Vivimos en un estadio del capitalismo en el que, en sociedades abiertas como la nuestra, casi todo se puede decir, pero la inmensa mayoría de las cosas que se dicen solo quedan inventariadas. Esta es la capacidad del sistema de integrar y disolver sus contradicciones culturales que ya vieron en la posguerra autores hoy bastante olvidados como Daniel Bell o Herbert Marcuse³. Por tanto, somos muchos los que configuramos la verdad social y muy pocos los que la determinan. Y en sociedades de dominancia televisiva la simplificación y la banalización son la ley.

La televisión es un medio de comunicación frío. Por esto tiene cierta virtud pacificadora en el sentido que difícilmente hace levantar al personal de la butaca. Todo se convierte en ficción, la realidad patina sobre el televisor. Las revoluciones alimentadas por la televisión han sido generalmente más pacíficas que las alimentadas por la radio. No obstante, por la misma razón, tiene también una cierta virtud desmovilizadora. La televisión es el *media* propio del totalitarismo de la indiferencia que, a veces, parece amenazar a las acomodadas sociedades europeas.

La televisión simplifica y banaliza. Simplifica porque exige un lenguaje corto, sin espacio para los matices. Sobre todo que la frase no tenga más de diez segundos. El ideal televisivo es la confrontación simple convertida en espectáculo. En este sentido, tendría algo de prolongación de la escena democrática: si el parlamento es la sublimación dialéctica del conflicto, la escena televisiva sería un estadio más en este ejercicio.

Pero al mismo tiempo la televisión banaliza. La crueldad convertida en imagen repetida es cada vez menos impactante. La rutina de las atrocidades las deshumaniza, las convierte en puro espectáculo. Y aquella imagen que la primera vez nos dejó conmocionados, al cabo de unas cuantas veces de verla (aquella u otras equivalentes) ya no nos dice nada. Con una consecuencia gravísima; para llamar la atención no hay más remedio que aumentar la dosis. De esta manera, hemos llegado a las *snuff movies* y a la provocación de actos de violencia real para filmarlos y hacerlos llegar a las pantallas. Internet está lleno de ellos⁴. Acostumbrados a comer y a cenar cada día con imágenes de atentados llevadas al comedor de casa, la escalada a la búsqueda de emociones fuertes no tiene límite. Y, al mismo tiempo, el ciudadano responde a las imágenes con una indiferencia creciente. Este es el doble juego de la televisión. Por un lado, crea verdad social –se ha llegado a afirmar que solo existe lo que sale en televisión–. Por otro lado, nos aleja de la realidad porque lo convierte todo en ficción.

En la aparente transparencia de la imagen televisiva se produce un múltiple sistema de ocultación: ocultación por acumulación; ocultación por velocidad (que impone una hiperbolización de la información); ocultación por obscenidad (el exhibicionismo de la imagen); ocultación por sim-

³ Véase Daniel Bell: «Las contradicciones culturales del capitalismo» Alianza Editorial. Madrid, 1976 y Herbert Marcuse: «One Dimensional Man» Beacon, Boston 1964 (edición española de Seix Barral, 1968).

⁴ Sobre este tema es muy interesante el ensayo de Michela Marzano: «La mort spectacle. Enquête sur l'horreur-réalité». Gallimard. París, 2007.

plificación, ocultación por simplificación, ocultación por homologación. La televisión contribuye a la degradación de la *physis*⁵. He aquí la invitación de algunos autores a crear realidad a través de la literatura como forma de resistencia al éxtasis (exasperación y descomposición) de la información y como respuesta al eufemismo como lenguaje político⁶.

El paradigma televisivo es el que domina la escena política. Es cierto que siempre han fracasado las profecías que enunciaban la muerte de los medios de comunicación antiguos cuando aparecía uno nuevo. Ni la radio se cargó a la prensa escrita, ni el cine a la radio, ni la televisión a la radio ni al cine, ni, de momento al menos, el teléfono móvil e Internet a la televisión, a la radio, al cine y a la prensa. Pero, a día de hoy, el paradigma televisivo es el que manda. Y es fácil ver como otros medios –hasta la totalidad de la prensa escrita– intentan adaptarse a sus leyes. Basta con ver la evolución de las maquetas y del tipo de letras de los periódicos de los últimos años. Es a través de la televisión que se hace efectivo lo que los estrategas de comunicación llaman *efecto resonancia*. Lo importante es el run-run que una información deja, el ruido que llega a aquéllos que no leen nunca un periódico.

3. En este panorama, sucintamente descrito ¿cuál es la contribución de los medios de comunicación de masas –prensa, radio y televisión, Internet es otro mundo a parte– a la educación de las personas y, por tanto, a la construcción de ciudadanía?

Afirma Zygmunt Bauman que la ciudad «es un lugar donde los extraños coexisten sin dejar de ser extraños»⁷. Es decir, es un espacio de relación polivalente y a niveles muy distintos. Y esto significa una complejidad cultural grande. En la ciudad se mezcla el

cosmopolitismo con el discurso identitario y entre las mínimas pautas compartidas emergen formas varias de transversalidad cultural y nuevos imaginarios que, aunque sean tejidos aquí, tienen la música original en lugares bastante lejanos.

Lo primero a tener en cuenta es que los medios de comunicación de masas son una ventana al exterior del ámbito privado que da una cantidad de información que nunca habrían tenido la mayoría de los ciudadanos. Puede ser una información superficial, banal, todo lo que se quiera. Pero solo viendo la televisión –y casi todo el mundo la ve– se aprenden cosas y se accede a una variedad de informaciones de todas partes que antes de la televisión eran privilegio de una reducidísima minoría.

Esta información evidentemente fluye a chorros, poco organizada desde el punto de vista pedagógico. Y más orientada al entretenimiento y a una socialización plana de las personas. No obstante, el que pensara que tiempos pasados eran mejores se equivocaría.

Precisamente, el flujo informativo que nos envían los medios de comunicación de masas convierten en natural la diversidad de opiniones y de maneras de ser. Y no es banal porque este reconocimiento del otro, de que no existe una sola manera de entender el mundo, ha costado mucha sangre a la humanidad. Los medios de comunicación hacen que la libertad de expresión se vaya incorporando como una segunda piel a la ciudadanía. Y que cuando no exista se note y se viva como una mutilación inaceptable.

Más información, consagración de la diversidad como propia de la ciudad moderna. Dos factores que suman en la buena dirección de la educación democrática.

⁵ Estos temas los he tratado en mi libro «Después de la pasión política», Taurus. Madrid, 1999.

⁶ En este sentido querría señalar el prólogo de James G. Ballard a su novela «Crash».

⁷ Zygmunt Bauman: «Noves fronteres i valors universals» («New Frontiers and Universal Values»). Breus. CCCB. Barcelona, 2006.

4. Pero avancemos un poco más. No todos los *media* actúan de la misma manera. La prensa escrita se está convirtiendo cada vez más en minoritaria, destinada a un sector de la población: los que leen. Tiene, por tanto, una función cada vez más complementaria. Últimamente, algunos periódicos han optado ya por liberarse, como forma de supervivencia, de la atracción fatal del paradigma televisivo para situarse en un terreno de reflexión y debate más propio de la cultura democrática. La radio que llega directamente a la oreja del oyente estimula más que cualquier otro *media* las reacciones de carácter más sentimental. No en vano es un medio caliente. Importante en las batallas políticas es, en muchos aspectos, un medio de combate. Para ilustrar el poder de la voz explicaré una experiencia personal. Preparando la exposición «*Occidente visto desde Oriente*» estuvimos considerando si debíamos poner o no vídeos de las ejecuciones de ciudadanos occidentales secuestrados por el terrorismo islamista. Ante la crudeza de las imágenes, intentamos la opción de mostrar exclusivamente el sonido. Era mucho más insoportable. Pero, en fin, me ceñiré a la televisión que sigue siendo el alimento espiritual principal de los ciudadanos.

Era Georg Simmel quien decía que la vida urbana genera ansiedad, unos estímulos nerviosos que determinan la sentimentalidad del hombre moderno⁸. Yo creo que la televisión con la pareja publicidad-zapping se ha convertido en un mecanismo de activación nerviosa que convierte sus usuarios en potenciales hiperactivos. Pero hiperactivos especialmente orientados a una tarea precisa: la insatisfacción permanente en el consumo. La necesidad, cada vez más acelerada, de luchar para conseguir una compra nueva aún antes de poseer la última que se acaba de pagar. Esta dinámica, en unos tiempos acelerados, tengo la sensación que tiene serias conse-

cuencias en la formación de las personas, sometidas al deber de comprarse permanentemente la felicidad⁹. Cada vez es más difícil concentrar el esfuerzo, fijar la atención. No es ya el olvido de cualquier forma contemplativa o deliberativa, es la necesidad de estar pendiente de media docena de cosas a la vez. Ante la televisión, no hay calma para el espíritu, todo conduce a los extremos: la hiperacción o la indiferencia. Y, en cierto sentido, uno alimenta a lo otro. Interesarse por todo e interesarse por nada es bastante parecido.

En tiempos en que a diferencia de lo que ha pasado a lo largo de la humanidad, la información no es un bien escaso sino todo lo contrario excesivo, el problema es como orientarse en un mar de *inputs*. La jerarquización y la ordenación son decisivas. Y la televisión es el máximo jerarquizador. Por esto, su responsabilidad educativa es extraordinaria. Y por esto también podríamos dar la vuelta a la cuestión: la única manera de positivar el impacto de la televisión es una enseñanza muy buena, que coloque ante la pantalla a personas intelectualmente adultas. Pero la televisión es el *media* al que se llega cuando se es más pequeño.

De una manera acrítica se ha ido aceptando un tópico de la sociedad liberal moderna: que los medios de comunicación privados tienen barra libre para hacer lo que le plazca a su amo en la lucha, sin límites, por la audiencia y que son los medios públicos, financiados con los impuestos de los ciudadanos los que deben compensar los déficits comunicativos. No obstante, cuando lo único que acostumbra a diferenciar a los *media* públicos de los privados es que, en general, los informativos de los primeros están bajo la tutela directa del gobierno de turno, esta distinción todavía es más absurda. La audiencia es la obsesión de toda televisión, pública o privada. Y esta audiencia es el resultado de un sistema sesgado en

⁸ Georg Simmel: «La metrópolis y la vida moderna». De este texto hay varias versiones en español en Internet.

⁹ Por ejemplo, Pascal Bruckner: «La vida bona» («La vie bone»). Breus. CCCB. Barcelona, 2006.

el que la oferta está pautada y restringida y la demanda tiene una capacidad limitada para hacerse oír. El discurso sobre la audiencia se construye sobre una trampa: los emisores dicen que hacen lo que la gente quiere ver y la gente dice que solo puede ver aquello que le ofrecen que, basta decirlo, cada vez se asemeja más de una cadena a otra. Los programadores de televisión son, por tanto, personas de una importancia determinante en la formación de la ciudadanía. Y, aún así, su criterio no es la ciudadanía sino la audiencia.

5. En la televisión no hay voluntad educativa. Fundamentalmente, hay voluntad de negocio y de control político que emana de un equilibrio complejo entre propietarios de los medios de comunicación (y su sistema de intereses), Estado regulador y profesionales de los medios. La capacidad de incidencia de la televisión es grande. Y, por tanto, es un instrumento que los poderes quieren bajo su control. Hay montones de ejemplos de utilización político-económica de la televisión. Y, a veces, se les va la mano como pasó en Francia en vísperas de las Presidenciales del 2002. Durante meses, las televisiones privadas estuvieron repletas de información sobre criminalidad. Se trataba de crear un clima de inseguridad ciudadana que hiciera perder al entonces primer ministro Jospin. Pero el resultado fue que Le Pen pasó a la segunda vuelta en medio del pánico general. De golpe, desde la primera noche electoral, la criminalidad desapareció de las portadas de los informativos como si la delincuencia hubiera desaparecido de milagro.

Hay, no obstante, un problema estructural en la relación entre información y formación. Este se origina en la misma definición de noticia. La singularidad del hecho que merece la condición de noticiable –aquello que se dice siempre: no es noticia que un perro muerda a un hombre; es noticia que un hombre muerda a un perro– desvía la información al lado más negativo, sin ofrecer al mismo tiempo una visión crítica

de las cosas. Por esto, la opinión formada sobre la televisión es a menudo tan equivocada. De un país en el que sucede un atentado terrorista solo nos llegan las imágenes del horror, no sabemos nada de la absoluta normalidad del resto. Y esto nos conduce a un punto, para mí, esencial: la televisión tiene un papel fundamental en la construcción de la ideología del miedo tan viva en Occidente donde, en nombre de la seguridad, cada día se recortan libertades ante la indiferencia general. El miedo, como es conocido, es desmovilizador: linda con la indiferencia y la insolidaridad. ¿Qué sentido tiene una educación que haga prevalecer estas dos actitudes?

6. Conclusión: La sociedad de dominancia televisiva tiene más cantidad de información que cualquier otra hasta el tiempo presente. Pero esta información no contribuye forzosamente a mejorar la capacidad de emancipación de los ciudadanos –esto es, a pensar y a decidir por ellos mismos. Justo lo contrario, tiende a activar en ellos los *frames*, como definen los sociólogos americanos, aquellos hábitos mentales instalados que hacen que vivamos determinadas cosas como propias, sencillamente porque así nos las han ido inculcando desde pequeños. La televisión no es una escuela de actitud crítica. Esta o se aprende antes o una vez ante el televisor ya es tarde. El televisor favorece la acomodación y la indiferencia. Y, al mismo tiempo, tiende a aislar: fomenta un individualismo acrítico que tiene pocas de las virtudes del individualismo moderno y, en cambio, algunos de sus vicios, por ejemplo, el desinterés por los otros.

La televisión debería ser «para mayores con reparos». Pero afortunadamente estamos en una sociedad abierta. Y es el *media* que está más al alcance de todo el mundo. Tengo la sensación que si se enseñara a ver la televisión, el rendimiento educativo que se podría sacar de ella sería mayor. Pero entonces, quizá, la primera consecuencia sería que la veríamos menos.

Competitividad y cooperación. Justicia y paz

Arcadi Oliveres

Arcadi Oliveres Boadella es doctor en Ciencias Económicas y profesor titular del departamento de Economía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es Presidente de «Justícia i Pau»; de la Universidad Internacional de la Paz de Sant Cugat del Vallès, y del Consell Català de Foment de la Pau y miembro de la Societat Catalana d'Economia del Institut d'Estudis Catalans. Ha realizado investigaciones en temas de comercio internacional, globalización económica, deuda externa, cooperación al desarrollo y economía de la defensa. Asimismo, ha escrito y colaborado en la elaboración de varias obras, entre ellas: *El militarismo en España* (editor junto a Pere Ortega. Editorial Icaria, Barcelona, 2007), *Un altre món* (Angle Editorial, Barcelona, 2006), *Contra el hambre y la guerra* (Angle Editorial, Barcelona, 2005).

Competitividad y cooperación. Justicia y paz

1. Introducción

El 50% de la Humanidad vive en zonas urbanas. La urbanización es un proceso creciente y claramente palpable en las últimas décadas. A mediados del siglo xx, tan solo el 33% de los habitantes del planeta vivía en las ciudades, mientras que se prevé que el porcentaje llegue ya al 63% el año 2030. La urbanización, a medida que progresa, marca actitudes en la vida económica y social que se alejan, para bien y para mal, de los parámetros tradicionales.

En efecto, por un lado, son innegables los beneficios que las concentraciones de población suponen al facilitar el acceso a una buena asistencia médica, a unas mayores posibilidades educativas, a unos mínimos servicios sociales, a una mayor oferta cultural, a la generación de un intenso tejido social y a la disponibilidad de un amplio instrumental que permite desde la cocina de nuevas ideas hasta la capacidad organizativa de propuestas alternativas.

Pero resulta también evidente que es precisamente en el ámbito urbano donde aparecen con más fuerza las desigualdades y la insolidaridad, el consumismo, los episodios de violencia, las dificultades de vivienda, los guetos residenciales y la creciente proliferación de los «no espacios» como referencia, en los grandes centros comerciales, en las estaciones de servicio, en los aeropuertos, en las cadenas de cafeterías, restaurantes, hoteles y centros, calificados de ocio, en los que puedes estar de forma indiferente en cualquier parte del mundo.

La ciudad se ha convertido en el paradigma del cambio social. Todos los riesgos para la justicia, la libertad, la paz y la protección del entorno que veremos a continuación se manifiestan allí con su máxima fuerza de la misma manera que se manifiestan allí todas las propuestas de cambio que, en buena lógica, van surgiendo de la conciencia crítica de la sociedad.

2. La injusticia siempre creciente

A pesar de los progresos científico-técnicos que ciertamente lo posibilitarían, buena parte de la población mundial padece todavía de una falta de cobertura de sus necesidades básicas. No obstante, a menudo la falta de voluntad política, los objetivos lucrativos de las empresas y los egoísmos de los particulares conducen a millares de millones de personas a unas condiciones de vida deplorables. Así, por ejemplo, los muertos de SIDA por imposibilidad de acceso a medicamentos que los laboratorios farmacéuticos no quieren facilitar celosos de sus patentes, las condiciones inhumanas que son aprovechadas por las subcontrataciones deslocalizadoras de las grandes empresas, la debilidad de recursos para luchar contra el hambre cuando se invierten enormes cantidades en la guerra, el inconsciente e inmoral negocio de las armas, el cierre de fronteras a las migraciones, el comercio internacional en condiciones de desigualdad, la corrupción mezclada con los negocios ilícitos y los paraísos fiscales, la fuga de cerebros, la especulación financiera, la deuda externa abusiva, la explotación sin fin de los recursos naturales, el deterioro ambiental y la urbanización indiscriminada son algunos de los

mecanismos generadores de las carencias indicadas. No es difícil constatar, por otro lado, que las citadas carencias tienen un impacto más doloroso cuando se trata de poblaciones concentradas especialmente en las periferias de las grandes ciudades.

Tales mecanismos impiden asimismo, no tan solo el mantenimiento de la dignidad de mucha gente sino que también son generadores de diferencias crecientes entre las poblaciones del Norte y del Sur y de diferencias en el interior de cada uno de los países. Si en los años cincuenta del siglo xx nos referíamos a una relación de 30 a 1 en la dimensión del PIB por cápita entre el 20% más rico y el 20% más pobre de la población mundial, en la actualidad este diferencial se sitúa en una relación de 103 a 1. Y el mismo, aunque en una proporción menor, lo encontraríamos también en el ámbito interno de los estados donde al mismo tiempo aumenta la participación de las rentas de capital y disminuye la de las del trabajo en el PIB total. En última instancia, las ciudades repiten el mismo esquema y probablemente de una forma más agravada todavía.

3. La gobernabilidad democrática en cuestión

En sentido estricto, la política es el gobierno de la «polis», esto es, de la urbe y parece seguro que las primeras experiencias democráticas aparecieron en las ciudades. No obstante, las actuales formulaciones de la democracia representativa dejan mucho que desear en todos los niveles. Empezando desde uno de los instrumentos básicos de la participación ciudadana como son los partidos políticos, observamos inmediatamente tres déficits importantes: la falta de elecciones «primarias» para escoger a sus candidatos, la práctica inexistencia de listas abiertas, y las pleitesias que sus necesidades de financiación generan hacia los poderes económicos.

A nivel estatal, las cosas no mejoran y vemos como se discrimina entre ciudadanos de primera y de segunda al no concederse el derecho de voto a los inmigrantes. Se observa al mismo tiempo la práctica imposibilidad de llevar a término las iniciativas legislativas populares y se constata finalmente que los municipios, el primer escalón de la democracia, tan solo disponen del 16% de los fondos públicos frente al 53% que corresponde al gobierno central.

Si ascendemos a escala europea y mundial debemos lamentar forzosamente la práctica inexistencia de democracia. Un Parlamento Europeo sin plenas facultades legislativas, unas Naciones Unidas con un voto para cada estado y, por tanto, completamente desproporcionado en relación a la población, un Consejo de Seguridad con un incomprensible derecho de veto para cinco países privilegiados, unas instituciones como las de Bretton Woods (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional) donde el voto corresponde a la cuota aportada, nos lo demuestran de forma manifiesta. Y todo esto sin olvidar que, además, por encima de los organismos formales existen los poderes fácticos que desde el G-8 al Fórum Económico de Davos, desde la Cámara de Comercio de Bruselas hasta el Club Bilderberg determinan impunemente nombramientos, políticas, decisiones económicas y acciones bélicas.

Por otro lado, si la libertad de las personas es un imperativo de la democracia, podemos observar como tal libertad mengua a marchas forzadas en función del crecimiento del control social. Las cámaras fotográficas en lugares públicos y privados, los ilegales pinchazos telefónicos, la diseción fotográfica del territorio, el seguimiento de correos electrónicos y de entradas en Internet, la informatización de cualquier tipo de datos personales, etc. funcionan a pleno rendimiento justificados por unos falsos miedos ante terrorismos que, a menudo, son promovidos por los gobier-

nos y, que cuando no lo son, precisan de otras formas de respuesta. Nuevamente, resultan ser los pobladores de las ciudades los que se llevan la peor parte de estos ataques a la intimidad y la privacidad.

4. La pacificación es posible

Es dudoso que las guerras hayan tenido algún sentido a lo largo de la historia pero es evidente que ahora mismo tienen menos sentido que nunca. En épocas de economías eminentemente agrarias sometidas a los avatares climáticos y de los fenómenos naturales podía, en algunas épocas, convertirse en imposible la supervivencia de las personas y, aunque no era justificable, podía ser al menos comprensible la voluntad de atacar al vecino con tal de acceder de esta manera a los bienes que escaseaban. Actualmente, pese a los millones de personas famélicas, existen recursos más que suficientes para satisfacer las necesidades básicas de los pobladores de la Tierra. Y cuando de forma local y circunstancial se producen algunos déficits, estos son perfectamente superables con los actuales sistemas de comunicación, los medios de transporte, conocimientos científicos y técnicas existentes disponibles. A partir de aquí, la guerra no es otra cosa que el egoísmo en grado superlativo y la competitividad llevada a su máximo extremo.

Aun así, las guerras existen y si se analizan sus razones podremos ver que, por un lado, figuran los intereses económicos básicamente vinculados a las materias primas y a los recursos energéticos. Guerras, por tanto, que lo que pretenden es mantener cuando no aumentar, el estado de bienestar de una quinta parte de la población mundial en detrimento del resto. Los actuales conflictos armados en Iraq, Afganistán y los ya menguantes en Angola y Somalia responden exactamente a este esquema; esquema de intereses que se mantiene a nivel interno de los estados

como hemos podido ver, entre otros, en Argelia, Colombia, Congo Kinshasa y Congo Brazzaville. Es necesario decir también, que, en ocasiones y sin estallar en guerras, estos intereses de los privilegiados se mantienen mediante formas dictatoriales basadas en la tortura, la represión y los asesinatos extrajudiciales muchas veces producidos con el apoyo de las potencias extranjeras. Tal es el caso, por ejemplo, de Guinea Ecuatorial, Nigeria, Zimbabwe, Myanmar y Uzbekistán.

Por otro lado, encontramos detrás de las guerras una serie de desencuentros políticos, sociales y étnicos que, a menudo, enraízan su expresión en marginaciones sociales, en ocupaciones territoriales, en mayorías que oprimen a minorías o, hasta en minorías que oprimen mayorías. Lo encontramos, solo por citar algunos casos, en el de Israel *versus* Palestina, de Serbia y Croacia *versus* Bosnia y Kosovo, de la Federación Rusa *versus* Chechenia, del Norte *versus* el Sur del Sudán, de Marruecos *versus* el Sahara, y, hasta hace no mucho tiempo, del Reino Unido *versus* Irlanda del Norte.

Al margen de los orígenes de los conflictos que hemos señalado, lo más preocupante es la obsesión que tienen la práctica totalidad de los estados de mantener permanentemente en marcha una maquinaria de guerra que sobre todo sirve para incitar al otro a hacer lo mismo; una maquinaria de guerra cuya justificación se encuentra casi siempre en la fabricación de falsas y sobredimensionadas amenazas y enemigos inexistentes. De todo esto se encargan con bastante eficiencia una parte de los medios de comunicación tras los que encontramos casi siempre grandes corporaciones industriales, importantes poderes financieros, responsables de los departamentos de defensa y fabricantes de armamentos. Constatamos, por ejemplo, el caso de la prensa francesa en buena parte en manos de Serge Dassault (Le Figaro), primer particular fabricante de aviones de combate, y

de Arnaud Lagardère (prensa regional e imperio editorial Hachette), accionista principal de las industrias bélicas privatizadas del país.

El ciclo armamentista, expresión más elegante de la maquinaria de guerra, se presenta en diferentes facetas a cuál más perniciosa. En primer lugar, encontramos el gasto militar. De acuerdo con las estimaciones de los organismos internacionales en la actualidad este ya llega a la cifra de 1.200.000 millones de dólares anuales, esto es, 22 veces más de lo que la Organización Mundial de la Agricultura y la Alimentación (FAO) cree que haría falta para la eliminación anual del hambre en el mundo. En segundo lugar, aparecen las sorprendentes cifras de personal adscrito a las fuerzas armadas, unos 26 millones de personas, cuando según las Naciones Unidas habría más que suficiente con medio millón de cascos azules en todo el mundo para apaciguar los posibles focos y situaciones de conflicto. En tercer lugar, la más que perversa investigación con finalidades militares pese a su inaceptable dimensión ética se justifica con la excusa del aprovechamiento civil de sus innovaciones. Excusa inservible ya que está más que demostrado que este aprovechamiento es escasísimo, que la vía de transferencia de tecnología sigue partiendo de lo civil a lo militar y que los nuevos hallazgos en armamento alcanzan niveles absolutamente degradantes en el respeto a las personas humanas. En cuarto lugar, la producción y transferencia de armamentos que supone, a menudo, un flujo Norte-Sur que llena de beneficios a los países ricos al mismo tiempo que llena de guerra a los empobrecidos. En paralelo, el tráfico de droga se produce en la dirección contraria, y en muchas ocasiones se puede hablar de armas que se pagan con droga y de drogas que se pagan con armas. De otro lado, esta actividad de venta de armas es indigna e indignante en el caso español que ocupa un lugar destacado como exportador mundial y como

suministrador de municiones en guerras africanas, tal como ha denunciado Intermón-Oxfam.

Si decíamos, no obstante, que la pacificación es posible, es que de verdad podemos creer en ello. Siempre y cuando, naturalmente, la voluntad personal y política nos lleve al logro de determinadas condiciones. Como elemento básico, y como bien dice la UNESCO en su carta fundacional hace falta sacar las guerras de nuestra mente. Es evidente que hoy no se puede hablar de guerra justa bajo ningún concepto y si entendemos, tal como algunos han dicho, como guerra justa la que los aliados llevaron a término el año 1991 para reconquistar Kuwait con las bajas de 300 soldados norteamericanos, con 270.000 iraquíes muertos y el posterior embargo que generó, según la Unicef, más de un millón de víctimas entre los niños menores de cinco años, será necesario que revisemos de forma inmediata y profunda nuestros conceptos morales. No obstante, si el conflicto ya ha estallado deberemos proceder con rapidez a negociaciones de paz incondicionales.

El proceso de pacificación deberá continuar con el desarme nuclear y convencional, con la reducción de los efectivos de las fuerzas armadas, con la destrucción de los arsenales y la reconversión de la industria militar hacia finalidades civiles. Si bien casi siempre se trata de decisiones políticas se debería tener en cuenta que estas han de ser impulsadas por la presión de los ciudadanos mediante los movimientos sociales y los compromisos individuales. Nadie negará a estas alturas la razón moral que acompañaba a todos los que se manifestaron en contra de las pruebas nucleares, de la guerra de Vietnam o de la invasión de Iraq por hablar de casos manifiestos. De la misma manera que ahora todo el mundo ya ha entendido las razones de los objetores de conciencia al servicio militar y empiezan a ser entendidas las objeciones fiscales, financieras, laborales y científicas

con todo aquello que tenga relación con la preparación de la guerra.

En este capítulo hemos dejado para el final un aspecto central como es la educación por la paz. Se debe entender de entrada la educación por la paz y, sin duda, la paz misma, en un sentido amplio que exige previamente de la justicia, del desarme, del respeto a los derechos humanos, de la equidad social, del desarrollo de los pueblos, del cuidado del entorno y de muchos otros requisitos. En este sentido, educación por la paz será toda aquella que nos lleve a los objetivos citados. Pero evidentemente la educación por la paz nos remite también a la toma de conciencia de los privilegios de los que disfrutamos los ciudadanos del Norte, a la renuncia de la competitividad, a la exclusión de cualquier tipo de discriminación, de fanatismo y de patriotismo y a la consideración del valor de la dignidad humana por encima de cualquier interés material, individual o colectivo. En última instancia, la educación por la paz ha de suponer también una eliminación cada vez más presente de la violencia virtual en las películas, en los cómics, en las consolas, en los ordenadores, en los juegos de rol, en los juguetes bélicos y en cualquier instrumento formativo y de ocio para niños, jóvenes y adultos.

De forma simultánea y complementaria a la educación por la paz, la investigación para la paz resulta básica si debemos escrutar los orígenes de los conflictos y sus posibles soluciones. Paradójicamente está poco valorada en comparación a la investigación para la guerra. Es bueno conocer que en esta dirección y siguiendo modelos ya consolidados en el Norte de Europa, se está poniendo en marcha, con la aprobación del Parlamento de Cataluña, el Instituto Catalán Internacional por la PAZ (ICIP) que encuentra sus raíces en la Ley del Fomento de la Paz y la posterior creación del Consejo Catalán de Fomento por la Paz, órgano consultivo que vincula a la

sociedad civil y a las instituciones políticas en temas de paz.

5. La inmigración, clave de la vida ciudadana

La ciudad es el espacio migratorio por excelencia. Las injusticias citadas en el segundo capítulo y las guerras analizadas en el tercero evidencian las razones de las salidas y de los flujos de población. Nos interesa ahora conocer cómo desde el Norte acogemos estos flujos. La respuesta resulta desgraciadamente bastante negativa. Cerramos nuestras puertas a su venida y posibilitamos un tráfico mafioso de personas que origina su muerte, no les damos la documentación necesaria y les colocamos en situaciones de precariedad laboral y social, no les damos la plenitud de derechos como ciudadanos y permitimos su maltrato y su discriminación.

Es necesario corregir todos estos malentendidos y ser conscientes de que las migraciones son un hecho tan antiguo como la humanidad misma, que se ha movido siempre huyendo del hambre y de la guerra. Es preciso entender que para las sociedades envejecidas como las europeas la inmigración es un maná de juventud y de fuerza de trabajo, aunque no es por esto por lo que debemos recibirlos sino porque tienen todo el derecho. En última instancia, es ineludible entender que contrariamente al choque cultural del que tanto se habla, las migraciones se encuentran en el origen de nuestros hábitos, costumbres, riqueza artística y patrimonios literarios.

No obstante, es preciso reconocer que las mutuas interrelaciones no se han producido siempre de la misma manera. En ocasiones, los procesos de enriquecimiento y de ósmosis respectiva han funcionado bastante bien mientras que en otras circunstancias se han dado enfrentamientos, creación de guetos y, hasta situaciones de dominación de unos a otros. En nuestras

realidades, se trata más bien de discriminaciones sociales que no étnicas. Así, por ejemplo cuando nos enteramos de los disturbios en las *banlieues* francesas, debemos pensar sobre todo en la protesta por la quiebra del «ascensor social» debida a las políticas laborales y de rentas de los gobiernos de derechas más que a las luchas entre grupos de población procedentes de etnias o territorios diferentes.

Aun así, cuando paseando por Barcelona úno tiene la posibilidad de pasar un rato en la Rambla del Raval te das cuenta que la convivencia es perfectamente plausible y que todavía estamos a tiempo de no caer en las duras realidades vividas en algunas ciudades europeas. Eso sí, siempre que seamos capaces de frenar los trazos racistas que sobresalen en algunos medios de comunicación, de eliminar los espíritus xenófobos de determinados grupos de población autóctona y de practicar políticas públicas abiertas y respetuosas con los inmigrantes.

Pequeña nota al margen, antes de acabar este apartado, nos la ofrece el trato nada favorable que en España se da desde hace casi 30 años a los refugiados y a los exiliados políticos. No deja de ser una paradoja que en la medida en que las prácticas de la libertad en la vida pública hayan mejorado, se haya perdido en cambio la capacidad de acoger a aquéllos que huyen de la guerra y de la represión y que llegan a nuestra casa no solo para mejorar sus condiciones de vida sino más bien para salvarla. Ha desaparecido de nuestras ciudades la pluralidad y la riqueza que representó la llegada de expulsados por las dictaduras latinoamericanas de los años setenta del siglo xx y, en una absurda posición contraria a la que nosotros disfrutamos tras el fin de la Guerra Civil, nos hemos negado a recibir refugiados, excepto en cantidades simbólicas procedentes de Bosnia, de Kosovo y de Chechenia por no hablar de los totalmente inexistentes de Ruanda, del Sudán o de Iraq a título de ejemplo.

6. Consumismo: limitación de los recursos

El último elemento que debemos considerar dentro de los grandes retos que afectan a las sociedades actuales y, muy particularmente a la vida urbana tiene que ver con el crecimiento exponencial del consumismo y la progresiva limitación de los recursos, el origen del cual se constata desde los años cincuenta y cuya efervescencia empieza a partir de los años setenta del siglo xx. En efecto, una vez rehechas las sociedades del golpe de la Segunda Guerra Mundial, el mundo occidental, y de una manera particular sus empresas, nos damos cuenta que en el consumo se encuentra la base del lucro y a partir de aquí empieza una cuidada planificación que mediante la psicología y las técnicas publicitarias investiga las motivaciones de los compradores, los hipnotiza ante los productos, les ofrece espacios en los que predisponen los cinco sentidos a la atracción hacia las mercaderías, se les proporcionan accesos, horarios y facilidades de pago y se coloca a los ciudadanos ante un falso sentimiento de felicidad.

A los gobiernos democráticos o no, les conviene ya que crea ciudadanos conformistas con modelos de vida, especialmente de consumo y ocio, uniformes y poco dispuestos a elevar la voz contra el sistema sobre todo si, además, como en el caso español, tienen encima la responsabilidad de unos pagos hipotecarios de larga duración. El mayo francés del 68 fue evidentemente un toque de alerta ante esta situación comprendido solamente por determinadas minorías. Para el resto, la puerta del pensamiento único quedaba completamente abierta.

Los resultados no se han hecho esperar demasiadas décadas y en la actualidad ya nos hemos podido dar cuenta de dos cosas. Primera, que el actual nivel de consumo es imposible generalizarlo a la totalidad de la población mundial. Como

muy bien se dijo en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible que tuvo lugar en Johannesburgo el año 2002, si la Humanidad entera quisiera tener acceso a los mismos recursos naturales (agua, minerales, fuentes de energía, madera, etc.) de los que disponemos los habitantes del mundo industrializado, una quinta parte del total, se necesitarían tres planetas. En consecuencia, si partimos de la idea de justicia que figura en el título de este capítulo debemos admitir que la única vía para aplicarla en el ámbito material es mediante la puesta en práctica de la teoría del decrecimiento. No estamos éticamente autorizados a crecer más –naturalmente sí a desarrollarnos– en la medida que la mayor parte de la población de la Tierra deberá abstenerse a hacerlo. Va siendo hora que así lo expresen las autoridades económicas de los países y den, de esta manera, ejemplo a empresarios y ciudadanos que tienen que encaminarse al mismo objetivo.

Segundo elemento: que la injusticia que cometemos con el consumo afectará todavía más a las generaciones que han de venir. Los síntomas son claros: agotamiento de los recursos, disminución de la biodiversidad, contaminaciones de todo tipo, calentamiento del planeta. Y también se empiezan a vislumbrar guerras por los recursos, nuevas enfermedades, desecación de los lagos, desaparición de algunos espacios emergentes, etc. No cumplimos de ninguna manera con el proverbio indio que nos habla de la disponibilidad en alquiler de la Tierra que hace falta conservar en buen estado para los que vendrán tras nosotros.

7. No todo está perdido

El sistema socioeconómico imperante que, a grandes trazos, hemos intentado identificar en los apartados anteriores, aunque todavía se presenta con mucha fuerza, disfrutó de la vigencia punzante durante la

década de los años noventa del siglo xx una vez hundida la mal nombrada alternativa del socialismo real que, en realidad, no era otra cosa que un capitalismo de estado con un altísimo nivel de militarización. La segunda mitad de la década vio ya, primero en Chiapas y después en Seattle como desde el Sur y desde el Norte se levantaban voces de rechazo que se consagraron a partir de enero del 2001 con la celebración, sucesiva y hasta el momento actual, de los llamados Fóruns Sociales Mundiales que bajo su ampliamente conocido lema de «Otro mundo es posible» presentan muchas propuestas para transformar el actual sistema de globalización.

Aunque se podría tomar como una excesiva simplificación, el conjunto de aportaciones de los Fóruns iniciadas en Porto Alegre pero que han tenido continuidad en varias ciudades –nuevamente el papel de la ciudad– de todo el mundo, en encuentros de diferente nivel, representan en buena forma el intento de construcción de una economía comunitaria y substitutiva de la actual, injusta y depredadora.

Algunos trazos que se infieren de las temáticas tratadas, apuntan claramente en esta dirección. El mejor reparto en el acceso a las tierras para las explotaciones agrarias, las transferencias gratuitas de tecnología, la cancelación de la deuda externa, el incremento de la cooperación al desarrollo, el freno a la economía especulativa y no a la productiva, las prácticas de comercio justo, la promoción de las finanzas éticas, el establecimiento de fórmulas empresariales cooperativas, el reparto de trabajo entre todos los que opten, el consumo responsable, los vínculos a potenciar entre los países del sur, la ocupación y recuperación de fábricas abandonadas, las iniciativas empresariales llevadas a cabo por mujeres, la creación de instrumentos de fiscalidad internacional, la reducción del gasto militar hacia finalidades sociales, la puesta en práctica de la renta básica, las «ollas populares», los

intercambios no monetarios, y muchos otros serían un buen ejemplo de ello.

En todo caso, esta nueva manera de ver la economía exige al menos tres requisitos que corresponden a los tres «partenaires» sociales, esto es, individuos, empresas y administraciones. Por parte de los individuos, consumidores pero a la vez trabajadores e inversores, es preciso que abandonen la filosofía del «tener» por la del «ser», la de la competencia por la de la cooperación y la de las ganancias materiales por la del bienestar colectivo. Las empresas, por su parte, deben asumir verdaderamente el concepto de Responsabilidad Social en el sentido pleno de la palabra y no, como a menudo sucede, como una estrategia más de marketing. En el bien entendido que la Responsabilidad Social es preciso tenerla con los trabajadores, con los clientes y

usuarios, con los proveedores, con los competidores comerciales, con los subcontratistas, con las haciendas públicas y con las administraciones a todos los niveles. Por parte de las administraciones, es necesario que lleguen a entender de una manera definitiva que su misión es el servicio público a todos los ciudadanos y no a los más poderosos o privilegiados, que la fiscalidad debe ser verdaderamente distribuidora y que los derechos económicos, sociales y culturales deben ser tan respetados como los derechos civiles y políticos.

En este contexto, la ciudad no es más que un espacio de constataciones poco afortunadas y a la vez un laboratorio de pruebas que podrían ser, de verdad, herramientas de transformación. Si esto fuera así podríamos hablar, con todo conocimiento de causa, de ciudades educadoras.

Cultura urbana: en busca de la autenticidad

Sharon Zukin

Sharon Zukin es profesora de Sociología en el Brooklyn College y en la Universidad de Nueva York. Escribe sobre las ciudades, la cultura y la economía, y ha sido galardonada con el Premio Lynd de la American Sociological Association por sus investigaciones en sociología urbana, y con el premio C. Wright Mills de la Society for the Study of Social Problems.

Su libro más reciente es *Point of Purchase: How Shopping Changed American Culture* (Routledge, 2004). Entre sus obras anteriores se incluyen: *After the World Trade Center* (co-editada con Michael Sorkin, Routledge, 2002), *The Cultures of Cities* (Blackwell, 1995), *Landscapes of Power* (University of California Press, 1991) y *Loft Living* (John Hopkins University Press, 1982). En la actualidad está escribiendo un libro sobre las ciudades y la autenticidad.

Cultura urbana: en busca de la autenticidad

En un momento como el actual, en el que la mayor parte de la población mundial vive en ciudades, se diría que la cultura urbana debería ser una expresión importante de la identidad colectiva. Pero pocas ciudades están seguras de tener una identidad. Más vulnerables que nunca a las oleadas migratorias y a los movimientos de capital, son asimismo más variadas socialmente, y, sin embargo, cada vez se parecen más las unas a las otras. Grandes transformaciones sobre las que las ciudades no tienen control alguno ponen en peligro su continuidad cultural: el fin de las industrias tradicionales –la textil, la del acero, la automovilística o los astilleros–, la aparición y el ascenso de unas influyentes elites transnacionales y la presencia de nuevos inmigrantes en todas las áreas de la vida social. Los medios de comunicación globales, en combinación con la Red, que alcanza de una esquina a la otra del planeta, promueven y popularizan nuevas atracciones al tiempo que hacen posible la eliminación de las interacciones cara a cara. Nuevas formas de cultura urbana, desde la arquitectura icónica a los restaurantes de comida rápida y los grupos de *hiphop*, imponen una modernidad universal en la percepción espacial y temporal de los habitantes de las ciudades. La cultura urbana padece una crisis de autenticidad que expresa la ansiedad que esas transformaciones provocan en muchos hombres y mujeres.

Esta crisis se hace sobre todo evidente en los centros de las ciudades. Hacia los primeros años sesenta del siglo pasado, en las ciudades más ricas del mundo, décadas de descuido y abandono habían dejado un legado de naves industriales abandonadas,

muelles destrozados y torres de oficinas semivacías. Las fábricas, las oficinas y los residentes más ricos habían empezado a trasladarse a las afueras o incluso a otras partes del mundo, y los artistas y los propietarios de pequeñas empresas –desde vendedores callejeros inmigrantes hasta aspirantes a chefs, pasando por galeristas– poco a poco empezaron a sacar partido del centro que ellos abandonaron. Sus actividades revitalizaron los antiguos cascos urbanos, mientras que surgían nuevos centros financieros, donde las sedes centrales de los bancos, las empresas y las nuevas firmas mediáticas se elevaban como faros de una nueva era. Escritores, profesores, abogados y otros profesionales con espíritu de aventura se trasladaron a las antiguas casas, almacenes y naves industriales reconvertidas en viviendas (*lofts*), creando un nuevo estilo de vida urbana entre bohemia y burguesa. Los lugares que crearon –espacios públicos, como cafés, restaurantes y tiendas de moda, y los propios espacios privados de sus casas– no tardaron en atraer la atención por sus elegantes diseños industriales y su clientela. Con el crecimiento constante de las empresas mediáticas y artísticas, estos espacios adquirieron una dinámica irresistible: eran los signos visibles de una nueva cultura urbana.

Entrados los años setenta, el ascenso gradual de estos espacios urbanos a la categoría de «barrios de artistas» o de «sitios burgueses» les sugirió un modelo de actuación a los gobiernos locales y a los inversores privados: usar el capital *cultural* para llevar a cabo una rehabilitación urbana de mayor envergadura. Esta estrategia prometía la renovación de los centros urbanos

sin tener que pasar por el trauma de derribar edificios históricos y de desplazar a un elevado número de sus antiguos residentes; en lugar de ello respetaba los gustos culturales de un grupo social con un nivel alto de educación y con una movilidad relativa. En Estados Unidos y Europa Occidental, la preferencia de ese grupo de hombres y mujeres por los barrios antiguos, los edificios históricos y las áreas con un rico significado estético ofreció una nueva definición de autenticidad. Al tiempo que los situaba en medio de unos residentes urbanos de más edad, con menos recursos económicos y menor movilidad, cuyo derecho a la ciudad dependía de la familia, la costumbre y los vínculos sociales locales.

Una iniciativa más amplia de remodelación de la ciudad empezó al mismo tiempo en Estados Unidos, donde ya desde los años cincuenta los comercios locales habían comenzado a abandonar los cascos históricos de las ciudades para trasladarse a las zonas suburbanas y a los nuevos centros comerciales. Las inmobiliarias locales y las autoridades municipales soñaron con convertir la ciudad en un nuevo tipo de espacio comercial que devolviera al centro un vecindario de clase media al tiempo que atrajera a visitantes de la periferia y a turistas, recreando así el antiguo centro en un «mercado festivo». Al igual que el proceso de «aburguesamiento» de ciertas zonas del casco histórico de las ciudades, estos proyectos de desarrollo urbano siguieron también una estrategia cultural. Los promotores no solo utilizaron los edificios antiguos como telón de fondo histórico de la identidad local, sino también como marca de distinción. Ese «mercado festivo» dependía de una nueva conciencia del valor que tenían esos edificios históricos en cuanto que patrimonio cultural. Y asimismo reflejaba la creciente importan-

cia de los centros comerciales no solo como lugares para el consumo y el ocio individual, sino también como emplazamientos para la cultura pública.¹

Aunque los nuevos centros comerciales establecidos en los antiguos centros urbanos atrajeron un elevadísimo número de compradores, estos no circulaban por sus calles. Los promotores de estos nuevos mercados urbanos crearon espacios cerrados, casi se podría decir que físicamente cerrados, por donde los compradores podían pasearse, comprar, comer, beber, visitar algún museo o exposición, ir al cine, ver un acuario, etcétera, envueltos en una sensación de seguridad, abundancia y diversión. Los peligros desconocidos de la vida urbana se mantenían alejados gracias a los servicios privados de seguridad contratados por los mismos promotores inmobiliarios que poseían y gestionaban el espacio y a las leyes locales que prohibían la presencia de mendigos y otros elementos perturbadores. Esto provocó que se alzaran algunas voces críticas, que se quejaban de que estos proyectos urbanísticos imponían en el centro urbano, de por sí diverso y difícil de controlar, un orden social, semejante al de un parque temático del tipo de Disneylandia, que privaba a los residentes y visitantes de todo encuentro espontáneo y distinto, con lo que la experiencia de la ciudad dejaba de ser la de la Otriedad. Estos mercados festivos establecidos en los centros históricos de las ciudades «representaban» la autenticidad como si esta fuera una experiencia de consumo, de la misma manera que lo hacían los famosos parques de atracciones, los cuales, según el propio Walt Disney, debían tener algo en el centro (ya fuera un puesto de perritos calientes o una atracción). Pero este tipo de «autenticidad representada» convenció tanto a los promotores como a los compradores de correr el riesgo de invertir en la

¹ Lizabeth Cohen, *A Consumers' Republic: The Politics of Mass Consumption in Postwar America* (Nueva York: Knopf, 2003); Bernard J. Frieden y Lynne B. Sagalyn, *Downtown Inc.: How America Rebuilds Cities* (Cambridge MA: MIT Press, 1989).

vida de la ciudad. El éxito comercial de Faneuil Hall, en Boston, la dársena de Baltimore y el Horton Plaza de San Diego, no tardaron en inspirar a muchas otras ciudades en Estados Unidos, y generaron otros espacios todavía más ambiciosos, con salas de cine IMAX, acuarios, centros de congresos y tiendas, desde Barcelona a Singapur.²

Times Square

La remodelación de Times Square, la famosa zona de ocio y espectáculos enclavada en el centro de Manhattan, muestra hasta qué punto la autenticidad representada de ciertos espacios plantea un dilema a quienes quieren mantener la cultura popular de la ciudad, pero reconocen la necesidad de renovación económica. Con sus múltiples teatros y cines, sus neones, sus vallas publicitarias y las riadas de gente que la cruzan a todas las horas del día y de la noche, Times Square fue una zona de diversión llena de vida durante la mayor parte del siglo xx. A principio de los años noventa, su aura cosmopolita permitió que los neoyorquinos la llamaran, no sin cierta exageración, «la encrucijada del mundo». En términos nacionales, Times Square era el centro geográfico y también metafórico de la cultura popular estadounidense. La gente se reunía en Times Square a leer las últimas noticias que iban apareciendo en el inmenso «Motogram», y fue allí donde Alfred Eisenstadt tomó la famosa fotografía del marinero que levanta en volandas a una joven y la besa para celebrar el final de la Segunda Guerra Mundial. Times Square siguió atrayendo visitantes, familias enteras

incluidas, hasta finales de los años sesenta. Pero siendo una zona de mucho tránsito y de diversión, también atrajo el peligroso comercio del sexo y de la droga. Como los promotores privados no mostraban interés alguno por la zona, el gobierno municipal propuso varios proyectos distintos, ninguno de los cuales llegó a prosperar, hasta que en los años ochenta una compañía inversora presentó un proyecto que implicaba la demolición de algunos edificios y la construcción de torres de oficinas, un proyecto muy alejado, por supuesto, de la idea del «mercado festivo» y en absoluto consistente con la naturaleza de la zona, que combinaba la dureza con el glamour. Este proyecto encontró mucha oposición y se fue posponiendo durante años, hasta que su financiación potencial desapareció debido al declive de la bolsa.³

Gran parte de la oposición provenía de los hombres y mujeres que defendían la conservación histórica y dirigían muchas de las instituciones culturales de la ciudad. Encabezados por la Municipal Art Society, los oponentes hicieron una extensa campaña para proteger la autenticidad de Times Square valiéndose de un argumento estético, el de conservar su *apariencia*. Propusieron que se decretara una ley local que obligara a que todos los edificios del distrito tuvieran un gran letrero luminoso en la fachada, convirtiendo así todos y cada uno de ellos en una inmensa valla publicitaria electrónica. Los teatros de Broadway, amenazados de venta por parte de los propietarios del suelo y en peligro de verse tragados por los nuevos proyectos de construcción de rascacielos de oficinas, inspiraron otra ley. Esta ley permitía a los

² Sharon Zukin, *Landscapes of Power: From Detroit to Disney World* (Berkeley y Los Ángeles: University of California Press, 1991); John Hannigan, *Fantasy City* (Nueva York: Routledge, 1998); Don Mitchell y Lynn A. Staeheli, «Clean and Safe? Property Redevelopment, Public Space, and Homelessness in Downtown San Diego», en Sethe Low y Neil Smith, eds., *The Politics of Public Space* (Nueva York: Routledge, 2006), pp. 143-75. El concepto de «autenticidad representada», tomado de Dean MacCannell, *The Tourist: A New Theory of the Leisure Class*, 3º ed. (Berkeley y Los Ángeles: University of California Press, 1999).

³ William R. Taylor, ed., *Inventing Times Square: Commerce and Culture at the Crossroads of the World* (Nueva York: Russel Sage, 1991); Lynne B. Sagalyn, *Times Square Roulette* (Cambridge MA: MIT Press, 2001); Sharon Zukin, *The Cultrues of One Hundred Years of Spectacle in Times Square* (Nueva York: Random House, 2006).

propietarios de los teatros vender «derechos de aire» a los dueños de las propiedades próximas; esto era algo importante porque ofrecía la oportunidad de construir edificios mucho más altos en esos solares. La venta de derechos de aire protegería la concentración de los edificios más bajos que contienen los teatros en las calles laterales, mientras que los rascacielos se alzarían en las anchas avenidas que las circundan, empezando por la propia Broadway. Al mismo tiempo, el departamento de policía de Nueva York empezó a peinar las aceras y los negocios porno a fin de eliminar la presencia en ellas de los proxenetes, de las prostitutas y de sus clientes, algunos de ellos de aspecto amenazante, que habían convertido la calle 42 en un lugar peligroso por la noche, sobre todo para las mujeres. Como medida supletoria, valiéndose de la ley de dominio eminente, la municipalidad expropió, por el bien común, los locales ocupados por aquellas tiendas de productos pornográficos que se negaron a cambiar la línea comercial o a cerrar, y los vendió a inmobiliarias que los sustituyeron por negocios menos problemáticos.

La combinación de la «legislación estética», la acción policial y la expropiación forzosa por motivos de interés público prepararon la zona de Times Square para un cambio de cultura popular, un cambio que se asentaba, no por casualidad, en la compañía Disney. En el conocido arquitecto neoyorquino Robert A. M. Stern se reunirían todas estas estrategias, pues era miembro de la junta directiva de la compañía y al mismo tiempo se encargaba de supervisar un proyecto local de conservación de la zona de los teatros de Broadway. Stern recuerda que al pasar un día a finales de los años ochenta por Times Square se fijó en cuanta gente, sobre todo mujeres, llegaba en autocares desde las áreas suburbanas para acudir a las funciones de tarde de los teatros. Entonces se le ocurrió la idea de construir otras atracciones que hicieran de Times Square un lugar seguro, en el que

esos visitantes se sintieran a gusto. Por suerte, a principios de los años noventa, Disney estaba considerando la idea de diversificar la empresa, vía la producción de espectáculos para el teatro comercial con sus personajes cinematográficos y sus parques temáticos. Así pues, introducir Disney en Broadway era una perspectiva que atraía tanto a los urbanistas de la ciudad como a la propia empresa.

El emplazamiento de Disney en Times Square sugería una saludable sinergia entre la cultura popular de orientación familiar que ofrecían los espectáculos y atracciones de esa empresa y la renovación moral de la ciudad que deseaban las autoridades municipales. Las nuevas leyes que protegían el espacio de la zona para los teatros permitieron que los promotores privados empezaran a proyectar nuevos locales de ocio para alquilar a otras compañías del sector que quisieran estar al lado de Disney. En los años noventa, cuando Disney todavía era un gigante invencible con un atractivo popular universal, la compañía abrió unos grandes almacenes Disney en Times Square y renovó uno de los teatros históricos, el New Amsterdam, contiguo al edificio de los almacenes, donde se estrenaría *La Bella y la Bestia*. No tardaron en unírseles MTV, el canal de música por cable para jóvenes, una larga serie de restaurantes y bares, y espacios de ocio y espectáculo con nombres de marcas tan conocidas como el Museo de cera de Madame Tussaud, el super almacén de Virgin, el Club B.B. King Blues y un gran almacén Hello, Kitty.

Para los estándares de estos proyectos de remodelación urbana, Times Square ha tenido un éxito clamoroso. Veintiséis millones de visitantes acuden cada año a dejarse sorprender por sus brillantes luces, a comer en los restaurantes, comprar en el Toys «R» Us y, tal vez, ir al teatro, al menos al teatro de Disney. Según la Times Square Alliance, un grupo de empresas locales, el impacto económico de la zona equivale a

las economías nacionales de Bolivia y Panamá juntas. Mientras que las atracciones culturales atraen a las masas que llenan día y noche la zona comprendida entre las calles 42 y la 50, las torres que la rodean alojan las oficinas y sedes centrales de los sectores económicos que simbolizan la ciudad y constituyen sus fundamentales fuentes de empleo –medios de comunicación y fianzas–. Las oficinas centrales de Condé Nast, de Hearst Corporation y del New York Times se encuentran en la zona, así como la sede de NASDAQ y de compañías financieras, como Lehman Brothers y Morgan Stanley, y varios de los bufetes más importantes. Los promotores de la remodelación del distrito de Times Square afirman que esta ha mantenido el particular atractivo popular de la zona, al tiempo que la ha limpiado para el uso del público en general y la ha convertido en un buen emplazamiento para las sedes de las empresas transnacionales del ranking más elevado.

Pero ¿es auténtica esta nueva Times Square? Desde el inicio de la renovación, hubo voces críticas que se quejaron de su «disneyficación»: una serie monótona, insulsa y embrutecedora de nombres de marcas, mala comida y espectáculos banales. Algunas sucursales de empresas transnacionales, como el Museo de Madame Tussaud, no tienen nada que ver con ese emplazamiento único y lo separan de la historia de Nueva York y de la viva representación de las raíces de su cultura popular que era la zona. Pese a los brillantes neones y las masas que hacen vibrar de expectación sus aceras, Times Square se ha convertido en una franquicia de comida rápida y ocio popular. Es una expresión moderna y estandarizada de la cultura urbana, una expresión que corre el riesgo de caer en el cliché, por más importancia que se les dé a las representaciones en vivo

y en directo, como el espectáculo de ver caer una bola brillante desde la Times Tower el día de Fin de Año.

La cultura urbana auténtica debe transmitir la fuerza del destino. La vemos en los antiguos edificios y calles y en la inmensa variedad de gente, negocios, tiendas y lugares de interés que nos salen al encuentro en toda gran ciudad. Se trata de una sensación arquitectónica que hemos interiorizado hasta la médula y que no podemos separar de una escala histórica de la ciudad que entraña edificios de menor altura, pequeñas tiendas locales y calles abarrotadas: una estética distinta. También se trata de una sensación social: un orgullo cívico espontáneo entre los foráneos y un estrecho vínculo social entre los autóctonos. Tanto desde el punto de vista social como desde el estético, el deseo de autenticidad es un grito contra la modernidad, contra la uniformidad de los nuevos e impecables edificios, contra la ineludible presencia de las cadenas de grandes almacenes y la opresiva retícula de rascacielos sobre nuestras cabezas. Pero la idea de autenticidad también hunde sus raíces en la Modernidad. Ser fiel a un carácter histórico o propio solo se puede valorar en una época en la que todo se percibe como transitorio y a todos se nos puede considerar capaces de ser falsos. La autenticidad es la *apariencia* de veracidad. Hoy buscamos la autenticidad en las ciudades porque nos rebelamos contra la falsedad que vemos en la representación de lo hogareño en las urbanizaciones suburbanas y en la representación de la historia en los centros urbanos «disneyficados». Intentamos escaparnos de la producción de diversión en masa, aunque esto nos lleve al consumo masivo de antiguos edificios de piedra, de almacenes industriales de hierro forjado y de calles adoquinadas.⁴

⁴ Para otros puntos de vista similares, véase Marshall Berman, *All That Is Solid Melts Into Air* (Nueva York: Simon and Schuster, 1982) y Richard Sennet, *The Conscience of the Eye* (Nueva York: Norton, 1990). En *Real Black: Adventures in Racial Sincerity* (Chicago: University of Chicago Press, 2005), Jon L. Jackson, Jr., utiliza el término *sinceridad* para indicar la *interpretación* («performance») individual de una identidad auténtica.

Aunque la valoramos como «real», la autenticidad nunca surge por sí sola. Siempre la producen los hombres y mujeres que la reconocen, escriben sobre ella, la fomentan y se la venden a los otros. En su sentido más estricto, la autenticidad es un sello con el que los expertos dan su aprobación a unos objetos únicos –como un retrato *autenticado* de Rembrandt–, pero en un sentido estético más amplio, puede ser también el reconocimiento por parte del crítico musical de la *autenticidad* del género de un cantante, o del elogio de un estilo culinario *auténtico* por parte del gastrónomo. La autenticidad es algo que se puede fabricar con unos productores inteligentes y una buena campaña de marketing. Es un «recurso renovable», como dice el sociólogo Richard Peterson, y en esta contradicción encontramos tanto la originalidad única de la autenticidad como su potencial para la innovación. La autenticidad entraña casi siempre un descubrimiento: encontrar el diamante en bruto, una rara grabación en vinilo, o al viejo cantante de blues, famoso en su día, en un club de jazz cutre de un barrio perdido. La autenticidad requiere, pues, de un consumidor de cultura. Al contrario de lo que sucede con la autenticidad representada en los nuevos clubs de jazz destinados a los turistas, para extraer «lo auténtico» o «la próxima novedad» no solo se necesita ser entendido, sino también tener las ganas de ir a según qué antros y según qué naves industriales reconvertidas en salas de actuación.

En la estética de los espacios urbanos, la autenticidad se ve en los bordes mellados del desarrollo desigual, que dan testimonio de una ciudad desnuda, con una densa población, calles oscuras y actividades

clandestinas. Este es el *terroir* de la paranoia y también de la creatividad, de los trileros y otros estafadores actuando a plena luz, en la acera, así como de aquel himno a la buena vecindad entre tenderos, niños de escuela y amas de casa que Jane Jacobs llamaba «el balé de la calle». La autenticidad no es el ego que acompaña a los grandes planes urbanísticos: los usos creativos son la libido que mueve el alma de la ciudad.⁵

El Museo Guggenheim en Bilbao

En la mayoría de las ciudades, fue el ego que entraña planificar y dar vida a un nuevo centro urbano lo que impulsó la construcción de nuevos barrios culturales en lo que habían sido zonas industriales, en muelles en desuso y en fábricas y naves industriales vacías. Homólogos del «mercado festivo», estos nuevos barrios culturales se desarrollan en torno a una «atracción» de categoría, por lo general un museo de arte moderno, pero también puede ser una Ópera (Sydney), teatros (Singapur) o una isla prefabricada de instituciones culturales (antigua, como en el caso de Berlín, o nueva, como en el de Abu-Dhabi). Al contrario de los cascos históricos y culturales de las ciudades antiguas, que se alzaban en territorio sagrado y cuyas prácticas rituales los convertían en iconos, los centros culturales de hoy día se conciben desde el principio como iconos profanos que simbolizan la ciudad y movilizan la inversión en una nueva economía. Son las fichas que juega la ciudad en el casino de la globalización.

Desde los años sesenta, cuando se proyectaron la Ópera de Sydney y el Centro

⁵ Richard A. Peterson, *Creating Country Music: Fabricating Authenticity* (Chicago: University of Chicago Press, 1997); David Grazian, *Blue Chicago: The Search for Authenticity in Urban Blues* (Chicago: Chicago University Press, 2003); Jane Jacobs, *The Death and Life of Great American Cities* (New York: Random House, 1961); con respecto a la «pérdida de la libido» de la ciudad de Nueva York, véanse las opiniones de productor teatral Rocco Landesman, en Sewell Chan, «Panel Discussion: Has New York Lost Its Soul?», <http://cityroom.blogs.nytimes.com/2007/10/04has-new-yor-lost-its-soul/>, 4 de octubre, 2007, pero oí al escritor Samuel L. Delaney expresar la misma idea en un coloquio sobre Times Square celebrado en la Universidad de Columbia a principios de los años noventa.

Pompidou de París, los centros culturales han venido cumpliendo varias funciones: de imán que atrae la rehabilitación urbana, de símbolo de prestigio para la nación y de fuente de energía para la creatividad y la innovación. Casi siempre están emplazados en terrenos que han perdido su uso industrial y su valor económico, con frecuencia al borde del agua. En París, el Centro Pompidou se proyectó, en parte, para revitalizar la zona circundante a la rue Beaubourg, un *terrain vague* de ruinosos inmuebles de pisos de renta antigua, pequeños talleres y comercios, situado entre el Marais, una zona que todavía no se había «aburguesado» y el mercado de Les Halles, que todavía seguía en pie. Los patronos de estos nuevos centros culturales –por lo general políticos y empresarios– dieron prioridad a los diseños innovadores y organizaron concursos en los que participaban arquitectos de todo el mundo y que solían ganar los arquitectos extranjeros. Hoy los ganadores de estos concursos son las «estrellas» de la profesión, con muchos premios en su haber y muchos proyectos en sus estudios. En el caso del Centro Pompidou, la elección de un diseño industrial, que dejaba al descubierto muchas partes de la estructura del edificio y estaba pintado en vivos colores, respondía al deseo de crear una serie de programas e instituciones innovadoras que necesariamente convirtieran París (y, por extensión, Francia) en una de las etapas fundamentales de los circuitos artísticos y musicales. En los años noventa, cuando las autoridades locales de Bilbao y de Hong Kong proyectaron unas instalaciones culturales de gran envergadura, pensaron en las diferentes maneras en que estas podrían ayudar a sus ciudades a alcanzar y mantener un papel importante en los mercados financieros globales. Lo que apenas preguntaron fue si estas ayudarían a los artistas locales, ya fuera porque expondrían sus obras o porque atraerían hacia ellos la atención de los medios de comunicación.

Los nuevos distritos culturales atraen sin duda a los medios de comunicación. Cada

vez son más las revistas de arte, las guías de viaje y los sitios de Internet dedicados a las ciudades y al ocio que promocionan estos nuevos escenarios de la cultura como destinos turísticos. Aunque el público en general no tiene ni idea de qué arte exactamente se muestra en las nuevas instalaciones culturales, les ha llegado la voz. Los vuelos baratos, el aumento del tiempo libre y un mayor hincapié en la movilidad individual fomentan el turismo cultural, especialmente entre las clases acomodadas, los hombres y las mujeres con educación a quienes les gusta coleccionar esas experiencias viajeras cual signos de distinción. Los jóvenes, incluso los extranjeros, suelen estar más en sintonía con la emergencia de estos distritos culturales y con las instituciones en concreto de lo que muchas veces lo están los adultos o los autóctonos. (Pienso en la pareja de jóvenes italianos que vi hace no mucho tiempo en la Quinta Avenida intentado subir a un autobús y preguntándole al conductor si aquél pasaba por el MOMA; el hombre se quedó perplejo, pues no conocía el nombre del Museo de Arte Moderno por sus siglas.) Al igual que Times Square y otros centros de ocio urbanos, estos barrios culturales suelen ser muy frecuentados, pero no todos ellos tienen mucho éxito entre la población autóctona. El gran espacio que se extiende delante del Centro Pompidou se llenó de turistas y músicos callejeros, jóvenes y bailarines de *break*, en su mayoría franceses, desde el momento en que se abrió el museo. Sin embargo, el espacio que hay delante del Museo Guggenheim de Bilbao está por lo general vacío, salvo los turistas que entran y salen.

A diferencia del Centro Pompidou, que es propiedad del estado francés, quien lo gestiona directamente, el Museo Guggenheim de Bilbao es una sucursal de la cadena de museos Guggenheim. Concebido como un símbolo del triple objetivo de la ciudad –deshacerse de unas industrias poco rentables, limpiar la ría de los detritos dejados por los altos hornos y los astilleros y llevar

a cabo una campaña incruenta contra el separatismo vasco—, el museo tiene muchos usos locales. Pero al igual que los directivos de la compañía Disney que decidieron instalarse en Times Square, el director del Museo Guggenheim, con base en Manhattan, ya estaba en el camino de la expansión. Thomas Krens llevaba planeando desde los años ochenta abrir nuevas instalaciones en otras ciudades del mundo, así como patrocinar el nuevo Museo de Arte Contemporáneo de Massachusetts, en North Adam, una ciudad industrial en decadencia situada en las montañas Berkshire. El Museo Guggenheim tenía más obras de arte que espacio en el que mostrarlas, y muchas de las adquisiciones recientes eran tan grandes que necesitan un museo solo para ellas.

Al igual que el proyecto de rehabilitación de Times Square, la remodelación de la margen industrial de la ría representaba una sinergia deseada entre las estrategias económicas de los empresarios vascos, los urbanistas de la ciudad y Krens, un empresario de la cultura. Y asimismo al igual que Times Square, que el Centro Pompidou y otros nuevos barrios culturales de todo el mundo, el Museo Guggenheim de Bilbao vendría acompañado del desarrollo inmobiliario de la zona: nuevos edificios de viviendas y tiendas de lujo. Pero a diferencia de lo que sucedió en la mayoría de las otras ciudades, Bilbao tenía una estrategia más amplia y más ambiciosa de modernización de la infraestructura urbana, y para llevarla a cabo convocó concursos para el diseño del nuevo metro, los nuevos puentes y el nuevo aeropuerto. La cuestión fundamental, sin embargo, era la misma: unir

a los mejores de la arquitectura mundial y la fabricación local para producir una serie de nuevos símbolos urbanos. Esto representaba una ruptura importante con la tradición local y un paso hacia una economía más abierta, orientada hacia el turismo.⁶

Pero tanto dentro del museo como en su entorno urbano, el Museo Guggenheim de Bilbao tiene problemas de autenticidad. Si autenticidad significa «original» en el sentido de ser fiel a la *cultura local*, el museo carece de ella, pues ni su diseño arquitectónico ni su patrocinio tienen sus raíces en Bilbao. La intención del arquitecto Frank Gehry era que los paneles de titanio curvos de color plateado representaran las ondulaciones del río Nervión y sugirieran la dureza de los altos hornos que habían estado próximos al emplazamiento. Pero la forma sinuosa del museo y sus reflejos de luz podrían también sugerir un glamour cosmopolita, el de la actriz Marilyn Monroe, como señalaba Herbert Muschamp, el crítico de arquitectura del *New York Times*, cuando acudió a la inauguración del museo en 1997. El edificio sugiere un «estilo de libertad muy americano», decía Muschamp. «Ese estilo es voluptuoso, emocional, intuitivo y exhibicionista». Nada podía estar más alejado de la cultura vasca tradicional o de la actitud general de la ciudad de Bilbao, que en el pasado había rechazado tanto las esculturas minimalistas del artista estadounidense Richard Serra como la obra del artista vasco Jorge Oteiza.⁷

Dado que cuando escribió esto todavía no se habían derribado ni los astilleros ni las

⁶ El museo provocó un interminable debate entre una visión de la revitalización de Bilbao basada en la industria y otra basada en el arte y las finanzas. Véase Lorenzo Vicario y P. Manuel Martínez Monje, «Another Guggenheim Effect?» *Central City Projects and Gentrification in Bilbao*, en *Gentrification in a Global Context*, Rowland Atkinson y Gary Bridge (eds.) (Londres: Routledge, 2005), pp. 151-167; Joseba Zulaika, *Crónica de una seducción: el Museo Guggenheim de Bilbao* (Madrid: Nerea, 1997). Sobre North Adams, véase, Zukin, *Cultures of Cities*.

⁷ Herbert Muschamp, «The Miracle in Bilbao», *New York Times*, 7 de septiembre, 1997; Joseba Zulaika, «Tough Beauty: Bilbao as a Ruin, Architecture and Allegory», en Joan Ramon Resina, ed., *Iberia Cities* (Nueva York y Londres: Routledge, 2001), pp. 1-17.

plantas de laminación de acero, a Muschamp le resultaba más fácil que al visitante actual decir que Gehry se había inspirado en la potencia industrial que había sido Bilbao en el siglo XIX. Pero Gehry tradujo ese legado industrial a una forma abstracta, y el museo remplazó a una fábrica que, según cuentan algunos, todavía estaba en funcionamiento. Las transformaciones materiales de la cultura urbana representan la posición dominante del nuevo museo en la ciudad, la cual le permite tanto ignorar al centro de la ciudad como llevarse la mayor parte del presupuesto de cultura del gobierno regional. Tampoco hay un lugar para el arte local en el Guggenheim bilbaíno. Todas las exposiciones son de artistas extranjeros. Puede que esto sea bueno para la ciudad, donde el Museo de Bellas Artes cuenta con una excelente colección de arte local, pero carece de una buena colección de arte moderno. Sin embargo, arroja cierta duda sobre la integración del distrito cultural entre los artistas locales que viven y trabajan hoy en la ciudad. Tampoco se puede decir que el museo se ocupe más de la población local que de los turistas. El precio de la entrada es alto para los bilbaínos, donde el desempleo juvenil alcanza un 60%, y la mayoría de los visitantes proceden de otras partes del estado español y del extranjero. Además, los hoteles que se han construido para alojar a estos turistas culturales son caros, de lujo. Los visitantes suelen ir una vez, quedarse una o dos noches y partir sin haber visitado el resto de la ciudad. (Cuando me alojé en un hotel próximo al museo y le pedí un plano de la ciudad al recepcionista, este hizo un círculo alrededor del casco histórico y me aconsejó que no fuera: un signo visible de

la desigualdad del reciente desarrollo de la ciudad.)⁸

Muchos son los que felicitarían a las autoridades bilbaínas por haber tomado las riendas de su destino y reconocer que había llegado el final de una economía basada en la industria, recibir gustosos el cambio y desarrollar un futuro cultural para la ciudad. Pero esta misma visión ha modelado la manera de pensar de los dirigentes políticos y económicos de bastantes otras ciudades en la era post-industrial. Ha pasado un cuarto de siglo y el «efecto Beaubourg» se ha convertido en el «efecto Bilbao», y esta vez, las esperanzas de un desarrollo urbano basado en la cultura han originado una serie ilimitada de centros culturales, festivales y concursos. La selección anual de la Capital Europea de la Cultura es solo el caso más difundido de ciudades que intentan crearse una nueva imagen cívica, pero estos proyectos plantean cuestiones importantes sobre el futuro de la cultura urbana. ¿Ha llevado su repetición a la imposición de un solo modelo de creatividad? Un modelo que excluye a los residentes, quienes no son productores ni consumidores del nuevo arte. ¿Disminuye asimismo la singularidad de los museos, que se convierten, como el Guggenheim, en una operación de franquicias globales? El Bilbao industrial del siglo XIX mantenía vínculos con las potencias económicas extranjeras –con los bancos europeos y con las fábricas inglesas que invertían en los altos hornos y en los astilleros–. Pero los museos de arte moderno de hoy día son, en muchos sentidos, simples incubadoras de una nueva globalización. No son solo fuente de placer y de aprendizaje, sino tecnologías diseñadas

⁸ Hay un debate en curso sobre el valor económico y social que tiene para la ciudad este turismo, parte del cual ha llegado a los medios de comunicación globales. Véase, Beatriz Plaza, «Evaluating the Influence of a Large Cultural Artifact in the Attraction of Tourism», *Urban Affairs Review* 36 (2000) pp. 264-74 y «The Return of Investment on the Guggenheim Museum Bilbao», *International Journal of Urban and Regional Research* 30 (2006) pp. 452-67; Denny Lee, «Bilbao Ten Years Later», Travel Section, *New York Times*, 23 de septiembre, 2007. El museo Guggenheim acapara un 80% del presupuesto del gobierno regional destinado a los museos: Zulaika, «Tough Beauty», p. 12.

para obligar a las culturas urbanas a abrirse al exterior, adaptarse a los mercados transnacionales y hacerse más cosmopolitas.⁹

50 Moganshan Lu

Las áreas culturales sugieren que promover un nuevo tipo de economía no consiste solo en discos duros y chips de silicón: los «polos tecnológicos», como el Silicon Valley, donde se reunían ingenieros informáticos innovadores con capitalistas interesados en la inversión en las nuevas tecnologías, no atraen a aquellos pensadores creativos que serán probablemente quienes encuentren nuevos usos para los productos de alta tecnología que hacen atractiva y popularizan la economía basada en la información. Menos monumental en su tamaño que un área o barrio cultural, pero igualmente ambicioso en su visión de futuro, el «foco creativo» constituye un esfuerzo diferente de recrear los aspectos productivos de la cultura urbana. El «foco creativo» consiste en un grupo de artistas y diseñadores que se juntan intencionadamente en un barrio o en unas manzanas. A veces están subvencionados por el gobierno local o nacional, como los focos creativos que reciben financiación del Ayuntamiento de Londres desde el 2004, pero con frecuencia surgen del agrupamiento espontáneo de jóvenes artistas, músicos o artistas establecidos, como sucede en el SoHo (Manhattan), en Williamsburg (Brooklyn) y Hoxton (Londres), así como el «Silicon Alley» del sur de Manhattan, que

tuvo una breve existencia. Algunas ciudades reúnen las condiciones materiales para que se formen estos grupos: zonas de edificios industriales, o incluso de oficinas en desuso, con alquileres bajos, próximas a las empresas financieras o mediáticas que comprarán los trabajos creativos, a veces mediante una relación de trabajo más o menos regular, y con pequeño comercio, bares y restaurantes locales; unas zonas cuyas culturas étnicas y su población trabajadora proporcionan una diversidad de material original y una sensación de autenticidad. Desde el punto de vista de los jóvenes trabajadores de la cultura, compartir las calles con los inmigrantes y trabajadores les aporta aquella energía creativa que se atribuía antaño a la vida bohemia. Y también reproduce la tensión de los encuentros inesperados con quienes son distintos a uno; de algo tradicional en las ciudades: lo desconocido. La nueva producción cultural florece en los bordes mellados del desarrollo desigual, en las zonas que todavía no han sido saneadas o «disneyficadas».¹⁰

Ya estén subvencionados o sean espontáneos, los grupos de productores creativos cumplen una importante función económica. Contribuyen a formar redes que conectan entre sí a los «creativos», uniéndolos en productivas sinergias y colaboraciones, al tiempo que los hacen visibles para sus clientes potenciales. Poco a poco, algunos de estos productores creativos se convierten en empresarios culturales, y abren galerías de arte, cafés y espacios para representaciones, que pasan a ser, a su vez,

⁹ Sobre el uso de los nuevos museos para promover el desarrollo económico, véase Graeme Evans, «Hard Branding the Cultural City: From Prado to Prada», *International Journal of Urban and Regional Research* 27 (2003) pp. 417-40; Chris Hammet y Noam Shoval, «Museums as Flagships of Urban Development», en *Cities and Visitors*, Lily M. Hoffamn, Susan S. Fainstein y Dennis R. Judd, eds. (Malden MA y Oxford: Blackwell, 2003), pp. 219-36; Georges Yudice, *The Expediency of Culture* (Durham NC y Londres: Duke University Press, 2003). Sobre el efecto franquicia y la globalización económica en Bilbao, véase Donald McNeil, «McGuggenization? National Identity and Globalisation in the Basque Country», *Political Geography* 19 (2000), pp. 473-94.

¹⁰ Sharon Zukin, *Loft Living: Culture and Capital in Urban Change*, 2ª edición (New Brunswick NJ: Rutgers University Press, 1989); Richard Lloyd, *Neo-Bohemia: Art and Commerce in the Post-Industrial City* (Nueva York: Routledge, 2006); Michael Indergaard, *Silicon Alley: The Rise and Fall of a New Media District* (Nueva York: Routledge, 2004).

lugares en los que establecer contactos. Estos espacios también muestran y promocionan el trabajo de los nuevos creadores que llegan a la zona. Con el tiempo, se convierten en lugares de consumo cultural, que atraen la atención de los medios de comunicación, los coleccionistas de arte, los galeristas comerciales, los conservadores de museos y comisarios de exposiciones, así como de los caza-talentos de la industria musical y otros reclutadores potenciales para el mundo de la cultura. Estos espacios empiezan a cambiar la cultura local. Ofrecen un lugar más agradable a los creadores que los bares y tiendas locales y crean una comunidad visible, más sofisticada a su manera, más «en la onda», que la de los residentes de toda la vida. Muchas veces, las nuevas ofertas de consumo cultural tienen el efecto de subir los alquileres de la zona, lo que significa que el «foco creativo» o el «barrio de artistas» es un lugar dinámico tanto en términos económicos como culturales. Pero la subida en los precios del alquiler puede provocar el desplazamiento no solo de las comunidades «auténticas» existentes en el entorno –como ha venido sucediendo en Nueva York desde los años setenta– sino también de los propios artistas. Recientemente, en Londres, la nueva demanda por parte de las empresas de diseño gráfico y de publicidad, que solían alquilar espacio a bajo precio en este tipo de focos creativos ubicados en antiguas fábricas de la periferia, hizo que subieran los precios de los alquileres, con lo que poco a poco se redujo el espacio a precios asequibles para los artistas individuales.

La lógica en la que se basa el apoyo oficial a los focos creativos, sin embargo, es que estos grupos contribuyen al desarrollo de una nueva economía. Constituyen una forma muy eficaz de crear redes de infor-

mación, de proveedores y de los clientes que necesitan los productores. Hay estudios que demuestran que la producción cultural, desde los medios de comunicación convencionales hasta la moda, la música y el arte alternativos, es una fuente de puestos de trabajo que crece de año en año; el valor financiero de la compra y venta de estos artículos y servicios crece en importancia, a medida que declina la fabricación tradicional. Además, los productores culturales idean nuevas formas de incrementar el valor de la alta tecnología (creando software para juegos de video, por ejemplo) y de los artículos normales de producción masiva (creando innovadoras campañas de publicidad para coches o cervezas), al tiempo que popularizan nuevos productos específicos para unos mercados especializados (llevando a cabo campañas indetectables basadas en el boca a boca para grupos de música *indie*, zapatillas deportivas personalizadas y vodkas especiales).¹¹

Los líderes políticos y empresariales en las crecientes economías asiáticas se han aprendido esta lección, especialmente en ciudades como Shangai, donde las antiguas industrias se están trasladando a regiones más baratas de China, y las autoridades municipales y regionales quieren fomentar otros tipos de desarrollo. Aunque el gobierno chino respalda oficialmente las industrias creativas en cuanto que piedras angulares del desarrollo económico y el prestigio nacional, los dirigentes locales se arriesgan tanto política como económicamente cuando apoyan a artistas emergentes cuya obra puede considerarse crítica con respecto a la línea del partido y, al menos hasta hace pocos años, no tenía un valor previsible en el mercado. En cualquier caso, en la década de 1990 y los primeros años 2000, gracias a la iniciativa

¹¹ Allen J. Scott, *The Cultural Economy of Cities* (Londres: Sage, 2000); Andy C. Pratt, «The Cultural Industries in South East England: Towards a Sectoral Strategy», en Dominic Power y Allen J. Scott, eds., *The Cultural Industries and the Production of Culture* (Londres: Routledge, 2004), pp. 19-36; Elizabeth Currid, *The Warhol Economy: How Fashion, Art and Music Drive New York City* (Princeton NJ: Princeton University Press, 2007).

individual de algunos artistas, se formaron en Beijing y Shangai cierto número de estos «focos creativos».

En Shangai, el artista Xue Song trasladó su estudio a un complejo fabril de los años treinta ubicado en 50 Moganshan Lu, cerca del río Suzhou; la fábrica había quedado vacía al trasladarse la empresa propietaria, Shangtex, un gran holding del sector textil, a un nuevo complejo industrial al otro lado del río, en la zona de Pudong, más cerca del aeropuerto. No solo los artistas, sino también ciertos líderes empresariales y políticos vieron el potencial del lugar como «foco cultural», especialmente a la luz del éxito que había tenido Factory 798, un complejo de estudios de artistas y galerías que se había abierto en Beijing en 2001 y que inmediatamente impulsó el desarrollo de la zona, la cual se pobló de galerías, cafés y boutiques alternativas. Atraídos por los bajos alquileres y su emplazamiento, no lejos del centro de una ciudad cosmopolita que además estaba creciendo rápidamente, muchos artistas de Shangai no tardaron en trasladarse al complejo fabril de Shangtex; a ellos se unieron algunos empresarios culturales llegados de Europa y de Estados Unidos, quienes abrieron galerías especializadas en arte chino contemporáneo, en donde exhibían un arte que hasta hacía poco no solo había sido mal recibido, sino incluso prohibido por el gobierno y los dirigentes del partido. Estas obras pasaron a ser entonces una atracción positiva para los turistas y los inversores extranjeros, que estaban tan deseosos de «descubrir» nuevos artistas chinos en el marco de una antigua zona industrial de Shangai como de encontrar la obra de otros artistas en un entorno similar en SoHo o en el East End londinense. Shangtex se convirtió en un entusiasta patrocinador –o casero– de los nuevos artistas, pues la empresa, que produce nuevas fibras sintéticas para las industrias de confección, se enorgullece de su

innovadora unión de las nuevas tecnologías y la moda. Además 50 Moganshan Lu gozó del apoyo de la rama local del partido y del gobierno municipal. En 2002, el Comité Económico Municipal designó oficialmente el complejo fabril, que consta de 21 edificios, parque industrial; dos años después modificaron la denominación, que pasó a ser «parque de arte industrial».¹²

La creación de un «foco creativo» en 50 Moganshan Lu encaja perfectamente con la ambición de Shangai de transformarse en una ciudad global que superara a sus contrincantes más próximas –Hong Kong y Beijing– en términos financieros y culturales y como capital de la economía simbólica. Los espacios del antiguo complejo industrial están ocupados por toda una variedad de actividades creativas: galerías de arte, talleres y empresas de artes gráficas, estudios de arquitectos y diseñadores, y productoras de cine y televisión. No es de sorprender que «la marca comercial», como si dijéramos, de este «foco creativo» saca partido de unas representaciones estéticas y espaciales que se originaron en Estados Unidos y luego emigraron a Europa y a Asia: su eslogan es «Suzhou/Soho/Loft». Como dice en su página de Internet, estas conexiones «representan que M50 [50 Moganshan Lu] integra la historia, la cultura, el arte, la boga [sic] y la originalidad». Punto de encuentro entre las viejas naves industriales del SoHo de Manhattan y la nueva maravilla de titanio del Guggenheim de Bilbao, Moganshan Lu contribuirá a que se mejoren las condiciones del margen de un río con un alto grado de contaminación, demostrará que existen formas de reutilizar los edificios antiguos en lugar de derribarlos y unirá la tecnología y el arte. A fin de justificar el proyecto, sus gestores evocan no solo la apariencia, sino también la experiencia de la autenticidad: «Las maltrechos edificios fabriles contienen cierto valor porque la estructura de acero

¹² Wang Jie, «Shanghai SoHo–50 Moganshan Road», <http://www.chinadaily.com.cn/city/life>, 29 de agosto, 2006; <http://www.shangtex.biz/en/>.

desnuda, así como los muros de ladrillo y el hormigón vetado, hacen que la gente sienta la verdad y la perfección de existir». La cultura urbana no puede llegar a ser más ambiciosa.¹³

Monganshan se ha convertido en un lugar muy frecuentado por los artistas y los turistas tanto extranjeros como chinos. Las guías turísticas y las páginas de Internet dedicadas a Shanghai, al mundo del arte y al turismo recomiendan la visita. La tarde que yo lo visité, había unos cuantos turistas comiendo en un pequeño café o visitando las galerías; pero cuando hay exposiciones especiales, pueden acudir cientos de visitantes en un solo día. Muchos de los artistas que exponen en Monganshan proceden de Hong Kong o de Taiwan; les resulta más barato vivir en la China continental, y en Shanghai pueden acceder al mercado internacional. Aunque una parte del arte que allí se produce es de un estilo tradicional, la mayoría es sorprendentemente moderno e irónico: tienden a parodiar los artefactos y poses de la era maoísta o a sugerir que algunos de los resultados más flagrantes del auge actual de la sociedad de consumo en China son tan grotescos como los capitalistas que caricaturaban los expresionistas alemanes en los primeros años del siglo xx.

El peligro es que el éxito de 50 Moganshan Lu no baste para compensar o contrarrestar la agresiva demolición de edificios y barrios antiguos que se está llevando a cabo en

Shangai. Aunque entre los objetivos de la municipalidad se encuentran la limpieza del río Shuzhou y la creación de una zona verde peatonal en sus orillas, las obras de demolición continúan día y noche, derribando fábricas similares a 50 Monganshan Lu y destruyendo la antigua ciudad que creció a su alrededor a lo largo del siglo xx. Por otro lado, tampoco este tipo de «foco creativo» beneficia a todos los artistas. Algunos de ellos se han hecho famosos y sus obras se venden a unos precios considerables sobre todo a turistas y en subastas fuera del país. Pero a otros, sin embargo, incluso los bajos alquileres de 50 Moganshan Lu les resultan caros. Dado que el precio del suelo es muy alto en el centro de la ciudad, la mayoría de los artistas no se pueden permitir vivir allí. Algunos ni siquiera se pueden permitir trabajar allí y han decidido alquilar estudios más baratos en la periferia de la ciudad, utilizando Monganshan Lu solo para exponer. El alto valor del suelo en el centro tiene, pues, el mismo efecto que en Nueva York y Londres, donde la producción de arte pasa a segundo plano con respecto al consumo cultural de lujo. No es solo el hecho de que el arte chino contemporáneo se venda a unos precios cada vez más altos, sino el éxito comercial del mismo Shanghai, lo que pone a la ciudad en peligro de perder su alma.¹⁴

Conclusión

En la mayoría de los casos, la autenticidad es un gusto que se ha empezado a cultivar

¹³ www.m50.com.cn. Sobre la ambición cultural y la competitividad entre ciudades, véase Lily Kong, «Cultural Icons and Urban Development in Asia: Economic Imperative, National Identity, and Global City Status», *Political Geographie* 26 (2007), pp. 383-404.

¹⁴ En Beijing, el alto precio de los alquileres y el desarrollo inmobiliario tuvieron un efecto similar en la Factory 798 (Henri Benaim, *Rendering Modernity: 798, an avant-garde art district in Beijing*, tesis de doctorado, Departamento de Estudios Asiáticos, Yale College, 2006). Para los artistas de Shanghai y el mercado del arte internacional, véase Charlotte Higgins, «Is Chinese Art Kicking Butt... Or Kissing It?», *The Guardian*, 9 de noviembre, 2004. Además de 50 Moganshan Lu, otros «focos creativos» de Shanghai puede que tengan más espacio para estudios de arquitectos y artistas gráficos (como Bridge 8) o más espacio para talleres de artistas (como Tianzifang), al tiempo que otros (como Yifei Originality Street, en Pudong) podrían considerarse más bien zonas de ocio y diversión del tipo Disney, ya que combinan la producción creativa y varios tipos de consumo cultural: «También se han establecido pubs temáticos, restaurantes, tiendas de arte y clubs en esta misma calle, cuyos árboles y muros están iluminados y tiene una plaza central» (Yang Li Fei, «Chen's Creative Cluster Opens»; *Shanghai Daily*, 10 de octubre, 2007).

recientemente en la cultura urbana. Cuando hablamos de autenticidad nos referimos a una experiencia específica con respecto a unos edificios y zonas de la ciudad que se sienten como locales, históricos y diferentes; y nos sale al encuentro en un momento determinado en los bordes mellados entre la ciudad abandonada y la ciudad reconstruida. El carácter local, la importancia histórica y la diferencia quedan acreditadas y confirmadas, si no por un experto autorizado, al menos por unos consumidores culturales de alto estatus que siguen a los artistas y otros productores culturales hasta los espacios abandonados o ruinosos que ocupan las clases sociales inferiores, a las que no tardan en desplazar. Las empresas inmobiliarias, las ambiciosas elites económicas y las administraciones locales pueden subvertir esas dimensiones de la autenticidad. «Local» se convierte en una marca para promover la inversión, el turismo y el crecimiento futuro de la ciudad; «histórico», en una estrategia de reutilización y adaptación para la industria de la conservación del patrimonio cultural; «original» o «diferente», en la sirena que atrae a los visitantes a las boutiques, cafés y bares de los distritos de moda y de los «barrios de artistas».

El resultado, pues, es la reproducción y la estandarización de un lado al otro del mundo de las culturas urbanas auténticas; una reproducción que es reflejo simultáneo de una antigua cultura material que la industria ha abandonado en su expansión global y de la nueva cultura material de consumo de cultura transnacional que se ha creado tras ese abandono. Basta con mirar a la antigua fábrica de cerveza Carlsbas del barrio de Vesterbro, en Copenhague, que se ha convertido en la atracción central de la zona, ahora uno de los lugares de moda en la ciudad, y compararla con la antigua refinería de azúcar de Williamsburg, la llamada «Domino», una antigua estructura industrial sorprendentemente similar a la otra y ubicada en una zona de Brooklyn que también se ha puesto recientemente de moda. En torno a ambas fábricas nos encontramos con un barrio obrero que desaparece a pasos agigantados para dar paso a un complejo creciente de galerías de arte, restaurantes, tiendas y calles multiculturales (aunque muy pocos inmigrantes siguen viviendo en la zona). La autenticidad, aún más que el suelo, se ha convertido en un recurso renovable en las ciudades, y en su saga de salvación de cara al futuro.

La ciudad y la comunidad desde la mirada de las mujeres

Olivia Guaraldo

Olivia Guaraldo se doctoró en Ciencias Políticas en la Universidad de Jyväskylä (Finlandia), tras lo cual comenzó a enseñar e investigar en la Universidad de Verona (Italia), donde en la actualidad es catedrática de Filosofía Política. Su campo de investigación abarca el pensamiento político moderno y contemporáneo, en particular, la importancia política de la filosofía, siendo sus temas de estudio fundamentales el pensamiento de Hannah Arendt y la teoría política feminista. Guaraldo intenta combinar el planteamiento político de la filosofía con un enfoque «de género» basado en el «pensamiento de la diferencia sexual», una perspectiva teórica que permite la deconstrucción de la tradición filosófica occidental desde un punto de vista feminista.

Entre sus publicaciones se incluyen: *Storylines. Narrative, history and politics from an Arendtian Perspective* (SoPhi, Jyväskylä, 2001), *Politicare racconto. Trame arendtiane della modernità* (Roma: Meltemi, 2003). Guaraldo ha editado recientemente las traducciones al italiano de las últimas obras de Judith Butler, *Precarious Life* (Roma, 2004) y *Undoing Gender* (Roma, 2006). Asimismo ha editado la traducción al italiano del ensayo de Hannah Arendt *Lying in Politics* (Milán, 2006).

La ciudad y la comunidad desde la mirada de las mujeres

1.

En el étimo del término «política» existe un sentido, todavía abierto a posibles declinaciones, que va más allá de la esfera de la filología. Política deriva, evidentemente, de *polis*: nombre griego para una forma peculiar de comunidad con la que se alinearon más adelante, a lo largo del devenir histórico que pasa por Roma, los términos *urbs*, *civitas* y, finalmente, en un amplio abanico de lenguas europeas, ciudad. Aunque la Europa de las ciudades, desde la Edad Media hasta nuestros días, traza escenarios de cultura e historia inolvidables, la mayor aportación de Europa al léxico político moderno –es decir, la invención del término «Estado» y el conjunto de categorías que se estructura alrededor del mismo– parece dirigirse en la dirección contraria. El nombre política, en su acepción moderna, acaba por desmentir el sentido originario de aquella polis que, sin embargo, es parte fundacional de su aventura etimológica. Siguiendo a Hannah Arendt, el modelo de la política basado en el Estado, de hecho, elimina la idea de espacio compartido –interactivo, contextual, actual y, sobre todo, horizontal– que caracterizaba a la polis como comunidad¹.

La presente aportación pretende ser una relectura de la ciudad que toma como punto de partida la crítica de Hannah Arendt a la modernidad política moderna. Una crítica que se basa en una relectura –se podría decir incluso: una recuperación sin prejuicios– del fenómeno de la polis griega. Si se pretende replantear la función

educadora de la ciudad, la antigua polis no debe ser hoy enfocada como una especie de hallazgo arqueológico, sino, muy arenidianamente, y más allá de sus conocidos matices patriarcales y etnocéntricos, como un *paradigma relacional e interactivo* de política.

En este momento de transición entre épocas, recientemente marcado por los colapsos del viejo orden –los cuales reciben los nombres más diversos, pero que, en esencia, se integran en el marco de la denominada «globalización»– y las catástrofes, una valiosa aportación podría proceder, sobre todo, de la recuperación innovadora del modelo de la polis o, por lo menos, del replanteamiento del sentido originario del término política. A aquella originalidad pertenece pues, por derecho propio, la ciudad, que debe ser sustraída al imaginario estatal para ser transformada en lugar privilegiado para replantear la política y, con esta, en sintonía con la proximidad que en Grecia se daba entre polis y *paideia*, la educación destinada a la política.

Lejos de añorar la instancia concreta e histórica de la polis –que, como se sabe, estaba profundamente marcada por una matriz masculina y patriarcal– la presente aportación se propone traer a la luz, hacer visible, el protagonismo de la ciudad como lugar de experiencias políticas aún inéditas y aparentemente indescifrables, ofreciendo una lectura en clave femenina. Sustraer la política, marcada por la proliferación de la violencia y los excesos respecto de las finalidades de ordenación, al modelo esta-

¹ Hannah Arendt, *The Human Condition*, Chicago, The University of Chicago Press, 1958.

tal a fin de recolocarla en el espacio de la ciudad, no es un acto de buena voluntad sino algo que, en cierto sentido, impone el rumbo que toma el presente.

2.

La importancia decisiva de la ciudad, en otros términos, se revela cuando los tiempos devienen oscuros, y cuando los viejos ordenamientos institucionales parecen desmoronarse. Así ocurrió al final del Imperio Romano, en la Edad Media y en los albores de la modernidad política. Ya en tiempos más cercanos a nosotros, a mediados del siglo pasado, la fractura del continente europeo en dos bloques enfrentados tiene precisamente en una ciudad, Berlín, su lugar-símbolo. Testigo y partícipe de la laceración de aquella ciudad, John Fitzgerald Kennedy, de visita en Berlín en 1961, afirmó de forma provocadora: «Ich bin ein Berliner», manifestando su solidaridad con los ciudadanos alemanes que vivían en una ciudad irremisiblemente dividida por el muro.

El once de septiembre de 2001, la frase que circuló inmediatamente tras el ataque terrorista al World Trade Center de Nueva York fue «todos somos americanos». Pero desde Berlín, quizás en memoria de la solidaridad de Kennedy hacia la ciudad alemana, se hizo eco de la misma una frase aún más significativa: «todos somos neoyorquinos». Aquella frase expresaba de forma eficaz la solidaridad con las víctimas y los supervivientes del atentado terrorista, porque, en un cierto sentido, era verdad que el corazón –símbólico y real– del ataque, por lo menos en el imaginario occidental, no era –o, por lo menos, no solo– América, sino la ciudad de Nueva York. Por lo demás, es bien sabido que el impacto de los dos aviones sobre las torres gemelas y el número de víctimas que causaron superaron con creces el del resto de objetivos atacados.

Más allá de la diferencia cuantitativa, no obstante, lo novedoso fue la calidad del

evento. Con frecuencia se ha dicho que el 11 de septiembre de 2001 fue un día que cambió el mundo. Cada una y cada uno de nosotros, asistiendo a aquel hecho ante el televisor, se sintió partícipe de una realidad que, si bien a muchísimas millas de distancia, parecía estar ahí, presente e inquietante, imprevista y terrorífica, como una especie de monstruo alienígena que invadía nuestra sala de estar y nuestra anodina cotidianidad. Algo cambió ese día, especialmente en lo que se refiere al modo con que nos relacionamos con la catástrofe, con la tragedia de grandes proporciones transmitida por televisión. En este sentido, se puede, sin ningún escándalo, afirmar que el atentado del 11/9 tuvo éxito en todos los sentidos, pero, sobre todo, en el mediático y, por tanto, simbólico. El impacto sobre el imaginario de occidente fue enorme, tanto como para llevarnos a pensar que algo en la propia naturaleza del trauma ha quedado transformado para siempre.

En nuestra proximidad al dolor y la pérdida no nos sentíamos, instintivamente, ciudadanos americanos (quizás también por la conciencia de que ser ciudadanos americanos significa muchas otras cosas, la última de las cuales coincide con el ser víctima) sino que nos sentíamos neoyorquinos, unidos por el trauma, por el evento inesperado que ponía en evidencia la fragilidad y vulnerabilidad de un espacio urbano y sus habitantes. La memoria de aquel atentado no quedó ligada al Pentágono –símbolo principal de la potencia del Estado en tanto que detentador del monopolio de la violencia– sino a la ciudad de Nueva York, y, para ser más precisos, al espacio circunscrito a la isla de Manhattan.

La frase «todos somos neoyorquinos» incluye una densidad de significados que van mucho más allá de la solidaridad con las víctimas de una violencia inesperada y terrorífica. Es significativa, en primer lugar, porque disloca, desplaza el núcleo del

trauma de la nación a la ciudad y, de este modo, *localiza* en el espacio urbano una nueva realidad política, inédita hasta ese momento.

No se trata de un acto fundacional consciente, sino, precisamente, de un evento que transforma –o transformó durante un breve momento– la propia adscripción política. Desde los escombros de ese espacio circunscrito y urbano, leído en su función simbólica y constructora de imaginario –¿qué ciudad en el mundo es más simbólica y constructora de imaginario colectivo que Nueva York?– desde el Ground Zero de Manhattan, pareció emerger algo nuevo, una insospechada reacción hecha de silenciosísima solidaridad, de ordenada cercanía y comunión, en un círculo virtuoso de ayuda y compasión.

Esta es mi tesis: la escena que presenta Manhattan el once de septiembre de 2001 puede ser sustraída al imaginario de odio, terror y venganza en que la retórica de Estado y del presidente Bush la ha enmarcado, para convertirse en símbolo de una forma de pertenencia diferente a la comunidad que encuentra en la ciudad el «lugar ideal» para repensar la ciudadanía y elaborar nuevas modalidades de educación política y para la participación. En otras palabras, aquel evento, así como su escenario, la ciudad, pueden constituir la oportunidad (quizás no perdida todavía) de salir de los modelos políticos tradicionales, ya puestos en crisis por los emergentes procesos de globalización.

3.

Como es bien sabido, el modelo político de la modernidad se basa en la antropología individual, aquélla según la que el individuo es la *medida* de lo humano y es considerado como un ser autónomo y racional que actúa y piensa como tal. Ello tiene su correspondencia a nivel institucional en el

estado soberano, entidad autónoma, titular del derecho a gobernar un territorio dado sin justificar sus acciones frente a ninguna autoridad superior. Salir de ese modelo implica asumir su etérea eficacia, teniendo en cuenta los complejos procesos de globalización; pero salir de ese modelo significa también rechazar la lógica de la respuesta al ataque y la venganza (un actuar aparentemente «racional», basado en la lógica instrumental) que opone la guerra a la guerra, la violencia a la violencia, el terror al terror. Si entendemos la palabra «educar» según su sentido etimológico de «conducir hacia fuera», resulta claro que la actual situación requiere urgentemente de una renovada educación política que esté en condiciones de *conducirnos hacia fuera* de las categorías ya obsoletas de la modernidad (Estado, individuo, soberanía, guerra entre estados) y orientarnos en lo desconocido de la constelación post-estatal. «El colapso de la constelación de lo Político moderno, constituido por la obsesión por la identidad, la espacialidad definida, la teología política, el binomio amigo-enemigo, Estado-nacional y derivados» requiere pues ser re-definido a la luz de eventos que suceden ante nuestros ojos, que son ojos de mujer, es decir, ojos acostumbrados a mirar con un cierto distanciamiento, o con una cierta ironía, la retórica e historia masculinas. Para citar a una brillante pensadora italiana, «concluida esta constelación, ¿qué es lo que empieza? Es aquí donde se siente el vértigo del vacío»².

Siguiendo algunas lecturas femeninas de aquel evento se pone de relieve hasta qué punto la perspectiva sexuada, o de género, está en condiciones de captar las novedades del presente, de tener la valentía de nombrarlas y de proponer nuevos marcos categóricos que consigan iluminar el recorrido –todavía desconocido y oscuro– de la constelación post-estatal. Dicho de otro modo, propongo analizar cómo el vínculo

² Ida Dominijanni, *Nella piega del presente*, en Diotima, *Approfittare dell'assenza*, Nápoles, Liguori 2002, págs. 187-212. 206-207.

mujeres-ciudad-educación, si es definido a partir del evento-trauma del 11 de septiembre, se revela insuperablemente productivo en el enfoque de la crisis del presente y la necesidad de elaborar nuevos instrumentos interpretativos. La mirada de mujer, o, ya fuera de la metáfora, la perspectiva femenina, hace visible el vacío y palpable el vértigo que ello produce, especialmente respecto de lecturas masculinas que, al día siguiente del 11/9, parecían incapaces de manejar la «novedad» que estaba surgiendo e insistían en subsumirla en categorías conocidas.

Pero, bien lejos de pronosticar un horizonte catastrófico y apocalíptico, la mirada femenina capta en el evento traumático la oportunidad de repensar la comunidad, a partir de la pérdida, del trauma, del duelo, pero, sobre todo, de la vulnerabilidad.

4.

Todos somos americanos, todos somos neoyorquinos. ¿Qué imagen de la ciudad nos ha dejado el 11/9? En primer lugar, se trató de asistir, desde aquella extraña posición de espectadores privilegiados y de «víctimas en diferido», a la fragmentación y destrucción de un imaginario compacto, familiar y sólido, encarnado por las dos torres. El coloso arquitectónico del World Trade Center ha sido frecuentemente asimilado a un símbolo fálico, epítome admonitorio de la potencia financiera americana que, como un nuevo leviatán, confía en la geométrica perfección de sus líneas para reafirmar una indiscutida superioridad y una fuerza inigualables. Pero las Twin Towers, lejos de encarnar solamente la superpotencia financiera de los EE.UU. y de occidente, forman parte también de otro imaginario, más inocente quizás, el imaginario cinematográfico. En virtud de aquella extraña familiaridad transterritorial que nos es ofrecida de la mano del cine, miramos con nostalgia las imágenes cinematográficas de Manhattan que se representan todavía con las torres al fondo. Debido a una extraña espiral que cortocir-

cuita espacio y tiempo, es como si también aquel imaginario cinematográfico hubiese, después del 11/9, perdido su inocencia: cada vez que vemos una película o una teleserie que nos presenta una Nueva York con las torres aún en pie, inmediatamente acude a nuestra mente la imagen de su destrucción. Una imagen que, a pesar de tener todas las características de una ficción espectacular, era crudamente real. En virtud de aquel imaginario cinematográfico, Nueva York, tras el trauma, asume las facciones de una «ciudad ideal» aún más de lo que lo fuera con anterioridad. El trauma la ha transformado tal como ha transformado nuestro modo de verla e imaginarla: ahora Nueva York es un icono que vive de sus heridas, que sigue fascinándonos porque en ella se mezcla la familiaridad del imaginario televisivo con la igualmente familiar sensación de la destrucción, del miedo, de la vulnerabilidad.

5.

Familiar y, no obstante, desconocida resulta la medida de aquella vulnerabilidad que los neoyorquinos experimentaron con el 11/9. Aquel día perdieron, por así decirlo, su «invulnerabilidad primermundista», viviendo en sus carnes una violencia imprevista e inesperada. Aquello que por un lado resulta familiar, por el otro es lo que Freud definía como «perturbador», *umheimlich*. En lo perturbador, se esconde la cara monstruosa de lo que es familiar. Para muchos americanos, para el gobierno USA especialmente, el 11/9 representa un espectro perturbador, una especie de «lado oscuro» de la violencia que, desde hace mucho tiempo, se ha infligido a otros. Quizás por ello, la reacción casi inmediata al ataque fue, ante todo, una invitación a superar el trauma, a reaccionar y salir adelante. La exhortación a reaccionar en la esfera privada propia, continuando con la vida de siempre, fue rápidamente seguida por la puesta a punto de la reacción estatal «ordinaria», la del uso de la violencia y la guerra: la «vida de siempre» del estado.

Lejos de la retórica de estado y de la justificación de la guerra, lo que, a pesar de todo, sucedía en la inmediatez del espacio urbano de Manhattan era una curiosa y espontánea reacción comunitaria: las personas deambulaban por la ciudad con las fotos de sus seres queridos, bajo las que rezaba la inscripción «missing». Quienes estaban en paradero desconocido o desaparecidos, quienes literalmente se sustraían al afecto y la presencia de sus familiares o amigos tenían un nombre y una cara, o, para decirlo con los términos empleados por Hannah Arendt, un «quién», una persona de carne y hueso con la cualidad propia e irrepetible de ser un «existente único». La insistencia de los neoyorquinos en llorar y recordar, en su calidad de «aquellos que faltan», a sus seres queridos quedó impresa en nuestras mentes precisamente porque reafirmaba el lado familiar, cotidiano e íntimo de aquella tragedia. El impacto mediático que la búsqueda de aquellas personas perdidas, «missing», tuvo sobre la opinión pública occidental fue extraordinario.

Pero saber leer aquel duelo es una operación difícil, sobre todo porque, inmediatamente después de lo sucedido, la retórica del estado y de la guerra se llevaron la mejor parte, haciendo de las víctimas americanas una especie de sagrario inviolable que debía ser vengado con la máxima contundencia. En efecto, a la compartida y lamentada vulnerabilidad experimentada por los neoyorquinos siguió, de inmediato, la afirmación orgullosa de una invulnerabilidad programada, preparada para declarar una «guerra infinita» a quienes habían causado esas víctimas.

No es casual que aquella difícil lectura fuera asumida por mujeres pensadoras, Adriana Cavarero ante todas, quien, en un artículo publicado en otoño de 2001 escribió: «Los muros de Nueva York nos recor-

daron, ante todo, que los miles de muertos del 11 de septiembre murieron uno a uno, y uno a uno son añorados por sus familiares y por aquellos que, mirando su rostro, comparten la nostalgia por ellos. Aparentemente, se trató de una respuesta emotiva, y, no obstante, desde otro punto de vista, no solo se trató de una respuesta política más eficaz que la llamada a la bandera nacional, sino, quizás, la respuesta más política de todas las dadas hasta ese momento»³.

Inmediatamente, Ida Dominijanni se hizo eco de sus palabras, en un ensayo de 2002, en el que analizaba, con una mirada exquisitamente femenina, dos grandes eventos que en 2001 tuvieron como protagonistas a ciudades que ya habían sido elevadas a símbolo de una época – Génova y Nueva York. La «dirección del presente», vivida y leída a través de una mirada femenina, revelaba cómo la catástrofe neoyorquina, lejos de atacar el corazón del capitalismo global – como quizás los autores de los atentados pretendían y como muchos, incluso en occidente, esperaban – tuviese características totalmente nuevas respecto del pasado. Lo que sucedió, antes del derrumbamiento definitivo de las dos torres, y lo que todos nosotros seguimos viendo por televisión, en una especie de *reality show* de la masacre, fue un inaudito «holocausto multiétnico»: «cuerpos despojados de sus indumentos y de su propia piel caen desde los pisos más altos, miles de hombres y mujeres de sesenta y tres etnias diferentes mueren atrapados entre las llamas en una suerte de holocausto multiétnico, que envía a morir ya no la globalización de los capitales gestionada desde lo alto del poder sino el cosmopolitismo vivido desde abajo, desde la vida en común.»⁴

Es precisamente esta perspectiva «desde abajo» de la vida en común la asumida

³ A. Cavarero, *Il locale assoluto*, en «Micromega. Almanacco di filosofia», 5/2001, págs. 64-73, pág. 71.

⁴ Dominijanni, cit., pág. 203.

por la mirada femenina que observa y se inspira en aquel evento para reafirmar la importancia y la centralidad de la reflexión femenina acerca de la política. Se trata, es cierto, de una reflexión que, ya desde hace tiempo, critica la falsa neutralidad de los modelos y la ontología política moderna, vinculadas al Estado, a la nación y al individualismo de filiación liberal. No obstante, la emergencia del presente, su rumbo inesperado –y el vacío al que la misma nos ha enfrentado– parecen confirmar que es indispensable, ahora más que nunca, poner en marcha de nuevo el pensamiento femenino, crítico e imaginativo, como diría Virginia Woolf, reafirmando su protagonismo e importancia en la detección de errores, omisiones y violencias, tanto simbólicas como materiales, de una civilización aún demasiado masculina y patriarcal.

6. Así pues, hay algo más además del vértigo del vacío. Existe ante todo un pensamiento, como puede ser el pensamiento de la diferencia sexual, que desde hace años se mueve fuera de la tradición (masculina) y re-define la política a partir de nuevos términos: «diferencia, relación, singularidad/comunidad» términos que ocupan el lugar de «identidad, amigo/enemigo, individuo/estado.» El desafío consiste en hacer valer la perspectiva de género en la política no solo «en teoría» sino en la práctica, desde la «confianza de que, realmente, sobre esta base puede nacer algo que podremos llamar «política», la definición de una nueva figura antropológica que esté en condiciones de traerla al mundo y permitirle caminar»⁵, es decir que esté en condiciones de educarla, de construir un recorrido de crecimiento que salga decididamente de un horizonte que ya no logra dar sentido a la realidad. No obstante, no se trata de inventar, ex-novo una fórmula que permita descifrar los tiempos que

corren, sino de estar en condiciones de percibir «que esta antropología y esta política ya han nacido: en la práctica de la diferencia sexual, de la singularidad en el ámbito relacional, de un pacto social ya no edípico y sacrificial.»⁶

La novedad consiste en la elaboración de nuevas categorías de lectura e interpretación de la realidad, porque la realidad está constantemente expuesta a lo novedoso e imprevisto y somos nosotros mismos los que tenemos dificultad en darnos cuenta de ello.

No es causal, lo reitero, que tal novedad, que aún hoy no consigue ser acogida, haya sido percibida por mujeres. En el subrayar los aspectos concretos, materiales, los detalles (la atención típicamente femenina por los detalles) de la tragedia del 11/9, la perspectiva feminista se detiene sobre lo que los grandiosos esquemas, tanto de un lado como de otro, no consiguen ver. ¿Quién murió? ¿Quién fue llorado? Si Adriana Cavarero subraya el hecho de cómo la ciudad recordó inmediatamente a sus propios muertos «uno por uno», y Dominijanni cómo el holocausto multiétnico ahogó la «globalización desde abajo, desde la vida en común» la pensadora americana Judith Butler –en sorprendente sintonía con las pensadoras italianas– propone tomar la experiencia de la vulnerabilidad y el ataque sufrido por los neoyorquinos como oportunidad para repensar la condición humana a partir del protagonismo del duelo y la pérdida.

En el texto que escribe el día siguiente al 11/9, *Vidas Precarias*, Butler sostiene que el error fundamental que siguió al trauma fue precisamente el de leer todo lo sucedido como una narración en primera persona, con el gigante estadounidense –herido en su presunta invulnerabilidad– como único protagonista. La invisibilidad y la

⁵ Ídem, pág. 207.

⁶ Ibidem.

indecibilidad devinieron, en cambio, las características de todo lo que no hallaba espacio en aquella narración autofocalizada y autoensalzadora de un dolor inconmensurable, injustificable, inexplicable, y que como tal debía permanecer.⁷ Butler se convierte en voz crítica de la retórica estatal que pretende restablecer su propia soberanía e invulnerabilidad, mostrando como, incluso en la retórica conmemorativa de las víctimas, se priorizó una perspectiva centrada en la identidad, excluyendo del discurso público a las víctimas «ajenas» o aquellas que quedaban excluidas de la retórica estatal (inmigrantes ilegales, homosexuales y, después de poco tiempo, las víctimas de los bombardeos en Afganistán, los rostros y los cuerpos de los militares caídos en Irak, las víctimas palestinas de la violencia israelí).

Butler propone desplazar la narración de aquellos hechos de la perspectiva en «primera persona» sustrayendo el padecimiento y el ataque sufrido a la lógica estatal. Existe, sugiere Butler, otra narración posible, que constata la pérdida y se dedica a una elaboración compartida del duelo, convirtiéndolo en parte integrante de la propia identidad, individual, social y política. No se trata, tampoco aquí, de una reacción emotiva o ensalzadora del sufrimiento: el trauma colectivo puede encontrar otra respuesta, diferente de la venganza. Esta consiste en tomar plena conciencia de la condición ineludible de la vulnerabilidad como medida de lo humano, una condición que fue traumáticamente desvelada a los americanos precisamente en el 11/9.

Quizás fuera ese el camino recorrido por las personas que cubrieron Nueva York con sus muertos, llorándoles y honrándoles «uno por uno», con nombre y apellidos, rostros individuales que «eran echados en falta» en vidas también individuales. En

aquella instancia, efímera si se la compara con la inmediata reacción violenta del Estado, se configuró, quizás durante un breve momento, aquella que Butler, preconizándola, define una «comunidad política de la pérdida».

Nueva York, si es leída por una mirada femenina, se configura pues como «ciudad ideal» no en el sentido tradicional, arquitectónico y renacentista del término, sino en el sentido, muy actual, de lugar simbólico en el que es posible repensar la comunidad, no a partir del Estado-nación, sino a partir de aquello que Adriana Cavarero ha llamado lo «local absoluto»: «El horizonte de lo local absoluto no es el fruto directo de lo global, sino que es precisamente aquello cuya apertura la globalización permite [...]»⁸. Un lugar percibido antes que pensado – como desligado, desvinculado de su pertenencia a un estado, el cual se convierte en un espacio limitado capaz de acoger un nuevo tipo de comunidad, una comunidad que «sucede» a raíz de un evento traumático, y que *clava* el evento, el trauma de la pérdida, en el corazón de la propia comunidad.

El evento crucial del 11/9 redibuja, en Nueva York, las fronteras de la ciudad que, si por una parte se contraen y se intensifican alrededor de los escombros del Ground Zero, por la otra se amplifican atravesando las fronteras nacionales. Es cierto que todos somos un poco neoyorquinos porque sabemos, en general, donde se encuentra Central Park y la 5th Avenue, reconocemos inmediatamente el Empire State Building o las Torres Gemelas. No obstante, el evento del 11/9 ha agudizado esta familiaridad. Efectivamente, todos somos neoyorquinos también en el sentido de que la experiencia del trauma, la pérdida, el duelo nos tocó de cerca, no solo porque participamos en directo en el atentado, sino porque desde entonces se inició

⁷ J. Butler, *Precarious Life. The Powers of Mourning and Violence*, London and New York, Routledge 2003.

⁸ Cavarero, *A più voci*, Feltrinelli, Milano 2003, pág. 223.

una escalada de violencia que aún hoy no deja de convertirnos en espectadores perennemente traumatizados por constantes masacres, horrores que hoy ya se han convertido en cotidianos y, a pesar de ello, incomprensibles. Es como si el haber sido víctimas secundarias de aquel evento nos obligase a reflexionar políticamente sobre sus consecuencias pero también sobre sus posibilidades: el trauma nos impulsa a replantear de forma nueva la ciudadanía, el espacio compartido, la relación entre las diferencias (étnicas, económicas, culturales, de género).

Precisamente a la luz de las reflexiones de Judith Butler, es posible pensar que la medida de este nuevo modo de concebir la ciudadanía es la de la vulnerabilidad: esta se presenta, ante todo, como un nuevo universal que no permite asimilar los seres diferentes al modelo (eurocéntrico) del individuo. Todos somos vulnerables en el sentido de que todos somos humanos. Pero la vulnerabilidad como característica de lo humano, a diferencia de la categoría de «mortalidad» celebrada por los filósofos, no se basa en una fuga de lo corporal sino que se enraíza en lo corporal, en la constante exposición del cuerpo tanto al cuidado como a la violencia ajenas.

Se produce una ambigüedad constitutiva de lo humano en este horizonte de vulnerabilidad que debe, a pesar de todo, ser preservada. Se trata de la ambigüedad inscrita en la doble respuesta que se puede dar a la propia vulnerabilidad: reaccionar a la vulnerabilidad a través de la percepción de una comunión que puede devenir políticamente productiva, a través de rechazar el infligir más violencia como respuesta a un ataque sufrido. Por otra parte, también es posible reaccionar a través de una respuesta que obstinadamente intenta eliminar la vulnerabilidad potenciando los instrumentos de coerción y ataque. Ser conscientes de esta duplicidad representa un modo nuevo de leer los fenómenos del presente.

La universalidad de la categoría de vulnerabilidad permite, en todo caso, una atención a lo «local», a lo singular que resulta indispensable para salir de los modelos tradicionales (todavía eurocéntricos) de humanidad y ciudadanía. A través de la misma, efectivamente, es posible distinguir los diferentes grados de vulnerabilidad experimentada, siempre manteniendo firme la comunión humana en la vulnerabilidad. Todos somos neoyorquinos, entonces, significa que, a intervalos de tiempo irregulares e imprevisibles, podemos a nuestra vez convertirnos en víctimas. Ahora bien, la comunión en la vulnerabilidad no implica una glorificación de la patria y una deshumanización del enemigo –como sucedió en América después del 11/9– sino un replanteamiento de la condición humana a partir de una comunión que debe ser transformada en recurso político. Las fotos y rostros de los desaparecidos en la Zona Cero representan el dolor como recurso político, son la conciencia de aquello que fue atacado aquel día –y desde ese día infinitas veces, hasta hoy– representan la posibilidad de una interacción de existencias individuales tomadas en su radical unicidad: no en tanto que amigos o enemigos, ni en tanto que árabes u homosexuales, sino en tanto que existencias únicas con nombre y apellidos. El holocausto multiétnico que se consumó el 11/9 en Nueva York y las reacciones inmediatas al mismo constituyen el ejemplo embrional de una experiencia política que halla, en el dolor y la vulnerabilidad, un momento (fundacional) de comunión. Pero únicamente palabras formuladas por mujeres han sabido nombrar de una forma diferente este evento, confiriéndole su adecuada e innovadora calidad.

Por lo demás, no es casual que la perspectiva femenina sea más adecuada que la masculina para *recoger* y *acoger* la vulnerabilidad. Las mujeres son, desde siempre, sujetos privilegiados de una vulnerabilidad que asume muchas formas: desde la violencia doméstica a la explotación laboral,

desde el comercio del cuerpo a la juridificación de su capacidad procreadora. Pero las mujeres están más familiarizadas con la vulnerabilidad también en el sentido contrario, el del cuidado: ellas, en el fondo, han sido y siguen siendo las principales depositarias de lo vulnerable por excelencia, el niño. La mirada femenina, por tanto, está en condiciones de captar la vulnerabilidad desde su perspectiva, ya sea como víctimas vulnerables o como depositarias de lo vulnerable. El protagonismo político de la vulnerabilidad puede ser apreciado mejor y de forma más lúcida desde la perspectiva femenina. El universal de lo vulnerable no puede ser tal sin la originaria diferencia sexual que se da en la vulnerabilidad.

7.

Educación en la vulnerabilidad, a la luz de una lectura feminista del 11/9, implica entonces un esfuerzo teórico e imaginativo que sitúa en la ciudad, antes que en la nación o el Estado, el espacio político y la pertenencia a la comunidad. Se trata, en otros términos, de imaginar otra historia, alternativa, a la beligerante, reactiva, apocalíptica –masculina y estatal– de la «guerra al terror». Una historia que sitúa, en el centro de la escena narrativa, a la ciudad como espacio de una experiencia común y compartida. Pero esta historia, en el caso paradigmático del 11/9, no remite a la luminosidad y la armonía de la *paideia* griega, sino al vértigo y el vacío provocados por el trauma. Solo en la experiencia del trauma leída a través de una mirada femenina, atenta a lo singular, a lo existente como algo único y a su vulnerabilidad es posible transformar el vértigo del vacío y de lo insensato en una ocasión para refundar la comunidad a partir de la pérdida. Una a una, uno a uno, en su insustituible unicidad –y también en su diversidad multiétnica– los muertos del World Trade Center nos recuerdan que no existe bandera, no existe identidad nacional que pueda

y deba honrarlos transformándolos en símbolos y justificación de más violencia. No obstante, subsiste la experiencia común de la pérdida, que atraviesa las adscripciones estatales y religiosas, que abre el telón a la posibilidad de compartir, de forma local, un duelo que reúne vulnerabilidad y dependencia. Mucho más allá de la lógica Estatal, del enemigo y de la guerra, el horizonte de la vulnerabilidad pone en escena aquella que Cavarero denomina la política de lo «local absoluto», que «efectivamente, tras haberse liberado finalmente de las naciones, no cae en el error de anteponer la pertenencia a una identidad frente a la unicidad irrepetible de todo ser humano. En cambio, esta política tiene la osadía de poner en juego la unicidad sin adscripciones y confiar a la misma el sentido de las relaciones». Qué ha surgido de la experiencia del trauma y de la pérdida que sigue de forma inmediata al 11/9 si no un «local absoluto» un espacio circunscrito, desligado y desvinculado de la retórica estatal y nacional en el que, más que por las banderas, la escena fue tomada por los rostros y los nombres de personas de carne y hueso y donde, llorándoles, había otras tantas personas de carne y hueso. En virtud de la fuerza simbólica de la ciudad de Nueva York, nos gusta imaginar que aquel «local absoluto» no tiene las características del localismo, del particularismo, sino que se proyecta más allá de las fronteras de la ciudad misma pudiendo regenerarse allí donde otros individuos, existentes únicos, estén en condiciones de crear las condiciones de comunión y relación a partir de la percepción de una vulnerabilidad compartida. «Lo local, precisamente por el contagio que pertenece esencialmente a lo simbólico, tiene el poder de multiplicarse. «Uno, cien, mil locales absolutos», podría ser, algo irónicamente, pero sin duda sin nostalgia alguna, su eslogan. Habiéndose liberado de la lógica del territorio, que la enmascaraba bajo el concepto de individuo, la ontología de la unicidad tiene una

⁹ Cavarero, *Il locale assoluto*, cit., pág. 72.

extensión global. La política de lo local puede aparecer en todo lugar: imprevisible e intermitente, incontrolable y sorprendente»⁹. Nos gusta pues imaginar, aunque incluso a nuestra mirada femenina le cuesta vislumbrarla todavía, que también en

otros lugares, en otros espacios destrozados por la violencia, por el duelo y la pérdida, algunos seres, existentes únicos, a partir del sufrimiento y el dolor, intentan fundar de nuevo su muy vulnerable ciudad ideal.

Para siempre jóvenes: la nueva realidad de las personas mayores

Antón Costas

Antón Costas Comesaña es Economista e Ingeniero T. Industrial. Es catedrático de Política Económica, director del Centro de Investigación en Políticas Públicas y Regulación Económica y director del Máster en Regulación de los Servicios Públicos de la Universidad de Barcelona.

Su interés académico e investigaciones recientes se relacionan especialmente con el análisis de las políticas de privatización, liberalización y regulación de los servicios públicos. Ha publicado varios libros y numerosos artículos sobre estas cuestiones.

Ha sido el primer Defensor del Cliente de ENDESA. En la actualidad es presidente del Consejo Consultivo de ENDESA en Cataluña, vicepresidente del Círculo de Economía, consejero de varias empresas privadas y miembro de diferentes comisiones de expertos de Corporaciones públicas y privadas.

Es colaborador habitual de opinión del diario «El País» y «El Periódico de Cataluña» y otros medios.

Para siempre jóvenes: la nueva realidad de las personas mayores

1. Una nueva realidad social, un viejo lenguaje

Me ocurrió hace unos días. Conociendo que mi padre había sufrido un amago de infarto, un amigo me preguntó por su edad. Es joven, contesté, tiene ochenta años. Quede sorprendido al caer en la cuenta que había empleado la palabra joven para referirme a una persona de 80 años. Nunca la hubiese utilizado con mis abuelos.

También hace poco escuché a un amigo, conocido empresario, comentar irritado que acababa de escuchar en la radio una noticia en la que el periodista se refería al protagonista de una noticia como «un anciano de 64 años». Mi amigo estaba irritado, el superaba esa edad y no se veía, en modo alguno, como un anciano.

La nueva realidad social que representan actualmente las personas mayores no responde al patrón tradicional que definimos con la palabra «anciano». En los últimos dos años he tenido la oportunidad de pronunciar un ciclo de conferencias a lo largo de toda España dirigido a personas mayores jubiladas. La experiencia me hizo descubrir una realidad social de la que no era del todo consciente: la mayoría de las personas mayores de 60 años disfrutan de una salud y calidad de vida excelente, y tienen un enorme deseo y necesidad de sentirse útiles y ocupados.

Esta nueva realidad social choca con la mirada y con el lenguaje convencionalmente utilizado en relación con la vejez, a la que se la ve como una situación de dependencia y pasividad. Los datos nos

confirman esa mirada. El 95 % de las personas mayores de 65 años en España viven autónomamente, en viviendas privadas, sin dependencia de ningún tipo, y tan solo un porcentaje reducido de personas de entre 65 y 80 años muestran síntomas pronunciados de senilidad.

Este panorama de autonomía de los mayores, de por sí muy alejado de la visión tradicional que asocia envejecimiento con dependencia, se verá muy mejorado en los próximos años con la llegada a la jubilación de las personas que forman la llamada generación del *baby boom*. Se trata de una generación numerosa, nacida entre finales de la década de los cuarenta y los cincuenta, con un nivel educativo y cultural elevado, y en buenas condiciones de salud.

Estas nuevas generaciones de jubilados van a cambiar de forma radical las percepciones sociales sobre la vejez. El hecho, además, de ser muy numerosas traerá consigo un cambio profundo en su visibilidad social. Y también influencia política creciente, dado que representarán una parte creciente del censo electoral y tienen una mayor propensión a votar. Algunos hablan ya del nuevo «poder gris» para referirse a la influencia política creciente de los mayores.

Para estas nuevas generaciones de mayores, los años de jubilación aparecen como una época de grandes oportunidades para viajar, profundizar en la educación, mantener las habilidades adquiridas a lo largo de su vida laboral y para adquirir otras nuevas.

Habrá que inventar un nuevo lenguaje y una nueva cultura que nos permita describir mejor esa nueva sociedad sin edades que

está llegando. Una sociedad sin edades, o en la que convivirán en activo tres generaciones diferentes: abuelos, hijos y nietos. O dicho de otra forma: jóvenes, adultos y mayores.

El lenguaje aún dominante para referirse a las personas mayores de 60 años utiliza términos como «viejos» o «ancianos», dos palabras que tienen un sentido peyorativo evidente y no describen bien la nueva realidad. Responden más bien a una realidad social que está en retirada: la de las personas no activas de las sociedades agrarias o manufactureras del siglo XIX y buena parte del siglo pasado, con niveles culturales bajos y que llegaban a la jubilación, cuando llegaban, en condiciones de salud y de vida en muchos casos precarias.

Necesitamos un lenguaje adecuado para referirnos a esta nueva realidad social que ha comenzado a emerger en los inicios de este nuevo siglo. Los japoneses, que tendrán millones de centenarios a mediados de este siglo, hablan de la «Silver Century». Los anglosajones se refieren a ella como «elderly society». Mientras no tengamos nuevas palabras no podemos describir esa nueva realidad adecuadamente. A falta de un término más adecuado, en este ensayo utilizaré el término «mayores» para referirme a la población mayor de 65 años, que es una palabra más neutral y descriptiva que el de «viejos» o «ancianos».

2. El aumento de la esperanza de vida como motor de la nueva realidad social de los mayores

En marzo de 2004, el conocido e influyente semanario económico *The Economist* publicaba un reportaje especial sobre el fenómeno del nuevo envejecimiento que comenzaba con esta afirmación: Algo sin precedentes e irreversible está ocurriendo a la humanidad. Este año o el próximo la proporción de personas de 60 años o más

superará al porcentaje de población menor de 5 años. Para el resto de la historia es improbable que los menores sean más que los «cabellos canosos». Los mayores de 60 años que a lo largo de la historia conocida raramente habían significado más de un 2-3% de la población de la mayoría de los países, constituirán el 15% de la población de los países ricos.

El aumento de la proporción de personas mayores dentro de la población mundial será la tendencia demográfica que definirá a este siglo. Esa mayor proporción de personas mayores es el resultado de tres tendencias que actúan simultáneamente.

La primera es un aumento del número de jubilados. Este fenómeno, como he dicho antes, será más evidente en los próximos años. Entre el año 2008 y el 2015 se estima que las grandes empresas van a jubilar a la mitad de sus actuales plantillas. Este dato nos tiene que llevar a reflexionar sobre la necesidad de alargar, aunque sea de forma parcial, la vida laboral.

La segunda tendencia que hace que la proporción de mayores vaya aumentando es la caída generalizada de las tasas de natalidad. En América, los nacimientos llegan con dificultad a igualar a las defunciones. En el caso de algunos países europeos las tasas de nacimiento están por debajo del reemplazo de la población.

La tercera, y la más relevante, es el aumento de la esperanza de vida. Esta tendencia posiblemente constituye el fenómeno demográfico más relevante de los últimos siglos y con mayor impacto potencial en la organización de la economía, la sociedad y la política.

Hace un siglo, la esperanza de vida al nacer estaba alrededor de los 35 años y la mayoría de las personas trabajaba hasta el fin de sus días. Hoy, la esperanza de vida media al nacer ha sobrepasado los 80 años, y a la edad de 65 años solo un 16%

de hombres está aún en edad activa en América, y solo un 4% en Europa continental. Las personas mayores tienen ahora una larga vida después de su etapa laboralmente activa que antes no tenían.

Si del conjunto de la población pasamos a población que vive en las ciudades, el fenómeno se intensifica. En general la esperanza de vida de la población urbana es mayor que la del conjunto de la población. Así, en el caso de la ciudad de Barcelona, el informe sobre «La salud de Barcelona en 2005» señala que la esperanza de vida continúa creciendo en la ciudad. En esa fecha era de 77,5 años para el caso de los hombres y de 84,3 años para las mujeres. En los últimos diez años, la esperanza de vida entre los hombres que viven en la ciudad ha mejorado en 4 años, y la de las mujeres en 2,5 años. Estos niveles sitúan a la ciudad de Barcelona entre las tasas de supervivencia más altas del mundo. Pero es una tendencia general a la mayoría de ciudades. Esta nueva realidad social constituye todo un desafío para las ciudades educadoras.

3. ¿Maldición o bendición de Matusalem?

La mayor parte de los análisis sobre las consecuencias económicas, sociales y políticas de ese aumento de la proporción de gente mayor son alarmistas.

Es frecuente encontrarse con estudios que nos alertan de la llegada inminente de la «maldición de Matusalén». Según esta visión, la sociedad crecientemente poblada de personas mayores provocará una situación insoportable para la economía y una crisis para los presupuestos públicos como consecuencia del coste de atender social y sanitariamente a los mayores. Ese es, por ejemplo, el panorama dibujado por los economistas Laurence Kotlikoff y Scout Burns en *The Coming Generational Storm* en el que concluyen que hacia el 2030

Estados Unidos se verá plagado de «inestabilidad política, desempleo, huelgas laborales y tasas de criminalidad elevadas y en aumento».

¿Es correcto este panorama? El prestigioso economista norteamericano Paul Krugman ha puesto sordina a ese tipo de análisis. Diferencia las consecuencias de la tendencia demográfica del alargamiento de la esperanza de vida, del problema del aumento del gasto público en materia sanitaria. En su opinión, este último problema se produciría aún en el caso de que no hubiese aumento de personas mayores.

Es cierto, como señalé al inicio, que estamos ante un cambio demográfico sin precedentes e irreversible. El aumento de la esperanza de vida, con el horizonte a medio plazo en los 100 años, está cambiando la sociedad en la que hemos nacido. Pero el problema de la sanidad no está vinculado directamente con el envejecimiento de la población, sino a los grandes y rápidos avances de la medicina.

El aumento del gasto sanitario se hubiera producido tanto si la vida aumenta como si no. Por eso conviene separar ambas cuestiones. Al contrario, es presumible que el crecimiento del gasto sanitario de las personas mayores se modere como consecuencia de que las condiciones de salud de las generaciones que están llegando a la jubilación no tendrán nada que ver con las condiciones y circunstancias personales de las generaciones que se jubilaron a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado.

Y algo similar se puede argumentar respecto de la idea de que el aumento de la población mayor introducirá elementos de fuerte conservadurismo político, rigidez social y resistencia al cambio en nuestras sociedades.

Es sorprendente que un hecho tan positivo como es el alargamiento de vida de la

mayoría de la población provoque tanto temor. Probablemente una de las razones de que proliferen estos análisis tan alarmistas sobre las consecuencias económicas, sociales y políticas del aumento del número de mayores en nuestras sociedades es el hecho de que seguimos mirando esta nueva realidad de las personas mayores con la mirada, el lenguaje y las pautas culturales de los viejos de las sociedades agrarias e industriales de los dos siglos pasados.

Construir una nueva mirada y un nuevo lenguaje sobre la nueva sociedad sin edades exige elaborar una nueva cultura sobre la nueva sociedad postindustrial, una sociedad en la que las personas serán permanente jóvenes a lo largo de la mayor parte de su vida. Hablo de cultura entendida no en sentido artístico, sino en sentido antropológico. Una nueva cultura que fomente y desarrolle un nuevo tipo de capacidades personales y formas de vida, así como una nueva forma de organizar la economía, el mundo del trabajo, la política y la sociedad, de tal forma que logre desplegar todas las posibilidades positivas que trae el aumento de la esperanza de vida de la población. Dicho de otra forma, necesitamos elaborar un manual de instrucciones para el uso del tiempo en la nueva sociedad de los mayores que tenemos delante.

4. Manual de instrucciones del uso del tiempo de los mayores

¿Qué hacer con esos 20, 25 ó 30 años que el progreso científico y económico conceden a las nuevas generaciones de jubilados? ¿Cómo aprovechar el potencial de creación de riqueza que significan las personas mayores? ¿Que tipo de cambios son necesarios en la organización empresarial, social, política y familiar para aprovechar ese potencial? ¿Es lógico que la jubilación siga siendo a una edad tan temprana como los 60 o los 65 años ahora que la esperan-

za de vida se está alargando tanto? ¿Es adecuado que se produzca una ruptura radical, brutal y completa de las trayectorias laborales y profesionales? ¿No sería lógico y racional que el paso desde la vida laboral activa a tiempo completo a la jubilación se produjese de forma gradual mediante formulas mixtas de trabajo a tiempo parcial? ¿No sería mejor aprovechar, mientras la generación del *baby boom* aun está en activo, para entre todos –gobiernos, empresas y trabajadores– preparar el nuevo escenario?

¿Qué hace la gente mayor con el uso de su tiempo? Como el fenómeno de la jubilación es aún nuevo no es posible encontrar investigaciones exhaustivas que respondan a esta cuestión, como sí existen en el caso del uso del tiempo por parte de las personas que están laboralmente activas. Hoy nos planteamos cómo cambiar las cosas para hacer posible la conciliación del trabajo con la familia de las personas laboralmente activas. Lo mismo hemos de plantearnos para las personas mayores.

La ausencia de estudios de este tipo no es sino una manifestación concreta del apogón informativo –de la falta de datos y, lo que es más, de interés en obtenerlos– que existe sobre las personas mayores. De una cierta forma de discriminación por motivos de edad.

La imagen que hoy tenemos de nuestros jubilados en los países ricos es la de un grupo de personas de la tercera edad yendo de un lado a otro, especialmente en las temporadas bajas del ciclo turístico, en busca de algún tipo de entretenimiento con el que ocupar el tiempo libre. Pero esta es una visión simplista. Necesitamos conocer algo más sobre los comportamientos y deseos de los mayores.

Uno de los pocos estudios del que tengo noticia es el de la periodista inglesa Victoria Cohen, que se planteó la cuestión de si a los actuales pensionistas ingleses les

motiva el mismo espíritu consumista que a las demás personas: ¿Qué compra realmente la gente de 75 a 85 años? ¿Licuadoras y objetos de uso personal, como suponemos, o, por el contrario, juegos de ordenador y los últimos modelos de reproductor DVD como la población más joven? De su estudio se deduce que los jubilados anglosajones compran de todo.

Pero la cosa no acaba aquí. Dos días después de comprar vuelven a la tienda a devolver los productos comprados. Y vuelven a comenzar el juego con otro tipo de productos. También les gusta comprar por catálogo desde su casa. Hacen el pedido y acto seguido de recibir la mercancía vuelven a embalar el producto y proceden a su devolución.

Esta conducta parece, a juicio de la autora de la investigación, explicar el hecho de que frente a los mostradores de devoluciones de los grandes almacenes británicos de Mark&Spencer solo se ven octogenarios.

¿Cómo interpretar esta conducta de las personas mayores? La explicación de la autora es que el acto de comprar y devolver les entretiene y, lo que es más revelador, les hace entrar en el circuito de la actividad comercial. Lo que les interesa no es la compra en sí, sino el simulacro de estar participando en una actividad social de la que se sienten excluidos. El ciclo de gasto-compra-devolución no añade nada a las rentas de los mayores, pero usa su tiempo. Y es precisamente este consumo del tiempo lo que les da la sensación de estar participando en la vida económica y social. De sentirse útiles.

Lo que nos dicen esta y otras investigaciones es que los jubilados desean intervenir activamente, de alguna manera, en la vida económica, laboral, social y política, aunque solo sea para disfrutar de experiencias sociales que ahora les están vedadas. Son mayores laboriosos que se niegan a que-

dar excluidos y que hasta ahora no encuentran canales más productivos y satisfactorios. Ese es el reto que tenemos por delante: crear una nueva cultura que permita a los mayores dejar de ser jubilados ociosos para convertirse en jubilados ocupados.

Pero el problema es que no saben como hacerlo. Las actuales generaciones de jubilados son las primeras que van a vivir colectivamente, es decir, como generación plena, entre 20 y 30 años más de lo que vivían las generaciones anteriores. Nunca antes había ocurrido. Y no saben qué hacer con su tiempo. Se trata de una generación que ha llegado masivamente a la jubilación pero no dispone de un manual de instrucciones para el uso de esta nueva etapa de su vida.

Es necesario crear una nueva cultura que permita desarrollar buenas prácticas en relación con el uso del tiempo a ese manual de instrucciones para nuevos jubilados. Pienso que ese es uno de los desafíos más importantes que tienen nuestras sociedades. Entre otras cosas, hay que reorganizar la sociedad y el mundo del trabajo para evitar que la salida brusca, repentina, del mundo laboral y profesional signifique una pérdida de capacidades cognitivas y habilidades adquiridas a lo largo de la vida, en perjuicio de las personas que lo sufren y de la economía y la sociedad en su conjunto.

Pero mientras, vamos elaborando ese manual, lo primero que hay que cambiar es la imagen que tenemos de la vejez. Hasta ahora, el discurso político y las políticas públicas vinculan vejez con dependencia. Es decir, la imagen que se tiene de las personas mayores es la de personas con limitaciones para vivir y llevar una vida plena de forma autónoma. Sin que eso signifique dejar de lado a las personas mayores que necesitan ayuda, esas percepciones y ese discurso oficial no responden a la nueva realidad de las personas mayores.

5. Necesidad de una nueva cultura sobre los mayores

Necesitamos con urgencia una nueva cultura que evite la exclusión que hoy padecen las personas mayores, a la vez que facilite su integración en todos los ámbitos de la vida social. Hemos de preguntarnos qué tipo de valores, prácticas y políticas públicas hay que crear y desarrollar para que, a la vez que permitan a los mayores mantenerse activos y útiles, la sociedad pueda aprovechar todo el potencial de conocimiento y habilidades que tienen.

En el ámbito empresarial, la pauta cultural hoy dominante es la ruptura radical de las relaciones con el mundo laboral y profesional en el momento de la jubilación. Es una ruptura brusca, violenta, frustrante. De un día para otro pasas de ser un médico a dejar de serlo, de profesional o artesano en cualquier oficio a desocupado total. Esto provoca una descapitalización enorme tanto para las personas, como para las empresas y la economía en su conjunto. Es necesario abrir nuevos caminos y desarrollar nuevas prácticas que permitan a las personas un tránsito más gradual entre la situación de laboralmente activo a jubilado.

Según la OCDE, hacia 2025-2030, 12 millones de personas al año dejarán de pertenecer a la población activa. Los empresarios y los responsables públicos de la economía no pueden seguir ignorando esta realidad demográfica y la consiguiente pérdida y destrucción de talento que eso significa. La baja natalidad y el freno al flujo de emigrantes cualificados no permitirán sustituir esa pérdida de talento de las personas mayores que abandonarán la vida laboral en los próximos años. El impacto negativo sobre la productividad y las empresas es tan grande que se hace urgente el diseño de una nueva cultura laboral y empresarial que permita a las empresas retener, aunque sea mediante nuevas figuras de trabajo a tiempo parcial, u otros

mecanismos de colaboración, a una parte importante de esas personas.

Hace falta, por tanto, una nueva cultura del trabajo en relación con los mayores. Existe una idea estereotipada y falsa que sostiene que los trabajadores mayores son menos competentes, poco productivos y más absentistas que los más jóvenes. Sin embargo, los datos estadísticos dicen todo lo contrario. Los promedios de productividad y asistencia al trabajo de los empleados de 60 y más años son más elevados que los de los grupos de trabajadores más jóvenes. Y la pérdida de ciertas habilidades relacionadas con la rapidez de reflejos para desarrollar algunas actividades se ve compensada por una mayor experiencia y habilidades.

Durante muchos años, los científicos habían creído que nuestras funciones mentales se deterioraban sin remedio con la edad. Sin embargo, investigaciones más recientes de la neurociencia moderna revelan que eso no es así. Los neurólogos como Elkhonon Goldberg (*La paradoja de la sabiduría. Como la mente puede mejorar con la edad*) nos enseñan que las estructuras del cerebro cambian a lo largo de la vida, creando nuevas neuronas, adquiriendo y almacenando datos y reforzando los senderos neuronales. La condición para que todo eso ocurra es que no se rompa la motivación y el vínculo de la persona con la vida activa.

Sin embargo, es sorprendente la pobreza de los programas e iniciativas educativas y culturales orientados a los mayores. Esta nueva realidad social que constituyen los mayores en nuestras sociedades es una realidad desconocida por las instituciones educativas, culturales. La mayor parte de las grandes instituciones educativas y culturales no contempla a los mayores como un segmento de población susceptible de ser identificado como un colectivo al que dirigir sus ofertas culturales y educativas. Y, en aquellos casos en los que existe algún

tipo de programa dirigido a mayores, el enfoque acostumbra a ser de tipo asistencial o de entretenimiento.

Lo mismo ocurre con las actuales políticas públicas: o tienen un sesgo asistencial relacionado con la dependencia o un sesgo hacia el entretenimiento. A los mayores no se les ve como personas capaces de desarrollar una actividad socialmente útil.

La nueva cultura en relación con los mayores tiene que afrontar dos grandes desafíos. El primero tiene que ver con el tiempo: ¿cómo dar continuidad al relato de vida de las personas jubiladas, manteniéndolas activas y útiles? El segundo desafío tiene relación con el mantenimiento del talento: ¿cómo desarrollar nuevas prácticas que permitan mantener y aprovechar las habilidades y conocimientos de las personas mayores?

La jubilación rompe el relato de la vida de las personas mayores. Rompe la conexión con sus conocimientos, con la experiencia acumulada a lo largo del tiempo y, en muchas ocasiones, con las vivencias cotidianas durante la etapa laboral. Por eso es necesario crear nuevas instituciones y prácticas que den continuidad al hilo narrativo de la vida de las personas mayores y les permitan mantener la capacidad de interpretar lo que sucede a su alrededor, en el mundo y sentirse útiles.

Sentirse útil es aportar algo que interesa a los demás. Cuando se observa lo que hace la gente jubilada en nuestras sociedades, y lo que ofrecen las políticas culturales actuales en relación con los mayores, la conclusión que se extrae es que pretenden aumentar las relaciones informales y entretener, mientras el tiempo va pasando.

La mayor parte de los programas e iniciativas que las instituciones públicas y privadas ofrecen actualmente a los mayores para vincularse a algún tipo de actividad que les haga sentirse útiles son actividades que buscan la vinculación voluntaria de

los mayores a alguna comunidad u organización, ya sea eclesial o laica.

Sin menospreciar en modo alguno este tipo de prácticas, el riesgo del voluntariado es, como señala Richard Sennett, reducir la utilidad a un *hobby*. El servicio voluntario es una práctica valiosa que conviene fomentar. Pero es necesario conferir estatus, profesionalidad, a las personas mayores que realizan un trabajo útil. El marchamo diferenciador de la utilidad es su reconocimiento público.

El sector público –estatal, regional y local– tiene una gran capacidad para conferir ese estatus de profesionalidad o utilidad. Eso es lo que se logra cuando se reconoce un salario a las personas del entorno familiar que cuidan de una persona dependiente. Lo mismo tiene que ocurrir con aquellas personas mayores que se ocupan del cuidado de sus nietos. Así como con otro tipo de actividades útiles que desarrollan las personas mayores pero que actualmente no tienen ese reconocimiento. Si los gobiernos recompensan esas tareas, la gente mayor que las desarrolla saldrá del olvido.

6. Personas mayores y ciudades educadoras

Las ciudades juegan un papel esencial en esta nueva cultura en relación con las personas mayores. La tendencia de la segunda mitad del siglo pasado a escapar de la ciudad no ha desaparecido; pero otras tendencias sugieren que al lado de ese movimiento centrífugo existe otro centrípeto que va creciendo en las últimas décadas: a mucha gente le gusta la vida urbana, particularmente vivir en el centro.

Entre los que prefieren vivir en la ciudad están los mayores, una proporción, como he señalado, creciente dentro de la población total. Buscan mayor y más fácil acceso al transporte público, a la atención sanitaria, a la vida cultural, a la relación con la familia y los amigos. Pero, por encima de

todo, a las oportunidades de mantenerse activos y útiles.

Las ciudades son la personificación de la modernidad. La Providencia creó la naturaleza, pero los hombres crearon las ciudades. Las ciudades son construcciones humanas en constante transformación.

Hasta ahora, el factor de mayor intensidad transformadora a lo largo de la historia han sido posiblemente las migraciones. Pero a partir de ahora, los mayores serán también un factor muy poderoso de cambio en la vida de las ciudades.

Las ciudades son el espacio natural para las «clases creativas». Y las generaciones que están llegando a la jubilación están formadas por personas con un elevado nivel profesional y cultural, y por tanto de creatividad.

Algunos reconocidos analistas y académicos, como es el caso de Bruce Katz, de la Brookings Institución, señalan que hay mucha más capacidad de innovación y de creación de nuevas culturas para responder a nuevos desafíos sociales a nivel municipal que a nivel estatal. De ahí que estemos observando como progresivamente las políticas públicas se van centrando en las ciudades.

Este rasgo es lo que hace pensar que la nueva cultura que requiere una sociedad sin edades, donde los mayores son y serán cada vez más una parte mayor de la población, posiblemente tiene en la ciudad el mejor laboratorio para experimentar la creación de nuevos valores, nuevas prácticas y nuevas políticas en relación con los mayores. Una nueva cultura que abandone la superficialidad y el mero entretenimiento que tienen las políticas y programas culturales actuales, para orientarse hacia acciones capaces de dar un sentimiento de utilidad a la vida de los mayores.

Los gestores de políticas —educativas, culturales, sociales, de vivienda o laborales—,

tanto de las instituciones públicas como privadas, tienen que ser conscientes de esta nueva realidad que representa la existencia de una población de personas mayores con un elevado nivel cultural y de potencialidad.

Resulta sorprendente que, aún hoy, la mayoría de programas culturales y educativos de las principales instituciones públicas y privadas desconocen casi totalmente esta nueva realidad. Las instituciones educativas se concentran en las etapas de escolarización y reducen sus ofertas a esos niveles de edad. Desconocen totalmente esa nueva realidad que representan los mayores.

Las universidades y otros centros de enseñanza superior tampoco son más activos e innovadores. Solo recientemente comienzan a surgir programas en las instituciones de alta educación dirigidos a las personas mayores.

Sin embargo, es en este terreno donde existe más recorrido. Se necesitan enseñanzas universitarias específicas para personas mayores, que permitan la integración y participación de estas personas en la sociedad y fomenten las relaciones intra e inter generaciones. Iniciativas que contribuyan al mantenimiento de las habilidades y capacidades adquiridas a lo largo del tiempo por las personas mayores. Y que, de esa forma, den continuidad al relato de sus vidas.

Necesitamos, por lo tanto, una nueva cultura y nuevas políticas en relación con las personas mayores. Unos nuevos valores y prácticas sociales, laborales, económicas y culturales que posibiliten su plena autonomía personal y que las haga sentirse útiles e integradas en la sociedad. Una nueva cultura que nos traiga una nueva forma de entender la nueva sociedad de los mayores y el llamado envejecimiento.

Tal vez esta nueva cultura en relación con las personas mayores sea la nueva página de la historia humana. Y las ciudades educadoras tienen un protagonismo indudable en su redacción.

Los nuevos retos de la vida urbana: la redefinición del concepto «comunidad» en la era de Internet

Genís Roca

Genís Roca es especialista en la gestión del impacto de las nuevas tecnologías en las organizaciones, en especial en el movimiento de la Web 2.0, el desarrollo de redes sociales y la definición de modelos de presencia en la red. En estos temas es un ponente reconocido y ha desarrollado trabajos de consultoría estratégica para empresas e instituciones tanto nacionales como internacionales, como la Organización Mundial de la Salud, Telefónica, La Caixa, Generalitat de Catalunya o la Unión Europea.

Ha ocupado diferentes cargos de responsabilidad en los Servicios Informáticos de la Universidad Autónoma de Barcelona, y ha dirigido las áreas de Internet y de red social en la Universitat Oberta de Catalunya. Desde el 2006 es el Director general de Infonomía, un think tank de innovación con más de 16.000 miembros en todo el mundo. Ha formado parte de diferentes Consejos de Administración y ha sido profesor invitado en diferentes universidades y escuelas de negocios.

Genís Roca es arqueólogo, licenciado en Historia en la Universidad Autónoma de Barcelona y Master MBA en ESADE.

Mantiene su propio blog en: www.genisroca.com

Los nuevos retos de la vida urbana: la redefinición del concepto «comunidad» en la era de Internet

«El significado de 'saber' ha cambiado de ser capaz de recordar y repetir información a ser capaz de encontrarla y utilizarla»

Herbert Simon (1916 - 2001)
Premio Nobel de economía

Qué está pasando

Verdaderamente está pasando algo y este algo está relacionado con la evolución de la demografía, la tecnología, la información, Internet..... De este maremágnum está surgiendo un nuevo modelo, posiblemente social, al que nos tendremos que adaptar. Dos investigadores norteamericanos, Karl Fisch y Scott McLeod han editado un vídeo muy corto y divulgativo, *Did you know?*¹ en el que se dan datos que ayudan a tomar consciencia de que verdaderamente está pasando algo y se preguntan si realmente políticos, escuelas, padres y ciudadanos en general nos estamos preparando para el mundo que se está configurando:

En el año 2006, 1'3 millones de personas acabaron sus estudios universitarios en EEUU, 3'1 millones en la India, y 3'3 en China. El 100% de los licenciados universitarios indios hablan inglés. De aquí a 10 años, el país con más personas que hablen inglés será China.

Según el Departamento de Trabajo de los EEUU, 1 de cada 4 trabajadores hace menos de un año que ocupa su actual

lugar de trabajo mientras que 1 de cada 2 hace menos de 5 años. Los niños, que actualmente se encuentran en edad escolar, habrán tenido entre 10 y 14 trabajos cuando tengan 38 años. Según Richard Riley, Secretario de Estado de Educación de los EEUU, en el 2004 no existían las empresas que en el 2010 crearán más puestos de trabajo.

La gente que ahora tiene 21 años ha visto 20.000 horas de televisión, ha jugado 10.000 horas con videojuegos, ha hablado 10.000 horas por teléfono, y ha enviado y recibido 250.000 mensajes de correo electrónico y mensajería instantánea. En 2002 Nintendo invirtió más de 120 millones de dólares en I+D.

Más del 50% de los habitantes de EEUU con 21 años han creado algún contenido en Internet. Y más del 70% con 4 años de edad ya han utilizado un ordenador.

La radio tardó 38 años en alcanzar una audiencia de 50 millones de personas. La televisión lo consiguió en 13 años. Internet en 4. En 1984 había mil dispositivos conectados a Internet. Un millón en 1992. Seiscientos millones en 2006.

El público pudo empezar a usar Internet en 1995. En 2005, una de cada ocho parejas que se casaron en EEUU se habían conocido a través de Internet.

eBay se fundó en 1996 y en el 2006 facturó seis millones de dólares en ventas. Google se creó en 1998 y actualmente la

¹ Fisch, Karl y McLeod, Scott, «Did you know?» en <http://www.youtube.com/watch?v=pMcfLYDm2U>

gente realiza cada mes más de 2.700 millones de búsquedas. YouTube se creó en 2005 y, en 2006, ya servía cada mes 2'5 billones de vídeos.

La información técnica que existe en el mundo se duplica cada dos años, y se prevé que en 2010 se duplique cada 72 horas.

Ciertamente está pasando algo; algo que no es atribuible tan solo a la tecnología y al auge de Internet. Es algo que tiene raíces sociales, culturales, demográficas, económicas; algo estructural, que afecta de manera inevitable a las maneras que las personas tienen de relacionarse, de trabajar, de aprender y de participar.

Colaborar para sobrevivir

Los arqueólogos que trabajan en los orígenes de la humanidad datan los restos fósiles con un margen de error de miles de años. Desde esta perspectiva macro de las cronologías, el momento actual presenta una novedad radical: somos la primera generación en la historia de la humanidad en la que el padre aprende del hijo. Están confluyendo, como mínimo, dos novedades determinantes. Por una parte, la aceleración exponencial de la evolución tecnológica, que produce cambios radicales en períodos de tiempo muy breves. Por otra, una mayor esperanza de vida que comporta que los padres ya no mueran a los 30 ó 40 años de promedio de edad (como pasaba a principios del siglo xx)² sino a los 80 ó 90.

A nuestros abuelos les cuesta seguir el ritmo de la telefonía móvil, a nuestros padres les cuesta entender las consolas de videojuegos, y a nosotros, quizás, nos costará entender la realidad virtual o lo que sea que nos prepare el futuro más inmediato. Los hijos son los que introducen en

casa las nuevas tecnologías. También son los únicos que realmente las dominan y entienden y por tanto los que las explican y enseñan; igual que nosotros ayudamos a nuestros padres a programar el vídeo o a configurar la melodía de su móvil.

Década	Total
1900	34,76
1910	41,73
1920	41,15
1930	49,97
1940	50,10
1950	62,10
1960	69,85
1970	72,36
1975	73,34
1980	75,62
1985	76,52
1990	76,94
1994	77,93
1996	78,31
1998	78,71

Esperanza de vida en España a lo largo del siglo xx

Volviendo al símil de la arqueología, en parámetros de macro-historia una tecnología es relevante en la medida que altera la manera en que las personas se ganan la vida en un sentido literal. La tecnología lítica permitió mejorar las técnicas de caza y manipulación y mejoró las posibilidades de supervivencia de aquellos que la dominaban. La tecnología neolítica consistió en la domesticación de ciertas especies, tanto vegetales como animales, y quien aprendió a gestionar un cultivo o un rebaño mejoró sus posibilidades de alimentarse y sobrevivir. Y así sucesivamente con el hierro, el vapor, la electricidad, la informática y ahora Internet... Todas estas tecnologías han alterado la manera como los humanos (o algunos de ellos) encuentran la manera de sobrevivir.

² Francisco José Goerich y Rafael Pinilla (2006). *Esperanza de vida en España a lo largo del siglo xx*. Fundación BBVA. <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/goerlich-esperanza-01.pdf>

Pero si hasta ahora nuestros padres nos podían enseñar a criar ovejas, a plantar avena, a forjar hierro o a tejer el lino... ya no son igual de útiles cuando se trata de desenvolverse en esta sociedad de la información, de relacionarse telemáticamente con diferentes países y en diferentes idiomas, y tampoco cuando se trata de cambiar de ocupación cada cinco años (no de empresa, sino de profesión), ni cuando se trata de gestionar la incertidumbre como un activo y no como un problema, o cuando se trata de vivir conectado las 24 horas del día. Los padres nos transmiten valores, que no es poco, pero en cuanto a los aspectos técnicos tanto padres como profesores nos pueden ayudar cada vez menos, y en este contexto la principal ayuda proviene de los compañeros. Es el denominado *peer-to-peer*, una nueva manera de aprender y de relacionarse que da pie a un nuevo modelo social: colaborar o morir.

El mercado laboral valora cada vez más un conjunto de habilidades y recursos que en muchas ocasiones los hijos no pueden alcanzar basándose solo en los padres. Los padres les pueden enseñar una profesión, o facilitarles contactos, pero difícilmente les enseñaran a manejar grandes cantidades de datos y fuentes de información o a utilizar recursos tecnológicos de nueva generación. Y lo que es peor, el resto de los sistemas sociales para formar a nuestros hijos tampoco parecen ser muy eficaces en este sentido. No queda claro que estos recursos (tecnología punta, redes sociales de información, millones de datos) se resuelvan correctamente desde la escuela o la universidad. En este contexto, los hijos perciben un mensaje inherente: la competitividad, la capacidad de encontrar trabajo, la supervivencia en última instancia, depende de técnicas y habilidades que son más fáciles de aprender entre iguales, entre pares, que con padres y/o profesores.

Este es uno de los ejes en que se basa este movimiento social colaborador que se ha llamado Web 2.0. Son ciudadanos que

basan su conocimiento y su aprendizaje en la colaboración. Quien comparte y distribuye información se convierte en un nódulo valorado por la red. Es útil. Aquel que bloquea la información no es útil y la red lo rechaza. Si la red te rechaza quedas fuera del circuito de información y conocimiento y pierdes valor, competitividad, empleabilidad... probabilidad de sobrevivir.

Este indispensable intercambio de conocimientos entre iguales se lleva a cabo en formato digital (fotos, vídeos, webs, *blogs*, *chats*, *sms*, correo electrónico) e Internet es la gran plataforma a través de la cual se articulan las relaciones digitales. En Internet todo el mundo puede dar y recibir todo aquello que esté en formato digital y es, por tanto, en Internet donde se están constituyendo las nuevas comunidades, los nuevos espacios sociales y educadores donde la gente se puede relacionar, desarrollarse y aprender.

Llegan los nativos digitales

Los nativos digitales tienen entre 15 y 25 años y utilizan con normalidad todo tipo de tecnologías digitales desde que tienen uso de razón. De la misma manera que nosotros fuimos capaces de utilizar el reproductor de vídeo sin leer las instrucciones, ellos encuentran muy sencillo filmar un vídeo con el teléfono y publicarlo en YouTube. Gestionan recursos y ficheros digitales con tanta naturalidad que conceptos como propiedad, privacidad o autoría están solicitando ser reinterpretados. Como dijo el profesor del MIT Alan Kay, «una tecnología es tecnología solo para los que nacieron antes de que fuera inventada». Son los propietarios de la Web 2.0, la web social basada en conceptos colaboradores, donde la gente comparte todo tipo de recursos y donde la premisa básica es la capacidad para el diálogo.

Los que hoy tienen 18 años y derecho a voto nacieron casi una década más tarde que el primer PC de IBM y disponen de

acceso a Internet desde que tienen uso de razón. Son los nativos digitales, y aprovechan Internet de manera natural tanto para explorar oportunidades como para construir señales de identidad. En ellos, la ortografía se convierte en un código impenetrable; son capaces de teclear SMS con una sola mano y a una velocidad más que razonable, pueden llegar a mantener 10 conversaciones diferentes simultáneamente a través de mensajería instantánea mientras que los inmigrantes digitales necesitamos acabar una conversación antes de empezar la siguiente. Incluso utilizan los blogs de una manera diferente: mientras los inmigrantes los utilizan para compartir conocimientos, los nativos los usan para compartir emociones. Y es que la relación con la información es diferente: los inmigrantes aún quieren guardar en secreto la información («el conocimiento es poder») mientras que a los nativos les encanta compartir y distribuir tanto como sea posible la información que reciben y lo hacen tan rápidamente como pueden («compartir el conocimiento es poder»).

John Palfrey³, director ejecutivo del *Berkman Center of Internet and Society*⁴ de la Universidad de Harvard resume alguno de los principales atributos de los nativos digitales:

- **Para ellos la identidad digital en la red es tan importante o más que la identidad que se desarrolla en la vida real.** Lo que dice la red de ti (cuando buscas tu nombre en Google) es tanto o más importante que lo que dicen de ti tus compañeros de trabajo o los vecinos de tu calle. Ya no es creíble decir que eres

muy bueno en algo si no hay ninguna referencia en la red que lo manifieste.

- **Tienen la capacidad de trabajar en paralelo, en multitarea.** Sorprende ver a un niño de 8 años relajado y divirtiéndose mientras atiende cinco, siete o diez sesiones de chat a la vez.
- **Dominan los medios de producción digital.** Sorprende que no les sorprenda ninguna de las posibilidades que ofrece el mundo digital. Cortan y pegan vídeos para publicar en la red con la misma facilidad que antes se cortaba y pegaba un texto para hacer un documento.
- **Ven el mundo como prosumidores⁵ (consumidores proactivos) en clara oposición a la actitud del consumidor pasivo.** Solo les interesan las empresas con las cuales pueden tener un diálogo. Si no hay posibilidad de conversación no hay relación... Y esto ya lo anunciaron los visionarios del *Cluetrain Manifesto*⁶ en 1999.
- **El mundo como un terreno de juego, con la eliminación que esto supone tanto de las barreras geográficas como de las temporales.** Todo es global y todo está siempre conectado. Se relacionan a todas horas y con normalidad con personas de diferentes países y situaciones.

Pero fue Marc Prensky⁷ quien utilizó por primera vez el concepto de nativos e inmigrantes digitales en un artículo⁸ publicado en el año 2001 y quien, en trabajos posteriores⁹, ha ido identificando las áreas en que los nativos se desenvuelven de manera diferente a los inmigrantes digitales:

³ John Palfrey, <http://blogs.law.harvard.edu/palfrey>

⁴ Berkman Center of Internet and Society, <http://cyber.law.harvard.edu>

⁵ Prosumidor, <http://es.wikipedia.org/wiki/Prosumidor>

⁶ Cluetrain Manifesto, <http://www.cluetrain.com/book/>

⁷ Marc Prensky, <http://www.marcprensky.com/writing>

⁸ Marc Prensky (2001). *Digital natives, digital immigrants*, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

⁹ Marc Prensky (2004). *The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it*. http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf

- **Comunican** diferente. No les gusta el correo electrónico porqué es asincrónico y prefieren la mensajería instantánea y los SMS; reconocen a sus interlocutores por *nicknames* y no les importa cuál es su nombre real; inventan un lenguaje paralelo, utilizan *emoticones* para expresar sensaciones.....
- **Crean** diferente. Una de las características que mejor les define: les gusta crear, quieren crear, y el soporte digital les permite hacerlo de múltiples formas: mantener un blog, crear webs, animaciones en flash, retocar fotografías, editar vídeos, programar *mashups*¹⁰, crear sus *avatares* y hasta modelar su identidad en la red.
- **Se reúnen y se coordinan** diferente. Quedar con alguien ya no implica un encuentro presencial. Tienen múltiples recursos para coincidir a pesar de no estar en el mismo sitio. Son capaces de coordinarse en línea, implicando a centenares de personas.
- **Evalúan** diferente. En un entorno en el cual se relacionan con personas que quizás no conocerán nunca presencialmente, los nativos desarrollan la habilidad de evaluar la reputación, la confianza y la credibilidad que merece el otro interlocutor y consideran múltiples variables para hacerlo, algunas realmente sutiles y difíciles de parametrizar.
- **Buscan** diferente. Cuando no saben el teléfono de alguien lo buscan en Google. Y cuando buscan información de algún tema buscan tanto documentos fiables como personas fiables.
- **Socializan** diferente. También se socializan en la red cosa que no hacen la mayoría de inmigrantes digitales.

- **Crecen** diferente. Basándose en la red antes que en los padres.

Un montón de diferencias que no hacen más que evidenciar que los unos y los otros no son iguales, pero tampoco ni peores ni mejores. Ni los nativos digitales son un modelo a seguir ni los inmigrantes una especie en vías de extinción. Pero lo que sí es cierto es que los unos no quieren parecerse a los otros y que existen un montón de espacios donde ambos colectivos deben encontrarse y trabajar juntos. Uno de ellos es la escuela. Ya hay quien trabaja en identificar el que podría ser un problema de relación entre algunos estudiantes «nativos digitales», y algunos profesores «inmigrantes digitales», Ian Jukes y Anita Dosaj, ya trabajaron este tema en 2004 en la Universidad de Wright¹¹ y elaboraron este cuadro mostrando las diferencias entre ambos colectivos:

Estudiantes «nativos digitales»	Profesores «inmigrantes digitales»
Prefieren recibir información ágil proveniente de múltiples fuentes multimedia	Prefieren un suministro lento y controlado de la información, que provenga de un número limitado de fuentes
Prefieren procesos en paralelo y la multitarea	Prefieren un único proceso y realizar solo una tarea cada vez
Prefieren procesar imágenes, sonido y vídeos antes que texto	Prefieren procesar textos antes que imágenes, sonidos o vídeos
Prefieren acceder a la información de forma casi aleatoria mediante hipervínculos	Prefieren acceder a la información de manera lineal, lógica y secuencial
Prefieren interactuar en red y de forma simultánea con muchas otras personas	Prefieren que los estudiantes trabajen de manera individual

¹⁰ Mashup, <http://es.wikipedia.org/wiki/Mashup>

¹¹ Ian Jukes y Anita Dosaj (2004), *Understanding Digital Kids*, <http://www.wright.edu/%7Emarguerite.veres/786syl/growingupdigit.pdf>

Estudiantes «nativos digitales»	Profesores «inmigrantes digitales»
Prefieren aprender « <i>just in time</i> »	Prefieren aprender « <i>just in case</i> » (el examen)
Prefieren satisfacciones y recompensas inmediatas	Prefieren satisfacciones y recompensas diferidas
Prefieren aprender aquello que es inmediatamente relevante, aplicable y divertido	Prefieren seguir el plan de estudios y las pruebas estándar

Ciudad e Internet, espacios sociales y educadores

El sociólogo Manuel Castells ha llegado a la conclusión¹² que actualmente la lengua, la nación, el territorio o la religión tienen un lugar muy subordinado en la consciencia de identidad de la población en general. El sentimiento de pertenencia se construye más sólidamente allá donde tenemos una telaraña de relaciones e interacciones, y es por eso que nos sentimos más implicados en el ámbito de ciudad que de región, comarca o país. Y es por ello, también que los nativos digitales han desarrollado fuertes sentimientos de comunidad y de pertenencia a Internet, donde no hay necesariamente un marco físico concreto de referencia.

El contexto urbano ha sido y es un espacio educativo y socializador. Es el espacio de la escuela, de los amigos, de los vecinos, del juego, del ocio, del trabajo, del asociacionismo... de los intereses particulares y de los sociales, de los personales, de los culturales y de los profesionales. Y para los nativos digitales, Internet es exactamente lo mismo: un espacio en el cual las personas se relacionan, aprenden y se desenvuelven. Un espacio de diálogo y de intercambio de experiencias. En este nuevo siglo que acaba de empezar los valores de comunidad y sentimientos de pertenencia

se construyen por igual tanto en espacios físicos como en espacios virtuales.

Si comunidad es un grupo humano que logra construir identidad, compromiso, participación, intereses comunes, voluntad de influir, sentimiento de pertinencia, relaciones y señales externas de identidad. Ya podemos afirmar que estos ecosistemas también se están desarrollando en la red, en unos espacios que no tienen nada de virtuales, ya que son tan reales como para influir de manera decidida en la educación y la socialización de sus miembros. De la misma forma que las ciudades.

Los alcaldes ya saben que los ciudadanos desarrollan con toda normalidad sentimientos de pertenencia con más de un municipio a lo largo de la vida. Cada vez es más difícil responder a la pregunta «¿De dónde eres?» Pues uno puede sentir que pertenece a la ciudad en la cual nació, pero también a la ciudad en la que creció, a la ciudad donde estudió, a la ciudad en que se enamoró, a la ciudad en que vivió, a la ciudad donde trabaja, a la ciudad donde duerme... y si la máxima expresión de carta de ciudadanía es poder votar para elegir los dirigentes de tu ciudad, cada vez se vuelve más incómodo y más incongruente tener derecho a voto en una única población. Las ciudades son comunidades con muchos miembros sin derecho legal a la participación solo por la limitación del sistema censal basado en la domiciliación física. Esto queda superado en Internet, donde uno puede construir señales de identidad y sentimientos de pertenencia no vinculados a coordenadas físicas. Ahora hay gente que crece en Internet, estudia en Internet, se enamora en Internet, trabaja en Internet, se divierte en Internet... La condición para pertenecer a un lugar es participar.

Aparecen nuevos ciudadanos reales con múltiples identidades, pertenecientes a

¹² Projecte Internet Catalunya (PIC), <http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/>

múltiples comunidades, y que conjugan sin ningún problema lo presencial con lo virtual. Son ciudadanos del mundo y de la red, y ya existen los que se sienten más cómodos, más realizados, más útiles, más reconocidos y más desarrollados en la red que en las calles de su ciudad. Las ciudades y la red han llegado a ser un binomio indivisible para el desarrollo personal, social y profesional de muchos ciudadanos. Los espacios donde se educan y se socializan las personas ya no pueden ser solo físicos de la misma manera que nunca podrán ser solo digitales. Es necesario tener referencias físicas de la misma manera que es necesario estar conectados sin fronteras.

El alcalde de Santo Domingo, en la República Dominicana, no puede obviar que tiene centenares de miles de sus ciudadanos viviendo en Nueva York. Ciudadanos que físicamente están en la Costa Este de los Estados Unidos pero que culturalmente, socialmente y telemáticamente están permanentemente conectados e implicados con su ciudad de origen en el Caribe. Y este es un aspecto que el alcalde de Nueva York tampoco olvida: que tiene centenares de miles de ciudadanos que pertenecen a otras comunidades. Internet está jugando un papel determinante en la creación, mantenimiento y desarrollo de las comunidades sociales, y el fenómeno de las comunicaciones digitales está haciendo posible que muchas personas mantengan su pertenencia a múltiples comunidades y, por tanto, a múltiples entornos (virtuales o no) de socialización y educación.

La nueva brecha digital

Buena parte de lo que está pasando guarda relación con el fenómeno digital. En la actualidad todo es digital. Las fotos, los

vídeos, la música, la correspondencia, las llamadas, la televisión, las redes de comunicación. No hace tanto se hablaba, y mucho, del problema de la brecha digital. La dificultad de acceso a la tecnología iba a comportar una fractura digital que excluiría a los menos favorecidos e impediría su incorporación a la nueva sociedad de la información y del conocimiento. No todo el mundo podía permitirse un ordenador conectado a la red y menos aún disponer de los conocimientos básicos para utilizarla. Contra todo esto se lanzaron planes y campañas más o menos afortunadas.

La evolución de Internet ha derivado hacia una web más participativa, más colaborativa, más social. De la web de las empresas e instituciones a la web de la gente. De la web 1.0 a la web 2.0. Los nodos de la red ya no son ordenadores sino personas. La gente está construyendo sus propias redes de confianza, de circulación de información, de colaboración: sus comunidades. Cada persona escoge lo que quiere leer, sobre qué temas, y de qué fuentes de información. Y cada uno escoge de lo que quiere hablar, con quién, cómo y dónde lo publicará. La información fluye de tal manera que en sí misma, ya no supone ningún poder. Ahora es más interesante participar de una comunidad, de una red, de un conjunto de nodos y, por tanto, de personas, a través de los cuales circula información relevante para la construcción de opinión y la toma de decisiones.

En paralelo, las formas de acceso a la red se han diversificado y simplificado. Y continuarán haciéndolo. Las capas menos favorecidas utilizan con normalidad la tecnología IP y las videoconferencias desde locutorios y cibercafés para comunicarse con aquellos familiares que viven lejos. El proyecto OLPC (One Laptop Per Child¹³) y sus derivadas ofrecen ordena-

¹³ OLPC, <http://es.wikipedia.org/wiki/OLpc>

dores portátiles por menos de 100 dólares. Los teléfonos móviles permiten navegar por Internet. Cualquier ejecutivo va armado con un terminal que le permite despachar el correo mientras espera en la terminal de un aeropuerto. Ya existen ciudades con planes para ofrecer cobertura inalámbrica de acceso a Internet en todo su territorio y un etcétera de novedades que difuminan las barreras técnicas para acceder a la red.

La brecha digital ya no es la de las clases menos favorecidas y con dificultades para acceder a la tecnología. La brecha digital que hará daño será la de los desconectados. La de aquellos que no pertenecen a ninguna comunidad en la red. La de aquellos que no se educan en red y la de los que desprecian los señales digitales de identidad digital. Es preocupante el número de personas que ocupan posiciones relevantes tanto en el mundo de la empresa como de la Administración que no están conectadas a ninguna de las nuevas redes digitales de conocimiento y que, por tanto, no son competentes para utilizar la red como un entorno educador y socializador. La estadística de políticos que abren webs y *blogs* en periodo electoral para abandonarlos la mañana siguiente de las elecciones es preocupantemente alta. Muchos van a Internet solo durante la campaña electoral para hacerse la foto y aparentar comprensión con la cultura digital, pero no valoran o no han entendido que la red es un espacio donde muchos de sus ciudadanos se educan y socializan, un espacio de conversación y participación, implicación y acción. Los espacios digitales son un nuevo espacio público, necesitado de personas y organismos que salvaguarden tanto el interés público como el privado, necesitado de servicios y representantes de la comunidad sensibles con las necesidades de los ciudadanos que ocupan este nuevo espacio urbano. Ausentarse de este espacio público tendría que inhabilitar a

todos aquellos que dicen estar al servicio de los ciudadanos, sean políticos, funcionarios o maestros. Los desconectados no son los más indicados para diseñar las soluciones del futuro y la nueva y verdadera brecha digital que marcará las diferencias es la de los responsables –políticos, sociales y empresariales– que se enfrentan a las decisiones de nuestro futuro sin estar conectados.

La llegada de los nativos digitales provoca la transición de la Sociedad de la Información y el Conocimiento a la Sociedad en Red. La información ya no tiene valor porque es muy fácil acceder a ella, en múltiples formatos, con múltiples dispositivos, en cualquier momento, desde cualquier sitio y al alcance de todo el mundo. Lo relevante son las redes, las comunidades, los circuitos desde donde se genera esta información y los circuitos por los que circula y se enriquece. La inteligencia colectiva se construye a partir de las aportaciones hechas desde la individualidad. Sirva esta anécdota como indicador: la asociación de sindicatos del Reino Unido (TUC) ha reclamado que los empleados puedan acceder en horas de trabajo a las redes sociales de Internet¹⁴, pues lo contrario, atenta seriamente a su competitividad.

Cuando todavía existen amplios sectores de la población incorporándose a la Sociedad de la Información y del Conocimiento, surge un sector incipiente que ya ha hecho la transición a la Sociedad Red. Mientras los primeros dan valor a la información («la información es poder») los segundos dan valor a formar parte de una red («la información solo es útil si la quieres compartir») y esto supone cambios relevantes en las escalas de valores. Por una cuestión de curva de edad, los dos colectivos han chocado por primera vez en las aulas, pero cada vez se encuentran más espacios de relación y convivencia (el trabajo, la política, el asociacionismo, el comercio) y progresivamente se

¹⁴ BBC News (30/08/2007), Let staff use network sites - TUC, <http://news.bbc.co.uk/1/hi/uk/6969791.stm>

va confirmando la transformación de conceptos como la autoridad, la propiedad intelectual, la pertenencia, la reputación o la identidad; todos ellos relevantes en cual-

quier proceso educativo. No estamos hablando de acceso a las nuevas tecnologías, estamos hablando de comprensión de los cambios sociales.

La voz de los gobiernos locales en la gobernanza mundial

Elisabeth Gateau

Elisabeth Gateau es la primera Secretaria General de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos. Tras adquirir una amplia experiencia como electa local en su país de origen, Francia, fue Secretaria General del Consejo de Municipios y Regiones de Europa (CMRE). El CMRE es la Sección Europea de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos. A continuación fue la responsable de los asuntos relacionados con los gobiernos locales en la Secretaría de la Convención Europea, encargada de elaborar la Constitución de la Unión Europea.

La contribución de Elisabeth Gateau a favor de los gobiernos locales y regionales fue reconocida en julio de 2004, cuando fue galardonada con el "Premio Emperador Maximiliano". Este premio, otorgado por un jurado internacional, pretende distinguir a las personalidades que han actuado en favor del fortalecimiento de la política regional y local en Europa. Reconoce especialmente los esfuerzos realizados para implementar el principio de subsidiariedad y los contenidos de las Cartas europeas de la autonomía local y regional del Consejo de Europa.

La voz de los gobiernos locales en la gobernanza mundial

La irrupción de los gobiernos locales en la escena internacional

“Una **revolución democrática**, silenciosa, se extiende actualmente por el mundo. La democracia local avanza en todas las regiones, llega a los pueblos de la sabana africana, del Altiplano latinoamericano, a los *barangays* de Filipinas, pasando por los pueblos de Euro-Asia.”¹

Con estas palabras se inicia el *Primer Informe Mundial sobre la Descentralización y la Democracia Local* que detalla la evolución de los gobiernos locales en el mundo actual. El *Informe* pone en evidencia que, a lo largo de los últimos veinte años, la mayoría de los países se han dotado de gobiernos locales electos por sufragio popular los cuales, en grados distintos, responden de sus actos ante los ciudadanos. La emergencia de nuevos liderazgos políticos a nivel local ha permitido la creación de asociaciones de gobiernos locales en más de ciento treinta países, y a nivel regional, en todos los continentes.

Si bien la noción de “autonomía local”, “*local self-government*”, “*Selbstverwaltung*”, “*libre administration*” no es nueva, la difusión mundial de la descentralización es un fenómeno relativamente reciente que está vinculado con las transformaciones políticas y socio-económicas de las dos últimas décadas del siglo pasado. A grandes rasgos, se trata de la transferencia de poder de deci-

sión, de competencias y de recursos del gobierno central y de sus agencias hacia los gobiernos intermedios y locales. Pero persisten grandes diferencias entre regiones. Mientras que en la Unión Europea el peso de los gobiernos locales en el gasto público supera el 10% del PIB y en América del Norte se acerca al 9%, en África no llega al 2,5% y en América Latina es inferior al 4%.

Paralelamente, también se expandió considerablemente, sobre todo a partir de los años 1980-1990, la acción internacional de los gobiernos locales. En una encuesta realizada en 1994-95 sobre una muestra de cincuenta países, se identificaron más de 16.000 ciudades que desarrollaban acciones internacionales². En un estudio más reciente de la OCDE (2003), se calculaba que la cooperación de los gobiernos locales movilizaba más de 1,2 billones de dólares anuales³.

Actualmente, en un mundo en el que más del 50% de la humanidad vive en zonas urbanas, los gobiernos locales participan crecientemente de las soluciones de la mayoría de los grandes desafíos contemporáneos: desafíos democráticos ya que es en el nivel local donde la noción de ciudadanía adquiere sentido y donde se construyen las identidades ante el avance creciente de la globalización; retos ecológicos, puesto que es en el nivel local donde se llevan adelante las acciones contra el cambio climático y por la preservación de nuestro

¹ *United Cities and Local Governments, First Global Report on Decentralization and Local Democracy*, Barcelona, UCLG, 2007, p. 9.

² G. Jan Schep, F. Angenent, J. Wisman, M. Hillenius, *Local Challenges to Global Change, A global perspective on Municipal International Cooperation*, SGBO-VNG-SDU Publishers, The Hague, 1995.

³ OCDE, *Aide allouée par les collectivités locales*, dossiers du CAD 2005, Vol 6, n° 4.

planeta, acciones que requieren transformaciones de los modelos de producción y de consumo, principalmente urbanos; retos económicos, puesto que es en las ciudades y en su periferia donde se concentran gran parte de las riquezas y oportunidades, pero también las mayores desigualdades; y, finalmente, retos sociales y de solidaridad, puesto que las políticas de inclusión social, de respeto de la diversidad cultural y de lucha contra la inseguridad, se desarrollan en primer lugar a nivel local.

Esta evolución explica el interés creciente de las organizaciones internacionales por la dimensión institucional de lo local. Durante la década de 1990, las Naciones Unidas “descubren” la cuestión local al preocuparse por el desarrollo sostenible y por la problemática de las grandes metrópolis. Entre 1991 y 1995, las Naciones Unidas consagran varias conferencias internacionales a la gestión de las grandes ciudades concluyendo en una conferencia en Quito con la adopción de una declaración conjunta de alcaldes y expertos a favor de una *nueva gobernanza* metropolitana. Paralelamente, en 1992, durante la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro, las Naciones Unidas reconocen por primera vez que los gobiernos locales juegan un rol mayor en la protección del medioambiente y en la realización de la Agenda 21 para el desarrollo sostenible.

En 1996, en Estambul, durante la 2ª Cumbre Mundial sobre los Asentamientos Humanos –Hábitat II–, los Estados afirman que los gobiernos locales son sus “socios más cercanos y esenciales para la implementación del programa Habitat y para impulsar el desarrollo sostenible”. Se comprometen a descentralizar responsabilidades y recursos hacia los niveles locales e invitan a los gobiernos locales a intervenir con una voz unificada para facilitar la interlocución con la comunidad internacional.

Se inicia desde entonces un proceso de colaboración más directo entre las Na-

ciones Unidas y los gobiernos locales que desembocará, tras varios años, en:

- a) la unificación de las grandes organizaciones mundiales de gobiernos locales con la creación de **Ciudades y Gobiernos Locales Unidos** (CGLU); y
- b) un mayor reconocimiento institucional y político del rol de los gobiernos locales.

Creación de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos

En 2004, las autoridades locales ingresan en una nueva era de la cooperación internacional. La creación de **Ciudades y Gobiernos Locales Unidos** (CGLU) es el resultado de un proceso de casi diez años que permitió la fusión de las tres principales organizaciones internacionales de gobiernos locales existentes –la Unión Internacional de Autoridades Locales (IULA), la Federación Mundial de Ciudades Unidas (FMCU) y Metrópolis.

La fundación de CGLU fue impulsada por alcaldes y líderes locales del mundo para fortalecer su interlocución con la comunidad internacional y, particularmente, con las Naciones Unidas. Hoy en día, la organización mundial aglutina gobiernos locales provenientes de 136 de los 192 Estados miembros de las Naciones Unidas. Sus adherentes son ciudades, gobiernos regionales y la casi totalidad de asociaciones nacionales e internacionales de gobiernos locales del mundo; una de ellas es la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), cuyo marco de actuación es la ciudad como agente educador. CGLU cuenta además con siete secciones continentales (África, América Latina, Asia, Eurasia, Europa, Medio Oriente-Asia Occidental, Norteamérica) y con una sección metropolitana, Metrópolis, que reagrupa a 80 de las ciudades más grandes del planeta. Su secretariado mundial se encuentra en Barcelona.

Los principales objetivos de la nueva organización mundial son:

- a) Aumentar el rol y la influencia de los gobiernos locales y de las organizaciones que los representan en la gobernanza global.
- b) Ser la principal fuente de apoyo a gobiernos locales democráticos, eficientes e innovadores, próximos de la ciudadanía.
- c) Promover una organización mundial de gobiernos locales democrática y eficiente.

Desde su creación, CGLU se dedicó a reforzar la presencia de las autoridades locales en los principales temas de la agenda mundial que tienen una influencia directa sobre lo local:

- la solidaridad activa entre gobiernos locales y entre sus poblaciones ante acontecimientos mundiales, como por ejemplo: con las víctimas de las catástrofes naturales tras el Tsunami en el Sureste asiático (diciembre 2004-enero 2005), o en favor de los damnificados por la guerra en el Líbano (julio-agosto 2006);
- la acción de los gobiernos locales en favor de la agenda mundial de desarrollo, en particular: los Objetivos de Desarrollo del Milenio promovidos por la comunidad internacional para luchar contra la pobreza extrema, en favor del acceso de los más necesitados a la educación, a la salud y a los servicios básicos (Campaña de las Ciudades del Milenio de junio-septiembre 2005);
- el apoyo a la Paz y al Diálogo entre las civilizaciones, a través de la diplomacia de las ciudades y el acercamiento a la Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas;
- la lucha contra el cambio climático y por el desarrollo sostenible;

- la participación de los gobiernos locales en la campaña mundial contra el SIDA.

CGLU ha realizado también avances significativos para transformarse en la principal fuente mundial de información y análisis sobre los gobiernos locales. En particular, ha publicado el *Primer Informe Mundial sobre Descentralización y Democracia Local* y la primera compilación sobre indicadores básicos de los gobiernos locales en 82 países del mundo.

La consolidación de la organización mundial unificada no es un proceso finalizado, sino un proceso en constante progresión. Requiere un esfuerzo sostenido para promover el acercamiento de las múltiples redes regionales o sectoriales que siguen desarrollándose. Obliga a considerar las grandes diferencias en el nivel de estructuración y de representatividad de las secciones continentales que la conforman. Exige además una compleja arquitectura democrática que permita articular de manera equilibrada la diversidad de las facetas del mundo local.

Un progreso hacia el reconocimiento de los gobiernos locales en el derecho internacional

Durante el proceso que lleva a la constitución de *Ciudades y Gobiernos Locales Unidos*, y sobre todo desde el año 2004, las autoridades locales refuerzan y consolidan los lazos con las principales instituciones internacionales. Cabe reseñar los principales hitos:

- la creación del Comité Consultivo de Autoridades Locales ante las Naciones Unidas (UNACLA), en el año 2000, que constituye una de las primeras experiencias de institucionalización del diálogo entre las autoridades locales y las Naciones Unidas. Su mandato se ha visto circunscrito, por el momento, a la realización de la agenda del programa Hábitat⁴.

- el lanzamiento de la Alianza de Ciudades, en 1999, por parte del Banco Mundial y ONU Hábitat. La Alianza reúne actualmente una coalición de más de 15 países donantes y cinco organismos internacionales y ha movilizado desde su creación más de 88 millones de dólares en inversiones para la reducción de la pobreza urbana. Las autoridades locales participan del Comité Consultivo de la Alianza a través de CGLU y de su sección metropolitana, *Metrópolis*.
- la incorporación de representantes de las autoridades locales como observadores en el Consejo de Administración de ONU Hábitat (2003), representación asumida por CGLU desde el año 2005⁵. Desde entonces, otras agencias han incorporado a representantes de CGLU y/o de autoridades locales en sus órganos de administración (UNITAR), pero a título transitorio.
- Asimismo, el reconocimiento explícito en varios textos de las instituciones internacionales del rol de las autoridades locales:
 - el Plan de Acción de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (Johannesburgo, 2002);
 - el informe de Kofi Annan, “Dentro de una libertad más grande hacia el desarrollo, la seguridad y los derechos humanos para todos” (Nueva York, marzo de 2005);
 - la Declaración de los Jefes de Estado y de Gobierno en la Cumbre del Milenio + 5 (Nueva York, septiembre de 2005).
- La firma de acuerdos de colaboración entre CGLU y diversas agencias interna-

cionales: el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Instituto del Banco Mundial, la UNESCO. También se mantienen colaboraciones con UNITAR (organismo de la ONU para la formación e investigación), la OIT y el Programa conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida (ONUSIDA).

- Muy recientemente, en enero de 2008, CGLU ha firmado un acuerdo marco con la Alianza de Civilizaciones de las Naciones Unidas y ha integrado el “Grupo de Amigos de la Alianza”. De esta forma, una organización de las Naciones Unidas reconoce por primera vez la diplomacia de las ciudades como un trampolín para el diálogo entre los pueblos del mundo y para actuar en favor de la paz y el respeto de la diversidad.

Estos avances deben ser considerados en el marco del debate sobre la reforma de las Naciones Unidas y la renovación de la gobernanza global. Iniciado bajo el impulso del anterior Secretario General, Kofi Annan, con el fin de fortalecer la eficiencia y la eficacia del sistema multilateral mundial, democratizar y ampliar su legitimidad, el debate ha dado lugar a diferentes informes y propuestas, algunas de las cuales hacen referencia explícita al rol de los gobiernos locales.

Cabe destacar en particular el informe sobre la relación entre las Naciones Unidas y la sociedad civil presentado por el grupo de personalidades presidido por el ex presidente de Brasil, Fernando Henrique Cardoso, quien propuso en junio de 2004 a Kofi Annan corregir el déficit democrático en la gobernanza global mediante una mayor im-

⁴ UNACLA se crea por recomendación del Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, bajo la responsabilidad del programa ONU-Hábitat para la realización de su programa y para apoyar la realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (resolución 17/18, del Consejo de Administración de ONU Hábitat).

⁵ Resolución 19/1, sobre las reglas de procedimientos del Consejo de Administración de ONU Hábitat, artículos 64, 65 y 66. [mayo de 2003]. Su aplicación data del año 2005.

plificación de los representantes electos (parlamentarios y autoridades locales), reforzando los lazos entre lo local y lo global. Los autores del informe postulan asimismo el reconocimiento, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de la autonomía local como “principio universal” y la consideración de **Ciudades y Gobiernos Locales Unidos** como un órgano consultivo para asuntos de gobernanza⁶. Lamentablemente, pocas de estas propuestas se concretaron.

Un paso decisivo dentro de la ONU en esa dirección ha sido la adopción en abril de 2007 de las *Directrices sobre la Descentralización y el Fortalecimiento de las Autoridades Locales*, primer texto de referencia mundial que reconoce el papel de los gobiernos locales en la realización de la gobernanza democrática y el desarrollo. La adopción de las *Directrices* concretiza una de las grandes ambiciones de las autoridades locales⁷. Se espera que este texto sea sometido en un futuro próximo a la Asamblea General de las Naciones Unidas para consolidar este precedente en el derecho internacional.

Paralelamente, se logran avances en otros foros internacionales. La Unión Europea reconoce en el año 2005 a las autoridades locales como “actores plenos” de la cooperación al desarrollo (*Acuerdo de Cotonou revisado* y *Declaración sobre el Consenso Europeo para el desarrollo*⁸). El Parlamento europeo adopta a su vez en marzo de 2007 una resolución sobre *El papel de los gobiernos locales en la cooperación al desarrollo* en la cual se reconoce un lugar importante a los gobiernos locales dentro de la política de cooperación internacional de la Unión Europea⁹.

En uno u otro caso, un largo camino será necesario hasta que estos avances puedan concretizarse y permitan a las autoridades locales alcanzar un nuevo status institucional en el seno de las instituciones internacionales. En la actualidad, las autoridades locales son consideradas miembros de la sociedad civil, al mismo nivel que una ONG, un sindicato o una organización profesional o empresarial. Se les reconoce su calidad de gobernantes locales y de representantes democráticamente electos de sus comunidades.

Este reconocimiento dependerá principalmente de la capacidad de las autoridades locales para contribuir a solucionar los grandes temas de la agenda mundial. Estas aspiraciones son recogidas en la reciente declaración final del 2º Congreso de CGLU que se realizó del 28 al 31 de octubre de 2007 en Jeju, Corea del Sur, y cuyos aspectos más destacables son:

- la lucha contra el calentamiento climático y la protección del medio ambiente como una prioridad de la agenda local;
- la promoción de los derechos humanos y del respeto de la diversidad en las ciudades y territorios como fundamentos para la paz y el desarrollo;
- la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la democracia local, para potenciar a través de ellos el lugar de los gobiernos locales en la gobernabilidad mundial.

En relación al primer tema, CGLU junto con las principales redes de gobiernos locales sobre el cambio climático (ICLEI, el Consejo Mundial de Alcaldes sobre el

⁶ A/58/817, Informe del Grupo de Personas Eminentes encargado de examinar la relación entre las Naciones Unidas y la sociedad civil, 11 de junio de 2004.

⁷ 21st UN-Habitat Governing Council, Resolución 21/3, 16-20 abril 2007, (http://www.unchcs.org/downloads/docs/5181_19348_Resolution%2021-3.pdf).

⁸ *Diario Oficial* de la Unión Europea L 209 del 11.8.2005 y C 46 del 24.2.2006.

⁹ Resolución del Parlamento europeo del 15 de marzo de 2007 sobre las entidades locales y la cooperación al desarrollo (2006/2235(INI)), P6_TA(2007)0083.

Cambio Climático, el Grupo de grandes ciudades para el clima -C40- y los Alcaldes americanos signatarios del Acuerdo de protección del clima) lanzaron en Bali, en diciembre de 2007, en el marco de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, una llamada para reducir en sus territorios las emisiones de gas de efecto de invernadero (entre 60% y 80% hacia 2050), promover el uso de tecnologías limpias y de energías renovables, a promover la planificación y el desarrollo para facilitar la prevención y adaptación de las ciudades más vulnerables al cambio climático. También solicitaron que los gobiernos locales sean asociados a sus gobiernos nacionales en las futuras negociaciones de la Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático.

Numerosas ciudades han elaborado o están elaborando planes locales de lucha contra el cambio climático con el fin de promover una urbanización más densa, sistemas de transporte y de construcción mejor adaptados, fomentar la reforestación y promover una gestión de recursos naturales más respetuosa del medio ambiente.

Asimismo, las ciudades son espacios donde se experimentan cotidianamente soluciones a los grandes desafíos contemporáneos. En un mundo cada vez más complejo y urbanizado, los gobiernos locales son los primeros en asumir cotidianamente la defensa de los derechos de los ciudadanos en las ciudades multiculturales, canalizando las tensiones, superando los conflictos y promoviendo el diálogo entre todas las culturas y las religiones. En este contexto, la educación ciudadana es una dimensión fundamental para alcanzar esos objetivos: apostar por la educación integral de todos los individuos significa combatir la exclusión, reducir las desigualdades y trabajar por la equidad y la convivencia entre los ciudadanos. Es en las ciudades donde se experimentan nuevas formas de democracia directa (presupuestos participativos, consejos de barrios, etc.) y

donde se desarrollan políticas innovadoras de inclusión social, que promueven el acceso universal a los servicios públicos básicos para avanzar en la realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Sin embargo, ocurre a menudo que los gobiernos locales reciben nuevas competencias sin que se les transfieran los recursos adecuados. Esto, sumado a la debilidad de los medios con que cuentan en muchos países en vías de desarrollo, hace que la capacidad de los gobiernos locales para asumir sus responsabilidades y responder a las demandas de la ciudadanía se vea fuertemente afectada. Esta debilidad es determinante cuando se pretenden promover políticas para limitar o prevenir conflictos. Y cuando estos ocurren, son las ciudades y su población las primeras víctimas de la guerra o de la violencia terrorista.

A modo de conclusión

Inexorablemente, la creciente urbanización y la ampliación de sus competencias llevan a los gobiernos locales a compartir responsabilidades con los gobiernos nacionales para hacer frente a los grandes desafíos del mundo contemporáneo. Asimismo, para ampliar su margen de acción, los Estados también necesitan beneficiarse del compromiso y del papel creciente de los gobiernos locales. Pero para ello es necesario que se permita a estos últimos asumir un papel más activo en la elaboración y en la implementación de los acuerdos internacionales en los ámbitos relacionados con las competencias de los gobiernos locales.

La historia de la articulación política de las autoridades locales y su inserción en el sistema de las Naciones Unidas es aún reciente. Sin duda, las Naciones Unidas han jugado un papel importante en la emergencia de **Ciudades y Gobiernos Locales Unidos** como nuevo actor internacional. Con la adopción de las *Directrices sobre la Descentralización*,

también se han dado pasos decisivos hacia la creación de un marco normativo universal que respalde la demanda de un reconocimiento de la autonomía local. Al mismo tiempo se han hecho avances decisivos para hacer oír la voz de los gobiernos locales ante la comunidad internacional.

Si bien los Estados siguen marcando limitaciones al reconocimiento de los gobiernos locales, la interacción cada vez más directa entre el nivel local y el global permite

guardar el mayor optimismo en cuanto al reconocimiento futuro del rol de los gobiernos locales en las instituciones internacionales y en la gobernanza mundial. Como lo expresó el Secretario de las Naciones Unidas, Ban Ki-moon, en el mensaje que dirigió a las autoridades locales reunidas en el Congreso de CGLU en Jeju, “el futuro de la humanidad depende de la manera en que las ciudades actúen frente a los grandes desafíos que plantea la globalización”.

2

Educación: el presente es el futuro

Comunicaciones, conocimiento y ciudad: un debate intercultural

Néstor García Canclini

Néstor García Canclini es profesor-investigador distinguido de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-I) e investigador emérito del Sistema Nacional de Investigadores, en México. Ha sido profesor visitante en las universidades de Austin, Duke, Nueva York, Stanford, Barcelona, Buenos Aires y Sao Paulo. Recibió la beca Guggenheim y varios premios internacionales por sus libros, entre ellos el Book Award de la Latin American Studies Association por *Culturas híbridas*, considerado en 2002 el mejor libro sobre América Latina. Su último libro es *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Sus obras están traducidas al inglés, francés, italiano y portugués. En los últimos años sus temas de investigación son los nuevos hábitos culturales y las relaciones entre estética y antropología.

Comunicaciones, conocimiento y ciudad: un debate intercultural

La ciudad comunicacional

Las ciudades, sobre todo las grandes ciudades, son sistemas espaciales y redes de comunicación. Una ciudad se habita y se circula por ella, y ambos modos de ocuparla se complementan: desplazarse para trabajar y consumir es, por supuesto, una manera de usarla. Por tanto, la ciudad forma a sus habitantes por los procedimientos en que organiza la ocupación del espacio y por las oportunidades que ofrece de informarse, conocer y actuar comunicándose.

Esta doble perspectiva de análisis ha llevado a redefinir lo que entendemos por ciudad y por vida urbana. También conduce a reconsiderar lo que en las grandes urbes desintegra y re-integra. Se ha escrito mucho sobre la descomposición, la pérdida de orden y sentido del conjunto experimentado por las ciudades expandidas en los procesos de industrialización y afluencia masiva de migrantes en la segunda mitad del siglo xx (Davis, 1998; Koolhaas, 2002). El desorden urbano y la crítica a los relatos totalizadores de lo social llevaron a descalificar la planificación megaurbana, especialmente bajo la influencia del pensamiento posmoderno. Las ciudades quedaron sin visión ni proyectos de conjunto y se tendió a pensarlas como suma de fragmentos: se buscó, en vez del ordenamiento integral, la atención aislada a lo que se juzgaba potencialmente más dinámico. La teorización de la ciudad como flujo, y como territorio atravesado por los flujos globales de la economía, las comunicaciones y el turismo, contribuyó a alejar a un sector del pensamiento urbano de cualquier aspiración a ejercer control sobre la totalidad urbana (Castells, 1995).

Pero la persistencia de movimientos sociales y ecológicos que protestan sugiere un malestar con este despedazamiento de lo urbano. Los medios de comunicación captan ese descontento de los habitantes de las ciudades que no se resignan a vivir entre redes difusas e inaprehensibles. Entonces la radio, la televisión e Internet –que son redes parcialmente deslocalizadas– construyen relatos de localización. Mientras la expansión territorial de las megaciudades debilita la conexión entre sus partes, las redes comunicacionales llevan la información y el entretenimiento a todos los hogares. La desordenada explosión hacia las periferias, que hace perder a los habitantes el sentido de los límites de «su» territorio, se compensa con informes de los medios sobre lo que ocurre en sitios alejados de la urbe. En otros tiempos, las crónicas literarias y periodísticas cumplían esta función de configurar relatos integradores para superar de algún modo la dispersión urbana. En los estudios sobre la relación entre usos del espacio y procesos comunicacionales en la ciudad de México, hallamos que el helicóptero que sobrevuela la ciudad y transmite cada mañana, a través de la pantalla televisiva y las voces radiales, ofrece el simulacro de una megalópolis vista en conjunto, su unidad aparentemente recompuesta por quienes vigilan. Como analicé en otro lugar, los desequilibrios e incertidumbres engendrados por la urbanización que desurbaniza, por su expansión irracional y especulativa, parecen compensados por la eficacia tecnológica de las redes comunicacionales. Por eso, la caracterización únicamente sociodemográfica del espacio urbano no alcanza a dar cuenta de sus nuevos significados si no incluye también la recomposi-

ción que les imprime la acción imaginaria de los medios. (García Canclini, 1998)

La radio y la televisión, comprometidas en esta tarea de narrar y dar coherencia a la ciudad, rediseñan sus tácticas comunicacionales para arraigarse en espacios delimitados. Las adaptaciones del discurso internacional de la CNN, emitido desde Atlanta, para combinarse con información local en muchos países ejemplifican esta versatilidad. Aunque se trate de empresas transnacionales, saben que sus audiencias esperan que les hablen de lo que significa estar juntos en un sitio particular. Se presentan, entonces, en este doble papel: como *informadores macrosociales*, que divulgan lo que sucede en lugares lejanos, y como *confidentes microsociales*, que cuentan los embotellamientos y las perturbaciones emocionales de la ciudad en la que estamos viendo el noticiero. Los rituales de la diplomacia internacional y los espectáculos íntimos de nuestros vecinos se conectan en la sucesión informativa.

Veamos más de cerca cómo se reconfigura el sentido de la ciudad mediante el papel «urbanizador» de la videocultura. Consideraré la *videocultura* en dos dimensiones: por una parte, la constituye el conjunto de redes y mensajes electrónicos (radio, televisión, vídeos, Internet); por otra, el conjunto de mensajes visuales que conforman la imagen de la ciudad, es decir su arquitectura, el orden y el desorden urbanístico, los carteles publicitarios y políticos, las señalizaciones, los grafitis y demás referentes visibles en la urbe.

La actual reorganización de los espacios urbanos y de las redes comunicacionales se efectúa con una lógica que combina tres movimientos: a) el enorme poder tecnológico y económico de los medios para comunicarse con la mayoría de la población, entretejer la cotidianidad local con redes de información y entretenimiento nacionales y globales; b) la declinación de los organismos estatales y la baja capaci-

dad de los agrupamientos societales para participar en esas funciones de comunicación a gran escala, y aun para comprender la dinámica y el valor sociocultural de esas redes comunicativas; c) las presiones mercantiles derivadas de las altas inversiones requeridas para producir en forma industrial y comunicar masivamente radio, televisión, cine y servicios digitales.

No siempre estos tres factores se articulaban, como ahora, en beneficio de los empresarios y para priorizar la videocultura comercializada. Al comienzo de la difusión radial y televisiva, algunos Estados nacionales fueron propietarios de emisoras y orientaron su acción con sentido público. La concepción del espacio público moderno estuvo ligada, dice John Keane, al modelo de «radiodifusión de servicio público». Este autor ha mostrado la importancia que tuvo este modelo en Gran Bretaña, los Países Bajos, la República Federal Alemana y Canadá para aminorar las presiones financieras, limitar la cantidad y el tipo de publicidad, así como dar acceso a los ciudadanos para que participen en los debates de cada sociedad. Encontramos un análisis semejante de las funciones sociales y políticas de los medios en estudios sobre la radiodifusión y la televisión en América Latina (Martín Barbero, Ortiz, Winocur, entre otros).

Debido a la creciente influencia de la radio, la televisión e Internet, suele decirse que estos recursos son ahora las nuevas ágoras, los lugares de información masiva (Ferry, Wolton). Efectivamente, en los medios de comunicación conocemos la mayoría de las noticias, oímos comentarios y debates sobre la esfera pública, y a veces participamos en esa conversación. Al mismo tiempo que los partidos políticos redujeron su credibilidad y capacidad de representación de los intereses públicos, los medios fueron ocupando los viejos y los nuevos lugares de intermediación y deliberación social. La videopolítica reemplaza los mítines y la militancia partidaria.

Diarios y radios, mucho más la televisión, dan a conocer mejor que en el pasado, y a más ciudadanos, actos de corrupción y violaciones de derechos humanos, o difunden explicaciones sobre crisis ecológicas o políticas. El acceso cada vez más extendido a Internet contribuye a que múltiples sectores se conecten de forma inmediata con informaciones antes restringidas y con frecuencia las discutan en blogs.

Así como en los años noventa los estudios sobre sociología política y de la comunicación descubrieron la importancia de la videopolítica, debemos prestar ahora más atención a otros modos de informarse, comunicarse y participar socialmente que se sitúan en las nuevas escenas digitales de la lectura. Las políticas culturales, por tanto, no pueden ser ya solo gutenberguianas, desubicadas en relación con los lugares y medios donde la mayoría se informa y entretiene. No es posible centrar el debate sobre la democratización social solo en la comunicación escrita. Ni tampoco en la manipulación televisiva. Una mirada hacia los nuevos modos de leer y comunicarse revela que no se lee tan poco, ni menos que en el pasado. Se venden menos periódicos, pero centenares de miles los consultan diariamente en Internet. Disminuyen las librerías, pero aumentaron los cibercafé y los medios portátiles por los cuales circulan mensajes escritos y audiovisuales.

Sería ingenuo pensar que la ciberciudadanía va a canalizar suficientemente las necesidades de información, representación y participación en las ciudades. La contrainformación por celulares entre centenares de miles de ciudadanos españoles logró desautorizar la manipulación del gobierno y el PP, que atribuían los atentados de Atocha a ETA (y presionaron a la prensa, la radio y la televisión para que lo transmitieran). Pero también las mafias organizan desde las cárceles, a través de celulares, los secuestros y ataques urbanos, como ocurrió en Sao Paulo, Río de Janeiro,

México DF, Tijuana y en decenas de ciudades latinoamericanas.

¿Sociedad de la información o del conocimiento?

Las cuestiones relativas a la información y la gestión urbana se han elaborado en los años recientes en el marco de la redefinición de las sociedades contemporáneas como sociedades del conocimiento. Las ciudades ocupan una posición central en esta línea de pensamiento y acción. Se habla de *ciudades del conocimiento* para referirse a ciudades diseñadas con el fin de propiciar un desarrollo económico basado en el conocimiento científico, las tecnologías avanzadas de información y una fluida interconectividad global, o a partes de urbes reestructuradas para cumplir con estos objetivos. Algunos de los rasgos de estas ciudades son el usar la creación e innovación como recursos claves para añadir valor a la producción y propiciar un desarrollo acelerado, con mayor competitividad internacional; fomentar la articulación entre universidades, empresas y creadores; facilitar el acceso a las nuevas tecnologías comunicacionales de todos los ciudadanos; orientar la educación formal e informal para elevar el nivel educativo de toda la población, especialmente los aprendizajes de conocimientos e inserciones en redes que favorezcan la adquisición de este tipo de capital social. Boston y Seattle en Estados Unidos, Cambridge y Manchester en Gran Bretaña, son algunos ejemplos de esta rearticulación entre información, conocimiento, conectividad, infraestructura urbana, educación y participación social en el desarrollo.

El Fórum Universal de las Culturas realizado en 2004 en Barcelona ya auspició una articulación entre el crecimiento urbano y la expansión del saber. La segunda edición del Fórum, desarrollada en Monterrey a partir de septiembre de 2007, explicita mejor aún el vínculo entre el desarrollo

cultural sostenible y los avances científico-tecnológicos. «Monterrey, ciudad del conocimiento» es el lema con el que se promueve este evento internacional en la sede mexicana, la segunda ciudad del país por volumen de población, donde la mayor compañía siderúrgica de América latina (entre otras muchas fábricas) le dio prestigio como capital industrial. Sin embargo, cuando la industrialización disminuyó su poder impulsor del desarrollo ante el avance de la informatización tecnológica, los altos hornos cerraron y sus edificios, transmutados en Parque Fundidora, se reconvirtieron en pinacoteca y cineteca. Ahora –con el estímulo del Fórum– el espacio postfabril crece agregando nuevos museos y paseos en torno de un canal de 2,5 kilómetros que comunica la ex zona industrial con el centro histórico de la urbe.

Dos formas de conocimiento: del saber que nutría el desarrollo industrial, expresado físicamente en fábricas y hornos «tan resistentes como el material que producirían: el acero» (según una nota sobre el Fórum publicada en 2007), pasamos al rescate simbólico de los edificios vaciados que se reconvierten en «Museo del Acero», planetario y centros para exhibir arte. En las conferencias y mesas del Fórum se está debatiendo sobre la aportes de los nuevos conocimientos a la diversidad cultural y un desarrollo «sustentable» basado en la información más que en la producción material. ¿Reconversión o eufemización?

Para responder puede ser útil vincular estas transformaciones urbanas con las dudas sobre si llamar a la sociedad actual de la información o del conocimiento. Se insiste en Monterrey y en otros foros en vincular la diversidad cultural con los movimientos juzgados de mayor adelanto en el saber tecnológico de origen occidental. Pero ¿es legítimo generalizar el concepto de sociedad del conocimiento a todo el mundo?

Una mirada antropológica sobre este debate ayuda a ver las dificultades de incluir en

esta fórmula a las miles de etnias y decenas de naciones en las que los saberes prevalentes no siguen las estrategias cognitivas de occidente o de las ciencias modernas. De acuerdo con las investigaciones de la antropología, y su conceptualización diversificada de los modos de producir y transmitir el saber, todas las sociedades, en todas las épocas, han sido sociedades de conocimiento, es decir que todo grupo humano ha dispuesto de un conjunto de saberes apropiado a su contexto y sus desafíos históricos. El cuestionamiento consecuente de las pretensiones de superioridad europea u occidental condujo al relativismo cultural. Así, se quiso resolver las desigualdades reduciéndolas a diferencias –siempre legítimas– entre culturas. Mientras las naciones, y muchas etnias, logran gestionar con autonomía dentro de sus territorios la mayor parte de sus procesos económicos, sociales y culturales, la solución de valorar la independencia de cada cultura, con sus saberes propios, mantenía cierta consistencia. Al globalizarse los intercambios económicos, las migraciones, los medios de información y entretenimiento, las condiciones ecológicas y de desarrollo sociocultural, se requiere una concepción que reconozca las diferencias junto con las desigualdades. Las distancias entre sociedades desarrolladas con formas distintas de conocimiento se organizan no solo como consecuencia de vías diversas de elaboración cultural, sino en relaciones asimétricas y dispares.

Ya no resulta satisfactoria ni la sustitución evolucionista de los saberes tradicionales por las ciencias, ni el reconocimiento separado de la simple legitimidad de todas las formas de conocimiento. El problema es identificar cómo se realiza hoy la construcción multicultural de los saberes y elaborar en esa trama los dilemas interculturales. El formidable incremento de conocimientos puede efectivamente comunicar (que no es lo mismo que informar) si se usa para construir formas nuevas de «cohabitación cultural» (Wolton, 2003: 12).

La situación global del desarrollo urbano se presenta, en esta óptica, más compleja que la concebida por las teleologías «progresistas» de la historia o por el relativismo cultural. La creciente modernización de países orientales con rápido desarrollo, como China, India y Japón, ha acercado el diseño de algunas ciudades al urbanismo occidental sin prescindir de su herencia histórica. En tanto, en las sociedades latinoamericanas con amplia población indígena la medicina tradicional, las prácticas artesanales y las formas nativas de organización del conocimiento coexisten con las ciencias. Pese a la enorme desigualdad entre los conocimientos científicos y los tradicionales, y a las tendencias evolucionistas que tienden a descalificar a las culturas indígenas, los saberes autóctonos siguen siendo utilizados por vastos sectores como recursos para la salud, la educación bilingüe y las prácticas campesinas y urbanas (notoriamente, en Bolivia, Guatemala y México).

A estos cambios cabe sumar la vasta difusión de saberes tradicionales y no occidentales en Europa y Estados Unidos, así como en zonas urbanas y, por supuesto, rurales de Asia y América Latina desarrolladas con orientación moderna. Ya no parece contradictorio que recursos comunicacionales modernos como la televisión e Internet contribuyan a la expansión de medicinas tradicionales, o que grupos indígenas utilicen programas computacionales para registrar y dar continuidad a sus mitos y cosmovisiones. Existe una interacción a veces cooperativa, a veces conflictiva, entre formas antiguas y modernas, tradicionales y científicas, de conocimiento.

A la luz de esta coexistencia compleja entre saberes, modos de vida y comunicación, podemos reexaminar si es más pertinente hablar de sociedad de la información o del conocimiento. *Sociedad de la información* refiere a un conjunto de procesos tecnológicos y sociales que organizan el empleo sistemático de la informa-

ción y su procesamiento digital para reestructurar los procesos productivos, abaratar de ese modo el costo de la producción e incrementar exponencialmente la capacidad de acumulación económica. Entonces, lograr un desarrollo social y cultural más equilibrado en el mundo dependería de que todos los países se integren a la revolución digital e informacional, todos los sectores de cada sociedad accedan a «trabajos inteligentes» a través de las nuevas destrezas y la conexión con las redes donde se obtiene información estratégica. Se supone que la tecnologización productiva, la expansión de los mercados y su integración transnacional incrementarán los beneficios económicos. En la medida en que se logre el acceso directo y simultáneo a la información avanzada, se democratizará la educación y mejorará el bienestar de la mayoría. En lo político, crecerán las oportunidades de participación y se descentralizará la toma de decisiones.

¿Cómo explicar con este esquema la degradación de la vida social y política de las ciudades aun en aquellas con alto desarrollo tecnológico? La concepción de una *sociedad del conocimiento* habilita, en cambio, para percibir y explicar diferencias, desigualdades y contradicciones que hacen patentes otras dinámicas sociales. Así, la sociología de la educación ha podido mostrar que no existe una «simultaneidad sistémica» entre todas las dimensiones del desarrollo, porque los educandos no son iguales, no tienen idénticas posibilidades de aprender ni se interesan por los mismos contenidos. Una educación homogénea basada en una información universal y estandarizada no genera mayor equidad ni democratización participativa. Si prestamos atención a las múltiples formas de pertenencia y cohesión social, escuchamos pluralidad de demandas. Son necesarias «adaptaciones programáticas a los grupos específicos» (por ejemplo, el bilingüismo en zonas multiculturales), «buscar la pertinencia curricular en función de las realidades territo-

riales en que se desenvuelve la escuela, y asignar fondos especiales en las zonas de mayor vulnerabilidad social y precariedad económica» (Hopenhagen, 2002: 315-316).

Reducir el conocimiento a la información lleva a reincidir, en esta nueva etapa, en los problemas criticados al paradigma iluminista, o sea ver la educación como imposición de un tipo de racionalidad que aseguraría a priori la producción y transmisión de conocimientos universales y verdaderos. La desigualdad dentro de cada país y cada ciudad en las vías de acceso a los mercados del saber y laborales, aun para quienes disponen de los nuevos conocimientos y destrezas, pone de manifiesto la intervención de otras variables no contempladas por los modelos iluministas o tecnocráticos. La variedad de compromisos identitarios, de simbolizaciones del sentido social, muestran que los conocimientos necesarios para situarse significativamente en el mundo deben obtenerse tanto en las redes tecnológicas globalizadas como en la transmisión y reelaboración de los patrimonios históricos de cada sociedad.

La ciudad intercultural

¿Puede una ciudad contribuir a educar para un desarrollo cultural a la vez tecnológicamente avanzado y socialmente integrador? La pregunta no abarca, como hace años, solo la capacidad de renovar sus equipamientos incorporando las innovaciones científico-tecnológicas y atrayendo capitales que impulsen las formas más avanzadas de producción. Se trata, además, de combinar el conocimiento histórico-territorial con las comunicaciones tecnológicas recientes, y quizá con lo que queda de etapas anteriores de desarrollo urbano e industrial.

Cuando hablamos de multiculturalidad ya no nos referimos solo a la coexistencia de etnias, lenguas y modos de conocer e imaginar, como ocurría y aún sucede, en dis-

tintas regiones geográficas de una nación, sino de la proximidad e interculturalidad en una misma ciudad: la convivencia de cristianos, islámicos y no creyentes en Nueva York, Londres, Berlín, París y muchas ciudades europeas, estadounidenses, latinoamericanas y asiáticas. Las megalópolis, y también centenares de ciudades medianas y pequeñas, ven alzarse templos de distintas religiones, fusionarse músicas de culturas y épocas diversas, arquitecturas y modos de usar la ciudad originados en concepciones urbanísticas diversas. Estamos alejándonos de los modelos homogeneizadores, así como de las fantasías, reproducidas espacialmente en las ciudades estadounidenses, de que la segregación en barrios distintos garantizaría una multiculturalidad sin conflictos entre afroamericanos, latinoamericanos, angloparlantes y asiáticos.

Además de las nuevas dificultades que plantea gestionar las formas históricas de diversidad (étnica, nacional) que coexisten en una ciudad, el desarrollo tecnológico y comunicacional genera otras. Los recursos audiovisuales y electrónicos, que en otro tiempo fueron vistos como amenazas homogeneizadoras, están suscitando formas de multi e interculturalidad al poner a interactuar, en condiciones de desigualdad, las culturas letradas, audiovisuales y digitales. En las ciudades conviven a pocos pasos librerías, teatros, cines, tiendas de discos y vídeos, negocios de videojuegos, y –sobre todo en los países de menor nivel económico– cibercafés en los que se democratiza el acceso a las redes digitales. Aun en sociedades monolingües, los modos distintos de informarse en libros o pantallas, de conocer músicas en conciertos, vídeos y discos piratas, descargas gratuitas o intercambios electrónicos, van configurando diferencias y distancias entre grupos y generaciones. La noción de espacio público urbano, que sigue presentando fractura entre barrios más o menos calificados, entre zonas mejor o peor equipadas, se complejiza por las prolongaciones

virtuales de otros modos de comunicación, convivencia o segregación.

Me asombró hace pocos años, apenas comenzando este siglo, ver cómo un GPS orientaba con seguridad el coche que me llevó de San Gimignano a Siena, tanto en el recorrido por la autopista como por las calles de trazado medieval. Las novedades electrónicas, digitales e informacionales que nos traen los avances de la llamada sociedad del conocimiento están expandiendo notablemente las vías de acceso al saber y facilitan relecturas y usos de la sociedad y de su historia. Combinan lo tradicional, lo moderno y lo hipermoderno. Pero son insuficientes para construir modos adecuados de gestión de los muchos modos de conocer y representar lo social. Construir ciudad, educar en y con la ciudad, requiere hoy una articulación de espacios y circuitos que no se limita a la escuela y las instituciones tradicionalmente encargadas de estas tareas. Apenas comenzamos a entrever qué significa hacer una ciudad del conocimiento.

Bibliografía

CASTELLS, MANUEL. *La ciudad informacional*, Madrid, Alianza, 1995.

GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (coord.) «Las cuatro ciudades de México», *Cultura y co-*

municación en la ciudad de México, primera parte, México, Grijalbo, Universidad Autónoma Metropolitana, 1998.

DAVIS, MIKE, *Ecology of fear. Los Angeles and the Imagination of Disaster*, New York, Metropolitan Books, 1998.

HOPENHAYN, MARTÍN. «Educación y cultura en Iberoamérica: situación, cruces y perspectivas», en Néstor García Canclini (comp) *Culturas de Iberoamérica. Diagnóstico y propuestas para su desarrollo*. Madrid, Santillana, 2005.

KEANE, JOHN. «Structural transformations of the public sphere» en *The Communication Review*, 1 (1), San Diego, California, 1995.

KOOLHAAS, REM, «Junk-space», *October*, Nº 100, primavera 2002

MARTÍN-BARBERO, JESÚS. *De los medios a las mediaciones*, México, Gustavo Gili, 1987.

ORTIZ, RENATO. *A moderna tradição brasileira. Cultura brasileira e indústria cultural*, São Paulo, Editora Brasileira, 1988.

WINOCUR, ROSALÍA. *Ciudadanos mediáticos. La construcción de lo público en la radio*, Buenos Aires – Barcelona – México, Gedisa, 2002.

WOLTON, DOMINIQUE. *L'autre mondialisation*. París, Flammarion, 2003.

A la deriva¹

Richard Sennett

Richard Sennett (Chicago, EEUU, 1941) es profesor de Sociología en la London School of Economics y profesor de Ciencias Sociales en el Instituto Tecnológico de Massachussets. En Londres, da clases en el Programa de Ciudades y tutela doctorados de estudiantes en sociología de la cultura. En el pasado, presidió el Consejo Americano del Trabajo y fue director del Instituto de Humanidades de Nueva York. Asimismo, es miembro de la Academia Americana de Artes y Ciencias, de la Sociedad Real de Literatura y de la Sociedad Real de Artes del Reino Unido y también de la Academia Europea. Tres de sus libros más recientes son estudios del capitalismo moderno: *La cultura del nuevo capitalismo* (Anagrama, 2006), *El respeto* (Anagrama, 2003) y *La corrosión del carácter* (Anagrama, 2000). Su último libro *The Craftsman* (Allen Lane, 2008) acaba de publicarse. El profesor Sennett ha sido galardonado con los prestigiosos premios Amalfi y Ebert de sociología.

¹ Sennett, Richard: «A la deriva» en *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Editorial Anagrama, 2000, Pág 13-31.

Hace poco me encontré en un aeropuerto con alguien a quien no había visto desde hacía quince años. Veinticinco años antes había entrevistado al padre de Rico (como lo llamaré en adelante), cuando escribí un libro sobre la clase obrera americana titulado *The Hidden Injuries of Class*. Enrico, su padre, trabajaba entonces como portero, y tenía muchas esperanzas puestas en su hijo, que estaba entrando en la adolescencia y era un chico que destacaba en los deportes. Cuando, diez años más tarde, dejé de ver al padre, Rico acababa de completar sus estudios universitarios. En la sala de espera de nuestra compañía aérea, Rico daba la impresión de haber realizado todos los sueños del padre: llevaba un ordenador en un elegante estuche de piel, iba vestido con un traje que yo no podría permitirme y lucía un grueso anillo de sello.

Cuando nos conocimos, Enrico llevaba veinte años limpiando lavabos y suelos de un edificio de oficinas del centro. Lo hacía sin rechistar, pero tampoco pretendía estar encarnando el sueño americano. Su trabajo tenía un único objetivo a largo plazo: servir a su familia. Había tardado quince años en ahorrar el dinero necesario para comprar una casa en un barrio residencial de las afueras de Boston, rompiendo así los lazos que lo mantenían unido a su viejo barrio italiano; una casa en las afueras era mejor para los críos. Luego Flavia, su esposa, comenzó a trabajar como planchadora en un centro de limpieza en seco; cuando conocí a Enrico en 1970, él y Flavia estaban ahorrando para poder pagar la educación universitaria de sus dos hijos.

Lo que más me sorprendió de Enrico y su generación fue cuán lineal era el tiempo en

su vida: año tras año en empleos que raramente presentaban cambios en lo cotidiano; en ese tiempo lineal, los logros eran acumulativos. Enrico y Flavia comprobaban todas las semanas cómo crecía su cuenta de ahorros. Medían su vida doméstica por las diversas mejoras y añadidos que hacían en su casa. Además, la época que vivían era predecible. Las sacudidas de la Gran Depresión y de la Segunda Guerra Mundial habían quedado atrás; los sindicatos protegían sus puestos de trabajo. Por eso, aunque en el momento en que lo conocí Enrico apenas tenía cuarenta años, ya sabía exactamente cuándo iba a jubilarse y con cuánto dinero contaría entonces.

El tiempo es el único recurso del cual pueden disponer gratuitamente los que viven en el escalón más bajo de la sociedad. Para acumular tiempo, Enrico necesitaba lo que el sociólogo Max Weber llamó una «jaula de hierro», una estructura burocrática que racionalizaba el uso del tiempo; en el caso de Enrico, las normas de antigüedad por las que se regía su pensión estatal proporcionaban ese armazón. Añadiendo a estos recursos su disciplina, el resultado fue más que rentable.

Enrico diseñó para sí mismo un relato perfectamente claro en el que la experiencia se acumulaba desde el punto de vista material y psíquico; su vida, por tanto, tenía sentido en cuanto narración lineal. Aunque un esnob evitaría a Enrico por aburrido, él experimentaba los años como una historia dramática que avanzaba reparación tras reparación, pago de intereses tras pago de intereses. El portero sentía que se convertía en el autor de su vida, y, aunque ocupaba los últimos peldaños de la

escala social, ese relato le proporcionaba una sensación de respeto por su propia persona.

Si bien es clara, la historia de la vida de Enrico no es sencilla. Me sorprendió especialmente cómo vivía a caballo entre el mundo de su antigua comunidad de inmigrantes y el mundo de su nueva y neutral vida suburbana. Entre sus nuevos vecinos Enrico vivía como un ciudadano tranquilo y modesto; no obstante, cuando regresaba al viejo barrio, los que seguían allí le brindaban mucha más atención por ser un hombre al que le había ido bien, uno de los veteranos dignos que regresaba todos los domingos para ir a misa, actividad seguida de almuerzo y de tardes de café en las que se hablaba de todo un poco. Se ganó el reconocimiento de persona única entre aquellos que lo conocían lo suficiente para comprender su historia; de sus nuevos vecinos, en cambio, se ganó un tipo de respeto más anónimo haciendo lo que todo el mundo hacía: mantener limpia la casa y bien cuidado el jardín y vivir sin incidentes. La espesa textura de la experiencia particular de Enrico residía en el hecho de que era reconocido de dos maneras según la comunidad en que se moviera, dos identidades que eran el producto del mismo y disciplinado manejo del tiempo.

Si el mundo fuera un lugar feliz y justo, los que disfrutaban de respeto devolverían por igual la consideración que se les tiene. Así pensaba Fichte en *Los fundamentos del Derecho natural*, donde hablaba del «efecto recíproco» del reconocimiento; pero la vida real no actúa con tanta generosidad.

A Enrico, por ejemplo, no le gustaban los negros, aunque había trabajado pacíficamente muchos años con otros porteros que eran negros; no le gustaban tampoco los inmigrantes no italianos, como los irlandeses, aunque su propio padre solo chapurreaba el inglés. Tampoco podía admitir las peleas familiares, y no tenía aliados de clase. Sin embargo, lo que menos le gusta-

ba era la gente de clase media. Decía que nosotros lo tratábamos como si fuera invisible, un «cero a la izquierda»; el resentimiento del portero se complicaba con su miedo a que, a causa de su falta de educación y su baja categoría social, tuviéramos un secreto derecho a hacerlo. A su capacidad de resistencia oponía la lastimera autocompasión de los negros, la injusta intrusión de los extranjeros y los privilegios inmerecidos de la burguesía.

Aunque Enrico sentía que había alcanzado cierto honor social, no toleraba la idea de que su hijo Rico repitiera su historia. El sueño americano de movilidad social ascendente era un poderoso motor para mi amigo. «No entiendo una sola palabra de lo que dice», alardeó ante mí Enrico varias veces cuando su hijo llegaba del colegio y se ponía a hacer los deberes de matemáticas. Oí también a muchos otros padres decir de sus hijos cosas como «No lo entiendo», en tonos más duros, como si los críos los hubieran abandonado. Todos violamos de una manera u otra el lugar que nos ha sido asignado en el mito familiar, pero la movilidad ascendente le da a ese pasaje un giro peculiar. Rico y otros jóvenes que ascendieron en la escala social a veces sentían vergüenza por el acento de clase trabajadora y por los modales toscos de sus padres, pero con mayor frecuencia se sentían ahogados por la interminable estrategia de contar hasta el último céntimo y manejar el tiempo con cuentagotas. Estos niños privilegiados querían embarcarse en un viaje menos forzado.

Ahora, muchos años más tarde, gracias a mi encuentro en el aeropuerto, tuve oportunidad de ver cómo le habían ido las cosas al hijo de Enrico. Debo confesar que no me gustó mucho lo que vi en la sala del aeropuerto. El costoso traje de Rico puede haber sido solo el plumaje requerido por el trabajo, pero el anillo –signo distintivo de una historia familiar de élite– parecía al mismo tiempo una mentira y una traición al padre. No obstante, las circunstancias quisieron

que Rico y yo coincidiéramos en un largo vuelo. Ni él ni yo hicimos uno de esos típicos viajes americanos en que un desconocido vomita todas sus emociones encima de otro, recoge un equipaje más tangible cuando el avión aterriza y desaparece para siempre. Me senté a su lado sin que me invitara, y durante la primera hora de un largo vuelo de Nueva York a Viena tuve que sacarle la información con sacacorchos.

Fue así como me enteré de que Rico había realizado el deseo de su padre en la ascensión en la escala social, si bien en el fondo rechazó el camino de su padre. Rico se burla de los «esclavos del tiempo» y demás personas prisioneras en la armadura de la burocracia, y cree que hay que estar abierto al cambio y asumir riesgos. Y ha prosperado; mientras los ingresos de Enrico se situaban en la cola del escalafón, Rico ha ascendido hasta el 5% superior. Y, sin embargo, no es una historia totalmente feliz para él.

Tras graduarse en ingeniería eléctrica en una universidad local, Rico fue a una escuela de empresariales en Nueva York. Allí se casó con una compañera, una joven protestante hija de una familia de mejor posición. Los estudios prepararon a la pareja para mudarse y cambiar de trabajo con frecuencia, y así lo hicieron. Desde que terminaron la carrera, Rico se ha mudado cuatro veces en catorce años.

Rico empezó como asesor tecnológico en una empresa de capital de riesgo de la Costa Oeste, en los primeros y emocionantes días de la industria informática en Silicon Valley; luego se trasladó a Chicago, donde tampoco le fue mal. Sin embargo, la siguiente mudanza se hizo a favor de la carrera de su mujer. Si Rico fuera un personaje ambicioso sacado de las páginas de Balzac, nunca lo habría hecho, pues aparte de no ganar más en su nuevo trabajo, dejaba los semilleros de la alta tecnología por un parque de oficinas en un lugar retirado, aunque arbolado, de Missouri. En cierto modo, Enrico se había sentido avergonzado

cuando Flavia comenzó a trabajar; Rico ve a Jeannette, su mujer, como a una colega en pie de igualdad, y se ha adaptado a ella. Fue entonces, en el momento en que la carrera de Jeannette despegó, cuando comenzaron a llegar los niños.

En el parque de oficinas de Missouri, las incertidumbres de la nueva economía afectaron también al joven Rico. Mientras Jeannette era ascendida, Rico se vio afectado por un recorte de plantilla, pues su empresa fue absorbida por otra mayor con sus propios analistas. Y por este motivo la pareja se mudó por cuarta vez y regresó al Oeste, para instalarse en un barrio residencial de las afueras de Nueva York. Jeannette dirige ahora un importante equipo de contables, y él ha montado una pequeña consultoría.

A pesar de ser una pareja próspera, la viva imagen de una pareja amoldable en la que ambos se apoyan mutuamente, tanto el marido como la mujer temen a menudo estar al borde de la pérdida del control de sus vidas, un miedo enraizado en sus respectivas historias laborales.

En el caso de Rico, el miedo a perder el control es fácil de comprender: tiene que ver con el manejo del tiempo. Cuando Rico les dijo a sus colegas que iba a abrir su propia consultoría, la mayoría lo aprobó; una consultoría parece ser el camino de la independencia. Sin embargo, al comenzar se vio metido de cabeza en tareas de categoría inferior, como tener que hacerse él mismo las fotocopias y otras cosas que antes ni se planteaba. Se encontró sumergido en el flujo de una red de conexiones; tenía que responder a todas las llamadas, y perseguir a las más raras relaciones. Para encontrar trabajo se veía supeditado a las agendas de personas que no estaban en absoluto obligadas a responderle. Como otros consultores, aspira a trabajar con contratos que estipulen con exactitud lo que le corresponde hacer. Sin embargo, me dijo Rico, la mayoría de estos contratos son una mera ficción. Un consultor suele tener que

trabajar de una manera u otra en respuesta a los caprichos o los cambios de ideas de los que pagan. Rico no tiene un papel fijo que le permita afirmar: «Esto es lo que hago; de esto soy responsable.»

La falta de control de Jeannette es más sutil. El pequeño grupo de contables que ahora dirige se divide entre aquellos que trabajan en casa, los que suelen trabajar en el despacho y una falange de empleados administrativos de bajo nivel, a mil o dos mil kilómetros de distancia y conectados con ella por ordenador. En su actual empresa, unas reglas estrictas y la vigilancia de los teléfonos y el correo electrónico disciplinan la conducta de los que trabajan desde casa; para organizar el trabajo de los empleados conectados por ordenador, Jeannette no puede hacer juicios prácticos cara a cara y debe trabajar ajustándose a estrictas directrices escritas. En este trabajo aparentemente flexible, no siente que la burocracia sea menor; de hecho, sus propias decisiones cuentan menos que en los días en que supervisaba a trabajadores que estaban siempre juntos en la misma oficina.

Como decía, al principio no estaba muy dispuesto a derramar muchas lágrimas por esta pareja, encarnación del sueño americano. Sin embargo, cuando las azafatas nos sirvieron la cena y Rico se puso a hablar de cosas más personales, lo sentí más cercano. Su miedo a perder el control tenía raíces mucho más profundas que la preocupación por perder poder en su trabajo. Rico teme que las medidas que necesita tomar y la manera como tiene que vivir para sobrevivir en la moderna economía hayan lanzado a la deriva su vida interior y emocional.

Rico me contó que él y Jeannette se habían hecho amigos de la mayoría de la gente con la que trabajan, y que con los cambios de los últimos doce años perdieron la mayoría de esas amistades, aunque, como dijo él, «seguimos conectados». Rico busca en las comunicaciones electrónicas el sentido de comunidad que Enrico disfrutaba más cuan-

do iba a las asambleas del sindicato de porteros, pero el hijo encuentra que las comunicaciones *on line* son breves y precipitadas. «Es como con los hijos: cuando uno no está ahí, se entera de todo más tarde.»

En cada una de sus cuatro mudanzas, los nuevos vecinos de Rico han tratado su llegada como un hecho que cierra capítulos pasados de su vida; le preguntan por Silicon Valley o el parque de oficinas de Missouri, pero, según Rico, «ellos no ven otros lugares», su imaginación no entra en juego. Este es un miedo muy americano. El clásico barrio residencial antes era una ciudad dormitorio; durante la última generación apareció un nuevo tipo de barrio residencial, más independiente del núcleo urbano desde el punto de vista económico, pero sin ser tampoco una ciudad o un pueblo. Un lugar crece de repente al toque de la varita mágica de un promotor inmobiliario, florece y empieza a declinar al cabo de una generación. Esas comunidades no carecen totalmente de una componente social o de barrio, pero en ellas nadie se convierte en un testigo de por vida de la historia de otra persona.

El aspecto fugaz de la amistad y de la comunidad local constituyen el fondo de la más aguda de las preocupaciones íntimas de Rico: su familia. «Llegamos a casa a las siete, preparamos la cena, tratamos de que nos quede una hora para ayudar a los niños con los deberes, y luego nos dedicamos a nuestro papeleo.» Cuando las cosas se ponen duras en su consultoría durante meses enteros, «casi ya no sé quiénes son mis hijos». Le preocupa también la frecuente anarquía en la que se hunde su familia, y le preocupa no ocuparse lo suficiente de sus hijos, cuyas necesidades no pueden programarse para que se adapten a las exigencias de su trabajo.

Al oírlo, intenté tranquilizarlo; mi mujer, mi hijastro y yo hemos soportado una vida de alta presión muy similar a la suya, y hemos sobrevivido bastante bien. «No eres justo contigo mismo», le dije. «El hecho de

que te preocupes tanto significa que estás haciendo por tu familia todo lo que puedes.» Aunque mis palabras lo reconfortaron, yo lo había comprendido mal.

Yo ya sabía que de niño a Rico le había irritado la autoridad de su padre; ya entonces me había dicho que se sentía agotado por las reglas inamovibles que gobernaban la vida del portero. Ahora que él es padre, lo obsesiona el miedo a perder la disciplina ética, en especial el temor a que sus hijos se vuelvan unas «ratas de centro comercial» que anden dando vueltas por las tardes sin nada que hacer por los aparcamientos de las grandes superficies mientras los padres permanecen inaccesibles en sus despachos.

Rico quiere ser, para su hijo y sus hijas, un ejemplo de determinación, de alguien que tiene una meta en la vida; tiene que poner un ejemplo. Y el ejemplo objetivo que podría ponerles, su movilidad social ascendente, para ellos es algo natural, una historia que pertenece a un pasado que ya no es el suyo, una historia terminada. Pero su preocupación más honda es no poder ofrecer la sustancia de su vida profesional como ejemplo para que sus hijos vean cómo han de comportarse éticamente. Las cualidades del buen trabajo no son las cualidades del buen carácter.

Como comprendería más tarde, la gravedad de este temor procede de la brecha que separa a la generación de Enrico de la de Rico. Los líderes de la economía y los periodistas especializados hacen hincapié en el mercado global y en el uso de las nuevas tecnologías, dos aspectos que ellos consideran el sello distintivo del capitalismo de nuestro tiempo. Si bien es bastante cierto, no contemplan otra dimensión del cambio: nuevas maneras

de organizar el tiempo, y en especial el tiempo de trabajo.

El signo más tangible de ese cambio podría ser el lema «nada a largo plazo». En el ámbito del trabajo, la carrera tradicional que avanza paso a paso por los corredores de una o dos instituciones se está debilitando. Lo mismo ocurre con el despliegue de un solo juego de cualificaciones a lo largo de una vida de trabajo. Hoy, un joven americano con al menos dos años de universidad puede esperar cambiar de trabajo al menos once veces en el curso de su vida laboral, y cambiar su base de cualificaciones al menos tres veces durante los cuarenta años de trabajo.

Un ejecutivo de ATT señala que el lema «nada a largo plazo» está alterando el significado mismo del trabajo:

*En ATT tenemos que fomentar el concepto de que la fuerza de trabajo es contingente, aunque la mayoría de trabajadores contingentes estén dentro de nuestra empresa. Los «puestos de trabajo» se reemplazan con «proyectos» y «campos de trabajo».*²

Las empresas también han subcontratado con pequeñas empresas e individuos empleados con contratos a corto plazo muchas de las tareas que antes se hacían siempre dentro. En Estados Unidos, el sector de la fuerza de trabajo que crece más deprisa, por poner un ejemplo, está formado por personas que trabajan para agencias de trabajo temporal.³

«La gente está ávida [de cambio]», afirma James Champy, el gurú de la dirección de empresas, porque «el mercado puede llegar a ser «orientado al consumidor» como nunca antes.»⁴ En esta visión, el mercado

² Citado en *New York Times*, 13 de febrero de 1996, págs. D1, D6.

³ Las agencias como Manpower crecieron en un 240% desde 1985 a 1995. Mientras escribo, la empresa Manpower, con seiscientos mil personas en nómina, es el mayor empleador del país, mayor aún que General Motors con cuatrocientas mil, e IBM con trescientas cincuenta mil.

⁴ James Champy, *Re-engineering Management*, Nueva York, Harper-Business, 1995, pág. 119, págs. 39-40. [*Reingeniería de la dirección*, Díaz de Santos, 1996.]

es demasiado dinámico para permitir hacer las cosas del mismo modo año tras año, o, simplemente, hacer la misma cosa. El economista Bennett Harrison cree que la fuente de dicha avidez de cambio es el «capital impaciente», el deseo de un rendimiento rápido; por ejemplo, el tiempo medio de mantenimiento de las acciones en las bolsas británica y americana ha bajado en un 60% en los últimos quince años. El mercado cree que el rendimiento rápido se genera mejor si se instaura un rápido cambio institucional.

Hay que decir que el orden «a largo plazo» que el nuevo régimen quiere destruir fue en sí mismo efímero: las décadas de mediados del siglo xx. El capitalismo del siglo xix fue tambaleándose de desastre en desastre en los mercados bursátiles, con una inversión empresarial irracional; los cambios bruscos del ciclo comercial proporcionaban poca seguridad. En la generación de Enrico, la generación posterior a la Segunda Guerra Mundial, este desorden se controló hasta cierto punto en la mayoría de las economías avanzadas; unos sindicatos fuertes, las garantías del Estado del bienestar y las empresas a gran escala se combinaron para producir una era de relativa estabilidad. Este periodo aproximado de treinta años define el «pasado estable» ahora amenazado por un nuevo régimen.

Un cambio en la moderna estructura institucional ha acompañado el trabajo a corto plazo, con contrato o circunstancial. Las empresas han intentado eliminar capas enteras de burocracia para convertirse en organizaciones más horizontales y flexibles. En lugar de organizaciones con estructura piramidal, la dirección de empresas prefiere ahora concebir las organizaciones como redes. «Las estructuras de red son más ligeras en la base» que las jerarquías piramidales, afirma el sociólogo

Walter Powell; «se pueden desmontar o redefinir más rápidamente que los activos fijos de las jerarquías.»⁵ Esto significa que los ascensos y los despidos tienden a no estar estipulados en normas claras y fijas, como tampoco están rígidamente definidas las tareas: la red redefine constantemente su estructura.

Un ejecutivo de IBM le dijo una vez a Powell que la empresa flexible «debe llegar a ser un archipiélago de actividades interrelacionadas».⁶ El archipiélago es una imagen adecuada para describir las comunicaciones en una red, comunicaciones que se verifican como un viaje interinsular, si bien –gracias a las modernas tecnologías– a la velocidad de la luz. El ordenador ha sido clave para reemplazar las comunicaciones lentas y atascadas de las cadenas de mando tradicionales. El sector de la fuerza de trabajo con crecimiento más rápido ofrece servicios informáticos y de procesamiento de datos, el ámbito en el que trabajan Jeannette y Rico. En la actualidad, el ordenador se emplea en casi todos los trabajos, de muchas maneras y por personas de diferente categoría profesional (véanse las Tablas 1 y 2).

Por todas estas razones, la experiencia de Enrico –un tiempo a largo plazo, una narrativa lineal en canales fijos– se ha vuelto disfuncional. Lo que Rico trataba de explicarme, y quizá también de explicarse a sí mismo, es que los cambios materiales incluidos en el lema «nada a largo plazo» también se han vuelto disfuncionales para él, pero en cuanto guías para el carácter, particularmente en relación con su vida familiar.

Tomemos, por ejemplo, la cuestión del compromiso y la lealtad. «Nada a largo plazo» es el principio que corroe la confianza, la lealtad y el compromiso mutuos. Por supuesto, la confianza puede ser algo meramente

⁵ Walter Powell y Laurel Smith-Doerr, «Networks and Economic Life», en Neil Smelser y Richard Swedberg, eds., *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton University Press, 1994, pág. 381.

⁶ *Ídem*.

formal, como cuando las personas acuerdan hacer un trato comercial o confían en que el otro respeta las reglas del juego; pero, por lo general, las experiencias más profundas en materia de confianza son más informales, como cuando la gente aprende en quién puede confiar al recibir una tarea difícil o imposible. Estos vínculos sociales tardan en desarrollarse, y lentamente echan raíces en las grietas de las instituciones.

La organización a corto plazo de las instituciones modernas limita la posibilidad de que madure la confianza informal. Una violación especialmente atroz del compromiso mutuo suele producirse cuando las nuevas empresas se venden por primera vez. En las empresas que están empezando, a todo el mundo se le pide horas extras y un esfuerzo intensivo; cuando las empresas salen a bolsa –es decir, cuando ofrecen públicamente por primera vez acciones–, los fundadores están habilitados para vender y cobrar y dejan en la cuneta a los empleados de menor nivel. Si una organización, sea vieja o nueva, opera como una estructura de red flexible más que con una rígida estructura de mando en la cumbre, la red también puede debilitar los vínculos sociales. El sociólogo Mark Granovetter dice que las modernas redes institucionales están marcadas por «la fuerza de los vínculos débiles», con lo cual en parte quiere decir que las formas fugaces de asociación son más útiles que las conexiones a largo plazo, y en parte, también, que los lazos sociales sólidos –como la lealtad– han dejado de ser convincentes.⁷ Estos lazos débiles están integrados en el trabajo de equipo, en el cual el equipo pasa de una tarea a otra y el personal que lo forma cambia durante el proceso.

Por el contrario, unos vínculos sólidos dependen de una asociación larga; en un

plano más personal, dependen de una disposición a establecer compromisos con los demás. Dados los lazos típicamente débiles y de corta duración imperantes hoy en las instituciones, John Kotter, profesor de la Harvard Business School, aconseja a los jóvenes que trabajen «en el exterior, más que en el interior de las organizaciones». Defiende el trabajo de consultoría más que «enredarse» en empleos de larga duración; la lealtad institucional es una trampa en una economía en la que «los conceptos comerciales, el diseño de los productos, el espionaje de los competidores, el equipo de capital y toda clase de conocimientos tienen unos periodos de vida verdaderos mucho más breves».⁸ Un consultor que dirigió una reciente reducción de plantilla en IBM declara que una vez que los empleados «comprenden [que no pueden depender de la empresa] se vuelven comercializables».⁹ Para hacer frente a las realidades actuales, el desapego y la cooperación superficial son una armadura mejor que el comportamiento basado en los valores de lealtad y servicio.

Es la dimensión temporal del nuevo capitalismo, más que la transmisión de datos con alta tecnología, los mercados bursátiles globales o el libre comercio, lo que más directamente afecta a las vidas emocionales de las personas que ejercen su actividad fuera del lugar de trabajo. Trasladado al terreno de la familia, el lema «nada a largo plazo» significa moverse continuamente, no comprometerse y no sacrificarse. En un momento del vuelo Rico estalló de repente: «No puede usted imaginarse lo estúpido que me siento cuando les hablo a mis hijos de compromiso. Para ellos es una virtud abstracta; no la ven en ninguna parte.» Durante la cena sencillamente no comprendí el porqué del estallido, que no parecía venir a cuento de nada, pero ahora

⁷ Mark Granovetter, «The Strength of Weak Ties», *American Journal of Sociology* 78, (1973), págs. 1.360-1.380.

⁸ John Kotter, *The New Rules*, Nueva York, Dutton, 1995, págs. 81, 159.

⁹ Anthony Sampson, *Company Man*, Nueva York, Random House, 1995, págs. 226-227. [*Hombres de empresa*, Barcelona, Grijalbo, 1996.]

su significado se me ha vuelto más claro, entendido como un reproche que Rico se hacía a sí mismo. Lo que Rico quiere decir es que los niños no ven que el compromiso se practique en la vida, o en la generación de sus padres.

Rico también detesta el hincapié que se hace en el trabajo de equipo y el debate abierto que caracteriza a un lugar de trabajo flexible y progresista una vez que esos valores se trasladan a la intimidad. Si se practica en casa, el trabajo en equipo es destructivo, y refleja una falta de autoridad y de orientación en la educación de los niños. Él y Jeannette –me dijo– han visto a demasiados padres discutir hasta la saciedad todos los asuntos familiares por miedo a decir «¡No!»; padres que escuchan demasiado bien, que comprenden todo maravillosamente en lugar de imponer la ley. Y han visto el resultado: demasiados niños desorientados.

«Las cosas tienen que tener lógica», me dijo Rico. Una vez más, al principio no lo entendí, y me explicó lo que quería decir en relación con la actividad de ver la televisión. Quizá de manera excepcional, Rico y Jeannette discuten con sus dos hijos varones la relación entre las películas o telecomédias que los niños ven por televisión y los sucesos de los periódicos. «De lo contrario, todo es solo un batiburrillo de imágenes.» Sin embargo, la mayor parte de las veces esas conexiones tienen que ver con la violencia y la sexualidad que los niños ven por televisión. Enrico utilizaba siempre sencillas parábolas para plantear en casa cuestiones relacionadas con el carácter; la fuente de estas parábolas era su trabajo: portero. Por ejemplo: «Puedes darle la espalda a la sociedad, pero no por eso va a desaparecer.» Cuando conocí a Rico en su adolescencia, reaccionaba con cierta vergüenza a esta filosofía casera. Por eso, al reencontrarlo, le pregunté si él también hacía parábolas o extraña reglas éticas de su experiencia en el trabajo. Primero evitó responder directamente –«En la televisión

no se ve mucho de eso»–, pero luego me respondió: «Bueno, no, yo no hablo de esa manera.»

El comportamiento que cosecha buenos resultados, o incluso solo la supervivencia en el trabajo, le deja a Rico poco que ofrecer en el papel de padre modélico. En realidad, para esta pareja moderna, el problema es precisamente el contrario: cómo proteger las relaciones familiares para que no sucumban a los comportamientos a corto plazo, el modo de pensar inmediato y, básicamente, el débil grado de lealtad y compromiso que caracterizan al moderno lugar de trabajo. En lugar de los valores cambiantes de la nueva economía, la familia –tal como Rico la concibe– debería valorar la obligación, la honradez, el compromiso y la finalidad.

Este conflicto entre familia y trabajo plantea algunas cuestiones sobre la experiencia de la vida adulta en sí. ¿Cómo pueden perseguirse objetivos a largo plazo en una sociedad a corto plazo? ¿Cómo sostener relaciones sociales duraderas? ¿Cómo puede un ser humano desarrollar un relato de su identidad e historia vital en una sociedad compuesta de episodios y fragmentos? Las condiciones de la nueva economía se alimentan de una experiencia que va a la deriva en el tiempo, de un lugar a otro lugar, de un empleo a otro. Si pudiera establecer el dilema de Rico en términos más amplios, diría que el capitalismo del corto plazo amenaza con corroer su carácter, en especial aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible.

Al terminar la cena nos quedamos los dos cada cual absorto en sus pensamientos. Un cuarto de siglo antes había imaginado que el capitalismo tardío había conseguido algo parecido a una consumación final; hubiera o no más libertad de mercado y menos control gubernamental, el «sistema» aún entraba en la experiencia cotidiana

na de la gente como siempre lo había hecho, es decir, por medio del éxito y del fracaso, de la dominación y la sumisión, la alienación y el consumo. Para mí, las cuestiones relativas a la cultura y al carácter caían dentro de esas categorías conocidas. Hoy, sin embargo, estos viejos hábitos de pensamiento no interesarían a la experiencia de ninguna persona.

Obviamente, lo que Rico me había contado sobre su familia lo había llevado a pensar en sus valores éticos. Cuando nos retiramos a fumar en la cola del avión, me señaló que antes era liberal, en el generoso sentido americano de preocuparse por los pobres y comportarse bien con las minorías, como los homosexuales y los negros. La intolerancia de Enrico hacia los negros y extranjeros avergonzaba a su hijo. No obstante, desde que empezó a trabajar dice que se ha vuelto un «conservador cultural». Al igual que la mayoría de la gente de su edad, detesta a los parásitos sociales, encarnados para él en la figura de la madre a cargo de la beneficencia, que se gasta en alcohol y drogas los cheques del Estado. También cree sin concesiones en los criterios draconianos y fijos de comportamiento en comunidad, como opuestos a esos valores de «educación liberal de los hijos» que son el paralelo a la reunión abierta en el trabajo. Como ejemplo de este ideal de vida en común, Rico me dijo que aprobaba la propuesta, habitual en algunos círculos conservadores, de quitarles los niños a los malos padres y meterles en orfanatos.

Yo me indigné, y nos pusimos a discutir el asunto con vehemencia, mientras a nuestro alrededor se alzaban nubes de humo. Hablábamos los dos a la vez (y, al repasar mis notas, veo que Rico también disfrutaba un poco provocándome). Él sabe que su conservadurismo cultural es solo eso, una comunidad simbólica idealizada. No tiene la esperanza real de encerrar a los niños en orfanatos. Seguramente ha tenido muy poca experiencia adulta de conserva-

durismo preservador del pasado; por ejemplo, cada vez que se mudaba lo han tratado como si la vida acabara de empezar y el pasado estuviera destinado al olvido. El conservadurismo cultural que suscribe forma un testamento a la coherencia que él siente que le falta a su vida.

En lo que respecta a la familia, sus valores no son una mera cuestión de nostalgia. De hecho, a Rico le desagradaba la experiencia real de una estricta norma paternal tal como él la había padecido bajo la autoridad de su padre. No tenía intención de regresar al tiempo lineal que había organizado la existencia de Enrico y Flavia, incluso si pudiera; me miró con cierto disgusto cuando le dije que, como profesor universitario, yo tenía la titularidad para toda la vida. Para él, la incertidumbre y el riesgo son desafíos en el trabajo; como consultor ha aprendido a ser un hábil jugador en equipo.

Sin embargo, estas formas de comportamiento flexible no le han servido a Rico en su papel de padre o de miembro de una comunidad; quiere mantener las relaciones sociales y ofrecer una orientación duradera. Es contra los vínculos rotos en el trabajo, contra la amnesia deliberada de sus vecinos y el fantasma de sus hijos convertidos en «ratas de centro comercial» que postula la *idea* de valores duraderos. Y por eso, Rico se encuentra atrapado en una trampa.

Todos los valores específicos que mencionó son reglas fijas: un padre o una madre dice no; una comunidad exige trabajo; la dependencia es un mal. Los vaivenes de las circunstancias no forman parte de estas normas éticas; después de todo, es de ese azar variable que Rico quiere defenderse, pero es difícil llevar a la práctica esas reglas intemporales.

Esa dificultad se manifiesta en el lenguaje que Rico emplea para describir sus mudanzas de los últimos catorce años a lo largo y ancho del país. Aunque muchas de esas

mudanzas no han sido por deseo propio, rara vez empleó la voz pasiva al recordar los acontecimientos. No le gusta, por ejemplo, la expresión: «Me despidieron en un recorte de plantilla»; en cambio, refiriéndose a este hecho que destruyó su vida en el parque de empresas de Missouri, dijo: «Tuve que hacer frente a una crisis y tomar una decisión.» Respecto de esa crisis afirmó: «Creé mis propias opciones; asumo toda la responsabilidad por haberme mudado tantas veces.» Me recordó a su padre. «Hazte responsable de ti mismo» era la frase más importante del repertorio de Enrico. Sin embargo, Rico no comprendía cómo actuar de acuerdo con ella.

Le pregunté: «Cuando te despidieron en Missouri, ¿por qué no protestaste, por qué no te defendiste?»

«Claro que me enfadé, pero eso no sirve de nada. No había nada injusto en el hecho de que la empresa redujera su volumen de operaciones. Al margen de lo que ocurriera, tuve que hacer frente a las consecuencias. ¿Le iba a pedir a Jeannette que nos mudáramos una vez más por mí? Era negativo para los niños y para ella. ¿Debía pedírselo? ¿A quién podía escribirle una carta contándole lo que me pasaba?»

No podía hacer nada. Aun así, se siente responsable de este suceso, que está más allá de su control; literalmente, carga con él, como quien carga su propia cruz. Pero ¿qué significa «hacerse responsable»? Sus hijos aceptan la movilidad como la cosa más natural del mundo, y su esposa le está agradecida por haber estado dispuesto a mudarse por ella. Sin embargo, la afirmación «asumo toda la responsabilidad por haberme mudado tantas veces», sale de Rico como un rebelde desafío. En este punto de nuestro viaje, comprendí que lo último que debía responder a ese desafío era «¿Cómo pudiste imputarte a ti mismo la responsabilidad?». Habría sido una pregunta razonable y, a la vez, un insulto: en el fondo, *tú* no cuentas.

Enrico tenía una idea algo fatalista y anticuada de la gente que nace en el seno de una clase con unas condiciones de vida determinadas y hacen todo lo que pueden dentro de esos límites. A él le ocurrieron cosas que estaban más allá de su control –como el despido– y tuvo que hacerles frente. Como puede dejar claro este ejemplo de *sparring* que he citado, el sentido de responsabilidad de Rico es, por decirlo de alguna manera, más absoluto. Él quiere llamar la atención sobre su férrea disposición a que se le considere responsable, sobre ese aspecto del carácter, más que sobre un particular curso de los acontecimientos. La flexibilidad lo ha empujado a afirmar que la auténtica fuerza de voluntad es la esencia de su ética.

Asumir la responsabilidad por los hechos que escapan a nuestro control puede parecerse a una vieja amiga, la culpa, si bien esto no caracterizaría correctamente a Rico, al menos según me pareció a mí. Él no se acusa a sí mismo con autoindulgencia. Tampoco ha perdido el valor ante una sociedad que a él le parece fragmentada. Las reglas que formula para lo que debería hacer una persona de carácter sólido pueden parecer simplistas o infantiles, pero tampoco así lo juzgaríamos correctamente. En cierto sentido, Rico es realista; en efecto, para él habría carecido de sentido escribirle una carta a su empresa contando los estragos que había provocado en su familia. Por lo tanto, Rico se concentra en su pura determinación de resistir: no perderá el rumbo. Quiere resistir, y en especial a la acida erosión de esas cualidades del carácter, como la lealtad, el compromiso, los objetivos y la resolución, cualidades que, por naturaleza, son «a largo plazo». Rico afirma los valores intemporales que caracterizan a la persona que él es, para siempre y de una manera permanente y esencial. Su voluntad se ha vuelto estática; está atrapado en la mera afirmación de los valores.

Lo que falta entre los polos opuestos –experiencia a la deriva y aseveración estática– es un relato que organice su conducta. Los relatos son más que simples cróni-

cas de los acontecimientos; dan forma al avance del tiempo, sugieren motivos que explicarían por qué ocurren las cosas, muestran sus consecuencias. Enrico tenía un relato para su vida, lineal y acumulativo, un relato con sentido en un mundo altamente burocratizado. En cambio, Rico vive en un mundo marcado por la flexibilidad y el cambio a corto plazo; este mundo no ofrece muchas cosas que se parezcan a una narración, ni económica ni socialmente. Las empresas se desintegran o se fusionan, los puestos de trabajo aparecen o desaparecen, como hechos desconectados. Según Schumpeter, la destrucción creativa, el pensamiento empresarial, requiere gente que se sienta cómoda sin calcular las consecuencias del cambio, o gente que no sepa qué ocurrirá a continuación. La mayoría, sin embargo, no se siente tranquila con los cambios que se producen de esta manera despreocupada y negligente.

Es cierto que Rico no quiere vivir como un hombre schumpeteriano, aunque en la cruel lucha por la supervivencia no le haya ido mal. «Cambio» solo significa «a la deriva»; a Rico le preocupa que sus hijos naveguen ética y emocionalmente, pero, igual que con sus jefes, tampoco a sus hijos puede escribirles una carta capaz de orientarlos a lo largo del tiempo. Las lecciones que quiere enseñarles son tan intemporales como su propio sentido de la determinación, lo cual significa que sus preceptos éticos se aplican a todos los casos y a cualquiera en particular. Las confusiones y ansiedades que provoca el cambio han generado en él ese paso al extremo opuesto; tal vez ésa sea la razón que le impide presentarles a sus hijos su propia vida como un relato ejemplar, y la razón por la cual, al escucharlo, uno no tiene la sensación de que su carácter se desarrolla y sus ideales evolucionan.

He contado este encuentro porque las experiencias de Rico con el tiempo, el

lugar y el trabajo no son únicas, como tampoco lo es su respuesta emocional. Las especiales características del tiempo en el neocapitalismo han creado un conflicto entre carácter y experiencia, la experiencia de un tiempo desarticulado que amenaza la capacidad de la gente de consolidar su carácter en narraciones duraderas.

A finales del siglo xv, el poeta Thomas Hoccleve escribió en el *Regimiento de los príncipes*: «¡Ay!, ¿dónde está la estabilidad de este mundo?», un lamento que aparece también en Homero, o en Jeremías en el Antiguo Testamento.¹⁰ A lo largo de la mayor parte de la historia humana, la gente ha aceptado que la vida cambia de repente por culpa de las guerras, las hambrunas y otras catástrofes, y también que, para sobrevivir, hay que improvisar. En 1940, nuestros padres y abuelos estaban desbordados por la angustia, tras haber resistido el desastre de la Gran Depresión y hacer frente a la sombría perspectiva de una guerra mundial.

Lo que hoy tiene de particular la incertidumbre es que existe sin la amenaza de un desastre histórico; y en cambio, está integrada en las prácticas cotidianas de un capitalismo vigoroso. La inestabilidad es algo normal, y el empresario de Schumpeter sirve como ejemplo de *Everyman* ideal. Es posible que la corrosión del carácter sea una consecuencia inevitable. La consigna «nada a largo plazo» desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso y separa la voluntad del comportamiento.

Creo que Rico sabe que es, a la vez, un hombre de éxito y un hombre confuso. El comportamiento flexible que le ha traído el éxito está debilitando su propio carácter en modos que no tienen una solución práctica. Si es un *Everyman* de nuestro tiempo, su universalidad puede residir en ese dilema.

¹⁰ Citado en Ray Pahl, *After Success: Fin de Siecle Anxiety and Identity*, Cambridge, Reino Unido, Polity Press, 1995, págs. 163-164.

APÉNDICE

TABLAS ESTADÍSTICAS

TABLA 1. Empleo por sector, con proyecciones: 1979-2005

INDUSTRIA	EMPLEO (en miles)			TASA DE CRECIMIENTO ANUAL	
	1979	1992	2005 (Pro.)*	1979-92	1992-2005 (Pro.)*
Manufacturas	21.040	18.040	17.523	-1,2	-0,2
Finanzas, seguros, inmobiliaria	4.975	6.571	7.969	2,2	1,5
Servicios de personal	508	1.649	2.581	9,5	3,5
Servicios informáticos y de procesamiento de datos	271	831	1.626	9,0	5,3
Gobierno federal	2.773	2.969	2.815	0,5	-0,4
Gobiernos local y estatal	13.174	15.683	19.206	1,4	1,6

* Basado en estimaciones de crecimiento moderado.

Datos tomados de la Oficina del Censo de los Estados Unidos, *Statistical Abstract of the United States: 1995*, Washington, D.C., 1995, pág. 417.

TABLA 2¹¹. Trabajadores que utilizan ordenadores en tareas administrativas, 1993

CATEGORÍA	NO USAN (en miles)	TIPO DE APLICACIÓN ¹						
		Contabilidad / Inventario	Procesamiento de datos	Comunicación	Análisis / Hoja de cálculo	Bases de datos	Edición electrónica	Ventas / Telemarketing
Sexo								
Masculino	24.414	41,1	45,2	39,4	35,2	25,3	18,1	40,7
Femenino	26.692	31,6	44,8	38,1	33,8	19,6	14,5	47,8
Raza/Etnia								
Blancos	43.020	37,2	45,8	39,3	35,2	23,0	16,7	45,9
Negros	4.016	27,5	38,3	37,3	31,2	16,8	12,9	35,5
Hispanos	2.492	29,1	45,6	32,1	27,6	18,7	16,0	33,6
Otros	1.578	39,7	39,4	37,2	33,5	22,6	10,2	44,5
Nivel de estudios								
Sin e/m*	1.190	19,1	54,4	20,4	22,2	9,9	20,6	16,0
Con e/m	13.307	23,7	52,5	29,4	25,8	13,3	17,6	30,8
Alguna Facultad	11.548	33,5	49,5	38,5	33,9	20,6	18,0	40,9
Colegiados	5.274	37,5	47,0	39,7	34,7	21,7	14,9	41,6
Licenciados	13.162	46,9	40,0	45,1	41,5	28,8	17,0	54,8
Con máster	4.628	47,9	29,3	48,5	41,9	35,3	10,4	63,8
Doctores/profesores	1.999	42,8	27,9	45,9	39,2	28,3	5,2	66,5

¹ La misma persona puede incluirse en más de una aplicación.

* e/m = enseñanza media.

Datos de la Oficina del Censo de Estados Unidos, *Statistical Abstract of the United States: 1995* (Washington, D.C.), pág. 430.

¹¹ En el libro original Tabla estadística 7

La biblioteca considerada como ciudad-estado

Alberto Manguel

Alberto Manguel (Buenos Aires, Argentina, 1948) es un escritor de nacionalidad canadiense y argentina afincado en Francia destacado por sus ensayos y críticas sobre el mundo literario y cultural y por sus columnas en numerosos periódicos de todo el mundo (*Le Monde*, *El País*, *The Guardian*, *New York Times*, *Washington Post*, etc.). Doctor Honoris causa por la Universidad de Lieja en 2007, ha ganado numerosos premios como el Premio Cavour, el Premio Roger Caillois o el premio McKitterick canadiense. A lo largo de su trayectoria ha escrito numerosos libros tanto de ensayo como de ficción entre los que destacan: *Diccionario de lugares imaginarios* (Alianza, 1993), *Una historia de la lectura* (Alianza, 1997), *Stevenson bajo las palmeras* (Alianza, 2004), *Diario de lecturas* (Alianza, 2004) o *La Librería de Noche* (Alianza, 2007).

La biblioteca considerada como ciudad-estado

Empiezo con una pregunta.

Si exceptuamos la teología y la literatura fantástica, pocos pueden dudar de que las características fundamentales de nuestro universo son la carencia de sentido y la ausencia de un objetivo claro. Y, sin embargo, con un optimismo apabullante, conmovedoramente decididos a darle al mundo una apariencia de sentido y de orden, seguimos recopilando todo retazo de información que pueda quedar almacenado en pergaminos y libros y chips informáticos, en un estante tras otro, ya sea material, virtual o de cualquier otro tipo; y lo hacemos a sabiendas, por más que nos guste creer lo contrario, de que nuestro empeño está abocado al fracaso.

¿Por qué lo hacemos, entonces?

Todas las bibliotecas, ya sean las privadas o las compartidas con un público lector más numeroso, pese a su apariencia de orden, me han parecido siempre unos lugares deliciosamente enloquecidos, y desde que tengo memoria, me ha seducido siempre su lógica laberíntica, que sugiere que la razón (por no decir el arte) gobierna la disposición cacofónica de los libros. Sé que las bibliotecas siempre han alojado otros objetos, pero lo que a mí me afecta sobre todo es la presencia de las palabras. Me produce un placer de aventurero perderme entre las grandes estanterías, supersticiosamente seguro de que cualquier jerarquía establecida de letras o de números me conducirá algún día a un destino prometido. En el siglo I, en su *Farsalia*, donde narra las guerras civiles que habían tenido lugar cien años antes, Lucano describía a Julio César caminando entre las ruinas de Troya y

observaba que cada gruta, cada matojo estéril le recordaban a su héroe las antiguas leyendas homéricas. «No hay ni una piedra que no tenga un nombre», decía Lucano al describir el novelesco viaje de César. Algo de esta cualidad fantasmal se encuentra también en las bibliotecas. Los libros que custodian contienen entre sus tapas todas las historias que en el mundo han existido; llenan el espacio que nos rodea de voces antiguas y nuevas. Cuenta Lucano que César avanzaba cauteloso por el paisaje troyano por miedo a pisar algún fantasma. En las bibliotecas, los fantasmas pueden hablar. «Una gran biblioteca», reflexionaba Northrop Frye en uno de sus muchos cuadernos de notas, «posee realmente el don de lenguas y un potencial inmenso para la comunicación telepática».

Pero como la mayoría de los amores, el amor a las bibliotecas es un amor que se aprende. Nadie que entre por primera vez en un espacio construido con palabras puede saber instintivamente cómo comportarse, qué se espera de él, qué se le promete, qué está o no está permitido. Y esto sucede tanto en las bibliotecas virtuales como en las de piedra y mortero. La aglomeración o la vastedad, el silencio, el recordatorio burlesco de todo lo que no sabe, la misma vigilancia pueden espantarle a uno, y puede que ese espanto, esa sensación abrumadora, no llegue a desaparecer del todo, aún después de haber aprendido los rituales y las convenciones, de haber cartografiado la geografía, de haber encontrado amistosos a los nativos y de haber comprendido las leyes que rigen el favor de la fortuna.

Las bibliotecas no son solo lugares de orden y caos; son también lugares donde

reina el azar. Todas las bibliotecas tienen esa cualidad caprichosa de los mercados callejeros. Las manías de un coleccionista, los avatares de una comunidad, el paso de la guerra y el tiempo, la desidia, el cuidado, la imponderabilidad de la supervivencia, la azarosa selección del mercado de lance se encargan de juntar los libros, y pueden pasar siglos hasta que su unión adquiera la forma de una biblioteca o de lo que normalmente identificamos con ella. Porque los libros, aun después de haberseles asignado un estante y un número, retienen su propia movilidad. Abandonados a su suerte, se reúnen en formaciones inesperadas conforme a unas leyes secretas del parecido, a unas genealogías nunca descritas, a ciertos intereses y temas comunes. Almacenados en rincones olvidados o en montones al lado de la cama, en cajas o en estantes, esperando a ser clasificados y catalogados algún día futuro que siempre se acaba posponiendo, diseminados en ese espacio casi infinito de la Web, los textos preservados en nuestras bibliotecas se agrupan en torno a una «intención general», en torno a aquello que, en palabras de Henry James, se les suele escapar a los lectores: «el hilo en el que están enfiladas las perlas, el tesoro enterrado, el dibujo de la alfombra». Toda biblioteca, como descubrió Dewey, ha de tener un orden, pero no todo orden es el deseado ni está lógicamente estructurado. Hay bibliotecas que deben su creación a un gusto extravagante, a donaciones y encuentros casuales, a los sueños y a los deseos. Pero todas las bibliotecas, por muy caprichosas que sean, o estrictas, comparten la voluntad explícita de armonizar nuestro saber y nuestra imaginación, de agrupar y parcelar la información, de reunir en un lugar nuestra experiencia vicaria del mundo y de excluir la de otros muchos lectores ya sea por interés, por ignorancia, por incapacidad o por miedo.

Llegado a este punto, quisiera hacer una pausa para considerar estas cualidades aparentemente contradictorias de las

bibliotecas. Tan constantes y trascendentales son estos intentos de inclusión y de exclusión que cuentan con sus respectivos emblemas literarios: dos monumentos que se podría decir que representan todo lo que somos. El primero, construido para alcanzar los cielos inalcanzables, surgió de nuestro deseo de conquistar el espacio, un deseo que resulta castigado con una pluralidad de lenguas que incluso hoy constituye una barrera cotidiana en nuestros intentos de darnos a conocer los unos a los otros. El segundo, construido para reunir lo que esas lenguas habían dejado registrado en todo el mundo conocido, nació de nuestra esperanza de vencer al tiempo y terminó con un fuego legendario que consumió incluso el presente. La Torre de Babel, en el espacio, y la Biblioteca de Alejandría, en el tiempo, son los símbolos gemelos de esos intentos. Emulándolas, mi pequeña biblioteca es un recordatorio de estos dos anhelos imposibles: el deseo de contener todas las lenguas de Babel y la ambición de poseer todos los volúmenes de Alejandría.

La historia de Babel se cuenta en el capítulo undécimo del Génesis. Tras el Diluvio, los pueblos se desplazaron hacia el Oriente, a la tierra de Sennaar, y allí decidieron construir una ciudad y una torre que llegara al cielo. «Bajó Yahvéh a ver la ciudad y la torre que habían edificado los humanos, y dijo Yahvéh: «He aquí que todos son un solo pueblo con un mismo lenguaje, y este es el comienzo de su obra. Ahora nada de cuanto se propongan les será imposible. Ea, pues, bajemos, y una vez allí confundamos su lenguaje, de modo que no entienda cada cual el de su prójimo.»» Dios, nos dice la leyenda, inventó la multiplicidad de lenguas a fin de impedir que trabajáramos juntos y que llegáramos a ambicionar su poder. Según el Sanedrín, el lugar en donde se erigió la torre nunca perdió su índole peculiar e incluso hoy quienes pasan por allí olvidan todo lo que saben. Hace años, me mostraron un pequeño cerro de escombros al otro

lado de las murallas de Babilonia y me dijeron que aquello era el único vestigio de lo que había sido Babel.

La biblioteca de Alejandría era un centro del saber fundado por los reyes ptolomeos a finales del siglo III a.C. para seguir mejor las enseñanzas de Aristóteles. Según el geógrafo griego Estrabón, quien escribió en el siglo I a.C., la biblioteca podría haber contenido los libros personales del filósofo, legados a uno de sus discípulos, Teofrasto, quien a su vez se los dejaría a otro, Neleo de Scepsis, quien terminaría siendo uno de los responsables de la creación de la biblioteca. Hasta la fundación de la Biblioteca de Alejandría, las bibliotecas de la Antigüedad habían sido colecciones privadas de las lecturas de una persona o almacenes gubernamentales en donde se guardaban los documentos legales y literarios solo con el fin de mantener un registro oficial. El impulso que llevó a la creación de estas primeras bibliotecas no fue tanto la curiosidad como la idea de poner a buen recaudo, y surgió más de la necesidad de consultar aspectos específicos que del deseo fantástico de abarcar todo el saber. La Biblioteca de Alejandría reveló una nueva imaginación que superó a todas las bibliotecas existentes en ambición y alcance.

Un curioso documento, tal vez apócrifo, del siglo II a.C., la *Carta de Aristetas*, recoge una historia sobre los orígenes de la Biblioteca de Alejandría que simboliza este colosal sueño. A fin de reunir una biblioteca universal (dice la carta), el rey Ptolomeo I escribió «a todos los soberanos y gobernantes de la tierra» rogándoles que le enviaran todos los libros, fueran del tipo que fueran, escritos por autores de toda suerte, «poetas, prosistas, retóricos, sofistas, doctores y adivinos, historiadores y todos los demás». Los eruditos consejeros del rey habían calculado que para reunir en Alejandría «todos los libros de todos los pueblos del mundo» serían necesarios quinientos mil manuscritos. (El tiempo aumenta

nuestras ambiciones; en 2005, solo la Biblioteca del Congreso recibía el doble de esa cantidad de artículos por año, de los cuales guardaba para su custodia una cantidad moderada: más o menos cuatrocientos mil.)

La Torre de Babel se alzaba (mientras se mantuvo en pie) como prueba de nuestra fe en la unidad del universo. Según la leyenda, a la sombra creciente de Babel, la humanidad habitaba un mundo sin barreras lingüísticas y vivía en la creencia de que el cielo les pertenecía tanto como la tierra firme. La Biblioteca de Alejandría (construida en un terreno tal vez más firme que el de Babel) se erigió para demostrar lo contrario: que el universo contenía una variedad desconcertante y que esta variedad poseía un orden secreto. La primera reflejaba nuestra intuición de una sola divinidad, continua y monolingüe, cuyas palabras las hablaban todos tanto en la tierra como en el cielo; la segunda, la convicción de que cada libro construido con estas palabras constituía en sí mismo un complejo cosmos, cada libro en su singularidad aspiraba a relacionarse con la totalidad de la creación. La Torre de Babel se derrumbó en la prehistoria del arte de narrar; la Biblioteca de Alejandría se alzó cuando las narraciones tomaron la forma de libros y se afanó en la búsqueda de una sintaxis que diera a cada palabra, cada tablilla, cada pergamino el sitio que era necesario para esclarecerlas. Indefinida, majestuosa, siempre presente, la arquitectura tácita de esa biblioteca infinita sigue poblando nuestros sueños de un orden universal. Nunca se ha vuelto a lograr nada parecido, aunque otras bibliotecas (incluso la Web) hayan intentado copiar su asombrosa ambición. Es el único lugar de la historia del mundo que, habiéndose creado para registrarlo todo, del pasado y del futuro, también haya previsto y almacenado la crónica de su propia destrucción y resurrección.

Dividida en áreas temáticas conforme a unas categorías establecidas por sus biblio-

tecarios, la Biblioteca de Alejandría devino una multitud de bibliotecas, cada una de las cuales insistía en un aspecto de la variedad del mundo. En este lugar (presumían los alejandrinos) se mantenía viva la memoria, toda idea escrita tenía su lugar, cada lector podía encontrar su propio itinerario, trazado línea tras línea en libros que tal vez todavía no habían sido abiertos, y el propio universo se reflejaba en las palabras. Como medida añadida a fin de llevar a cabo su ambición, el rey Ptolomeo decretó que todo libro que llegara al puerto de Alejandría sería requisado y copiado, con la solemne promesa de que el original sería devuelto (como muchas otras promesas reales, esta no siempre se mantuvo y con frecuencia lo que se devolvía era la copia). A causa de esta despótica medida, los libros reunidos en la Biblioteca llegaron a ser conocidos como «la colección de los barcos».

Me exaspera no poder decir cómo era la Biblioteca de Alejandría. Parece que a todos los cronistas (aquellos cuyo testimonio ha llegado hasta nosotros) les parecía superfluo describirla, un orgullo desmedido este, aunque comprensible. El geógrafo griego Estrabón, contemporáneo de Diodoro, describió la ciudad de Alejandría en detalle, pero misteriosamente ni siquiera menciona la Biblioteca. «¿Para qué hablar de ella si permanece indeleble en nuestra memoria?», escribía Ateneo de Náucratis, apenas siglo y medio después de su destrucción. La Biblioteca, que quería ser el depósito de la memoria del mundo, no fue capaz de salvaguardar para nosotros su propio recuerdo. Lo único que sabemos, lo único que queda de su inmensidad, de sus mármoles y de sus rollos de pergamino, son sus diferentes *raisons d'être*.

Una razón contundente era la búsqueda de la inmortalidad propia del antiguo Egipto. Si se puede reunir y preservar bajo un solo techo una imagen del cosmos (tal como debía de pensar el rey Ptolomeo), todos los detalles de esa imagen –un grano de arena,

una gota de agua, el propio rey– tendrán un lugar aquí, registrados en las palabras del poeta, del narrador, del historiador, para siempre jamás o, al menos, mientras queden lectores que algún día abran la página señalada. Hay un verso, una frase de una fábula, una palabra en un ensayo que justifican mi existencia: si los encuentro tendré asegurada la inmortalidad. Los héroes de Virgilio, de Herman Melville, de Joseph Conrad, de la mayor parte de la literatura épica hicieron suya esta creencia alejandrina. Para ellos, el mundo (al igual que la Biblioteca) está compuesto de una mirada de historias que conducen, a través de intrincados laberintos, a un momento de revelación que solo los esperaba a ellos, aun cuando en ese último momento, esta se les niegue, como comprende el peregrino de Kafka, quien, parado ante las Puertas de la Ley (que tanto y tan extrañamente recuerdan a las puertas de una biblioteca), descubre en el momento de morir que «permanecerán cerradas para siempre, porque solo a ti estaban destinadas». A los lectores no se les garantiza una epifanía, como tampoco se les garantizaba a los héroes épicos.

En nuestra época, una época desprovista de sueños épicos –que hemos sustituido por sueños de saqueo–, es la tecnología la que crea una ilusión de inmortalidad. La Web, y su promesa de una voz y de un sitio para todo, es nuestro equivalente del *mare incognitum*, ese mar desconocido que atraía a los viajeros de la Antigüedad con su promesa de nuevos descubrimientos. Imaterial como el agua, demasiado vasta para la aprehensión de los mortales, las extraordinarias cualidades de la Web nos llevan a confundir lo insalvable con lo eterno. Como el mar, la Web es volátil: un 70% de sus comunicaciones duran menos de cuatro meses. Su virtud (su virtualidad) consiste en suponer un presente constante, algo que para los sabios medievales constituía una de las definiciones del infierno. La Biblioteca de Alejandría y quienes en ella estudiaron, sin embargo, nunca confundie-

ron la naturaleza real del pasado; sabían que era la fuente de un presente siempre cambiante, en el cual nuevos lectores entraban en contacto con libros antiguos, los cuales se hacían nuevos en el proceso de lectura. Cada lector existe a fin de garantizar una modesta inmortalidad a un libro determinado. La lectura es, en este sentido, un ritual de renacimiento.

Pero la Biblioteca de Alejandría se estableció para algo más que inmortalizar. Iba a registrar todo lo que había sido registrado o era susceptible de serlo, y estos registros se compendiarían en otros, en una secuencia infinita de lecturas y glosas que a su vez engendrarían nuevas glosas y nuevas lecturas. Sería un taller de lectura y no solo un lugar en el que se preservaran los libros ilimitadamente. A fin de llevarlo a cabo, los reyes ptolemeos invitaron a los sabios más famosos de muchos países –como Euclides y Arquímedes– a establecer su residencia en Alejandría, remunerándolos generosamente y no exigiéndoles nada a cambio, salvo que hicieran uso de los tesoros de la Biblioteca. Así, estos lectores especializados podrían llegar a conocer un gran número de textos, que leerían y condensarían, produciendo compendios críticos para las generaciones futuras, quienes a su vez sintetizarían estas lecturas en nuevos compendios. Una sátira del siglo III a.C., de Timón de Fliunte, describe a estos sabios con el nombre de *charakitai*, «escritorzuelos», y dice que «en la populosa tierra de Egipto, muchos *charakitai* bien alimentados garabatean en los papiros mientras discuten incesantemente en la jaula de las Musas».

En el siglo II, y como resultado de las recopilaciones y compendios alejandrinos, se establecieron unas normas epistemológicas de lectura, conforme a las cuales «los textos más recientes sustituyen a los anteriores, puesto que se supone que los contienen». Siguiendo esta interpretación y más próximo a nuestro tiempo, Stéphane Mallarmé sugería que «el mundo fue crea-

do para dar lugar a un hermoso libro», es decir, a un solo libro, cualquier libro, una destilación o compendio del mundo que ha de abarcar todos los demás libros. De esta manera, ciertos libros prefiguran otros, como la *Odisea* anuncia las aventuras de Jack Kerouac y la historia de Dido prevé la de Madame Bovary; o son un eco de ellos, como las sagas de Faulkner contienen los destinos de la Casa de Atreo y las peregrinaciones de Bouvier rinden un homenaje a los viajes de Ibn Jaldún.

Pero la Biblioteca de Alejandría era, sobre todo, un lugar para la memoria, una memoria necesariamente imperfecta. «Lo que la memoria tiene en común con el arte», escribía Joseph Brodsky en 1985, «es la habilidad para seleccionar, el gusto por el detalle». Por elogiosa que le pueda parecer al arte esta observación (al de la prosa en particular), a la memoria le parecerá insultante. Sin embargo, es un insulto merecido. La memoria contiene detalles precisos, pero no la imagen general; lo más destacado, si se quiere, pero no todo el espectáculo. La convicción de que en cierto sentido nuestra memoria lo abarca todo, precisamente la misma que permite que la especie continúe viviendo, carece de fundamento. A lo que más se parece la memoria es a una biblioteca desordenada alfabéticamente y en la que no constan las obras completas de nadie.

Cumpliendo el remoto objetivo de la Biblioteca de Alejandría, todas las bibliotecas que le sucedieron han reconocido esta función mnemotécnica imperfecta. Toda biblioteca, por el mero hecho de existir, da a los lectores una idea de en qué consiste verdaderamente su labor como lectores: luchar contra los rigores del tiempo por el procedimiento de traer al presente fragmentos del pasado. Les permite asomarse, aunque solo sea fugazmente, secretamente, a las mentes de otros seres humanos y, a través de las historias que reúne para su estudio, les otorga cierto conocimiento de su propia condición. Sobre todo les dice a

los lectores que su tarea, su arte, consiste en el poder de recordar, activamente, gracias al auxilio de la página, momentos selectos de la experiencia humana. Esta fue la gran práctica inaugurada por la Biblioteca de Alejandría. Por eso, cuando siglos después, en Alemania, se sugirió que se levantara un monumento en recuerdo de las víctimas del Holocausto, la propuesta más inteligente (que desgraciadamente no sería la que se elegiría) fue construir una biblioteca.

En cuanto espacio público, sin embargo, la Biblioteca de Alejandría era una paradoja: un edificio destinado a un arte esencialmente privado (la lectura) que pasaría a ejercerse de una forma comunitaria. Bajo su techo, los sabios y estudiosos compartían una ilusión de libertad, convencidos de que el reino entero de la lectura estaba a su disposición. En la realidad, sus elecciones se veían obstaculizadas de varias maneras: por la estantería (abierta o cerrada) en la que se encontrara el libro, por la sección de la biblioteca en la que había sido catalogado, por la idea de privilegio que entrañaban las salas reservadas o las colecciones especiales, por generaciones de bibliotecarios cuya ética y cuyos gustos habían dado forma a la colección, por las líneas directrices oficiales basadas en aquello que los reyes ptolomeos consideraban «adecuado» o «valioso», por normativas burocráticas cuyas razones de existir se habían perdido en las mazmorras del tiempo, por consideraciones de presupuesto, tamaño y disponibilidad.

Los ptolomeos y sus bibliotecarios eran sin duda conscientes de que la memoria era poder. Hecateo de Abdera, en su libro de viajes, un relato semi-ficticio titulado *Egiptiaca*, había afirmado que la cultura griega debía su existencia a Egipto, cuya cultura era más antigua y moralmente muy superior. Pero no bastaba con esa simple afirmación, y los bibliotecarios de Alejandría se aplicaron a formar una vasta colección de obras griegas a fin de confirmar la deu-

da de estas con Egipto. Y no solo griegas. Mediante la recopilación de libros de pasados varios, los bibliotecarios esperaban infundir en sus lectores un conocimiento de las raíces inextricablemente unidas y de las ramas entrelazadas de la cultura humana, un conocimiento que se podría definir como «formación de la atención» (así lo haría mucho más tarde Simone Weil). A este fin, se formaron para prestar atención al mundo que había allende sus fronteras, reuniendo e interpretando la información, ordenando y catalogando toda suerte de libros, tratando de relacionar textos diferentes y de transformar así el pensamiento por la vía de la asociación.

Alojando el mayor número posible de libros bajo un solo techo, los bibliotecarios de Alejandría pretendían asimismo protegerlos del riesgo de destrucción que corrían si se dejaban en manos que consideraban menos cuidadosas (un argumento que hoy han adoptado muchos museos y bibliotecas occidentales, como lo demostró la reciente polémica que suscitó el llamado Evangelio de Judas). Así, además de constituir un símbolo de la facultad humana para pensar y actuar, la Biblioteca se convirtió en un monumento construido con la intención de vencer a la muerte, la cual, como nos dicen los poetas, pone fin a la memoria.

No obstante, a pesar de la dedicación de sus gobernantes y bibliotecarios, la Biblioteca de Alejandría desapareció. Al igual que apenas sabemos nada sobre el aspecto que tenía cuando la construyeron, tampoco sabemos nada seguro sobre su desaparición, súbita o gradual. Las diferentes historias que narran su final son bien conocidas. Según Plutarco, durante la estancia de Julio César en Alejandría, en el año 47 a.C., un incendio en el Arsenal se propagó y «puso fin a la gran Biblioteca», pero su crónica es defectuosa. Otros historiadores (Dión Casio y Orosio) sugerían que el fuego de César no destruyó la biblioteca, sino unos cuarenta mil volúmenes almace-

nados cerca del Arsenal, donde posiblemente esperaban a ser enviados a Roma. Casi siete siglos después, se ofreció otro posible final. Una crónica cristiana, extraída de la *Crónica de los Sabios* de Ibn al-Kifti y hoy muy desacreditada, culpaba de la destrucción al general musulmán Amr ibn al-As, quien, tras tomar Alejandría en el año 642 d.C., habría ordenado al califa Omar I que quemara el contenido de la Biblioteca. Los libros, conforme al narrador cristiano, se emplearon para alimentar las calderas de los baños públicos; solo se salvaron del fuego las obras de Aristóteles.

Históricamente, a la luz del día, el fin de la Biblioteca sigue siendo tan nebuloso como su aspecto real; históricamente, la Torre de Babel, de haber existido, no fue sino una empresa inmobiliaria fracasada, aunque no por ello menos ambiciosa. Como mitos, sin embargo, en la imaginación nocturna, la solidez de ambos edificios es impecable. Podemos admirar la mítica torre, alzándose ante nuestros ojos para demostrar que merece la pena intentar lo imposible, aunque el resultado sea devastador; podemos verla emerger, cual fruto de una sociedad unánime, invasora, semejante a un hormiguero; podemos presenciar su final en la dispersión de sus individuos, cada cual en el aislamiento de su propio círculo lingüístico. Podemos deambular entre las estanterías abarrotadas de la Biblioteca de Alejandría, que reúnen toda la imaginación y todo el saber; podemos ver en su destrucción un aviso de que todo lo que reunimos se perderá, pero también de que gran parte de ello se puede volver a recopilar; podemos aprender de su maravillosa ambición que lo que era la experiencia de un hombre se transforma, por la alquimia de las palabras, en la experiencia de todos, y que esa experiencia, destilada de nuevo, puede servirle a cada lector individual para un fin secreto y particular.

El mito de Alejandría, uno de los más resistentes, también nos enseña que una biblioteca ha de imponerse unos límites o decre-

tar su propia muerte. Una biblioteca que crece constantemente requiere una sede cada vez mayor y puede llegar a tener unas dimensiones de pesadilla. Cuenta la leyenda que una médium le dijo a Sarah Winchester, la viuda del famoso fabricante de armas cuyo rifle «conquistó el Oeste», que mientras no parara la construcción de su casa californiana, lograría mantener a raya a los fantasmas de los indios muertos a consecuencia del rifle fabricado por su difunto marido. La casa creció y creció, como algo onírico, hasta que sus ciento sesenta habitaciones cubrían dos hectáreas y media; este monstruo todavía es visible en el corazón del Silicon Valley. Toda biblioteca es víctima de esta necesidad de crecer a fin de calmar nuestros fantasmas literarios, de la necesidad de diversificarse y abarrotarse hasta que en un último día inconcebible incluya todos los volúmenes jamás escritos sobre todos los temas imaginables.

Este aspecto monstruoso del mito de la Biblioteca de Alejandría ha dado origen a muchos relatos aleccionadores. Una tibia tarde a finales del siglo XIX, dos funcionarios de mediana edad se conocieron en un banco del Boulevard Bourdon de París e inmediatamente se hicieron grandes amigos. A través de su amistad, Bouvard y Pécuchet descubrieron que compartían un mismo interés: la búsqueda del saber universal. A fin de alcanzar este ambicioso objetivo, comparado con el cual el de los reyes ptolomeos resulta de una modestia maravillosa, intentaron leer todo lo que encontraran en todas las ramas del conocimiento humano y seleccionar los hechos y las ideas más sobresalientes, una empresa que, claro está, no tenía fin. *Bouvard y Pécuchet* se publicó, como cabía esperar, inacabada, en 1880, un año después de la muerte de Flaubert, pero no antes de que los dos valientes exploradores se hubieran leído muchas bibliotecas especializadas en agricultura, literatura, ganadería, medicina, arqueología y política, siempre con unos resultados decepcionantes. Los dos

payasos de Flaubert descubrieron algo que siempre hemos sabido, pero no llegamos a creernos: que la acumulación de conocimiento no es conocimiento.

La ambición de Bouvard y Pécuchet es hoy casi una realidad, por supuesto, gracias a la Web, donde todo el conocimiento del mundo parece encontrarse ahí, haciéndonos señales luminosas tras la pantalla-sirena. Borges, quien una vez imaginó la biblioteca de todos los libros posibles, también creó un personaje que, a semejanza de Bouvard y Pécuchet, intenta compilar una enciclopedia universal tan completa que nada quedara excluido de ella. Al final, al igual que sus predecesores franceses, fracasa en su intento, pero no del todo. La misma tarde en la que decide abandonar su gran proyecto, alquila una calesa y se da un paseo por la ciudad. Ve muros de ladrillo, gente corriente, casas, un río, un mercado, y siente que en cierta medida todas estas cosas son obra suya. Se da cuenta entonces de que su proyecto no era imposible, sino redundante. La enciclopedia universal, la biblioteca universal, existe, y es el mundo.

Como nos lo demuestra el mito de la Biblioteca de Alejandría, esta ambición no es nueva. Siempre hemos querido recordar más y creo que seguiremos tejiendo redes para atrapar más y más palabras, en la esperanza de que en su mera acumulación, ya sea en un libro o en una pantalla, encontraremos un sonido, una frase, una idea formulada que constituirá una respuesta. Todas las nuevas tecnologías presentan ventajas sobre sus predecesoras, pero necesariamente carecen de algunos de los atributos de aquéllas. No apreciamos lo que conocemos o aquello con lo que estamos familiarizados, aun cuando también sea fuente de consuelo; y desconocemos de lo desconocido. Mi abuela, nacida en la campiña rusa a finales del siglo XIX, temía utilizar ese nuevo invento llamado teléfono cuando lo instalaron en su barrio de Buenos Aires, porque, según

decía, no le permitía ver la cara de la persona con la que estaba hablando. «Me parece que estoy hablando con un fantasma», explicaba.

El texto electrónico que no necesita la página de papel puede acompañar amistosamente a la página de papel que no necesita electricidad; no tienen por qué excluirse a la hora de servirnos mejor. La imaginación humana no es monógama, ni necesita serlo; no tardaremos en ver nuevos instrumentos al lado de los PowerBooks que ahora vemos al lado de nuestros libros en la biblioteca multimedia. Sin embargo, hay una diferencia. Si la Biblioteca de Alejandría era el símbolo de nuestra ambición de omnisciencia, la Web lo es de nuestra ambición de omnipresencia: la biblioteca que contenía todo se ha convertido en la biblioteca que contiene cualquier cosa. Alejandría pensaba que era el centro de un círculo delimitado por el mundo conocido; la Web, como la definición de Dios que se empezó a dar en el siglo XII, se considera a sí misma un círculo cuyo centro está en todas partes y su circunferencia en ninguna. La sociedad actual acepta el libro como un dato conocido, pero, con la mayor condescendencia, ve en el acto de leer –antaoño considerado útil e importante, así como potencialmente peligroso y subversivo– un pasatiempo, un lento pasatiempo ineficaz que no aporta nada al bien común. Leer hoy no es más que un acto secundario; y el gran depósito de nuestra memoria y de nuestra experiencia, la biblioteca, ha dejado de ser una entidad viva para quedar relegada a la condición de molesto almacén.

Y, sin embargo, aunque el libro ya no ocupa un lugar en el centro simbólico de nuestra sociedad, el nuevo sentido de infinitud creado por la Web no ha menoscabado aquel viejo sentido de infinitud que inspiraban las antiguas bibliotecas: simplemente le confiere una especie de intangibilidad tangible. Llegarán nuevas técnicas de recopilación de la información, compara-

das con las cuales la Web nos parecerá algo cotidiano y acogedor en su inmensidad, como los antiguos edificios que en su día alojaban las bibliotecas nacionales de París y Buenos Aires, Beirut y Salamanca, Londres y Seúl.

Y, sin embargo, las bibliotecas de madera y papel, así como las bibliotecas de fantasmales pantallas luminosas, son una prueba de nuestra arraigada creencia en un orden intemporal, trascendental, que intuimos o percibimos vagamente. Durante la insurrección checa contra los Nazis de mayo de 1945, cuando las tropas rusas estaban entrando en Praga, la bibliotecaria Elena Sikorskaja, hermana de Nabokov, se dio cuenta de que algunos de los oficiales nazis que en ese momento preparaban su retirada no habían devuelto los libros que habían sacado de la biblioteca en la que trabajaba. Ella y otra colega decidieron reclamarles los volúmenes extraviados, y se lanzaron a una misión de rescate por las mismas calles por las que avanzaban victoriosos los tanques rusos. «Llegamos a la casa de un piloto alemán que nos devolvió los libros sin inmutarse», le escribía a su hermano unos meses después. «Pero ahora no te permiten cruzar la calle mayor, y hay alemanes en todas las esquinas armados con metralletas», se quejaba más adelante. En medio de la confusión y el caos, le pareció importante intentar preservar en lo posible el precario orden de la biblioteca.

Pero este es un orden que, pese a todo su atractivo, debemos considerar con cautela. Por atractivo que nos resulte el sueño de un universo conocible construido con papel y de un cosmos coherente hecho con palabras, ninguna biblioteca, ni siquiera la más colosal en sus proporciones o la más ambiciosa e infinita en su alcance, podrá ofrecernos jamás un mundo «real», en el sentido en el que es real el mundo cotidiano de sufrimiento y felicidad. Lo que nos ofrece, en su lugar, es una imagen asimilable de ese mundo real, una imagen que (en palabras de Jean Roudaut) «tiene la amabilidad

de permitirnos concebirlo», y asimismo nos ofrece la posibilidad de tener una experiencia, un conocimiento y una memoria de algo intuido en un cuento o adivinado tras una reflexión poética o filosófica.

San Juan, en un momento de confusión, nos recomienda que no amemos el mundo ni las cosas que hay en el mundo, porque «todo lo que hay en el mundo –la concupiscencia de la carne, la concupiscencia de los ojos y la jactancia de las riquezas– no viene del Padre, sino del mundo». Esta recomendación es en el mejor de los casos una paradoja. Nuestra herencia, humilde y sorprendente, es el mundo y solo el mundo, cuya existencia comprobamos (e investigamos) constantemente contándonos historias sobre él. La sospecha de que nosotros y el mundo fuimos creados a imagen y semejanza de algo maravilloso y caóticamente coherente, fuera por completo de nuestro alcance y de lo cual también somos parte; la esperanza de que nuestro cosmos explotado y nosotros, el polvo de sus estrellas, tenemos un sentido y un método inefables; la delicia de contar una y otra vez esa vieja metáfora del mundo, según la cual el mundo es un libro que leemos y en el que nosotros también somos leídos; la idea de que lo que podemos conocer de la realidad son imaginaciones que construimos con lenguaje: todo ello encuentra su manifestación material en ese autorretrato que llamamos biblioteca. Y nuestro amor por ella y la concupiscencia con la que deseamos ver más de ella y la manera en la que nos jactamos de sus logros cuando deambulamos entre sus estantes llenos de unos libros que nos prometen más y más delicias, son algunas de las pruebas más felices y más conmovedoras de que, a pesar de todas las desgracias y de todas las penas de esta vida, tenemos fe en la existencia de un método en la locura, una fe más íntima, más consoladora y, tal vez, más redentora de lo que podría desearnos cualquier celosa deidad.

Responde esto a mi pregunta inicial: ¿Por qué lo hacemos? En parte. Solo en parte.

La Biblioteca de Alejandría, implícita en las narraciones de los viajeros y en las crónicas de los historiadores, reinventada en los relatos y en las fábulas, ha llegado a representar el enigma de la identidad humana, que, de un estante a otro, se plantea la misma pregunta: «¿Quién soy?» En la novela *Die Blendung (Auto de Fe)* de Elias Canetti (1935), Peter Kien, el académico que en las últimas páginas se prende fuego junto con sus libros cuando siente que no puede soportar la intromisión del mundo exterior, encarna a todos los herederos de la Biblioteca, a todos y cada uno de los lectores cuyo ser está enredado en los libros que posee y que, al igual que los antiguos eruditos de Alejandría, ha de convertirse en polvo en la noche cuando desaparezca la biblioteca. En parte, creamos bibliotecas para saber quiénes somos.

Pero sin duda esto no es todo. Hay todavía otra pregunta.

En su novela *La flor azul*, Penelope Fitzgerald dice: «Si una historia comienza con un encuentro, debe terminar con una

búsqueda». La historia de cualquier biblioteca comenzó ciertamente con encuentros: el encuentro con los libros en cualesquiera que sean sus formas, rollo, códice o disco; el encuentro con el lugar que los va a alojar; el encuentro con la forma de trabajar con ellos en el espacio asignado. Pero si la historia debe concluir con una búsqueda, la pregunta ha de ser: una búsqueda ¿de qué?

Northrop Frye observó una vez que si hubiera presenciado el nacimiento de Cristo probablemente no habría oído cantar a los ángeles: «Lo creo porque ahora no los oigo y no hay razón para suponer que hayan dejado de cantar». Así, cuando creamos una biblioteca no lo hacemos buscando una revelación, pues todo lo que se nos pueda revelar estará necesariamente limitado por lo que somos capaces de oír y de comprender. Ni tampoco un saber fuera del que, de alguna forma secreta, ya tenemos. Ni una iluminación, a la que, razonablemente, no podemos aspirar. Ni una experiencia, dado que, a fin de cuentas, solo podemos ser conscientes de lo que ya está en nosotros. ¿Qué buscamos, entonces, en nuestras perseverantes bibliotecas?

Consuelo, tal vez. Tal vez, consuelo.

La ciudad como archivo: transformaciones urbanas contemporáneas y la posibilidad de la política

Vyjayanthi Rao

Vyjayanthi Rao es profesora asociada de Antropología y Relaciones Internacionales en The New School for Social Research, en Nueva York. Es doctora en Antropología Socio-cultural por la universidad de Chicago y trabajaba como profesora asociada, con una beca post-doctoral, en la Universidad de Yale antes de unirse al equipo de The New School.

Su trabajo de investigación se centra en la globalización, el desarrollo y las ciudades y, en especial, en los problemas relacionados con infraestructuras, violencia, memoria y las políticas culturales de la modernidad en Asia Meridional en los períodos contemporáneo y colonial. En la actualidad centra su investigación en la infraestructura urbana contemporánea de la ciudad de Mumbai (Bombay) y en el impacto de los procesos internacionales en el futuro urbano de esta ciudad. Ha publicado varios artículos basados en esta investigación en diversas revistas y diarios especializados como *Public Culture* y *Built Environment*, además está trabajando en un manuscrito que se publicará en forma de libro, con el título «Globalization and the Speculative Ethic: Space, Violence and Subjectivity in Post-Industrial Mumbai».

La ciudad como archivo: transformaciones urbanas contemporáneas y la posibilidad de la política

«Supongamos ahora ... que Roma no fuese un lugar de habitación humana, sino en ente psíquico con un pasado no menos rico y prolongado, en el cual no hubiera desaparecido nada de lo que alguna vez existió y donde junto a la última fase evolutiva subsistieran todas las fases anteriores... Si pretendemos representar espacialmente la sucesión histórica, solo podremos hacerlo mediante yuxtaposiciones en el espacio, pues este no acepta dos contenidos distintos... Su única justificación es la de mostrarnos cuán lejos nos encontramos de poder captar las características de la vida psíquica mediante la representación descriptiva.» Sigmund Freud, *El malestar en la cultura*.

Ciudades y archivos

Comprender la relación existente entre la ciudad y el archivo plantea numerosas paradojas interesantes, a las que ya había hecho referencia Freud en sus reflexiones sobre Roma. La cuestión que se presenta de una forma más directa es la de la yuxtaposición de varias fases en el tiempo y las posibilidades de representar estas fases y las experiencias históricas que suponen en términos *espaciales*. En su nivel más fundamental, los archivos cuentan con conexiones profundas e históricas con la memoria y, en concreto, con las formas autorizadas de memoria. Las características formales de los archivos suponen lenguajes a través de los que se constituye la memoria de los diferentes grupos de personas. En este contexto, situar a la ciudad como un tipo de archivo plantea numerosos retos éticos y filosóficos relacionados tanto con el modo en el que entendemos la naturaleza de los

archivos como con el modo en el que entendemos la ciudad contemporánea.

La ciudad moderna es fundamentalmente un grupo de desconocidos que supera los límites de cualquier forma singular de identidad y pertenencia. De aquí que la cuestión sobre cuál es el tipo de archivo que le corresponde a la ciudad como espacio demográfico esté básicamente relacionada con el problema de pertenencia a la ciudad y con la determinación de los derechos sobre la propia ciudad. Sin embargo, puesto que la ciudad reúne a grupos dispares de personas, también es necesario tener en cuenta que la ciudad, entendida como medio puede hacer las veces de un archivo, que *crea* conexiones entre sus residentes de forma activa, en lugar de ser un mero reflejo de los mismos. En este artículo, voy a tener en cuenta estos dos aspectos, a través de los que es posible elaborar la idea de la ciudad como archivo. En realidad, están íntimamente conectados y, tal y como he sugerido antes, tienen relación tanto con el modo en el que entendemos las ciudades contemporáneas como con la manera en la que entendemos los archivos.

La metrópolis como medio

No se puede negar que la experiencia urbana contemporánea está profundamente mediatizada, condicionada, sobre todo, por la difusión de imágenes cinemáticas, así como por otros tipos de imágenes y estímulos sensoriales. El artículo fundamental de Georg Simmel, «La metrópolis y la vida mental», escrito a principios del siglo XX, ya exploraba el impacto sensorial de la ciudad en el residente urbano, en su

percepción del espacio, el tiempo y el concepto de su propia persona. «El fundamento psicológico sobre el que se alza el tipo de individualidades urbanitas», escribe Simmel, «es el del acrecentamiento de la vida nerviosa, que tiene su origen en el rápido e ininterrumpido intercambio de estímulos internos y externos.» La metrópolis es tanto la causa como el efecto de las formas que han adoptado las relaciones sociales en los tiempos modernos, en particular, de la transformación de las relaciones sociales en relaciones de cálculo. Simmel escribe que, «las relaciones y los intereses del residente urbano típico son tan variadas y complejas que, especialmente como resultado de la confluencia de tanta gente con preocupaciones tan dispares, sus actividades se engarzan entre sí formando un solo organismo con múltiples miembros.» Para Simmel, entender la metrópolis como un medio es fundamental para su teoría del desarrollo del tipo de personalidad metropolitana.

La forma metropolitana en sí misma equivale a la economía del dinero y, por lo tanto, se convierte en un tipo de medio muy particular dentro del que se negocian las relaciones sociales. «La persona,» escribe Simmel, «no termina con los límites de su cuerpo o del área que comprende su actividad inmediata; sino más bien, es el propio rango de la persona, el que se constituye por la suma de efectos que emanan de él en el tiempo y en el espacio. De la misma manera una ciudad consiste en la totalidad de efectos que se extienden más allá de sus confines inmediatos.» Estos efectos, conectados a la avanzada división económica del trabajo, pueden considerarse un tipo de archivo a través del que queda constituida la metrópolis moderna y sus residentes. Las «impresiones internas y externas» que ofrece la metrópolis no poseen una importancia determinada de antemano sino que, en lugar de eso, trabajan para *producir* conexiones entre los residentes, independientemente de lo temporales y frágiles que estas puedan ser.

También afectan de manera profunda a la personalidad urbana. Fundamentalmente, ponen en duda el papel de la memoria en el contexto de la identidad urbana. Lo que Simmel entendió por metrópolis subraya la idea de que la ciudad es un tipo de medio que satura la vida de sus residentes. Este espacio de saturación es objeto de rápidos cambios y transformaciones de los estímulos y, por este motivo, está relacionado con las formas de interacción social y la reproducción de formas socio-espaciales dentro de la ciudad, mejor entendida como «lugar».

En la mayoría de los razonamientos lógicos se relaciona a los archivos directamente con la conservación de algunas partes del pasado que, colectivamente, son consideradas importantes. En el caso de la metrópolis, fundada sobre el problema de la constante novedad y las experiencias temporales, así como sobre la breve duración del vínculo entre los residentes de la ciudad, la propia noción del archivo resulta problemática. Sin embargo, siempre se ha luchado contra este sentido de brevedad en el tiempo y transición suscitado por la «metrópolis como medio».

Esta resistencia se vuelve más evidente en los debates sobre el espacio y la creación de lugar o la forma socio-espacial más significativa, creando un nuevo concepto de la ciudad como archivo. En este caso, diferentes agentes distribuyen la creación de un archivo a través de actos deliberados de conservación y conmemoración para, así, garantizar su lugar dentro del latir de la ciudad. Los actos de destrucción deliberada también se utilizan cada vez más a modo de estrategia en la creación de archivos. En efecto, la conservación histórica puede entenderse como un acto de destrucción y como un acto de conservación, tal y como explicaré más adelante. En la comprensión del concepto de la «metrópolis como medio», que crea intercambios sociales, el archivo se convierte en un concepto emergente, un principio de orden para los estímulos

que se utilizará para imaginar las futuras transacciones y que será una noción presente en lugar de un concepto concreto del pasado que ha sido considerado de cierta importancia y ha sido elegido para su conservación. Esta idea de la ciudad como archivo está siempre en conflicto –en ocasiones es un conflicto productivo y en otras resulta corrosivo– con la idea de ciudad como archivo que surge en actos de conservación y estrategias cuyo fin es inscribir el espacio de acuerdo a unos programas sociales y políticos concretos. Ahora haré referencia a la forma construida como otro sitio en el que la ciudad surge como archivo.

Conservación y destrucción

Los entornos urbanos siempre están en transición, se han ido completando de forma gradual mediante añadidos al tejido construido de la ciudad, a través de iniciativas de nuevas infraestructuras y, cada vez más, con la reurbanización. En el momento actual, una transición como esta significa vitalidad y la ausencia de cambio y, en ocasiones, los cambios radicales significan incluso estancamiento. De este modo, las ciudades más «vitales» hoy en día, como Dubai, Shanghái y Pekín parecen estar en perpetuo movimiento. Su superficie está cubierta por zonas en construcción y, en el caso de Pekín y Shanghái, también por abundantes zonas de demolición. En otras ciudades, como es el caso de Beirut, que han sido destruidas en repetidas ocasiones por la guerra, el proceso de reconstrucción provoca debates sobre cuestiones de patrimonio histórico y conservación. Sin embargo, incluso si una ciudad no se ve sometida a transformaciones drásticas por culpa de la guerra o de la inversión financiera, la conservación del tejido histórico modifica invariablemente el entorno construido de la ciudad al alterar su atmósfera y significado. La conservación se lleva a cabo como un medio a través del que se puede crear una memoria colectiva, al señalar determinados lugares como sitios de importancia.

Sin embargo, la importancia de la conservación histórica en el mundo contemporáneo está abierta a debate. Tal y como el sociólogo Ackbar Abbas ha expuesto en varios artículos sobre Shanghái, la conservación histórica cumple una función que no es tanto la de fraguar una memoria colectiva como la de reconciliar y naturalizar el cambio. Los políticos, urbanistas y promotores inmobiliarios venden a los ciudadanos y a los turistas la «imagen-ciudad» creada por estos actos de conservación, como una fuente de ingresos generados a través del turismo de masas, los festivales, los alquileres, etc. En lugares como Mumbai (Bombay), donde, en la actualidad, se están llevando a cabo transformaciones de gran importancia en un intento de convertirla en una ciudad de «primera categoría internacional», el naciente movimiento de conservación del patrimonio histórico sigue estando dominado por los ciudadanos de la elite social. Debido a una legislación extremadamente particular en cuanto al control de los alquileres, que se promulgó hace casi seis décadas, gran parte de los barrios más antiguos de la ciudad se encuentran en pésimo estado. Sin embargo, la misma legislación evita el desalojo y el desahucio de los antiguos inquilinos que pagan la misma renta desde la década de 1940 y ello, de hecho, ha detenido la reurbanización de estos barrios.

Aunque los promotores inmobiliarios y los políticos han descubierto recientemente la manera de subvertir todas estas normativas y de obtener los permisos para demoler una serie de edificaciones del siglo XIX y principios del siglo XX, el estado de estos barrios también ha generado un importante debate sobre la cuestión de la conservación. Al ser ejemplos de los primeros intentos arquitectónicos autóctonos, populistas y locales en una ciudad colonial, estos barrios han albergado generaciones enteras de familias de Mumbai con profundas conexiones históricas y raíces en la ciudad. Sin embargo, en la actualidad estos ciudadanos se encuentran atrapados en una situación paradójica al estar ocupando algunos de los inmuebles

más caros del mundo, situados muy cerca del distrito financiero en el centro de la ciudad, mientras que al mismo tiempo ven como rápidamente se les priva del derecho a decidir en medio del ambicioso proceso de reurbanización que convertirá el antiguo puerto y la zona comercial de la ciudad en un centro internacional de servicios.

Dentro de este contexto, las prácticas de conservación equivalen a lo que Mustansir Dalvi, un arquitecto afincado en Mumbai, calificó de manera evocadora como «eugenesia arquitectónica» o como la congelación del entorno construido para corroborar una imagen que se considera «auténtica desde un punto de vista objetivo». Sin embargo, esta forma de eugenesia es en gran medida la imposición de una visión y estética concretas, basándose en alegaciones de autenticidad que es fácil rebatir y que no tienen en cuenta la historia real de estos barrios. Los conservacionistas, que utilizan el entorno construido a modo de guía, asocian estos barrios con determinadas comunidades, incluso cuando las pruebas empíricas demuestran la cohabitación de múltiples comunidades en estas zonas. Es por esto que las estrategias de conservación a menudo se convierten en proyectos de limpieza étnica y terminan por borrar la contribución de ciertos grupos a la creación de la ciudad. De este modo, se difunden las narrativas autorizadas, basadas en la llamada experiencia histórica de ciertos especialistas. Este proceso representa una de las maneras en las que el pasado queda atrapado en el proceso de eliminación al recurrir a la narrativa autorizada. El entorno construido se convierte en un archivo en el que se consigue silenciar de forma eficaz los múltiples pasados y la diversidad.

Ciudades con poblaciones heterogéneas como Mumbai y Beirut presentan quizás una relación diferente cuando se trata de la creación de un entorno construido en forma de archivo en comparación con otras ciudades como Dubai, Shanghái o Pekín, donde las rápidas y masivas trans-

formaciones del entorno construido transmiten otro tipo de señales. En estas últimas ciudades, la arquitectura a menudo se convierte en una herramienta monumental, en un intento de obtener una respuesta de un mundo nuevo, fraguado por las fuerzas de la globalización contemporánea. ¿Qué tipo de señales emiten estos paisajes urbanos nuevos y monumentales? En el contexto de las rápidas alteraciones de la fisonomía urbana que cada vez más está haciendo que distintas ciudades se asemejen en apariencia, la especificidad cultural, marcada por el entorno construido, se ha puesto en entredicho.

Si los archivos se asocian con la creación y la difusión de formas concretas a modo de significantes de un pasado ausente, la falta de especificidad cultural marcada por la fisonomía urbana complica el proyecto de imaginar la ciudad como un archivo, al menos a nivel de la forma construida. Estos nuevos paisajes urbanos están transmitiendo nuevos tipos de señales relacionadas con la aparición, la declaración y la resistencia a la integración global de la cultura. De hecho, incluso es posible sostener que proyectos monumentales de construcción, como los que se están llevando a cabo en Pekín para las Olimpiadas, reflejan la intención de conseguir un nuevo tipo de hermetismo cultural, utilizando un lenguaje internacional de diseño y estilo. La pregunta es cómo puede la ciudad surgir como archivo, como un archivo que transmita unas señales culturales concretas, en contextos tan diversos como son las ciudades asiáticas, ciudades como Mumbai, Beirut, Shanghái, Pekín y Dubai, que he descrito en esta sección. Para dar una respuesta a esta pregunta, tendríamos que revisar brevemente la teoría del concepto de archivo.

Recorrer los espacios vacíos

Los archivos no son ni formas universales ni instituciones uniformes que recogen determinados tipos de información al ser-

vicio de proyectos de historia, ya sean concretos o universales. En lugar de eso, podemos pensar en los archivos como *lenguajes*, cuyas características formales constituyen la memoria de diferentes maneras para diversos grupos de personas. Esta postura asume que el propio pasado, entendido como una ausencia, es inherentemente inestable y es reconstruido de manera constante como memoria a través de formas activas de recopilación y a través de formas institucionales como los archivos. El problema de un archivo, tal y como muchos sociólogos han señalado, es la suposición de una importancia *a priori* de la información recopilada dentro de un archivo formal, que normalmente se considera que refleja algo más, algo que es menos tangible, como la cultura genuina o una verdad superior. De hecho, la autoridad del archivo se basa en esta suposición.

En las secciones anteriores, he esbozado por una parte la naturaleza fundamentalmente efímera de los flujos que constituyen el espacio urbano y, por otra parte, los problemas para situar cualquier archivo en lo que parece ser el aspecto menos efímero del espacio urbano, es decir, el entorno construido. También en este último punto, nos vemos obligados a hacer frente al hecho de que los entornos urbanos están constituidos por un proceso continuo y acumulativo de reducción y destrucción, que crea uno de los estratos fundamentales de la historia de casi todas las ciudades contemporáneas. En mi opinión, incluso la conservación histórica termina siendo una forma de destrucción.

Teniendo en cuenta las relaciones entre las ciudades y los archivos, nos resultaría útil explorar el entorno construido como un archivo *de* la ciudad. Pero, dada la complejidad tanto de las ciudades como de los archivos como formas históricas, sugiero el concepto alternativo de la ciudad como archivo, a modo de herramienta con la que podamos explorar tanto las complejidades de las ciudades contemporáneas como los

procesos a través de los cuales se constituyen los archivos. Para ir un poco más allá, el concepto de la ciudad como archivo sugiere una relación analógica entre las ciudades y los archivos en términos de forma y, asimismo, plantea la cuestión de los límites de cada forma. Al formular de este modo la relación entre ciudades y archivos, creo que podemos cuestionar tanto los límites de los principios de acuerdo a los cuales se constituyen los archivos, como el problema de pertenencia a través del cual la ciudad se constituye como un espacio demográfico.

En concreto, si concebimos los archivos no solo como formas institucionales sino también como *procesos*, esta relación analógica entre ciudades y archivos empieza a adquirir una forma que se corresponde con las condiciones específicas de las ciudades contemporáneas. La idea de la metrópolis como medio conectado a flujos continuos y efímeros de información y estímulos, que ya se ha explorado previamente en este artículo, es un poderoso recordatorio de que necesitaremos un entendimiento sistemático del proceso del archivo para poder comprender la naturaleza de estos flujos. Como un principio de orden, los archivos ofrecen una base sobre la que la historia, la memoria y los recuerdos tienen lugar. Así, este tipo de relaciones de estructuras de memoria entre desconocidos producen un sentimiento de localidad urbana y de lugar. De ahí que la relación entre las ciudades y los archivos y el concepto de ciudad como archivo tengan una importancia significativa, especialmente en el contexto de la globalización, la profunda transformación socio-económica a la que se enfrenta el mundo en la actualidad. En definitiva, sugiero que la forma urbana contemporánea puede proveer un cuerpo teórico para explorar la constitución de los archivos y viceversa.

La ciudad más allá de los mapas

Los mapas y la cartografía han proporcionado a lo largo de la historia importantes

herramientas de tipo funcional en el estudio de la relación entre la «realidad» y sus abstracciones. Subrayo específicamente los aspectos *funcionales* de los mapas porque el concepto de «realidad» es en sí mismo muy rebatido y los debates sobre la naturaleza de la «realidad» son legendarios. En cierto modo, los mapas proporcionan anclajes para la creación de archivos puesto que reflejan las transformaciones del plano urbano. Tal y como han sugerido numerosos análisis recientes, la transformación epocal que dará paso a una sociedad urbana está teniendo lugar en la actualidad a nivel mundial. Sin embargo, el papel que desempeñan los planes arquitectónicos en el proceso de determinar el urbanismo contemporáneo está disminuyendo en lugar de aumentar. Tal y como comenta el arquitecto Kazys Varnelis, el modo en el que funciona la economía contemporánea, basada en la información, ha pasado por alto «la necesidad de un plan arquitectónico» (Varnelis 2005). De este modo, sugiere que ya existe una «ciudad más allá de los mapas», una ciudad de la que no se puede levantar un mapa en términos de arquitectura e infraestructuras visibles. Esta nueva percepción, sobre lo que podríamos denominar «urbanismo invisible», también es un fenómeno que ha sido estudiado por los antropólogos, que aseguran que es necesario estudiar la ciudad no solo en relación con sus aspectos físicos, sino también teniendo en cuenta sus habitantes y la red que da lugar a las actividades, así como la infraestructura que permite que la ciudad funcione (véase Simone 2004).

A menudo, la transformación física de las ciudades en el contexto de la globalización va acompañada de un desplazamiento masivo de personas, ya sea de forma física, como es el caso de Mumbai y Beirut, o desde un punto de vista intangible, como es el caso de las barriadas de las afueras de París, las *banlieues*, cuyos habitantes se encuentran cada vez más privados del derecho a decidir, aprisionados en el sitio

y desplazados al no poder moverse. Es por esto que ahora la «ciudad más allá de los mapas» incluye no solo el movimiento de fuerzas económicas internacionales sino también los estratos de información que las personas llevan consigo cuando se ven desplazadas de un hábitat familiar o de un hábitat peligroso y temporal a medida que recuperan la capacidad para moverse. La ciudad en sí misma adquiere una nueva relación con la densidad, la relación característica entre las personas y el entorno, que define la creación de la localidad urbana. La densidad basada en el lugar se transforma en un valor físico absurdo pero se desplaza formando parte de las historias que las personas se llevan consigo a través de dominios urbanos mientras se esfuerzan por reestructurar su lugar dentro de la ciudad. Para la investigación urbana se convierte en algo necesario encontrar modos de trazar mapas de las estructuras invisibles y nacientes de la información urbana para, así, poder comprender los procesos por los que los residentes son reincorporados, a través de diversos espacios y escalas de tipo geográfico, en nuevas redes de intercambio e interdependencia. Este tipo de transformaciones nos permiten explorar la idea de la ciudad como archivo con cierta profundidad.

Como ejemplo, voy a hacer referencia aquí a algunas de las transformaciones que tienen lugar en la actualidad en Mumbai, usándolas para examinar la utilidad de la ciudad como archivo. Como es bien sabido, se calcula que aproximadamente la mitad de la población de Mumbai vive en asentamientos no reconocidos ni controlados oficialmente, que reciben pocos servicios y se encuentran en gran medida desconectados de la red de infraestructuras. Estos asentamientos, que los residentes, así como los urbanistas, políticos y promotores inmobiliarios suelen llamar popularmente barriadas marginales o *slums*, apenas ocupan un 8% del espacio total de la ciudad dentro de los límites municipales. Sin embargo, se extienden geográficamente

te por toda la ciudad y, a menudo, se encuentran situados muy cerca de los barrios ricos, lo que crea la propia antítesis del asentamiento urbano apartado y aislado que se creó con el apartheid, con las barriadas marginales o *banlieues* de París o con los guetos. Esta proximidad a barrios con un mejor desarrollo ha provocado que se inflen los precios especulativos de las parcelas de terreno en las que se han construido los asentamientos, incluso si muchas de estas parcelas solo existen gracias a un concienzudo proceso para recuperar el terreno o si están situadas encima de instalaciones de infraestructura y son, por lo tanto, zonas precarias o si se trata de terrenos cuya propiedad es objeto de litigio. A medida que el flujo de terrenos disponibles para la construcción se está liberalizando y la propia urbanización se está privatizando, estos asentamientos no controlados se están convirtiendo en un objetivo muypreciado puesto que se erigen como obstáculos para el completo «lavado de cara» de la ciudad, una reurbanización en la línea de los proyectos de Shanghái y Dubai. Dentro de este contexto, una nueva forma de lucha ha aparecido, una lucha que es diferente al esfuerzo por conservar los barrios históricos de Mumbai, del que ya he hablado previamente.

A medida que las parcelas de terreno sobre las que se erigen estos asentamientos no controlados se ven absorbidas dentro del paisaje controlado y construido de la nueva ciudad, que aspira a convertirse en la nueva Shanghái, un gran número de residentes han sido desplazados y enviados a nuevos edificios de bloques de pisos, construidos en parcelas designadas, a menudo a una considerable distancia de sus hogares originales. En cierto modo, la barriada constituye una expresión material de la densidad en el espacio. Sin embargo, la densidad por sí misma puede ser reconceptualizada, no solo como la ocupación espacial de un lugar por una población dada sino también como una red de información y relaciones, que también pueden separarse del sitio en

sí. Es por esto, que el desplazamiento de estos residentes también puede ser visto como una separación de la densidad de su infraestructura informal de las relaciones y redes del propio lugar. Aunque muchas de las luchas actuales en la ciudad se articulan alrededor de la idea de hacer valer un derecho sobre la ciudad, estas luchas sirven principalmente para crear un punto muerto desde el punto de vista político y para mantener el *statu quo*. Entretanto, el capital especulativo sigue prosperando e incluso beneficiándose de estas luchas mientras se realizan apuestas sobre la futura forma que adoptará la ciudad y se obtienen beneficios en el momento presente, basándose en la anticipación.

Dentro de este contexto, el reto tanto para el urbanismo como para la política es la identificación de nuevas formas de interés general o común. Los conceptos normativos de la planificación urbana utilizan las infraestructuras como punto de partida y como punto final, por lo que se estudian las condiciones urbanas subyacentes en relación con la infraestructura existente. Se considera que la infraestructura proporciona el punto de unión organizativo para una esfera pública constituida automáticamente y que les aporta un indicio preciso de las condiciones existentes, incluyendo las demográficas. Pero este modo de entender las bases de la política corre un claro peligro a medida que el urbanismo avanza al ritmo que marca la noción de la «ciudad más allá de los mapas,» es decir, el ritmo de una arquitectura invisible de fuerzas. Aquí, se puede articular de manera útil un nuevo concepto de política urbana al hacer referencia a la ciudad como archivo. Siguiendo el análisis que expuse antes, los archivos se pueden considerar anclajes en la reconstitución de las relaciones sociales en lugar de reflejos de un conjunto ya existente de condiciones subyacentes. Es más, si consideramos la densidad como un reflejo de una red de información y de relaciones en lugar de como un indicador demográfico de la *calidad* y naturaleza de la experiencia del

lugar, entonces, sugiero que veamos estas nuevas formas móviles de densidad como un tipo de archivo. En ese caso, la nueva ciudad, que está empezando a existir, podrá ser considerada como un archivo y será posible reubicar las luchas políticas de la urbe en la zona de la anticipación en lugar de la zona de la nostalgia.

La pedagogía de lo urbano

Esta ciudad como archivo, que incluye la reestructuración de la densidad urbana como factor clave, puede ofrecer un contrapunto importante a la hora de comprender el modo en el que deben ser entendidas las relaciones emergentes dentro de la nueva ciudad. Al proporcionar un medio para registrar e *incluir* la inestabilidad de la falta de control urbano oficial como *información* vital, la ciudad como archivo ofrece una lente que nos permite tanto ver los elementos emergentes, como catalogar las formas históricas. He sugerido antes que, en lugar de subrayar la capacidad del archivo para representar con precisión un pasado, deberíamos utilizar el concepto de archivo como un medio para recorrer los espacios vacíos del presente, como una práctica para intervenir en y descifrar el tejido urbano creado por estos vacíos, no para descifrar el tejido urbano como si se tratase de una colcha formada a base de retazos o un palimpsesto de las formas históricas, que se ha conservado dentro del archivo. Estos vacíos del presente no solo se originan por la destrucción del entorno, las catástrofes o los actos estratégicos de terrorismo, sino que también se deben a las transformaciones cotidianas del espacio urbano causadas por políticos, promotores inmobiliarios y urbanistas. En una era marcada tanto por la destrucción y estimulación de la memoria y de las identidades como por la proliferación masiva, y la recogida y organización de datos e información, debemos replantearnos el concepto de archivo para poder abarcar un sentido dinámico de la ordenación y la

interpretación que no esté anclado en las políticas de conservación y de creación de pruebas para el conocimiento histórico.

En contextos como el de la ciudad de Mumbai, aunque también en muchos otros contextos urbanos contemporáneos, este tipo de enfoque es inestimable debido a que señala las posibilidades de una política basada en la anticipación en lugar de una política basada en las formas conocidas de lugar y orden demográfico. El concepto de la ciudad como archivo permite la creación de herramientas de diseño urbano que se plantean la densidad demográfica y su relación con la infraestructura urbana desde un punto de vista muy diferente. De acuerdo con este punto de vista, la densidad es parte de un paisaje móvil de infraestructuras en pleno proceso de transformación, en lugar de un indicador estático que hay que cambiar mediante un nuevo aporte en infraestructura. En otras palabras, el perfil demográfico de la ciudad, visto a través de la lente del concepto de la ciudad como archivo, subraya la información relacionada con el futuro en lugar de la información que tan solo hay que reorganizar y depurar o, dicho de otra manera, aquella información que pertenece a un archivo que tan solo traza las transiciones históricas al almacenar la información como prueba. Partiendo del hecho sencillo de la centralidad de las transformaciones espaciales, podemos alejarnos de la necesidad de considerar estas transformaciones espaciales como una prueba para el archivo sobre la comprensión del tejido urbano y la política de la época contemporánea. En lugar de eso, defendemos un nuevo cambio en la metodología, para proponer que la propia ciudad en proceso de transformación sea vista como un archivo que se está creando; una forma que tendrá una profunda relación con nuestra comprensión del pasado como una historia del presente.

Un enfoque como este tiene implicaciones pedagógicas, sobre todo para los profesio-

nales relacionados con el diseño, que aprovechan la creatividad para dar lugar al futuro urbano. En el sentido más amplio, esto nos permite replantearnos el tipo de herramientas que son necesarias para los proyectos de regeneración urbana, al ser en sí misma una característica constante de las ciudades contemporáneas. La ciudad como archivo, al proporcionar un cuerpo teórico para trazar un mapa de las relaciones emergentes en lugar de aislar y clasificar determinadas formas en aquellas que pertenecen al pasado y las que pertenecen al presente, también nos sirve para intervenir, utilizando la metodología, en la recreación de las relaciones cotidianas. En este sentido, la ciudad como archivo es fundamentalmente una herramienta pedagógica, que fomenta que la creatividad conceptual sea la base para la transformación política. Sin esta creatividad conceptual, la base analítica para la acción política sigue siendo conservadora en esencia. Si el diseño como actividad profesional está relacionado con la imaginación y la creación del futuro, entonces, el concepto concreto del archivo que se ha presentado en esta exposición, puede ser la base de esa creatividad. En otras palabras, la ciudad como archivo funciona fundamentalmente como una herramienta que da una nueva forma a nuestra relación con el futuro a través de su potencial para intervenir en la educación de los diseñadores urbanos.

Conclusión

Tanto las ciudades como los archivos juegan un papel central en el proceso que nos permite entender la vida social. La metrópolis moderna *como* medio interfiere en, crea y conserva constantemente las relaciones entre desconocidos. De un modo similar, una vez que nos liberamos de las restricciones de los archivos, entendidos como formas específicas, oficiales e institucionales, nos encontramos en una mejor situación para comprender el archivo más allá de su función como depósito

de pruebas del pasado, siempre dirigido hacia un supuesto futuro. Sin embargo, al adoptar un punto de vista más ecuménico sobre qué tipo de información o actividades deberían incluirse en un archivo, empezamos a ver una relación analógica entre ciudades y archivos. En el contexto de la rápida transformación de las ciudades contemporáneas, es necesario que nos alejemos del concepto inherentemente conservador y de preservación de los archivos, porque ese punto de vista tiene una influencia inevitable sobre el modo en el que percibimos la política urbana. En su lugar, podríamos beneficiarnos si utilizamos la idea de la metrópolis moderna como un medio, considerándola un prototipo del concepto de la ciudad como archivo, un método para recorrer las profundas transformaciones sociales del presente sin sucumbir a una visión del pasado entendido como una sucesión de formas históricas, conservadas dentro de un archivo que, a su vez, está separado del presente. En vez de eso, sugiero que la ciudad como archivo sea un modo de introducir el pasado dentro del presente como un fenómeno temporal ausente pero que aún no ha terminado, un fenómeno que no considera que la ciudad sea un palimpsesto de formas históricas y que no concibe al archivo como un mero depósito de dichas formas.

Referencias

- ABBAS, ACKBAR. 2000. «Cosmopolitan Descriptions: Shanghai and Hong Kong,» en *Public Culture*, Vol. 12, Nº. 3, pp. 769-786.
- SIMMEL, GEORG. 1950. «La metrópolis y la vida mental,» traducción de Juan Zorrilla, en *Revista Discusión*, Nº 2, Barcelona, 1977.
- SIMONE, A. M. 2004. «People as Infrastructure: Intersecting Fragments in Johannesburg,» en *Public Culture*, Vol. 16, Nº. 3, pp. 407-429.

VARNELIS, KAZYS. 2005. «The City Beyond Maps: from Bonaventure to One Wilshire,» disponible en: kazys.varne-

lis.net (publicado originalmente en español en *Pasajes de Arquitectura y Crítica*, septiembre, 2003).

Escolarización, educación y transformación urbana

Maxine Greene

Maxine Greene es profesora emérita de Filosofía de la Educación en la Universidad de Columbia, Nueva York. Licenciada en Barnard College y doctorada en la Universidad de Nueva York, es asimismo doctora honoris causa en las universidades de Lehigh, Hofstra, Colorado (Denver), Indiana, McGill, Binghamton, y Bank Street, Goddard, Misericordia y Nazareth Colleges. Ha sido presidenta de la Philosophy of Education Society, de la American Educational Studies Association y de la American Educational Research Association. Fue filósofa residente del Lincoln Center Institute for the Arts in Education. Entre sus libros se incluyen: *The Release of Imagination*, *Teacher as Stranger*, *The Dialectic of Freedom: Variations on the Blue Guitar*.

Escolarización, educación y transformación urbana

Las instituciones educativas ejercían un papel fundamental en las comunidades, prácticamente homogéneas, de finales del siglo XIX. La escolarización no solo significaba la transmisión de unos conocimientos básicos, sino también la imposición de una serie de valores y creencias. Estas se derivaban de unas leyes morales que se creían fijas e inalterables y que para muchos constituían la base de la cooperación y de la cohesión que definían en buena parte a las comunidades rurales. Solo si los códigos y las pautas de comportamiento (escritos o no) parecían incuestionables quedaba garantizada la continuidad; y a los jóvenes se les inculcaba desde los primeros años de la vida la necesidad de acatarlas para su seguridad. Apenas se prestaba atención a la diferencia individual, y no se tenían en cuenta los intereses de cada niño en particular. Se estableció una norma en cada escuela y cada clase, los alumnos eran «normalizados» sin excepción. Aun cuando compartieran la experiencia que venía dada por los ritmos de la naturaleza, se partía siempre del supuesto de que la manera de pensar de todos y cada uno de los niños se oponía profundamente a las actitudes aceptadas en el entorno. En todas las materias se hacía un gran hincapié en la moral, y su objetivo era alcanzar cierto equilibrio y evitar todo extremismo. Si un alumno sorprendía al maestro por su «malsana» dedicación al dibujo o a la música, se le decía que debía centrarse en las matemáticas o en la lógica a fin de equilibrar sus inclinaciones. El niño que era sencillamente diferente corría el riesgo de ser tachado de tonto, de raro y de imposible. El contenido de los programas se inspiraba en los momentos y tareas fundamentales de la

economía rural: la siembra, la siega, la elaboración de herramientas, el tejido. No se consideraba que era una formación vocacional. Las técnicas y los conocimientos que se inculcaban formaban parte de una realidad que se daba por supuesta y que definía la cultura misma. Las fiestas patronales, las ferias y los servicios religiosos venían a añadirse a la cohesión comunal.

Cuando aparecieron en el horizonte las altas chimeneas fabriles y se abrió de pronto la posibilidad de nuevos trabajos a lo largo de las carreteras recién adoquinadas, aquellos que veían amenazada su subsistencia no tuvieron más remedio que cargar sus enseres y a sus hijos en carretas y carromatos y trasladarse a la confusión de unas ciudades que empezaban a transformarse. Es tan importante intentar trazar mentalmente el plano de esa ciudad como lo es imaginar las respuestas de los recién llegados desde el campo que habían dejado atrás. Había que encontrar un lugar, un simple chamizo, una pensión o una habitación de alquiler en un edificio destartado, donde alojarse mientras se buscaba trabajo. Con frecuencia se ponía también a trabajar a los niños. Karl Marx, entre otros, dio cuenta del sufrimiento de los pequeños que trabajaban en los telares o en la penumbra de los alfares. Herman Melville describió a las endeble niñas obreras de las fábricas de papel. Había jóvenes solas e indefensas o directamente solteras que vivían de pupilaje con gente desconocida y enseñaban en las escuelas que poco a poco iban apareciendo. Y estaban las legiones de trabajadoras, como las de Lenox, algunas de las cuales habían sido presionadas para dejar las granjas familiares con la promesa de una educación y de

una vida mejor, a las que se les exigían largas jornadas de un trabajo agotador y una obediencia ciega.

Pero aún así, las avalanchas de gentes procedentes de los lugares más recónditos seguían llegando a unas ciudades mal preparadas para alojarlas, para asistirles médicamente y para educarlas. Todos ellos se veían a sí mismos como forasteros, como recién llegados condenados a vivir con el Otro. Cultivando la indiferencia o gracias a una experiencia del poder arraigada en la convicción de una nueva libertad, algunos se las apañaban para salir adelante y acomodarse a las demandas del capitalismo. Pues ciertamente fue el capitalismo, con su enfoque en la explotación y en el beneficio de los más pudientes, el que estratificó las vidas de los ricos y de los pobres. Pero para entonces las viejas certezas y restricciones se habían «desvanecido», y la energía humana encontró múltiples modos de expresión. La industria y el comercio, la investigación social y científica y los esfuerzos por impulsar reformas cívicas se expandieron en diferentes lugares y en diferentes momentos. A medida que se desarrollaban la banca, las empresas y los grandes monopolios, iba siendo menos probable que aparecieran comunidades en el sentido tradicional. Se daban agrupamientos en los guetos y en los barrios bajos; y había asociaciones vecinales más o menos definidas. Empezaron a tomar forma los grupos de teatro y los centros de arte. Fuera de las iglesias y de las sinagogas, la homogeneidad era mínima. Parecía que los tiempos de los valores compartidos, fuera de los límites de la ortodoxia, habían quedado atrás.

En las nuevas ciudades dejó de parecer viable aquella escolarización concebida como una empresa dedicada a moldear a los jóvenes desde fuera, conforme a unos estándares y prácticas derivadas de los acuerdos y de los valores compartidos que definían a cada sociedad en particular. Dada la variedad extrema de tradiciones,

intereses y orientaciones, la extraña cohesión y concordia de las antiguas comunidades solo se podía concebir en la forma de posibilidad futura bajo otras circunstancias, en un mundo democrático. Según ciertas definiciones, la democracia es una «comunidad en formación», una situación que viene dada por el hecho de que los seres humanos también están «en formación» y solo se realizan plenamente en la participación, la conversación y el diálogo.

La educación en la confusión de la ciudad requiere un ejercicio deliberado e imaginativo por parte de las personas involucradas para abrirse, para afirmarse como agentes activos de la misma y para rechazar las certezas y lo que se da por supuesto. La educación siempre ha de ser un proceso inacabado, a punto de transformar la posibilidad en práctica, en continua evolución, un proceso que lata al ritmo de esas ciudades que experimentan cambios constantes.

Si ha habido un momento, en los últimos tiempos, en el que haya sido necesario concebir la educación como un proceso permanente de transformación de la posibilidad en práctica, ese momento ha sido el periodo que siguió a la tragedia del 11-S.

Primero un estruendo amortiguado, casi familiar entre los otros sonidos de la ciudad; pero luego un silencio penetrante lo invadió todo, como niebla que entrara por debajo de las puertas. Quienes estaban demasiado lejos del World Trade Center para saber qué había pasado, les dijeron a los niños y a las niñas que siguieran sacando los libros de las carteras y se prepararan para la lectura; los que estaban un poco más cerca de las torres les dijeron tranquilamente a sus alumnos que se alejaran de las ventanas, sin saber exactamente por qué se lo decían. Y entonces vino el siguiente estruendo, y algunos se encontraron de pronto corriendo por la calle, ordenándoles a los niños que se dieran la mano y que no rompieran la fila. Otros se trasla-

daron a sótanos; llegaron padres corriendo, y no había manera de saber cuáles habían encontrado a sus hijos y cuáles no. Más cerca del World Trade Center, algunos niños vieron cómo lo que ellos creían que eran pedazos de materiales volando por los aires se transformaban, al caer a toda velocidad ante sus ojos, en personas con corbata; otros creyeron ver pájaros en llamas. Entre el denso humo negro y las multitudes, los profesores y profesoras condujeron a sus clases al otro lado de un puente. Los alumnos de secundaria de los institutos más cercanos a los edificios en llamas y a punto de derrumbarse tomaron transbordadores y barcos hasta el otro lado del río. Una confusión de mensajes, de órdenes. Ambulancias vacías; cristales rotos. Brotes de pánico: no se sabía con certeza dónde trabajaban los familiares de los niños.

Hoy, los profesores y las profesoras recuerdan que estaban completamente concentrados en proteger a los niños y niñas, en salvarlos, en tranquilizarlos. Muchos se refugiaron en la lengua de costumbre, como si bajar a los niños a los sótanos o reunirlos en las esquinas, lejos de las ventanas, fuera algo completamente normal. Pero no se dejaban de oír carreras por la calle y los pasos cansados de quienes se vieron obligados a hacer largas caminatas en ausencia del transporte. Lo más inquietante era que todas aquellas cosas que constituían nuestros apoyos y pautas habituales se habían hecho añicos. Súbitamente, nuestra sensación de invulnerabilidad había quedado profundamente mermada, en parte porque no encontrábamos una explicación a lo que estaba sucediendo. Empezó a oírse cada vez con mayor frecuencia el adjetivo «terrorista». Mientras tanto, comenzaron a aparecer pegadas en los muros las fotos de hombres y mujeres desaparecidas y se veían personas que llevaban en algún lugar visible la foto del familiar que habían perdido. Se produjo un vacío. Parecía que se habían hecho realidad algunos de los grandes temores de los niños.

Se profundizó la brecha entre lo que normalmente tenía sentido y la sospecha de que a partir de entonces nada lo tendría. Atrapados por la televisión, los más pequeños creían que las torres caían y volvían a caer incesantemente. No había respuesta para algunas de las preguntas que hacían. Muchos enseñantes suprimieron toda referencia al 11-S, al considerar que perturbaba profundamente a los más pequeños.

Y sí, claro, siguieron momentos en los que los desconocidos se abrazaban en la calle, en los que gente de todo tipo intentaba prestar ayuda. Los niños y las niñas llevaron comida y poesías a los parques de bomberos. Aparecieron banderas por todas partes, a falta de algo mejor con que demostrar la unión, y se dieron muchas muestras de solidaridad. En su deseo de hacer algo, algunos intentaron formar grupos de apoyo en los que se animaba a sus miembros a colaborar en poner fin a la confusión, a ayudar a la gente a enfrentarse al dolor, al abandono. Desde las altas instancias se empezó a sugerir, en tono firme, que había que volver a la normalidad. Y luego, de pronto, se dio una explicación: Saddam Hussein, el dictador, el asesino de millones de ciudadanos iraquíes, era el culpable. El provocador Osama bin Laden, que había alardeado de su papel en el ataque, sería perseguido y apresado; y Al Qaeda sería aplastada. Y entonces, pese a la falta de pruebas evidentes de que nos estuvieran amenazando, se lanzó una «guerra preventiva» contra Irak.

Bajo un manto de silencio, vimos el ataque denominado «conmoción y pavor», las llamas y el humo sobre las cúpulas y las torres, silueteadas en negro contra el cielo. Se nos presentó Bagdad como una ciudad vacía, como una especie de decorado de película. En ningún momento nos mostraron imágenes de los heridos o de los muertos, de los padres que llevaban en brazos a sus hijos heridos, desesperados en busca

de ayuda. ¿Hasta dónde no queríamos ver? ¿Hasta qué punto nos habíamos tragado la idea de que estábamos combatiendo contra el «eje del mal», de que esta era la única solución dados los acontecimientos recientes? ¿Y qué enseñamos a nuestros niños y adolescentes? Las promesas de una pronta «resolución del conflicto» se desvanecieron en cuanto vimos las imágenes desgarradoras de las mujeres y los hombres secuestrados, suplicando que no les dejaran morir, y nos enteramos de las decapitaciones que en tantos casos les siguieron. ¿Teníamos que entender todo aquello solo en términos de diferencia cultural? ¿Eran aquellos hombres vestidos de negro que posaban detrás de sus víctimas representativos del pueblo iraquí o se trataba solo de una minoría islámica radical? Pero entonces nos llegaron las vergonzosas imágenes de los soldados americanos degradando y torturando a los prisioneros iraquíes, las imágenes de los «detenidos» en Guantánamo... ¿Es que ya no había un sentido del valor de la persona? ¿Sabemos lo suficiente para fomentar las preguntas o los posicionamientos críticos? ¿Justifica una exhibición de brutalidad a la otra?

Y entonces nos invadió la perplejidad al enfrentarnos a esa afirmación de «misión cumplida», a las celebraciones de la victoria de la libertad y la democracia, una afirmación y unas celebraciones que hasta los niños vieron grandilocuentes. ¿Cuándo podemos permitirnos sembrar la semilla de la duda con respecto a los dirigentes de la nación? En el momento actual, los profesores y las profesoras se encuentran atrapados entre su propio escepticismo y todo lo que les recuerda que no deben salirse del programa ni decir nada que perturbe el orden deseado en el aula. Lo que sucede con mucha frecuencia a los jóvenes cuando se les impone el estudio de los temas «exigidos» —temas que no guardan relación ni con sus intereses ni con sus interrogantes— es que se sienten olvidados o excluidos. Hoy, cuando los jóvenes están tan desprotegidos, cuando abundan las preguntas sin respuesta, el

temor de los profesores y profesoras a decir lo que piensan suele bloquear las conversaciones con sus alumnos y alumnas. Todavía bajo la sombra de la nueva ley federal de educación introducida por el gobierno del presidente Bush en 2002, la llamada «No Child Left Behind» («Que ningún niño se quede atrás»), obsesionados por cumplir los requisitos requeridos en los controles estatales, los profesores y las profesoras apenas pueden prestar atención a las historias, los recuerdos y los temores de los jóvenes a su cargo. Se les empuja, por lo general en contra de su voluntad, a mostrarse conformes con la idea de que se ha de tratar a los jóvenes como si fueran recursos humanos y educarlos de acuerdo con las necesidades tecnológicas, económicas y militares de la nación. Vienen a complicar aún más todo esto los cambios que ha supuesto la globalización (para todos, en la escuela y fuera), las profundas escisiones culturales y las incertidumbres relativas a la inmigración y al papel que queremos jugar en el mundo.

Dada la creciente oposición a la guerra y a las maquinaciones que llevaron al país a entrar en ella, cada vez se expresa más malestar cuando sale a relucir un nuevo caso de mentira o de mala administración gubernamental. Sin embargo, las preguntas relativas a si los costes de la guerra merecen la pena, a si debemos «aguantar hasta el final», son siempre acalladas de algún modo. La distancia creciente entre lo que la gente sabe realmente de esta guerra y lo que desean hacer al respecto es cada vez más difícil de comprender. Por lo general, se opina que lo que está sucediendo es inaceptable, pero no acaba de levantarse el manto de silencio. Basta con recordar a los 2000 muertos de los que tuvimos noticia recientemente, los miles de heridos graves, los ataúdes cargados en camiones en el mismo campo de batalla, el aturdimiento en los rostros de los jóvenes en la reserva, muchos de los cuales no superan los diecinueve años, a quienes no se ha preparado para lo que les aguarda. Y están las jóvenes viudas que aguardan la llegada

de los cadáveres, muchas con niños que no han llegado a conocer a sus padres. Y sin olvidar (aunque casi nunca se recuerda) que han muerto decenas de miles de hombres, mujeres y niños iraquíes, la mayoría de ellos civiles inocentes.

Pero hay que seguir capacitando a los jóvenes y enseñándoles los conocimientos fundamentales, por más inquietud que les cause todo lo que ven en la televisión, lo que leen en la prensa y lo que oyen. Probablemente nunca se había vivido una época en la que los jóvenes estuvieran inmersos en el mismo océano de información (y desinformación) que sus mayores o en la que hubiera una necesidad tan desesperada de comprender lo que se absorbe, de darle un sentido. Hay muchas maneras de explicar las cosas: la del sentido común, la empírica, la religiosa, la imaginativa. No solo existen los significados implícitos en la cultura circundante, sino que también están los significados que se desarrollan en la cultura infantil y en la juvenil. Podría haber una posibilidad de ayudar a los alumnos a transformar la información en conocimiento si la enseñanza tuviera lugar en un contexto en el que se dieran preguntas abiertas, unas preguntas que se expresarían en distintas formas dependiendo de la edad y la situación vital de quién las plantea. Sin duda se pueden buscar conexiones entre el horror que nos revelaron los huracanes y el coste de la guerra. Se puede llegar a tener un conocimiento fáctico en relación con los niveles del mar y el control de las inundaciones, exactamente igual que se pueden recopilar datos con respecto a las elecciones en Irak, la constitución y los intereses involucrados. Pero los hechos por sí solos son insu-

ficientes. Si se quiere dotar de posibilidades a los jóvenes, hay que dejar actuar a la imaginación. ¿Cómo sería Nueva Orleans si los diques hubieran estado bien construidos, si se hubiese dado a toda la población la posibilidad de vivir en terrenos más altos, tal como debería ser? ¿Sería Irak diferente si los jóvenes estuvieran acostumbrados a los modos democráticos, al pensamiento crítico, a la participación en la resolución de problemas, a la coexistencia de puntos de vista divergentes? ¿Cómo se pueden abrir espacios para la ortodoxia y mantener al mismo tiempo abierta la posibilidad de una sociedad libre?

La idea importante es la de posibilidad. Y junto a ella el reconocimiento de que todo está inacabado. Siempre hay preguntas sin respuesta, y porque en este momento no tenemos respuesta para tantas, también hay una necesidad extrema de nuevas perspectivas, de métodos recién acuñados, y un remanente constante de duda y la improbabilidad de toda prueba definitiva. El cuestionamiento incesante y la vitalidad del diálogo. Adrienne Rich decía que la poesía empieza llena de miedos y acaba llena de posibilidades; y lo mismo podría decirse de muchas formas de arte. *Hamlet* parte de la oscuridad y la sospecha, de la conciencia de que hay algo «podrido», y termina con Hamlet moribundo diciéndole a Horacio: «Retarda un poco esa felicidad que apeteces... y divulga mi historia». Contar una historia es buscarle el sentido sin estar nunca seguro del final. Es imaginarse lo que puede haber más allá de la incomprendibilidad del momento, es impedir que la torre siga cayendo una y otra vez, es empezar a construir de nuevo.

La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles

Jaqueline Moll

Jaqueline Moll es pedagoga, especialista en Alfabetización y Educación Popular.

Se doctoró en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, tras haber realizado parte de sus estudios en la Universidad de Barcelona.

Profesora de la Facultad de Educación y del Programa de postgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Porto Alegre) y profesora colaboradora del Programa de postgrado en Educación de la Universidad de Brasilia (Brasilia).

Entre los años 1993 y 2001 ha formado y coordinado los equipos pedagógicos de la Secretaría de Educación de la ciudad de Porto Alegre y desde 2005 trabaja en el Ministerio de Educación del gobierno Lula.

Autora y coordinadora de varios libros, entre ellos: *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender* (Ed. Mediação, 1996); *Para além do fracasso escolar* (Ed. Papyrus, 1997); *Por uma nova esfera pública: a experiência do orçamento participativo* (Ed. Vozes, 2000); *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade* (Ed. Vozes, 2000), *Educação de Jovens e Adultos* (Ed. Mediação, 2005), además de numerosos artículos.

La ciudad y sus caminos educativos: Escuela, calle e itinerarios juveniles

¿Es posible entender la calle como una «gran escuela ignorada» o como una posible «escuela para los sin escuela»? ¿Puede la calle formar parte de los caminos educativos transitados por hombres y mujeres, especialmente por las nuevas generaciones, en la actualidad?

Este texto nace de reflexiones sobre estas cuestiones; desde la concepción que la ciudad es potencialmente educadora tanto para el conjunto de relaciones sociales, políticas y culturales que cruzan la vida cotidiana de sus ciudadanos y ciudadanas, así como por la densidad de sus territorios físicos –arquitectónicos, históricos, naturales.

Teniendo en cuenta el contexto de un país como Brasil, que solamente a finales de los años 90 «universalizó» el acceso a la «educación fundamental»¹, para niños y niñas de 7 a 14 años, este debate propicia la discusión sobre problemáticas de dos tipos: por una parte, el debate sobre la propia institución escolar, como *locus* social irrenunciable para los procesos educativos de las nuevas generaciones, y, por otro, el debate sobre las posibilidades educativas de los caminos de la ciudad, en los que se encuentran las calles.

Desde la perspectiva de la calle, se presupone la necesidad de «desromantizar» lo que se podría entender como un espacio de absoluta libertad y de aprendizaje continuo: la calle no es el espacio educativo

para los «sin casa», «sin familia», «sin escuela». Para ellos, grupos o individuos, perdidos y aislados en el flujo de las ciudades, la calle, por norma, representa la inseguridad, la violencia y la creación de guetos. Se entiende que la calle puede ser educativa cuando es un camino trazado por acciones colectivas, intencionales e identitarias de grupos que viven y exploran de forma pedagógica, política y cultural la ciudad y sus múltiples territorios.

Estas reflexiones no caminan en la dirección de la desescolarización social o de la minimización de los efectos y posibilidades del trabajo escolar. Al contrario, proponen un enfoque que (re)sitúe la institución escolar en las redes educativas que se configuran en el espacio de la ciudad y en la propia ciudad como espacio educativo; es decir, un enfoque que sitúe calle y escuela como territorios educativos complementarios. Y como trasfondo, la idea de la reconceptualización de la esfera público-gubernamental como instancia educadora.

Se propone reflexionar sobre los caminos educativos que los jóvenes establecen y desean en un contexto urbano. Los principios de la democracia, de la convivencia y de la diversidad estarán en el horizonte de análisis como elementos posiblemente estructuradores de aprendizajes significativos para la vida en sociedad y que deseáramos que penetraran las acciones educativas en la escuela y en la calle.

¹ La educación básica en Brasil se estructura en «educação infantil» (0 a 6 años), «educação fundamental» (7 a 14 años) y «educação média» (15 a 17 años).

Ciudad, contemporaneidad y reinención del espacio escolar

El contexto contemporáneo de masificación urbana creciente y de complejidad de los problemas de la vida cotidiana poco a poco se va haciendo irreducible a la linealidad y a las polarizaciones de las categorías de análisis, creencias y lugares producidos por la modernidad hasta ahora disponibles.

La institución escolar, como espacio privilegiado para la educación de las nuevas generaciones, va perdiendo su monopolio. Cada vez más nos damos cuenta de que los individuos se educan y son educados en diversos y distintos espacios sociales. La escuela conforma, aún sin tenerlo en consideración, una red de espacios sociales (institucionales y no institucionales) que construye comportamientos, juicios de valor, conocimientos y formas de ser y de estar en el mundo. La «calle», en tanto que experiencia de no institucionalidad, forma parte de esta red; una red invisible para las lecturas que insisten en enfoques rígidos.

Como *locus* creciente de ocupación societaria podemos decir que la **ciudad** se constituye como **escenario** en el cual estas redes se engendran. Es interesante mencionar que, a lo largo del siglo xx, alrededor del 70% de la población mundial ha pasado a habitar las ciudades; en América Latina, 3 de cada 4 habitantes viven actualmente en ciudades; y, en Brasil, hemos pasado de un 30% a un 81%, en cuestión de población urbana, entre los años 30 y los años 90.

Como parte de un fuerte movimiento de *revisión paradigmática del modus vivendi moderno*, considerar la ciudad un lugar de educación, resucitando la escuela con su importancia histórica y simbólica, se presenta como una posibilidad que gana contornos más precisos en la medida en que mundialmente se discute el papel de las ciudades como **actores sociales y políticos**

fundamentales en la resolución de los problemas sociales y de convivencia humana y en la construcción/consolidación de identidades locales, en medio de procesos de globalización y de creciente ampliación de los territorios urbanos.

Pensando la ciudad como espacio de convivencia humana, bajo sus diferentes formas, funciones y conceptos, se pueden señalar como emblemáticos los contornos y papeles históricos que ha desempeñado:

- en la **polis griega** – espacio de la democracia naciente, de la palabra, de la plaza pública,
- en la **ciudad medieval** con sus murallas que protegían de los «bárbaros» y, por consiguiente, de todos los «diferentes»,
- en la **ciudad moderna** forjada bajo el escudo de las demandas del capitalismo naciente, de la Revolución Industrial que no hace distinciones entre individuos, convirtiéndolos a todos (hombres y mujeres, niños, jóvenes y viejos) en potenciales trabajadores-operarios.

Como espacio caracterizado estructuralmente por la diversidad –étnica, lingüística, racial, religiosa, económica, generacional, sexual– la ciudad (sobre todo la ciudad moderna) propició las condiciones para el florecimiento de las diversidades, entre otros factores, gracias al anonimato de las masas. Sin embargo, al mismo tiempo, procuró «civilizar la diversidad» a través de acciones institucionales forjadas a partir de ideales como el blanco de la piel, la cristiandad, la escolaridad, la adultez, la masculinidad...

Y es en esta polarización (diversidad vs. homogeneización) donde reside lo que denomino **tensión fundadora de la ciudad contemporánea**², que, agudizada por la actual crisis civilizadora, lleva a los que

² MOLL, Jaqueline. *Histórias de Vida, Histórias de Escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

viven en la ciudad a construir nuevas identidades y nuevas formas de relación con sus territorios. Los jóvenes, como bárbaros en estos territorios urbanos, aparecen como los que no hablan la lengua de los que ya están establecidos, y como *outsiders*, son los que intentan construir otros caminos con códigos, vestimentas, gustos, maneras de ser que no alcanzamos a comprender. Son los que no encajan en los roles sociales preestablecidos.

Desde esta perspectiva, la discusión sobre la democracia y sobre una nueva esfera pública se presenta como **posibilidad** para la reinención de la ciudad no como espacio de semejanzas y de homogeneidades, sino como escenario de la expresión y el reconocimiento de las diversidades humanas. Varios autores van más allá de este argumento cuando apuntan la democracia no solamente como posibilidad sino como **condición** para que la humanidad siga existiendo. Es el caso de Alberto Melucci³ cuando dice que «*el factor crucial que cambia actualmente el significado de la democracia es que sin el reconocimiento de las diferencias y sin un acuerdo sobre los límites que se deben imponer, no habrá espacio para las diferencias ni para las decisiones, sino únicamente para la catástrofe*».

Las comunidades, en el macro escenario de las ciudades, constituyen pequeños centros en los cuales redes de relaciones personales y sociales se enlazan en la vida cotidiana con todas sus disputas y tensiones. En las comunidades se reproducen los movimientos de los grandes escenarios. La comunidad puede ser, por consiguiente, en la perspectiva de un **contexto policéntrico**, un pequeño escenario en el que se llevan a cabo los ensayos para la vida en la ciudad.

Y desde la calle, desde el barrio, nos podemos hacer ciudadanos del mundo, con tal que el espacio local posibilite el acceso al mundo adulto, no como imposición, sino como posibilidad de ampliación de este diálogo vital que nos hace humanos, como diría Bernard Charlot⁴.

A modo del holograma propuesto por el pensador francés Edgar Morin⁵, en los pequeños espacios se reconfiguran los grandes espacios. Así, en las tiranías y en las intolerancias cotidianas como en un *juego de espejos* están imagéticamente reflejadas, en menor escala, las tiranías y las intolerancias de los fundamentalismos generadores de los genocidios que nos atemorizan. De este modo, la comunidad refleja la ciudad.

Analizar la ciudad desde la perspectiva aquí propuesta implica revisar esquemas de lectura del mundo, recuperar utopías presentes en la historia de la pedagogía⁶ y proyectar la ciudad como espacio distinto al que nos presenta el sentido común, distinto a la percepción generalizada de la ciudad como lugar cada vez más inseguro, lleno de miedos, de peligros, un lugar en el cual la única alternativa es aislarse en el ámbito doméstico, como respondiendo a la tiranía imaginaria de una manera de ver y de vivir el mundo⁷. En la ciudad caben muchas ciudades, con todas las formas que somos capaces de atribuirle.

Jóvenes y caminos educativos en la ciudad

Dos estudios, recientemente realizados, pueden ofrecer elementos para pensar sobre los caminos urbanos de jóvenes que

³ MELUCCI, Alberto. *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

⁴ CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

⁵ MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa : Instituto Piaget, 1991.

⁶ Referencia a partir de TRILLA BERNET, Jaume. *Ciudades Educadoras: bases conceptuales Cidades Educadoras*. Curitiba : Ed. da UFPr, 1997.

⁷ Vale la pena la lectura de la obra de Francesco Tonucci, *La città dei bambini*, (Laterza, Roma-Bari, 1996).

viven en regiones periféricas: uno de ellos quiso escuchar a los jóvenes de la ciudad de Porto Alegre sobre su inserción en la ciudad⁸ y el otro nos aporta elementos sobre el papel del poder público municipal junto a la juventud urbana⁹.

Entendiendo a los grupos juveniles en el territorio urbano como parte de un *universo outsider*¹⁰ que viene instaurando nuevas formas de ser, expresarse y vivir, formas amenazadoras y hostiles para lo preestablecido, propongo pensarlos como sujetos, posibles interlocutores cuya originalidad en cuestión de *modus vivendi* y *operandi* puede colaborar en la reinención institucional y social del presente. Propongo que consideremos a los jóvenes como posibles articuladores de un «nuevo» presente.

Jóvenes de periferia urbana y sus caminos

En el primer estudio, realizado en la periferia de la ciudad de Porto Alegre¹¹, fueron escuchados, a través de cuestionarios, 266 jóvenes – 149 chicas y 115 chicos¹², 160 de la «enseñanza fundamental» y 106 de la «enseñanza media», con edades que varían entre los 13 y los 24 años. Aproximadamente el 25% de los jóvenes vive en familias cuya renta es de 1 salario mínimo¹³, mientras que 129, un 50% de los jóvenes, viven en familias cuya renta es de 2 a 5 salarios mínimos. Entre el conjunto de estos jóvenes, 218 afirman que les gusta el barrio en donde viven, siendo el

número de chicas a quienes les gusta el barrio superior al número de chicos. A pesar de señalar diversos problemas en el barrio, solo 35 dicen que no les gusta. Como problemas y necesidades del barrio, 54 señalan la falta de seguridad, 116 se quejan de la inexistencia de un gimnasio donde practicar deportes, 88 de la limpieza, 53 piden un campo de fútbol y a 11 les gustaría que hubiese unas instalaciones para fiestas.

Llama la atención el sentimiento de interdicción expresado por casi 200 jóvenes que afirman que no circulan por la ciudad por no tener dinero para pagar el billete de transporte público. Los espacios por donde circulan son, en general, casas de amigos y familiares.

Cerca de 50 jóvenes, menos de una quinta parte del total, señalan frecuentar parques, plazas y centros comerciales, espacios más allá de su casa y de su calle. Entre las chicas son más las que declaran la casa de amigos y familiares como sitio más frecuentado, a parte de su propia casa. Como lugares donde les gusta estar, su casa y su habitación aparecen como los espacios prioritarios para las chicas, mientras que para los chicos, el gimnasio de la escuela es el local más apreciado y, a continuación, su casa y eventos. Tanto para las chicas como para los chicos, la escuela no se encuentra entre sus preferencias. Como espacios de menor preferencia de estos jóvenes encontramos la iglesia, seguida del campo de fútbol para las chicas.

⁸ BRUNEL, Carmem. *A casa, a escola e a rua: espaços de múltiplas práticas no cotidiano de meninos e meninas que freqüentam três escolas públicas da periferia da cidade de Porto Alegre*. Tesis Doctoral. PPGEDU. UFRGS, 2005.

⁹ «Juventude, escolarização e poder local», estudio realizado en los años 2004 y 2005, coordinado en el ámbito nacional por Marília Spósito (USP) y Sergio Haddad (PUC-SP) y en el ámbito local (Porto Alegre y área metropolitana) por Nilton Bueno Fischer y Jaqueline Moll (UFRGS).

¹⁰ ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

¹¹ Ciudad del sur de Brasil con aproximadamente 1.350.000 de habitantes, conocida internacionalmente por las prácticas de participación popular en la gestión pública municipal, gobernada por el Partido dos Trabalhadores entre 1989 y 2004 y sede de los primeros Foros Sociales Mundiales.

¹² Dos de los cuales no han informado sobre su nivel de inserción escolar.

¹³ El salario mínimo es de 147,28 euros.

En la escuela, el lugar indiscutiblemente preferido por ambos es el patio, seguido del gimnasio para los chicos de la «enseñanza fundamental». O sea, espacios de mayor amplitud en lo que concierne a la convivencia y a las posibilidades deportivas, recreativas y culturales.

Las respuestas de estos jóvenes nos remiten a la reflexión sobre qué caminos educativos están al alcance de los jóvenes cuyo poder adquisitivo no permite ni siquiera el acceso al transporte público. La ciudad para estos jóvenes se presenta como una proyección de un espacio al cual no pertenecen. La vida está restringida a su casa, a sus alrededores y a la escuela, espacios de circulación cotidianos, razonablemente seguros, en los cuales construyen su identidad y su relación con el mundo. Desde esta perspectiva es posible afirmar que la presencia del poder público, a través de políticas que hagan visibles a estos jóvenes y que faculten su tránsito por los caminos de la ciudad, es un elemento definidor de su inserción urbana.

La siguiente etapa de este estudio fue investigar los itinerarios cotidianos de diez de estos jóvenes y se explicitó la riqueza de «mundos creados» en el contexto comunitario. En las «pedagogías practicadas»¹⁴ por estos jóvenes, se evidencian caminos educativos construidos a través de la experiencia de participación en la radio comunitaria, de la creación de un grupo de rock, de las historias, poesías y letras de música escritas, de los grupos de música y danza creados y del esfuerzo para acceder al mundo del fútbol. La escuela está entre los principales espacios para la articulación de estas posibilidades.

El sentimiento de interdicción explicitado en relación a la ciudad no imposibilita que aun en un espacio restringido de circula-

ción y con recursos materiales pobres, estos jóvenes creen verdaderos universos de significado.

La reja que los separa del espacio público será de alguna forma compensada por el esfuerzo de configurar una esfera privada en la cual la vida pueda tener sentido. Este cuadro me remite a Hannah Arendt cuando evoca la histórica Grecia:

«La principal característica del tirano era que privaba al ciudadano de tener acceso a la esfera pública, donde este se podría mostrar, ver y ser visto, escuchar y ser escuchado, que prohibía el espacio de la polis, limitaba los ciudadanos a la privacidad de la vida de sus hogares... Según los griegos, ser confinado a la privacidad del hogar era equivalente a ser destituido de las potencialidades de la vida específicamente humana.»¹⁵

Partiendo de este pensamiento se nos impone reflexionar sobre el concepto de esfera pública y de ciudadanía y sobre la presencia humana en los espacios que trascienden el mundo privado y que pueden convertir a estos jóvenes en ciudadanos. Entendiendo por ciudadano una de sus acepciones corrientes, *habitante de la ciudad*¹⁶, es necesario preguntarse: ¿cómo nos convertimos en habitantes de la ciudad? ¿Cómo pueden los jóvenes ser parte de la ciudad, sobre todo estos jóvenes, millones de jóvenes, que no tienen acceso a ella ni posibilidad de circulación?

En el ámbito del debate propuesto por este texto, los elementos de «realidad» que despuntan señalan la ausencia de una esfera pública estructurada que proteja y ampare a los jóvenes que viven en regiones periféricas de una ciudad latino-americana. Sus deseos señalan la necesidad de instalaciones deportivas, un campo de fútbol y un

¹⁴ PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo. Cortez, 2003.

¹⁵ ARENDT, Hanna. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 2005.

¹⁶ Según FERREIRA, Aurelio Buarque Holanda. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

espacio para celebrar fiestas. En una perspectiva de ciudad policéntrica estos espacios deberían existir también en las regiones periféricas, en las cuales la casa, que ofrece cobijo de la «calle», parece ser el espacio prioritario de convivencia y de aprendizaje, sobre todo para las chicas. Aún prevalece el miedo de la «calle» y la inseguridad en relación a los espacios públicos. La escuela sigue siendo para estos jóvenes el principal espacio de sociabilidad y de aprendizaje, espacio de convivencia, espacio de construcción identitaria y espacio que posibilita forjar nuevas miradas sobre el mundo. La escuela es, para ellos, el principal espacio comunitario que refleja la ciudad.

De ello se puede concluir que para los jóvenes de regiones periféricas la escuela tendrá que ser el puente hacia el universo urbano en sus múltiples posibilidades. Este lugar-puente será el resultado del proceso de reinención de las formas, tiempos y espacios de actuación de la escuela¹⁷. La «calle» como posibilidad educativa solo es plausible en la medida en que su intención sea educar e integrar a los jóvenes en el horizonte de la mirada de quien vive y crea la ciudad. Entre los que «crean» la ciudad está el poder público local, cuya mirada y cuyas prácticas pueden permitir a estos jóvenes la circulación, la inserción y la recreación de sus propios territorios a partir de posibles caminos educativos.

El poder público local y sus caminos para los jóvenes

El segundo estudio mencionado presenta resultados preliminares al estudio «Juventude, escolarização e poder local»,

específicamente en el área metropolitana de Porto Alegre. Tuvo como objetivo central la identificación de las políticas de educación para jóvenes y adultos y de las políticas de juventud en el ámbito de la acción del poder público municipal en nueve áreas metropolitanas brasileñas¹⁸ y fue realizado a través de entrevistas con gestores locales y cuestionarios sobre las acciones desarrolladas entre los años 2003/2004. En el caso de la ciudad de Porto Alegre se estudiaron 134 proyectos o acciones en el ámbito de la juventud.

El primer contacto con gran parte de los ayuntamientos produjo, muchas veces, interjecciones de sorpresa en relación al estudio: «¿Políticas de/para jóvenes? No, aquí no tenemos nada específico». Y a continuación: «Sí, el departamento de sanidad tiene un proyecto para jóvenes sobre ETS/SIDA» o en el departamento de medio ambiente «...algo relacionado con la conservación...». Estas respuestas demuestran que el joven es un sujeto ausente en el orden del día de los ayuntamientos. Los jóvenes aparecían diluidos en programas para niños o en programas para alumnos con claras carencias escolares o, también, en programas para toda la comunidad a los cuales los jóvenes acudían en gran número, sobre todo en diferentes campos artísticos como el teatro, la música, la danza o las artes plásticas. Se insistía también en la categoría alumnos ya que en la escuela se concentran las acciones para los jóvenes.

En gran parte de las ciudades estudiadas, los jóvenes se perciben como grupo social ausente, en lo que concierne a las políticas públicas, o que empieza a aparecer y, en este caso, se reserva el lugar de «receptor» de acciones del poder público.

¹⁷ Como referencia a distintas posibilidades en este proceso de reinención se puede consultar la publicación «Bairro-Escola passo a passo» editada en Brasil en 2007 por distintos actores del campo educativo, entre los cuales UNICEF, Movimento Todos pela Educação, UNDIME, Cidade-Escola Aprendiz, Fundação Educar, Ministério da Educação.

¹⁸ Regiones metropolitanas de João Pessoa (PB), Recife (PE), Goiânia (GO), Porto Alegre (RS), Florianópolis (SC), Vitória (ES), Belo Horizonte (MG), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ).

Destaca la no participación de los jóvenes como generadores de propuestas, colaboradores o evaluadores de las acciones a ellos destinadas. En gran parte de estas acciones, que presentan un máximo de dos años de duración, no hay evaluación de los resultados o de su alcance social, lo que apunta hacia la reiterada discontinuidad o el carácter puntual y de emergencia de estas prácticas.

A pesar de las limitaciones encontradas, cabe destacar que, a parte de las áreas que se pueden considerar «clásicas» como sanidad y deportes, se pueden percibir *movimientos* de las políticas públicas que apuntan hacia las «numerosas expresiones» de los jóvenes en el contexto contemporáneo de las ciudades. Proyectos y acciones en el ámbito de las artes: danza contemporánea, hip-hop, grafitismo, que se pueden relacionar con alternativas a la generación de trabajo y renta, en una perspectiva de autogestión, se esbozan como novedades que resultan de acciones de sectores juveniles que provocan las relaciones con el poder local. Proyectos y acciones relacionados con temáticas ambientales, con la sexualidad, la producción gráfica y la construcción de foros de debate varios, dibujan posibilidades de inserción en la escena urbana de grupos juveniles, habitualmente apartados de la vida pública.

Desde esta perspectiva, la ocupación del territorio urbano, de las plazas, parques, centros comunitarios, instalaciones deportivas, teatros, explicitada en los proyectos inventariados, desea hacer visible las *formas de ser y de estar* que empiezan a mostrar a los jóvenes en el complejo escenario de las ciudades, ampliando el territorio educativo más allá de los intramuros escolares. La expresiva afirmación, en el conjunto de entrevistas y cuestionarios, sobre el uso pacífico de los espacios comunitarios hecha por los jóvenes que participaban en estos proyectos, señalan la necesidad de releer el lugar de la violencia o de

la amenaza representados, en el imaginario social, por los grupos juveniles (sobre todo los jóvenes que viven en áreas periféricas).

Pocas actividades que trasciendan el currículum clásico se pueden encontrar en el espacio escolar y las pocas que existen están relacionadas con temas medioambientales o deportivos. Esto evidencia la no conexión entre la escuela, la ciudad y los posibles caminos educativos construidos o deseados por los jóvenes, deduciéndose así la distancia real (y simbólica) entre la institución escolar (con sus rituales, temporalidades y temas) y estos nuevos territorios producidos en la confluencia entre intereses juveniles y políticas públicas locales.

Sobre la calle, la ciudad y los procesos educativos

Las disertaciones sobre la ciudad y la juventud presentadas en estas páginas, pensadas a partir del hecho de la irrupción de los jóvenes como nuevos sujetos de la escena urbana, se podrán entender mejor en el panorama de intensa inestabilidad y de profunda crisis de los cánones sobre los cuales se ha construido el modo de vida moderno. Muchos pensadores le llaman a lo que estamos viviendo *tránsito paradigmático*, caracterizándolo en términos de revoluciones cotidianas en el mundo del trabajo, en el universo de las relaciones humanas, en el contexto de las relaciones con la naturaleza y de la propia naturaleza, en el ámbito de la producción científica, en el cambio de los esquemas temporales y espaciales hasta ahora conocidos (producidos especialmente por las nuevas tecnologías de la información), que cuestionan las formas de organización que hemos producido, empujándonos hacia la construcción de miradas que se atreven a reinventar lo «existente», llevándonos a reflexionar sobre la historicidad y la transitoriedad de modelos, hace mucho presentados como inmutables.

El conjunto de prácticas educativas realizadas en el ámbito de la escuela vive el impacto de estas perplejidades e inestabilidades, tanto en su relación con las nuevas generaciones, como en el campo de las nuevas áreas de conocimiento producidas. La responsabilidad con el futuro nos impone una tarea fundamental: comprender lo que está pasando para construir nuevas miradas sobre las tensiones, los desafíos y los límites de nuestras prácticas y sobre el diseño de otras posibilidades para la vida en la escuela, en la comunidad y en la ciudad.

En este sentido, los conceptos de *ciudad educadora* o de *ciudad como pedagogía* pueden ampliar nuestro concepto de educación, permitiéndonos reinventar la escuela de la misma manera que procuramos reinventar la ciudad y, en ella, la comunidad, como lugares de convivencia, de diálogo, de aprendizaje permanente, con el objetivo de profundizar la democracia y la afirmación de las libertades.

Estos procesos desafían los cambios que, aunque también metodológicos, son cambios paradigmáticos que implican la producción de nuevos esquemas para leer el mundo y para crear lo que Paulo Freire llamó «inéditos viables». Estos no se presentan como nueva panacea, ni como un nuevo modelo, sino como cambios posibles, a corto y largo plazo, y que solo pueden ser construidos a partir de nuevos pactos sociales y educativos. En esta dirección, el poder público local puede tener un importante papel pedagógico como:

- articulador de fuerzas y sujetos sociales,
- financiador de acciones que nazcan de las necesidades y exigencias de este nuevo pacto,
- mediador de intereses no solamente diferentes, sino incluso antagónicos, en relación a la ocupación del espacio público.

Desde esta perspectiva, el diálogo es condición *sine qua non*, con y más allá de las instituciones escolares, sobre nuestros proyectos educativos como sociedad. ¿Contempla nuestra sociedad a los jóvenes? Si se les contempla, ¿qué miradas diferentes dirigen a los jóvenes los sujetos sociales tales como asociaciones de barrios, grupos ecologistas, grupos de empresarios, asociaciones de servicios comunitarios, sindicatos, partidos políticos o los poderes públicos locales? ¿Qué grupos juveniles viven y circulan por nuestras ciudades y comunidades? ¿Qué espacios ocupan? ¿Cómo cambiar la mirada de aquellos que solamente ven amenazas y problemas en los grupos juveniles y que acaban por pautar muchas de las políticas públicas? ¿Cómo recuperar o constituir a los jóvenes como actores del proceso social con sus convicciones, creencias, conocimientos, experiencias y, sobre todo, con su intensa capacidad creativa? ¿Cómo ofrecer a los jóvenes el espacio público y el territorio de las ciudades con sus incontables posibilidades educadoras?

En este aspecto reside una dificultad fundamental: no estamos acostumbrados al diálogo y a la proximidad con otros sujetos del tejido social, mucho menos con los jóvenes que, aglutinados por rasgos identitarios en numerosas «tribus urbanas», desafían nuestra capacidad de entenderlos y de aceptarlos. Aproximar sujetos sociales, entre ellos los grupos juveniles, para realizar nuevos pactos educativos, pensando la ciudad en su conjunto, con acciones que integren la aproximación de diferentes instituciones, el uso de espacios urbanos, la disponibilidad de tiempo para las nuevas generaciones y la afirmación de nuevos horizontes y compromisos comunes, son condiciones para convertir la ciudad en escenario educativo. Así, todos los que viven en la ciudad se convierten en educadores.

Se trata de instaurar diálogos en los cuales el «otro» sea escuchado tanto por el poder

público como por los demás sujetos sociales «establecidos». No lograremos cambios si las nuevas generaciones siguen limitadas al espacio doméstico, a la escuela clásica o en los arrabales de su casa.

Nuestra condición civilizadora pasa, seguramente, por estos jóvenes actores de la escena urbana contemporánea. Contemplarlos, escucharlos, incluirlos como sujetos plenos de posibilidades, no como portadores de problemas o necesidades que nos toca a nosotros resolver, se impone como condición en los caminos educativos que podemos construir. Por lo tanto, pensar estos caminos nos obliga a pensar en la ampliación de la mirada sobre las ciudades e implica, fundamentalmente, poner las estructuras político-administrativas de las ciudades al servicio de un proyecto educativo que ubique escuela y calle.

En este sentido es necesario que nos preguntemos:

- ¿Cómo enseñamos a los jóvenes las prácticas democráticas de la convivencia y de la diversidad si nuestras prácticas cotidianas de convivencia nos impiden aceptar al otro, o estar dispuestos a darles la palabra y ser capaces de escuchar su *modus vivendi*?
- ¿Cómo pensar los caminos educativos para estos jóvenes si la ciudad les está vetada, si están confinados a sus calles y a sus casas, sin que estas –sobre todo las calles– se conviertan en posibilidades pedagógicas?
- ¿Es posible que la ciudad y la comunidad desarrollen además de sus tradicionales funciones económicas, sociales, políticas y de servicios, una función educadora, en el sentido del compromiso

colectivo y permanente de la formación, de la promoción y del desarrollo de todos sus habitantes (niños, jóvenes y adultos)?¹⁹ En otras palabras, ¿es posible pensar la ciudad y la comunidad desde la perspectiva de la educación?

- ¿Es posible pensar la ciudad y la comunidad como espacios de convivencia cultural y generacional, como espacios de aprendizaje de la diversidad humana y de superación de las intolerancias – condiciones para la vida democrática?
- ¿Es posible pensar la escuela como una institución menos cerrada y más articulada alrededor de las redes sociales y del escenario urbano que la envuelve?

Considerando estas cuestiones, pensar la ciudad con sus caminos educativos, y, en ella, la red de posibilidades que incluye la escuela, implica:

- **reconceptualizar la ciudad**, entendiéndola, en su enmarañado de calles, avenidas, plazas y edificios, como un *territorio de múltiples historias y culturas* y, por ello, de *incontables posibilidades educativas*;
- discutir quiénes somos, qué necesidades comunes y singulares tenemos, *qué presente y qué futuro deseamos*;
- asumir –gobiernos, asociaciones de vecinos, empresarios, movimientos sociales, grupos de jóvenes, iglesias, sindicatos, universidades y diferentes actores sociales del escenario urbano– tareas educativas en el sentido de **localizar demandas y posibilidades formativas**, para ofrecer y construir con el conjunto de la población *inéditos viables* que permitan hacer de la vida algo más o algo distinto de lo que es.

¹⁹ Aquí se convierte en indagación un postulado presentado en la introducción de la Carta de Ciudades Educadoras elaborada en Barcelona en 1990 y actualizada en 1994 y el 2004.

Esta reconceptualización presupone la comprensión de la ciudad como una gran red de caminos educativos, en sus espacios pedagógicos formales (escuelas, jardines de infancia, facultades, universidades, institutos) e informales (teatros, plazas, museos, bibliotecas, medios de comunicación, locales públicos, iglesias, además del tráfico, del autobús, de la calle), cuyas calles sean puentes para la convivencia y el aprendizaje y donde la **intencionalidad de las acciones desarrolladas** pueda **convertir la ciudad en territorio educativo** y **hacer de ella pedagogía**.

En este sentido, los procesos educativos que se dan en la plaza pública, en la calle, en el bus, en la escuela, puede ser la **llave** para la convivencia y, por consiguiente, para la democracia, que presupone tanto la comprensión y el respeto por las diferencias ideológicas, de edad, raza, género, clase social, de modo de comprensión de la vida, como el enfrentamiento colectivo y concreto de los problemas que nos preocupan.

Estos procesos implican que cada ciudadano/ciudadana, niño, joven o adulto, se entienda como parte de la ciudad, comprometiéndose con su destino en un movimiento pedagógico y cultural que permita a todos, en la cualidad de potenciales educadores, la construcción de miradas sobre este gran **espejo-territorio** con sus temas y problemas para, *reaprendiéndolo, atreverse a reinventarlo*.

La ciudad democrática y educadora, espacio de muchos caminos es, por todo ello, una utopía que debe ser reanimada, porque una vez más nos remite a los sueños colectivos de una vida feliz, sostenible y solidaria en este planeta. Nos remite a la ciudad más allá de lo que en ella se produce materialmente y, como dice el historiador Jacques Le Goff²⁰, *reanima la idea de ciudad como escenario de igualdad y fiesta del intercambio, como espacio del bien común, de la seguridad y del urbanismo como invención de la belleza – elementos engendrados del imaginario de las ciudades del Renacimiento*.

²⁰ LE GOFF, Jacques. Por amor às cidades. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

Educación y sociedad justa

Juan Carlos Tedesco

Juan Carlos Tedesco (argentino), estudió Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. Ejerció como profesor universitario y como funcionario de la UNESCO, donde dirigió la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), en Santiago (Chile), la Oficina Internacional de Educación en Ginebra (Suiza) y la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación en Buenos Aires (Argentina). Actualmente es Ministro de Educación de la República Argentina.

Ha dictado cursos de postgrado en universidades de varios países de América Latina y ha publicado numerosos artículos y libros sobre las relaciones entre educación y sociedad. Entre ellos destacan: *Educación y sociedad en Argentina: 1800-1945* (Buenos Aires, 1972); *El Proyecto Educativo Autoritario: Argentina 1976-82* (Buenos Aires, 1983); *El Nuevo Pacto Educativo*, (Madrid, 1995), y *Educación en la sociedad del conocimiento*. (Buenos Aires, 2000).

1. Introducción

En los años recientes, es frecuente que los análisis acerca de la sociedad del conocimiento y de la información superen el optimismo que expresaban los enfoques iniciales acerca de las potencialidades democráticas de la centralidad del conocimiento en la sociedad. Dichos enfoques, con diferentes justificaciones, asociaban la relevancia del conocimiento con un determinado sentido social, donde la democracia y el crecimiento económico aparecían vinculados directamente¹. Ahora, en cambio, es común poner el énfasis en las características excluyentes, generadoras de incertidumbre y de riesgo, que provoca el uso intensivo de conocimientos y de información en la economía y en la sociedad. Con la rapidez que caracteriza a los procesos sociales contemporáneos, en poco tiempo se puso de relieve que la centralidad del conocimiento provocaba fuertes tendencias a privatizar su producción y su distribución. El capitalismo basado en el uso intensivo de información y conocimientos podía ser más inequitativo que el capitalismo industrial tradicional².

El debate, en consecuencia, dejó de referirse a la educación y al conocimiento en sí mismos, para trasladarse al tipo de sociedad que queremos construir a partir de su centralidad. En un sentido más específico,

podríamos sostener que el concepto de **ciudad educativa** se enriquece actualmente haciendo referencia a qué tipo de ciudad (o de sociedad) deseamos o proyectamos construir. En este texto asumimos la idea de **construcción de una sociedad justa** como el gran desafío que enfrentamos como civilización. A partir de este postulado general, se ofrecen algunas reflexiones e hipótesis dirigidas fundamentalmente al papel de la educación y de los educadores en el proceso de construcción de dicha sociedad justa.

2. El déficit de sentido

En primer lugar, es preciso referirse al **déficit de sentido** que caracteriza al nuevo capitalismo, donde la ruptura con el pasado y la incertidumbre acerca del futuro conducen a una fuerte concentración en el presente. Richard Sennett ha insistido en este punto, a partir fundamentalmente del análisis de los cambios en la organización del trabajo. En su clásico estudio sobre el «carácter» y en su reciente ensayo sobre la cultura del nuevo capitalismo, Sennett sostiene que este capitalismo está basado en la idea de «nada a largo plazo», lo cual tiene consecuencias muy significativas sobre la formación de los sujetos y sobre los procesos de transmisión cultural, tanto en las instituciones públicas (la escuela, particularmente) como en la familia³.

¹ La versión más popular de este optimismo es la Alvin Toffler. Ver, por ejemplo, A. Toffler. *El cambio del poder*. Barcelona, Plaza y Janés, 1990.

² D. Cohen. *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998. Recientemente, hasta el Fondo Monetario Internacional ha reconocido que está aumentando la desigualdad y la concentración del ingreso en el mundo, asociado al desarrollo tecnológico. Ver Daniel Muchnik, «El FMI ahora preocupado por lo social», en *Clarín*, Buenos Aires, 15 de octubre de 2007.

³ R. Sennett. *La Corrosión del Carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2000. R. Sennett. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2006.

En última instancia, el «nada a largo plazo» erosiona la posibilidad de construir vínculos de confianza, de compromiso mutuo y de cohesión. En las empresas, por ejemplo, los empleados saben que es posible que se produzcan fusiones, des-localizaciones o transformaciones que pueden dejarlos a ellos de lado, sin ningún tipo de compromiso por parte de los empresarios. Hoy se aconseja trabajar afuera de las empresas y, como dice Sennett, el desapego y la cooperación superficial son mucho más funcionales que la lealtad y el servicio. La capacidad de cambiar es más valorada que la experiencia y la práctica del consumo se expande a todas las dimensiones de la vida social y personal, y no solo a las mercancías.

Cuando este comportamiento se extiende a otras áreas de la vida social, como la familia o el ámbito de desempeño político-ciudadano, las tensiones y contradicciones son muy significativas. La familia exige compromisos y lealtades de mediano y largo plazo que expresen la solidaridad intergeneracional. El desempeño ciudadano también exige cada vez más un sentido fuerte de responsabilidad y solidaridad colectiva, que obliga a tomar decisiones que demandan una visión de futuro. Asimismo, plantea serios problemas a la educación institucionalizada, cuya razón de ser ha sido siempre la transmisión del patrimonio cultural de la sociedad y la preparación para un determinado proyecto de futuro. Desde este punto de vista, uno de los problemas centrales de la educación actual es manejar la tensión que genera este déficit de sentido, tanto en los procesos pedagógicos y en los vínculos de enseñanza-aprendizaje como en los procesos políticos e institucionales con los cuales se manifiesta la actividad educativa.

3. El sentido de la educación en la sociedad moderna

Recordemos que los sistemas educativos modernos nacieron asociados a la construcción de los Estados nacionales. Si bien no es este el lugar para una larga referencia a la historia de la educación, es preciso recordar que, al menos en nuestra cultura, los principios de educación universal y obligatoria estuvieron directamente vinculados a la construcción del Estado y de vínculos de adhesión a un determinado orden, por encima de particularismos étnicos, religiosos, lingüísticos o de cualquier otro tipo. Este proceso tuvo manifestaciones distintas según los contextos, pero la escuela y los maestros estuvieron entre las instituciones y los actores sociales protagónicos del proceso de construcción de la modernidad, tanto en el aspecto político como cultural.

La literatura sobre el proceso de modernización es muy amplia y conocida. Bauman, para citar a uno de los referentes actuales más reconocidos, ha caracterizado la visión típicamente moderna del mundo como aquella que lo considera una totalidad esencialmente ordenada. El control es poco menos que sinónimo de la acción ordenadora y la efectividad del control depende de la adecuación del conocimiento con el orden «natural». Dicho conocimiento es, en principio, alcanzable y ascender en la jerarquía de las prácticas medidas por el síndrome del control/conocimiento significa también avanzar hacia la universalidad y alejarse de las prácticas «provincianas», «particularistas» y «localizadas»⁴.

Ya sea por necesidad de control o por genuino deseo de difundir conocimientos, la educación, la escuela y los educadores fueron un producto de la modernidad directa-

⁴ Z. Bauman. *Legisladores e intérpretes; Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmas, 1997.

mente asociado a la necesidad de contar con personal especializado para transmitir y reproducir la nueva cultura dominante⁵. En este sentido, los sistemas educativos modernos pusieron el énfasis en la transmisión de conocimientos, valores y actitudes vinculados a las normas sociales que exigía el funcionamiento de la sociedad. El aprendizaje de estos contenidos exigía incorporar una fuerte carga afectiva en el proceso de transmisión. Lo propio de la formación del ciudadano en el período de construcción y consolidación de los estados nacionales y la democracia fue el énfasis en los aspectos simbólicos, en los rituales y en la autoridad con la cual fueron dotados los actores y las instituciones encargadas de difundir las pautas de *cohesión social*, es decir, de aceptación de las reglas de la disciplina social.

La explicación y justificación teórica más exhaustiva de este sistema la brindó Emile Durkheim en sus ensayos sobre educación, particularmente sobre educación moral⁶. Todo su análisis se basa en la preocupación por brindar a cada uno la educación que le corresponde por su lugar en la escala social y en lograr la aceptación de una nueva moral, la moral laica y republicana, que debía reemplazar la moral religiosa tradicional.

Esta es la razón por la cual las prácticas escolares de la época insistían tanto en los elementos rituales y otorgaban a los responsables del proceso de enseñanza –los maestros y profesores– un estatus de autoridad casi religiosa o sagrada. Durkheim definía el trabajo de los sacerdotes y de los maestros como una actividad «moral», como una actividad de mediación entre los valores generales y sujetos particulares, entre un tipo de sociedad y los individuos que la componen. La vocación, el apostolado, las gratificaciones simbólicas por

encima de las materiales, han sido las características principales del desempeño docente en el marco de este «programa institucional» de la escuela.

En síntesis, la formación del ciudadano basada en las categorías de democracia y nación tuvo un contenido específico, actores claves y un diseño institucional y curricular coherente. La fertilidad socializadora de este proyecto radicaba en que era portador de un *sentido*, entendido en la triple dimensión del significado de este término: fundamento, unidad y finalidad. El fundamento de la propuesta estaba dado por el principio de Nación, democracia y mercado como ejes articuladores sobre los cuales se apoyaba el proyecto colectivo; la unidad se basaba en el nivel significativamente alto de articulación de las «imágenes del mundo» que brindaba esta propuesta ideológica donde cada uno tenía su lugar en la estructura social; la finalidad, por último, estuvo basada en la proyección de la posibilidad de un futuro siempre mejor, de una ampliación progresiva de los espacios de participación, de libertad y de justicia.⁷

La evolución de la acción educativa basada en este *sentido* no estuvo exenta de contradicciones y tensiones. El saber y las prácticas pedagógicas también tendieron a autonomizarse. Tanto por los cambios en la estructura social como por la propia cultura pedagógica, la educación y los educadores desarrollaron un fuerte contenido crítico de la concepción moderna de la educación, particularmente de sus aspectos reproductores, disciplinarios y autoritarios. Desde los pedagogos clásicos como Pestalozzi, Dewey, Freinet y el movimiento de la Escuela Activa hasta los más contemporáneos como Paulo Freire, la cultura profesional de los educadores (mucho más que las prácticas educativas reales en las

⁵ Z. Bauman, *op. cit.*

⁶ Emile Durkheim. *L'éducation morale*. París, PUF, 1963.

⁷ Zakī Laïdi. *Un monde privé de sens*. París, Fayard, 1994.

escuelas) estuvo dominada por principios que ponían el acento en las potencialidades libertarias de la educación. Pero este pensamiento «crítico» (y el sentido que brindaba a las acciones y a la identidad de los educadores) formaba parte del mundo de la modernidad. «**Contra**» la imposición de un orden único, «**contra**» el autoritarismo pedagógico, los educadores críticos construían su identidad tanto individual como colectiva. En buena medida, este pensamiento crítico se construyó a partir de la contradicción que se planteaba entre formar para el trabajo y formar para el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo integral de la personalidad. Es este escenario el que cambia radicalmente con la expansión del nuevo capitalismo.

4. El sentido en el nuevo capitalismo: construcción de una sociedad justa

La literatura sobre la posmodernidad, la sociedad del conocimiento y el nuevo capitalismo, es amplia y bien conocida. Si bien cada una de esas denominaciones alude a fenómenos distintos, su análisis se refiere a un proceso de transformación que afecta todas las dimensiones de la sociedad: la organización del trabajo, la organización política, los paradigmas culturales y los procesos de construcción de las identidades personales. Las tendencias a la fragmentación son significativas y bien conocidas. Ellas están vinculadas a un doble fenómeno: la desigualdad y la exclusión social por un lado y la explosión de identidades y de demandas de reconocimiento a la diversidad por el otro. Desde el punto de vista cultural, la posmodernidad se caracteriza por la ruptura de la concepción según la cual existe un solo orden cultural válido y legítimo, al cual se

subordinan todos los demás. Los particularismos ahora no son sinónimo de atraso y tradicionalismo sino que son reivindicados como derecho y su negación atenta contra la convivencia democrática y la justicia. Desde el punto de vista socio-económico, son bien conocidas las tendencias a la concentración del ingreso y a la exclusión social de vastos sectores de población⁸. Economía y sociedad tienden a disociarse y generan un escenario donde el gran interrogante (y desafío) gira alrededor de las posibilidades de construir un sentido compartido, capaz de superar la cohesión fundamentalista autoritaria y el individualismo asocial.

La pregunta por la posibilidad de crear un sentido compartido es, en definitiva, la pregunta por la cohesión social. ¿Qué tipo de cohesión es posible y necesaria en el marco de este nuevo capitalismo post-moderno?. Por un lado, sabemos que no es posible la cohesión de los modernos, basada en la imposición de un orden único, aunque sea de carácter racional y secular. Tampoco es posible la cohesión adscriptiva, étnica o religiosa, que excluye al diferente. Por otro lado, también sabemos que la cohesión social exige niveles básicos de equidad social, basados en el derecho al trabajo y a una remuneración que garantice el acceso a los bienes y servicios propios de una vida digna. En definitiva, estamos ante el desafío de construir una sociedad que enfrente la desigualdad y respete la diversidad. El gran interrogante consiste en saber si la meta de construir una sociedad justa puede tener la potencialidad suficiente como para generar los niveles de adhesión necesarios para contrarrestar las tendencias a la injusticia, que provienen del mercado y de las tentaciones de dominación y control cultural⁹.

⁸ Para un análisis de los fenómenos de fragmentación social en las ciudades, ver Loïc Wacquant. *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2007.

⁹ Un análisis completos del tema de la cohesión social referido a los países de América Latina y el Caribe puede verse en CEPAL. *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, 2007.

La adhesión a la construcción de una sociedad justa es un tema que debe ser analizado en forma contextualizada. Sin embargo, utilizando los aportes de A. Giddens, es posible postular que la adhesión que requiere la construcción de una sociedad justa es una adhesión **reflexiva**. El nuevo capitalismo tiene grados muy bajos de solidaridad orgánica y requiere de los ciudadanos un comportamiento basado mucho más en información y en adhesión voluntaria que los requeridos por el capitalismo industrial o por las sociedades tradicionales. Pero reflexividad no es sinónimo de racionalidad ni tampoco de comportamiento basado exclusivamente en el predominio de la dimensión cognitiva. La adhesión a la justicia demanda una reflexividad en la cual hay lugar para la emoción. No son pocos los acontecimientos históricos trascendentales que provocó la lucha por la justicia que solo se explican por la fuerte adhesión emocional que ella puede suscitar. Lo novedoso, sin embargo, es la particular articulación que hoy exige la adhesión emocional y ética a la justicia con el conocimiento y la información que ella exige para su desarrollo.

Al respecto, puede ser útil poner el ejemplo de la reflexividad que exige promover el respeto a la diversidad. Cada uno, hoy, tiene derecho a ser reconocido en su propia identidad. Pero esta adherencia a lo propio, a su comunidad de origen, no puede estar asociada a la idea de creer que esa forma de pensamiento es la única buena y legítima. Frente a esta visión limitada, es necesario promover el «pensamiento ampliado», que permite distanciarse de uno mismo para ponerse en el lugar del otro, no solo para conocerlo o entenderlo mejor, sino para conocerse uno mismo más profundamente¹⁰.

Lo cierto es que adherirse a la idea de sociedad justa es hoy mucho más exigente en términos cognitivos y emocionales que en el pasado. Al respecto, resulta pertinente retomar el planteamiento de Habermas¹¹, para quien hoy los ciudadanos se ven confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera ampliamente las cuestiones políticas tradicionales. Estamos, según Habermas, ante la necesidad de «moralizar la especie humana». El desafío que tenemos por delante es el de preservar las condiciones sobre las cuales se basa nuestro reconocimiento de que actuamos como personas autónomas, como autores responsables de nuestra historia y de nuestra vida.

Los niveles de responsabilidad que exigen estas decisiones son inéditos y este aumento de los niveles de responsabilidad exigidos a las decisiones individuales y sociales se produce al mismo tiempo que disminuye la posibilidad de promover una moral absoluta, una moral basada en obligaciones frente a exigencias ya sean de tipo religioso o secular. Vivimos, para usar la expresión de Gilles Lipovetsky, una etapa de moral «emocional», una moral sin obligaciones ni sanciones, una moral indolora y no imperativa, adaptada a los nuevos valores de la autonomía individual¹².

Frente a estos desafíos, el reto que se abre es el que se refiere a la formación de una inteligencia responsable, que supere la idea de una moral sin base científica y de un desarrollo científico sin control moral. La primera nos lleva a la impotencia mientras que la segunda nos puede conducir al desastre. El interrogante que abre esta definición es el que se pregunta por el papel de la educación en el proceso de formación de ese tipo de inteligencia y de las

¹⁰ Sobre esta diferencia entre pensamiento limitado y pensamiento ampliado, ver Luc Ferry. *Aprender a vivir; Filosofía para mentes jóvenes*. Buenos Aires, Taurus, 2007.

¹¹ J. Habermas. *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?*. París, Gallimard, 2002.

¹² Gilles Lipovetsky. *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris, Gallimard, 1992.

condiciones sociales que pueden favorecer su desarrollo.

5. Sociedad justa y escuela justa

En este contexto, la pregunta fundamental para la política educativa es la que se refiere a ¿qué es una escuela justa? Al respecto, F. Dubet¹³ nos aporta algunas reflexiones e hipótesis muy ilustrativas para alimentar el debate y avanzar en estrategias de acción. En principio, Dubet aclara que sus reflexiones no se dirigen a definir una escuela justa sino «la menos injusta posible», lo cual revela la dificultad y complejidad del problema. Habitualmente, la justicia escolar está asociada a la igualdad de oportunidades. Dubet polemiza con esta visión de la justicia, de dudosa validez particularmente en los niveles obligatorios y universales de la educación. Según su planteamiento, la igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad con los perdedores de una competencia escolar encargada de diferenciar a los individuos según su mérito. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los que tienen más mérito; debe también preocuparse de la suerte de los perdedores. La igualdad de oportunidades en estado químicamente puro no preserva necesariamente a los perdedores de la humillación del fracaso y del sentimiento de mediocridad. La meritocracia puede ser perfectamente intolerable cuando se asocia el orgullo de los ganadores con el desprecio hacia los perdedores. La exclusión y la violencia de un gran número de alumnos muestran hoy que este escenario no es una ficción.

El modelo de igualdad de oportunidades y de meritocracia jamás ha podido estar totalmente vigente. En el caso francés, las diferencias de resultados escolares entre categorías sociales permanecen tan fuertes como lo eran en épocas en las cuales el

acceso no era universal o era socialmente desigual. Este fenómeno genera un estado de decepción, que puede provocar tentaciones reaccionarias de volver atrás en estrategias democráticas. Contra esas tentaciones, Dubet propone tres líneas principales de acción. La primera de ellas se refiere a políticas de distribución más equitativa de la oferta escolar, dando más a los menos favorecidos, incrementando la información sobre la oferta pedagógica y flexibilizando la circulación dentro del sistema educativo. La segunda línea se refiere a cómo responde el sistema educativo a la suerte de los más débiles. En este sentido, la educación obligatoria debería estar regida por principios de evaluación donde no tendrían lugar pruebas de selección por mérito sino un principio de garantía de acceso a un bien común. En la educación obligatoria no puede haber ganadores o perdedores sino un piso común de aprendizajes que todos tienen la garantía de obtener. Por último, Dubet sostiene la necesidad de asegurar la *igualdad individual* de las oportunidades. Esto obliga a reflexionar sobre la **formación de sujetos**, sobre el modelo educativo mismo y el lugar que dicho modelo otorga a los individuos, a sus proyectos, a su vida social y a su singularidad, independientemente de sus desempeños cognitivos.

Esta última reflexión de Dubet nos indica que una escuela justa no se agota en los procesos institucionales de selección, evaluación, financiamiento y trayectorias de formación. Una escuela justa no puede ser neutral frente a los contenidos culturales que ella debe transmitir. En pocas palabras, una escuela justa debe ser capaz de brindar a todos una educación de buena calidad donde la adhesión a la justicia constituya un valor central. Este enfoque tiene consecuencias directas sobre el desempeño de los educadores. Al respecto, es posible postular que la adhesión a la justicia

¹³ François Dubet. *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris, Seuil, 2004.

debería ser un requisito para el ejercicio de la profesión docente. Así como los médicos están en muchos lugares obligados al juramento hipocrático de respeto a la vida, sería tal vez necesario introducir en la cultura profesional de los docentes un compromiso mucho mayor con los resultados de aprendizaje de sus alumnos y con los valores de justicia social, solidaridad y cohesión¹⁴.

6. A manera de conclusión

La construcción de una sociedad justa coloca a los ciudadanos frente a decisiones de una envergadura inédita: incluir o no a todos, manipular o no nuestro capital genético, proteger el medio ambiente y la naturaleza, entre otros. Los niveles de reflexividad que exigen estas decisiones son también muy profundos y exigen no solo un fuerte desarrollo cognitivo sino ético y moral. ¿Cuánto de estos niveles de reflexividad pueden ser formados a través de acciones educativas intencionales y sistemáticas? ¿Qué formas institucionales serán las más apropiadas a esta función? ¿Quiénes serán los educadores de estos

procesos de formación? La escuela universal y obligatoria a cargo de maestros formados profesionalmente a través de instituciones educativas especiales fue la respuesta a la demanda de formación del ciudadano para el Estado-Nación. ¿Será esta la respuesta para las demandas de formación del ciudadano reflexivo que demanda el siglo XXI? Estas preguntas implican también un interrogante acerca de la formación de las elites. Si bien en una sociedad democrática la distinción entre los miembros de las elites dirigentes y el resto de la ciudadanía es una distinción dinámica, lo cierto es que la responsabilidad por las decisiones es mucho mayor en aquellos que manejan áreas más sensibles desde el punto de vista de las consecuencias de sus decisiones: los científicos, los dirigentes políticos, los dirigentes empresarios. Por último, estas decisiones ya no podrán ser limitadas espacialmente al ámbito del territorio local o nacional. La responsabilidad también asumirá una dimensión internacional y al nivel del género humano. Como toda etapa crucial de la historia, abre siempre la opción de la incertidumbre o la esperanza.

¹⁴ La idea de extender el juramento hipocrático a otros actores sociales, como los empresarios por ejemplo, puede verse en Otfried Höffe. *Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo. Ética política en la era de la globalización*. Buenos Aires, Katz, 2007.

Gobernanza y educación

Joan Subirats

Joan Subirats es Dr. en Ciencias Económicas, Catedrático de Ciencia Política y Director del Instituto de Gobierno y Políticas Públicas en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha sido profesor visitante en las universidades de Roma-La Sapienza, Berkeley-California y Georgetown.

Editor de la Revista Española de Ciencia Política y miembro de diversos consejos editoriales de revistas y centros de investigación tanto españoles como internacionales.

Especialista en temas de gobernanza, gestión pública y en el análisis de políticas públicas y exclusión social, así como en problemas de innovación democrática, y sociedad civil.

Colabora habitualmente en *El País* y otros medios de comunicación.

Governance Wikipedia

The term *governance* deals with the processes and systems by which an organization or society operates. Frequently a government is established to administer these processes and systems. The word derives from Latin origins that suggest the notion of «steering». This sense of «steering» a society can be contrasted with the traditional «top-down» approach of governments «driving» society or the distinction between «power to» in contrast to governments «power over».

Los años 70 marcan el inicio de una transición, aún no resuelta, hacia paradigmas alternativos de regulación del conflicto social, respondiendo así a la crisis de los modos tradicionales de gobierno. La ideología neoliberal, en este contexto, comenzará a construir un discurso alternativo que, a caballo de las presiones del capitalismo financiero en los años 70 (crisis fiscal, «huelga de capitales»,...), presiona a los gobiernos para que reduzcan y redimensionen su capacidad de regulación y tasación sobre los flujos de capital. Es en ese contexto en el que se cuestiona la capacidad real que tienen los gobiernos para dirigir y controlar el cambio social (crisis de gobernabilidad), proponiendo a su vez el retorno al mercado como la única forma plausible, eficiente y efectiva de regulación de las necesidades sociales.

La crisis de gobernabilidad a la cual hacemos referencia contiene una doble dimensión, afectando tanto a los fundamentos de la legitimidad democrática de los estados, como a su capacidad para dar respuestas eficientes y eficaces a nuevas demandas y nuevos retos sociales. Frente a esa realidad, se habla de Governance¹ como una nueva forma de regulación del conflicto, caracterizado por la interacción y la cooperación de múltiples actores articulados en red para el desarrollo de proyectos colectivos.

No resulta extraño que tratemos del tema de la gobernanza en un contexto de debate sobre el futuro de la educación. Hoy más que nunca hablar del futuro de la educación es hablar del futuro de las sociedades en que vivimos, y de cómo afrontar los retos y los conflictos colectivos. Podríamos incluso plantear la hipótesis que a mayor desarrollo educativo, más insuficientes serán los parámetros tradicionales de gobierno que se basaban en elementos como jerarquía y especialización, y más necesario será buscar fórmulas de acomodo social que generen capacidades colectivas de gobierno. Y seguramente, a pesar de lo ambiguo que resulta hoy hablar de gobernanza y de su uso y abuso por parte de muchos actores cuya práctica es más bien jerárquica, lo prometedor del término es precisamente esa conexión que genera con la idea de gobierno colectivo en una sociedad educada y cohesionada.

¹ En la lengua inglesa el concepto de *Governance* (Gobernanza) ha ido adquiriendo significado por contraposición al *Government* (Gobierno), entendido en este caso como gobierno tradicional. En diversas lenguas se ha traducido el término *Governance*, pero en otros casos se utiliza como sinónimos «gobierno en red» o «gobierno relacional».

1. Gobernanza

Puede parecer curioso que en momentos en que la democracia representativa se ha ido expandiendo y consolidando como sistema de regulación política por todo el mundo, sea justamente ahora cuando más percepción y conciencia existe de sus límites y de sus insuficiencias. Es precisamente en torno a estos síntomas preocupantes de agotamiento, desde donde surgen nuevas perspectivas de gobierno y de participación social. Las democracias occidentales han experimentado en los últimos años un aumento continuado de la abstención electoral y un descenso significativo en las tasas de afiliación en los partidos políticos y los grupos de interés. El desinterés, el escepticismo y el distanciamiento de la ciudadanía respecto a la política tradicional, basada en la participación a través de los partidos, las grandes organizaciones corporativas y las elecciones apuntan hacia un cierto estancamiento del modelo democrático predominante. La deriva delegativa de nuestras democracias comienza a ser cuestionada en un nuevo contexto cultural marcado por el predominio de nuevos valores postmaterialistas, o por la emergencia de una sociedad más educada y reflexiva, en la cual los individuos se muestran cada vez menos dispuestos a jugar roles pasivos y reivindican un papel más activo y protagonista en los procesos políticos.



Figura 1: Crisis del gobierno democrático tradicional (elaboración propia)

Tal como trata de reflejar la figura 1, el gobierno democrático tradicional se encuentra hoy con dificultades crecientes para reaccionar de manera eficaz y eficiente ante un entorno cada vez más complejo, incierto y dinámico, y la legitimidad democrática de las instituciones públicas se va deteriorando ante una ciudadanía con más capacidad crítica, con nuevos valores, que no se siente satisfecha con la simple provisión tecnocrática de servicios públicos.

Un punto común en la literatura existente sobre gobernanza es remarcar la complejidad y el elevado grado de ambigüedad del mismo concepto. En palabras de R.A.W. Rhodes, el concepto de la gobernanza ha venido a definir «un nuevo proceso de gobierno, una condición distinta de regulación social; un nuevo método a través del cual la sociedad es gobernada». Sin embargo, una vez acordada esta definición básica, la confusión conceptual, la ambigüedad y la controversia teórica empiezan a reinar en la literatura existente. La Gobernanza ha tomado acepciones muy diversas: en tanto que Nueva Gestión Pública, en tanto que un nuevo sistema de interdependencia internacional, en tanto que un sistema sociocibernético de gobierno, o en tanto que redes de política. También algunos autores, como Hirsch, identifican el gobierno en red con la innovación democrática: «todas aquellas nuevas prácticas de coordinación a través de redes, partnerships y fórums deliberativos que nacen de las ruinas de la representación centralizada, jerárquica y corporativa de los años 70».

Con el fin de poner un poco de orden en el marco de esta disparidad de criterio presentamos tres proposiciones, directamente interrelacionadas entre sí, que entendemos constituyen el núcleo conceptual del nuevo paradigma:

- i. *La gobernanza implica el reconocimiento, la aceptación y la integración de la complejidad como un elemento intrínseco al proceso político.*

Esta complejidad viene motivada por la *diversidad* implícita en la existencia de múltiples actores que incorporan al proceso político una multiplicidad de valores, objetivos y preferencias. Y en segundo lugar, por la *incertidumbre* que provoca el cambio permanente, la erosión de las certezas cognitivas y la inestabilidad del conocimiento. Gobernar, no puede seguir siendo la tarea de unos pocos expertos aplicando conocimientos contrastados, sino que debe ser concebido como un proceso de aprendizaje social en dónde múltiples actores aportan sus conocimientos, sus propias percepciones de la realidad y tratan de llegar a definiciones compartidas de los problemas. Y ello es cierto tanto en una perspectiva general, como en políticas específicas como la educativa, sometida a presiones muy significativas en los últimos tiempos.

ii. La gobernanza implica un sistema de gobierno a través de la participación de actores diversos en el marco de redes plurales.

En este escenario, el conocimiento se encuentra disperso entre una multiplicidad de actores con sus propias definiciones de los problemas. La autoridad es un concepto difuso que solo puede desarrollarse en un marco de negociación permanente. Los recursos para el desarrollo eficaz de las políticas están distribuidos entre una multiplicidad de sujetos. Y, finalmente, las intervenciones públicas provocan una serie de efectos difíciles de prever. Más concretamente, la diversidad de actores susceptibles de participar en el marco de estas redes responden a una triple dinámica de fragmentación de responsabilidades y capacidades de gobierno:

- a) el gobierno multinivel, entendiendo como tal «un sistema en el cual los distintos niveles institucionales comparten, en lugar de monopolizar, decisiones sobre amplias áreas competenciales.
- b) la transversalidad, en tanto que sistema organizativo del sector público que

pone en interrelación a diferentes áreas temáticas, departamentos y organizaciones públicas en el marco de proyectos compartidos.

- c) la participación social, es decir, frente a la concepción tradicional que situaba a la sociedad como el objeto de la acción de gobierno y a los poderes públicos como al sujeto, la Gobernanza remarca el carácter confuso y ambiguo de la separación entre la esfera pública y la privada y, a la vez, resitúa las responsabilidades colectivas en un espacio compartido entre estas dos esferas.

También en este punto, la educación nos ofrece un buen escenario en el que ejemplarizar lo que hemos comentado. Una política educativa sometida a intervenciones desde esferas de gobierno múltiples, una política educativa que requiere de abordajes transversales para afrontar los nuevos retos. Una política educativa cuyo despliegue universalista y su expansión hacia los 0 años y más allá de los 25, le ha llevado a combinar protagonismos de muy diverso orden, con actores públicos, privados, entidades y colectivos.

iii. La gobernanza conlleva una nueva posición de los poderes públicos en los procesos de gobierno, la adopción de nuevos roles y la utilización de nuevos instrumentos de gobierno.

La resultante de la *gobernanza* o del gobierno en red, no puede ser atribuida al «ejecutivo», sino que es más bien el producto espontáneo y en cierto modo imprevisto de una interacción compleja entre múltiples actores de naturaleza muy diversa. Mientras el paradigma tradicional establecía una clara separación entre la esfera pública y la esfera privada, entendía que los sujetos únicos de la acción del gobierno eran los poderes públicos y concebía la esfera privada como el objeto pasivo de la acción de gobierno, la gobernanza apunta hacia un escenario en donde la frontera

entre las dos esferas se difumina, las responsabilidades hacia lo colectivo se distribuyen entre múltiples actores y el poder político se encuentra absolutamente disperso entre una gran diversidad de sujetos.

Si trabajamos con una perspectiva educativa que no se circunscriba al ámbito escolar, y entendemos que educación y vida están ligadas, es evidente que nuestra concepción sobre la política educativa se ampliará radicalmente y exigirá un planteamiento mucho más abierto, más plural y con más actores institucionales o presentes en su desarrollo. Si resulta ya difícil imaginar el abordaje de los problemas escolares desde una perspectiva tradicional de gobierno basada en la jerarquía y en la especialización, lo es mucho más si partimos de esa concepción abierta y transversal de la educación a lo largo de toda la vida.

2. Interrogantes

A pesar de todo lo dicho y precisamente por la ambigüedad que rodea al término de gobernanza, podríamos apuntar varios interrogantes en relación con la capacidad de producir políticas democráticas a través de este nuevo paradigma:

- a) el gobierno en red implica una relativización de la legitimidad de las instituciones representativas como sujetos responsables de la acción de gobierno.
- b) si los procesos de gobierno se desarrollan ahora en el marco de redes compuestas por múltiples y diversos actores, ¿dónde quedan ahora los principios de la transparencia, la responsabilidad y la *accountability* democráticas? ¿Cómo se han tomado las decisiones, quién es ahora el responsable y quién debe rendir cuentas ante los ciudadanos?
- c) la presencia y el poder que se le confiere en este escenario a actores como las

organizaciones lucrativas nos lleva a preguntarnos qué tipo de intereses se defienden en el marco de las redes, bajo qué criterios se toman las decisiones públicas, quién está representado y cómo podemos garantizar que el interés general es el criterio conductor de la toma de decisiones públicas.

- d) hasta qué punto las redes son inevitablemente espacios horizontales de intercambio y negociación entre actores iguales o bien, por el contrario, son espacios reproductores de las desigualdades y de las jerarquías existentes en la realidad.

Todos estos interrogantes tienen una dimensión teórica básica pero también empírica. En definitiva, la gobernanza o gobierno en red no es un modelo simple e inequívoco que se refleje de forma mimética en cualquier situación. Las nuevas dinámicas de gobierno en red toman formas muy distintas dependiendo del contexto en que se desarrollen, de los actores implicados y de los valores, los intereses y los objetivos que orienten la conformación de los nuevos marcos organizativos. Lo que es innegable es que el escenario deja suficientes espacios para avanzar hacia una *gobernanza* de proximidad, abriendo nuevos escenarios de radicalidad y profundización democrática. Y ello es especialmente significativo cuando comprobamos que las nuevas lógicas de gobierno relacional y de transversalidad en las políticas conducen casi inevitablemente a reforzar los gobiernos locales y las dinámicas territoriales como las únicas capaces de articular proximidad, integralidad de respuesta e implicación colectiva basada en elementos de identidad con la comunidad local.

3. Educación y gobernanza

Si nos referimos más específicamente al ámbito educativo, hemos de reconocer que estamos en tiempos de mudanza. Y la edu-

cación acostumbra a situarse en el propio centro de las tensiones que todo proceso de cambio social conlleva. Son muchos los elementos que propician esa nueva centralidad educativa en la agenda pública. Como bien sabemos, estamos viviendo cambios muy profundos en los aspectos fundamentales que asentaron la sociedad industrial avanzada del siglo xx. Y este cambio de época pone patas arriba los distintos modelos de sociedad con los que hemos ido operando y el papel que en ellos jugaba la educación. No es extraño que las tensiones y conflictos aparezcan con profusión en nuestros centros educativos, ya que en ellos se reflejan las inseguridades y los miedos ante la nueva realidad. Pero el debate se ha trasladado a los espacios públicos, y se discute de civismo, de convivencia. Y también en ese contexto de comunidad, de barrio o de ciudad, los temas de educación aparecen mezclados con los temas de ciudadanía. No es ajeno a todo ello, la significativa presencia de colectivos de personas recién llegadas, que transportan con ellas hábitos, pautas de interacción, costumbres sobre usos de espacios públicos, y maneras y tiempos de divertirse o practicar su religión que chocan con aquello que de una manera u otra se considera «lo correcto», el «mainstream» asentado año a año en nuestras sociedades.

Vuelve pues a tener pleno sentido preguntarse, ¿qué educación para qué concepción de sociedad? ¿Cómo relacionamos educación y ciudadanía? ¿Cómo «governamos» las políticas educativas? Tradicionalmente se ha considerado que los tres grandes ámbitos de socialización eran la familia, la escuela y el trabajo. En estos momentos, los impactos de la nueva situación son muy perceptibles en las esferas productiva, social y familiar, y no nos debe extrañar que ello afecte en mayor o menor medida a la educación en su conjunto y a las pautas de convivencia e interacción social.

Sabemos que en el campo productivo, los grandes impactos de rápido cambio tecnológico han modificado de arriba a abajo

las coordenadas del industrialismo. Términos como flexibilización, adaptabilidad o movilidad han reemplazado a especialización, estabilidad o continuidad. El trabajo ha dejado de ser algo unido a la trayectoria vital de cada quién, y tampoco funciona como predictor de los vínculos o las relaciones sociales. Todo ello genera múltiples impactos en una gran variedad de direcciones. Es evidente que se han abierto nuevas posibilidades. El destino de las personas está menos escrito y definido que antes. Pero, al mismo tiempo, las personas con menores posibilidades de partida, con peores condiciones para competir, sufren mucho más el «andar más solos por la vida», el contar con menos «convoyes vitales» en los que apoyarse. Los perdedores históricos de la libre interacción y competitividad capitalista, lo siguen siendo en su gran mayoría, y son ahora más vulnerables y acumulan más riesgos. Ello genera procesos de exclusión, que se plasman en nuevas realidades conectadas a la esfera laboral: desempleo juvenil de nuevo tipo, estructural y adulto de larga duración; trabajos de baja calidad sin vertiente formativa; y empleos de salario muy bajo y sin cobertura por convenio colectivo.

El impacto no es menor en las estructuras sociales. La vieja sociedad industrial nos había acostumbrado a entender como notablemente estable y previsible la divisoria de clases. Ahora tenemos una conversión rápida del orden clasista y estratificado, a una realidad social (desordenada) en la que encontramos una significativa multiplicidad de los ejes de desigualdad. Teníamos grandes agregados e importantes continuidades, y hoy tenemos un mosaico cada vez más fragmentado de situaciones de pobreza, de riqueza, de fracaso y de éxito. El panorama está más individualizado, con proliferación de riesgos y de interrogantes que muchas veces provoca que los que pueden, busquen espacios territoriales o institucionales en los que encontrarse seguros con los «suyos», cerrando las puertas a los «otros».

¿Qué sociedad nos va apareciendo? Destacaríamos, en primer lugar, una clara transición hacia una estructura social mucho más compleja y, como decíamos, fragmentada. Con mayores cotas de diversificación étnica, con gran alteración de la pirámide de edades (con los subsiguientes incrementos de las tasas de dependencia demográfica), y con una gran pluralidad de formas de convivencia familiar. La incorporación de las mujeres al mundo laboral aumenta sin cesar, a pesar de las evidentes discriminaciones que se mantienen. Pero, al lado de lo muy positivos que resultan esos cambios para devolver a las mujeres toda su dignidad personal, lo cierto es que los roles en el seno del hogar apenas si se han modificado, ya que las mujeres siguen concentrando el gran peso de las funciones de cuidado y reproducción. Crecen las tensiones por la doble jornada laboral de las mujeres, se incrementan las separaciones y aumentan también las familias en las que solo la mujer cuida de los hijos. Y, con todo ello, se provocan nuevas inestabilidades sociales, nuevos filones de exclusión, en los que la variable género resulta determinante. Mientras que, por otro lado, siguen sin obtener una valoración adecuada trabajos socialmente imprescindibles, como los relacionados con el cuidado, el cariño, que se consideran como elementos propios del «amor familiar» o del trabajo informal, poco o mal retribuido.

¿Y qué ocurre con las políticas públicas? ¿qué efectos tiene todo ello en las políticas educativas? Las políticas públicas desplegadas a mediados de siglo pasado en toda Europa, concretaron la filosofía del estado del bienestar: intervencionismo redistribuidor a cambio de libertad de mercado. Ese acuerdo, más o menos explícito, ha ido acumulando elementos de conflicto. Por una parte, hay menos consenso sobre sus bases normativas. Por otro lado, las políticas desplegadas, se han ido volviendo poco operativas, poco capaces de incorporar las nuevas demandas, las nuevas sensibilidades. Las políticas de bienestar se

construyeron desde lógicas de respuesta a demandas que se presumían homogéneas y diferenciadas, y se gestionaron de manera rígida y burocrática. Mientras que hoy tenemos un escenario en el que las demandas, por las razones apuntadas más arriba, son cada vez más heterogéneas, pero al mismo tiempo llenas de multiplicidad en su forma de presentarse, y solo pueden ser abordadas desde lógicas políticas de nueva ciudadanía y con formas de gestión flexibles y desburocratizadas.

Desde luego, la fragmentación de la sociedad, el impacto sobre la esfera laboral de la economía postindustrial y los déficit de inclusividad de las políticas clásicas de bienestar no operan de forma aislada entre sí. Se interrelacionan y, a menudo, se potencian mutuamente. De hecho, las dinámicas de exclusión social se desarrollan al calor de estas interrelaciones. Ciertos colectivos inmigrantes, por ejemplo, no solo ocupan las posiciones más marginales en la división étnica del trabajo, padecen también obstáculos de acceso a los sistemas de protección social, acumulan más fracaso escolar, y son muy vulnerables a la discriminación en el mercado de la vivienda. Sectores de población dependiente, de edad avanzada, quedan con facilidad excluidos de unos servicios sociales con tasas muy bajas de cobertura. O bien comunidades que habitan barrios periféricos segregados sufren con mayor intensidad el desempleo de larga duración, la inserción laboral en precario o, también, más fracaso escolar. En definitiva, se plasma en la realidad el carácter multifactorial y multidimensional de la exclusión y de las erosiones a una concepción de la ciudadanía que se nos ha ido quedando obsoleta por formal y desfasada.

Podríamos afirmar que, al faltar un sentido colectivo de proyecto compartido desde el punto de vista social, y al insistirse desde posiciones neoconservadoras que lo importante es aprovechar las oportunidades que existen, y que la desigualdad no tiene bases

sociales, sino que depende del esfuerzo que cada uno despliegue, ello se traslade a las familias como un «sálvese el que pueda».

En este escenario, la educación aparece como garantía de mejores oportunidades individuales reforzándose el potencial segmentador e inequitativo que la educación acostumbra a tener. La política educativa aumenta por tanto su visibilidad y aumenta la presión social a la que están sometidos los diferentes agentes educativos, al convertirse, como ya hemos avanzado, en un elemento central de la capacidad individual y colectiva para afrontar las dinámicas aceleradas de cambios en las esferas productiva, social y familiar. Pero, ¿pueden asumir la escuela y los diversos colectivos profesionales vinculados directamente con los itinerarios formativos el gran alud de demandas que se les dirige desde la sociedad? ¿Pueden hacerlo solos? Hace tiempo que estas preguntas van dando vueltas y se van planteando de modo directo o indirecto en muchas de las reflexiones y de las desazones que rodean a nuestro entorno educativo.

La educación ha visto pues extender su influencia mucho más allá de lo que era habitual, pero eso implica, por una parte, el emprender el camino hacia eso que se ha ido llamando la «sociedad del conocimiento», en la que todos los aspectos vitales y las actividades sociales tienen componentes formativos y acaban generando conocimiento (con las consecuencias que eso tiene en generar la sensación de que cualquier aspecto vital puede ser objeto de aprendizaje formal y de superación de previas incompetencias). Y por otra parte, la idea que ya que toda carencia personal o social acaba teniendo una conexión u otra con una real o potencial actividad formativa, todo acaba siendo «culpa» de la educación, que acaba así convirtiéndose en un gran contenedor en el que verter todo cuanto no acaba de funcionar, sobre todo cuando los agentes de socialización que le acompañaban en esa labor, están «missing» o muestran muchas vulnerabilidades.

Si hablamos de educación y de gobernanza, hemos de defender una concepción de la educación más vinculada a su concepción de servicio público. Es decir, tratar de conectar mejor educación (y no solo escuela) con el conjunto de servicios y políticas que buscan la mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía y el reforzamiento de su papel activo en la renovación democrática y participativa de las políticas de bienestar tradicionales. Y por tanto con una visión del trabajo educativo más vinculada al trabajo en red, a la colaboración entre profesionales de diversos servicios, a la implicación ciudadana en una educación «de la cuna a la tumba», un esfuerzo colectivo ante problemas de carácter integral que necesitan también respuestas integrales.

Todos educamos, y lo hacemos más con nuestro «ruido» (con nuestra actitud, con nuestros actos), que con nuestras palabras. En un volumen dedicado a la experiencia de las «ciudades educadoras», hemos de defender perspectivas que busquen la implicación del conjunto de la ciudadanía en la «cuestión educativa», yendo más allá de lo que es la comunidad educativa en sentido estricto, y planteando por tanto los debates nucleares que vinculan educación y sociedad, educación y ciudadanía. En este contexto, deberíamos ser capaces de reflexionar sobre qué entender por participación ciudadana y, muy especialmente sobre qué elementos sería conveniente tener en cuenta para una reconstrucción práctica del ideal democrático, basada en el impulso de la participación y la educación.

4. Participación, educación, ciudad

Este conjunto de cambios al que hemos rápidamente aludido, genera en opinión de algunos autores (Bauman, Sennett, Castel...) procesos de desvinculación, de desafiliación que, a diferentes niveles, afectan a buena parte de los ciudadanos y colectivos de las llamadas sociedades avanzadas. Lo que

entra en crisis son los propios fundamentos de la experiencia de vivir en comunidad, entendida como un colectivo de personas «estrechamente entretreído» (Bauman) en base a biografías compartidas y comprometidas a lo largo de una larga historia y de una expectativa todavía más larga de interacción frecuente y significativa. No es extraño que en este marco la comunidad sea representada incluso como una «amenaza», como un fenómeno que acarrea la pérdida de autenticidad, o un peligro para la propia individualidad. Pero, como bien sabemos, otros individuos, sufren ese aislamiento, y experimentan anhelos de comunidad, anhelos distintos y dispares en función de cual sea su trayectoria biográfica y su posición en la estructura social.

Si entramos más en las relaciones de educación y participación en este marco de individualización y de comunidad, sabemos que, desde hace tiempo, se considera que las estructuras de gobierno en las democracias representativas, más allá de las correspondientes citas electorales, están desprovistas de mecanismos que permiten a los gobiernos conocer y tener presentes los intereses o preferencias de los ciudadanos. Los sentimientos de insatisfacción, impotencia o frustración ciudadana ante la pasividad o ineficacia de sus gobernantes desembocan, por un lado, en el distanciamiento de los ciudadanos respecto a las vías de participación política convencionales (elecciones, partidos políticos, grupos de presión...) y, por otro lado, en la búsqueda de nuevas formas de expresión que suelen agruparse bajo la denominación genérica de «movimientos sociales».

Ante esta situación parece evidente la necesidad de vehicular este deseo de participación a través de nuevos mecanismos que permitan que la democracia tradicional, la democracia representativa, resuelva aquellas distancias entre ciudadanía y asuntos públicos. Se trata de recuperar la política como *res publica*, corresponsabilizando al ciudadano de las decisiones que se toman en su entor-

no, sin limitar su participación a la elección de sus representantes políticos. Al mismo tiempo, empieza a percibirse que la participación y la implicación de los receptores de las políticas en su mismo diseño, ejecución y evaluación pasa a convertirse ya no en una opción, sino en una necesidad.

Lo cierto es que en los últimos años, desde la segunda mitad de los noventa, han proliferado los análisis sobre las virtudes (y límites) de la participación ciudadana. Experiencias, libros, artículos, cursos de formación, nuevas profesiones... sitúan este ámbito como uno de los puntos de mayor interés en el mundo de las ciencias sociales y la estrategia política.

De entrada parece haber consenso en contextualizar la actual reivindicación a favor de la participación ciudadana en el marco de la crisis de algunos elementos de aquella gobernabilidad que ha guiado la acción del gobierno tradicional (democracia representativa), así como en el marco de la emergencia de un nuevo contexto en el que deviene necesario tender hacia nuevas formas de gestión del conflicto más horizontales y complejas. Dentro de las dinámicas que hemos ya presentado de gobernanza, se ha puesto de manifiesto el requerimiento de contar con la implicación de la ciudadanía a la hora de tomar decisiones, gestionar y dar respuesta a los retos colectivos planteados. Así, hablar de participación implica referirse a cualquier tipo de actividad destinada a influir de forma más o menos directa en la toma de decisiones políticas.

Pero más allá de este valor, la participación es también central si hablamos de estructurar relaciones y de construir identidades. La participación crea conexión y sentimiento de pertenencia. Precisamente uno de los problemas que la evolución actual del mercado y de las formas de articulación social contemporáneas muestran es que la autonomía individual puede convertirse muchas veces en aislamiento e individualización insolidaria. Existen, en efecto, muchas «vo-

ces» no escuchadas, muchas «voces invisibles» que conviene hacer emerger y considerar. Resulta, pues, necesario ser capaces de construir nuevas maneras de entender la política y la convivencia social, permitiendo procesos de identidad colectiva a través del diálogo, la formación cívica, la búsqueda de equilibrios entre intereses individuales, pertenencias particulares y reconocimiento de vínculos de reciprocidad más amplios. Ello requiere activar los valores de la ciudadanía. Activar la participación ciudadana, en sus diferentes aspectos, puede resultar clave para avanzar en esta línea.

Todo ello nos lleva a reconsiderar la relación público-privado. Conviene evitar caer en la trampa de confundir «público» con el ámbito propio de los «poderes públicos». El reto pasa por fomentar el crecimiento de los espacios públicos en nuestras comunidades y de su uso cotidiano en clave de convivencia y reconocimiento, sin que ello signifique incrementar el protagonismo de los gobiernos. Desde este punto de vista, el objetivo sería conseguir una mayor corresponsabilización colectiva con respecto a los problemas que genera la convivencia social. «Reinventar» la política implica, pues, saber construir nuevas formas de acción colectiva y nuevas formas de gestión institucional que puedan recoger y hacer valer la riqueza educativa, cultural, humana y relacional de la vida social, generando responsabilidades y compromisos más firmes en relación a los problemas colectivos. Y en este contexto, la participación, como mecanismo de responsabilización e implicación colectiva, como instrumento que permite la incorporación del conjunto de los miembros de una comunidad a la condición de ciudadanos, se convierte en una pieza central.

Si aceptamos que en la fase actual de evolución de nuestras comunidades locales, el funcionamiento de la democracia requiere de una dosis mayor de participación popular, debiéramos considerar qué papel juegan en todo ello experiencias de desarrollo y educación comunitarias (entendidas en

un sentido amplio). Dicho de otra forma, si entendemos el espacio público como un escenario de reestablecimiento de vínculos entre personas, colectivos, actividades y entorno, mediante el conocimiento y el reconocimiento, la conciencia sobre el significado de las interacciones y sobre los valores que permiten la vida en común desde una perspectiva de progreso y mejora para todos, la reformulación participativa de la democracia representativa, sobre todo a nivel local, debiera ocupar un rol prioritario. En este marco, por tanto, tales experiencias de desarrollo comunitario representan un papel clave.

Aun a riesgo de simplificar, podemos agrupar las diferentes concepciones de la participación ciudadana bajo dos grandes epígrafes: «modelo *Participación*» y «modelo *Participaciones*». El Cuadro explicativo 1 resume tales contrastes.

Cuadro 1. Diferentes concepciones de la Participación

Modelo <i>Participación</i>	Modelo <i>Participaciones</i>
Participación: hablar y decidir (reunión – momento)	Participación: hacer y transformar (cotidiano – práctica)
Participación: deliberar y consensuar	Participación: compromisos asumidos
Participación: instrumento consultivo	Participación: instrumento vinculante
Participación: opción	Participación: necesidad
Participación: corto plazo (<i>ad-hoc</i>)	Participación: medio y largo plazo
Participación: momento	Participación: proceso
Participación: puntual y aislada («neutra»)	Participación: en el contexto de un proyecto ideológico y político

Modelo <i>Participación</i>	Modelo <i>Participaciones</i>
Participación: como <i>medio</i>	Participación: como <i>finalidad</i> en ella misma
Participación: sacrificio	Participación: oportunidad social, de relación, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de DIBA-IGOP (2006): *Els Projectes Educatius de Ciutat: Anàlisi de l'experiència acumulada i Nova proposta metodològica*. Diputació de Barcelona, Col. *Guies Metodològiques* 7, p.18

Obviamente el fomento de la participación debe partir de una clara vinculación con el territorio, desde un enfoque de proximidad abierto a las necesidades y sentidos particulares del territorio. Es decir, todo proceso participativo requiere cumplir con dos condiciones necesarias. En primer lugar, es necesario que el proceso se establezca en base a criterios de *significatividad*: Los agentes participantes han de entender y compartir el sentido de su participación. En segundo lugar, el proceso no puede olvidar razones de *utilidad*: los agentes participantes han de conocer y disponer de garantías de aquello para lo que servirá su implicación colectiva. Simple y llanamente, el ejercicio de la transversalidad, de la participación, de la corresponsabilización no es tan solo una cuestión sentimental o ideológica; es también un instrumento práctico para la visualización, discusión y armonización de un conjunto (muchas veces en conflicto) de intereses particulares. De aquí que los valores de *proximidad* y *transparencia* deban constituirse en principios básicos de todo proceso participado.

En los últimos tiempos, en el contexto europeo, las nuevas dinámicas sociales, han tendido a abrir nuevas perspectivas en relación a la educación. En términos generales el objeto de trabajo y reflexión se ha ido moviendo de la «enseñanza en sentido estricto» a la «educación en sentido amplio». Es evidente que el cambio de perspectiva apuntado, su-

pone algo más que una simple modificación nominal (por ejemplo en la designación de áreas institucionales o gubernamentales ahora llamadas «de educación» y antes «de enseñanza»). Podría hacerse aquí referencia a la proliferación de la oferta de formación continuada ocurrida en los últimos años, o al espectacular incremento del número de alumnos inscritos en programas de máster, postgrado y cursos de especialización. Podría también apuntarse la cada vez más necesaria adecuación de los programas y cursos que forman parte de la genéricamente denominada «educación de personas adultas». En definitiva, el proceso educativo se ensancha en un *sentido longitudinal*: es cada vez más necesario formarse a lo largo de la vida.

Pero convendría significar al mismo tiempo la trascendencia de una ampliación diferente, de una apertura de miras que podríamos entender se produce también en *sentido transversal*. También en términos genéricos, se concibe que la educación es algo que va más allá de la escuela, algo más que aquello que se produce en un contexto de enseñanza-aprendizaje formal y reglado con objetivos pedagógicos y curriculares secuenciados con vistas a la adquisición de titulaciones oficialmente reconocidas. Muy sintéticamente, el marco actual nos sitúa ante todos aquellos aprendizajes (contenidos, habilidades, valores...) que permiten a las personas disponer de instrumentos y competencias para entender y saberse mover en el mundo en que viven.

En relación con el sentido de este tránsito –de la enseñanza a la educación–, aparece como lugar común en las agendas políticas y académicas la conveniencia de incluir como objeto del debate educativo al conjunto de actores que, de una forma u otra, generan *educación*. Si educación no es solo enseñanza (se entiende aquí, enseñanza escolar), entonces cabe orquestrar instrumentos que permitan visualizar y armonizar el papel que desarrolla la totalidad de los *agentes educativos* imaginables,

entre ellos el mismo espacio público. Y es en este contexto en el que la experiencia de las «Ciudades Educadoras», surgida en 1990 en Barcelona, resulta tan significativa. Como se expresa en su Carta:

La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales –económica, social, política y de prestación de servicios– también una función educadora, en el sentido que asume una intencionalidad y una responsabilidad con el objetivo de la formación, la promoción y el desarrollo de todos sus habitantes, empezando por niños y jóvenes. (Carta de Ciudades Educadoras, 1990)

A partir del trabajo y profundización de los conceptos de proximidad y educación vinculados a un tercer elemento clave, la participación (ver punto anterior), va surgiendo un nuevo enfoque que desborda, en sus coordenadas de espacio y tiempo, el significado de lo educativo. La aportación del debate sobre la Ciudad Educadora es un claro exponente de este nuevo paradigma.

En el Cuadro 2 se sintetizan los principales cambios en la concepción de educación que este paradigma ha comportado.

Cuadro 2. Cambios en la concepción de la Educación

Concepción Tradicional: Educación	Nueva Concepción: Educaciones
Educación es escuela (espacio)	«Educaciones», ya que todo educa (espacios)
Educación de niños y jóvenes (tiempo acotado)	Educación a lo largo de la vida (tiempo no acotado)
Lejanía	Proximidad
Sectorialización	Transversalidad
Modelo <i>top-down</i>	Participación
Centralización	Territorialización

Fuente: Elaboración propia a partir de DIBA / IGOP, (2006): *Els Projectes Educatius de Ciutat: Anàlisi de l'experiència acumulada i Nova proposta metodològica*. Diputació de Barcelona, Col. *Guies Metodològiques* 7, p. 16.

Tales transformaciones llegan a poner en cuestión la pertinencia misma de la tradicional categorización de las diferentes formas de educación -educación formal, no formal e informal. Por ejemplo, en la última actualización de la Carta (noviembre 2004) puede observarse el alcance de dicha reelaboración conceptual:

El objetivo constante de la ciudad será aprender, intercambiar, compartir y por tanto enriquecer la vida de sus habitantes. La ciudad educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función de manera paralela a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) con una atención especial a la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Atenderá sobre todo a niños y jóvenes, pero con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida.

A partir de la nueva Carta y de diferentes aportaciones realizadas en el campo académico y político a lo largo de los últimos años, parece replantearse en diversas direcciones qué implica la educación para el siglo XXI en el marco de la ciudad y el espacio público. Podríamos sintetizar la profundidad de estos replanteamientos manejando los siguientes criterios: *espacio, tiempo, contexto social y cotidianidad*. Plasmamos este ejercicio en el siguiente cuadro explicativo:

Cuadro 3. Los nuevos ámbitos de la Educación

Criterio	Concreción educativa (Modelo Educaciones)
Espacio	Ciudad (<i>urbs</i>)
Tiempo	Educación permanente (toda la vida)

Criterio	Concreción educativa <i>(Modelo Educaciones)</i>
Contexto social	Ciudad (<i>civitas</i>), relaciones sociales, espacio público
Cotidianidad	Educación como proceso constante y cotidiano

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, la ciudad, el espacio público, no son tan solo actores y territorios educa-

tivos. El énfasis recae en el ciudadano y su proceso de agencia y recepción educativa. Nos educamos ejerciendo de ciudadanos, participando de compromisos colectivos, responsabilizándonos con aquello que ocurre más allá de nuestra esfera privada. Este es el mensaje final de un texto en el que hemos tratado de articular y relacionar las reflexiones sobre el cambio de época que atravesamos, con las nuevas dimensiones de la participación y de la gobernanza, tratando de ver que papel juega en todo ello la educación desde una concepción vital y transversal de sus contenidos e impactos.

La educación permanente: una opción política

Entrevista a Philippe Meirieu por Joan Manuel del Pozo

Philippe Meirieu (Alès, Francia, 1949) es profesor universitario de Ciencias de la Educación tras una larga carrera como profesor de educación secundaria. A nivel profesional, ha sido responsable de un colegio experimental, redactor en jefe de los *Cahiers pédagogiques*, director del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP) y del Instituto Universitario de Formación de Profesores de Lyon.

En la actualidad, es director de la revista "*Pédagogies*" y responsable pedagógico de la cadena educativa CAP CANAL. Ha publicado una treintena de obras como: *La escuela, modo de empleo: de los métodos activos a la pedagogía diferenciada* (Octaedro, 1997), *Aprender sí. Pero ¿cómo?* (Octaedro, 1992), *La opción de educar. Ética y pedagogía* (Octaedro, 2004), *Frankenstein pedagogo* (Laertes, 1998), *En la Escuela hoy* (Octaedro, 2004), *Carta a un joven profesor. ¿Por qué enseñar hoy?* (Grao, 2006), *Pédagogie: le devoir de résister* (ESF éditeur, 2007). Por último, en octubre de 2007 publicó su última obra: *Une autre télévision est possible* (Chronique sociale, 2007).

La educación permanente: una opción política

“Nadie educa a nadie. Los hombres se educan juntos a través del mundo.”
(Paulo Freire).

Nota previa

La educación permanente en materia de ciudadanía ha sido y sigue siendo una de las cuestiones fundamentales para la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Hoy en día, cualquier tipo de trabajo parece requerir una puesta al día constante de los conocimientos adquiridos. Pero también es cierto que el acceso aparentemente fácil y generalizado a las fuentes de información esconde, y algunas veces incluso impide, el acceso al conocimiento. En realidad, debemos reexaminar los retos de la educación permanente en el contexto actual y, en particular, identificar mejor el rol que podrían desempeñar las Ciudades Educadoras en este ámbito.

Para reflexionar sobre ello hemos solicitado la colaboración de Philippe Meirieu y de Joan Manuel Del Pozo.

(Pilar Figueras, Secretaria General de la AICE)

Philippe Meirieu:

En primer lugar, me parece que hay que aclarar una ambigüedad semántica a propósito de la expresión *educación permanente*. Efectivamente, puede referirse a realidades muy distintas, ligadas o no a la formación profesional, y sobre todo no debe quedar reducida a esta última... Además, yo me pregunto sobre la oportunidad de utilizar en el debate ideológico actual la palabra *educación* cuando se trata de adultos. Filósofos como Hannah Arendt consideran que lo que caracteriza al adulto es

que puede continuar aprendiendo, pero que ya no puede ser educado. Puesto que, para ella, la educación consiste en definir aquello que otra persona debe aprender, lo que sucede en el caso específico de la infancia. Hannah Arendt va incluso más lejos, ya que acentúa el hecho de que si un Estado pretende educar o bien es un Estado totalitario o bien es portador de un peligro de totalitarismo. Para Hannah Arendt el paso a la edad adulta se da justamente cuando el sujeto decide lo que debe aprender. Por ello, cuando ella dice que hay incompatibilidad entre la educación de los adultos y la democracia, apunta a un problema político nada insignificante... Por esta razón, en la comisión de la UNESCO en la que he trabajado, propuse utilizar la noción de *aprendizaje permanente* o la de *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Esto permite destacar que no nos hallamos, en ningún caso, ante la perspectiva de decidir lo que los adultos deben aprender. Al contrario, estamos convencidos de que se forman como adultos al implicarse en la elección de sus aprendizajes y de su formación... y esta implicación es, al mismo tiempo, el reconocimiento y la promoción de su estatuto de ciudadano.

Joan Manuel del Pozo:

Es cierto que, sea cual sea el término asociado a la responsabilidad del poder público sobre lo que debería aprender cada persona, no debe ir nunca en la línea de una *educación-formación permanente* de tipo autoritario. Sin embargo, en nuestras lenguas, castellano y catalán, la palabra *educación* no está cargada necesariamente de connotaciones autoritarias. La palabra *formación* es aceptable porque es compatible con el respeto a la autonomía del individuo.

Por otra parte, la palabra *aprendizaje* tiene un carácter marcadamente instrumentalista y por ello está directamente asociada a la formación profesional.

P. M.

En el análisis de Hannah Arendt, que hoy comparten la mayoría de teóricos de la democracia, se define un régimen totalitario como un régimen que confunde los roles. Es decir, que toma los niños por adultos y los adultos por niños. Para Hannah Arendt, hay que respetar una frontera necesaria entre el momento en el que el niño, que no es capaz de escoger por sí mismo, ha de ser educado por aquellos que deben decidir “su bien” y el momento en el que el adulto, como ciudadano, ha de poder ser reconocido al mismo tiempo como actor en su vida y en la Ciudad... Aunque la distinción que propone sea pedagógicamente discutible –en cuanto a mí, creo, precisamente, que la pedagogía es la habilitación de las transiciones necesarias–, me parece que es mejor evitar que se pueda pensar que concebimos la formación permanente como una empresa de catequización de una población menor de edad. En el debate que tiene lugar actualmente en Francia –con un gran aumento del pensamiento autoritario–, se toman a menudo las tesis de Hannah Arendt para desacreditar cualquier tipo de formación en materia de autonomía en la educación del niño. No habría que utilizar sus tesis para desacreditar la formación de los adultos.

J. M. P.

Nosotros hablamos de la educación permanente en el sentido liberal del término, no de una educación programada por el Estado para el control de los ciudadanos. Se trata de una educación como impulso de la autonomía. Por ello me parece que se puede hablar indistintamente de *educación* o *formación*.

P. M.

Hay que recordar constantemente que la democracia, según explica Claude Lefort,

es un régimen en el que el lugar del poder está vacío. Es un espacio que nadie está habilitado para ocuparlo: el colectivo en debate ejerce el poder y nadie puede pretender encarnarlo. No obstante, no es cierto que la democracia quede definitivamente instalada. Uno de los problemas del siglo XXI es que las teocracias, en el sentido geopolítico de la palabra, son terriblemente poderosas en el planeta. Y que en los estados que se consideran democráticos la nostalgia teocrática continua siendo poderosa. Es la tentación natural de la gente que se ve obligada a decidir su futuro, pero que consideraría finalmente más cómodo delegar en otros su decisión. El lugar del poder, que debe permanecer vacío, continúa siendo muy codiciado y por ello debemos ejercer en este sentido una vigilancia constante... incluso respecto a nosotros mismos. Por esta razón hay que reafirmar constantemente que para nosotros la formación permanente se inscribe esencialmente en una perspectiva democrática. Son los “usuarios” –y la palabra en este contexto es particularmente inadecuada– los que deben decidir y no una clericalidad o tecnoestructura de cualquier tipo.

J. M. P.

En este contexto, ¿qué se entiende hoy por “conocimiento pertinente” en materia de formación permanente?

P. M.

Actualmente, ya nadie duda de que la educación permanente sea una necesidad ineluctable. Se dice que cualquier tipo de trabajo requiere una actualización constante de los saberes adquiridos, pero ¿es eso verdaderamente cierto? Es posible que nuestra sociedad pueda aún seguir viviendo, o incluso desarrollándose, a base de mantener a una parte de la población bajo formas de trabajo subalternas sin ninguna exigencia de comprensión de los mecanismos y de los retos. Y, precisamente por esto, para mí la necesidad de la formación permanente no depende de una necesidad

económica, sino de un proyecto democrático... Si examinamos los pronósticos contradictorios de los economistas, no se puede excluir que la economía de los países occidentales pueda desarrollarse sin grandes problemas aún manteniendo entre un 15% y un 20% de la población en un nivel de cualificación muy bajo, dedicadas solo a ejecutar tareas. En nuestras economías occidentales, a pesar de lo que dicen algunos, hay todavía multitud de tareas que se pueden realizar sin verdadera cultura, sin cualificación ni formación... o bien que la formación para dichas tareas sería más costosa que su rendimiento. En tales condiciones, afirmar que cualquier tipo de trabajo requiere una actualización continua del saber adquirido es evidentemente optar por una sociedad en la que cada uno, en su trabajo, se beneficie de la evolución colectiva y adquiera los medios de comprender y dominar el mundo. Es una apuesta y una voluntad política y, por lo tanto, no cabe sorprenderse de que surjan resistencias.

En realidad, si nuestras sociedades necesitaran realmente una elevación general del nivel cultural, intelectual y conceptual de los ciudadanos, y si nuestras economías no pudieran sobrevivir sin esta elevación, hoy en día en Occidente no tendríamos la televisión que tenemos. Por otra parte, nuestros sistemas escolares dejarían de funcionar enviando a los alumnos con más dificultades a la enseñanza profesional, no reduciríamos sistemáticamente los estudios orientados a los oficios llamados "manuales", etc. No es seguro que nuestras sociedades necesiten, en la configuración liberal actual, mantener la distinción entre los que trabajan sin comprender y los que comprenden sin "trabajar"... en el sentido de sin "trabajar" en la producción, ni ensuciarse las manos en tareas ejecutivas, incluso en la vida personal. No hay nada que nos garantice que nuestras economías exigirán una formación de alto nivel de la totalidad de la población. En Francia, por ejemplo, hemos estableci-

do un bachillerato profesional que cursa un tercio de los jóvenes del país. Y a todo el mundo le parece normal que a estos jóvenes no se les enseñe filosofía. O sea, parece normal que haya una tercera parte de jóvenes bachilleres franceses que, porque van a tener un oficio llamado *manual*, no tienen derecho a reflexionar sobre el amor, la muerte, el deseo, la justicia, la verdad y todas las cuestiones existenciales y políticas de la vida. Hay gente que considera que aquellos que van a ser herreros o mecánicos no necesitan estudiar filosofía. Por eso estoy convencido de que el desarrollo de la formación permanente, en el sentido más exigente del término, no es una cosa ineluctable: una verdadera formación permanente para todos es una opción política, una opción de la sociedad... No tenemos porque cruzarnos de brazos y esperar. Es una batalla a seguir.

J. M. P.

En mi opinión, la educación permanente es un derecho.

P. M.

Sí, efectivamente, es una formulación que comparto completamente. Hablar de "derecho" es dejar de lado el paradigma de la oferta y considerar que no basta con ofrecer la formación para que las cosas funcionen. Se podría incluso afirmar que la multiplicidad de ofertas no es mecánicamente democratizante. Es lo que indica Bourdieu, en los años 60, a propósito del desarrollo de ofertas culturales. Destaca que la multiplicación de las propuestas no conduce a que la gente compre más entradas de teatro o vaya más a los museos. En realidad, son *los mismos* los que compran *más entradas*. Cuando las ofertas de bienes culturales aumentan, las desigualdades también. Se puede hacer una comparación con la formación. Actualmente, en todos los países, el consumo de formación permanente es proporcional al nivel de formación inicial. Cuanta más formación inicial se haya recibido, hay mayor acceso a la

formación permanente. Y, recíprocamente, cuanto menos formación inicial tiene la gente, de menos formación permanente se beneficia. Nuestro problema mayor es invertir la tendencia y procurar, por lo menos, que una formación inicial menor no sea una desventaja para sacar provecho de las posibilidades de la formación permanente. El drama y la razón del rencor que algunos puedan tener respecto a nuestras propuestas de formación permanente, se encuentran en esta paradoja: es una segunda oportunidad solo para los que ya se han beneficiado de la primera en la escuela... cosa nada democrática. En lugar de suprimir las diferencias, nuestras políticas de formación permanente tienden a aumentarlas.

J. M. P.

De ahí deriva el papel fundamental de las Ciudades Educadoras: impulsar acciones que permitan compensar esta tendencia, con el fin de que las personas se beneficien de una mayor formación. Para hacerlo, es necesario entrecruzar las políticas y articular, de forma transversal, las diferentes áreas y departamentos que regulan la vida de las ciudades.

P. M.

Es evidentemente esencial. Hay que poder crear cosas colectivas donde solo hay compartimentos. Así, Bertrand Schwartz, creador y director del Instituto Nacional de Formación de Adultos de Nancy, proponía que se trabajara en formación mezclando, al menos parcialmente, los niveles de responsabilidad. Estableció un método basado en el análisis de las disfunciones. Mediante el trabajo conjunto en la elucidación de las disfunciones y las dificultades aparecidas en el proceso global de trabajo, se crea una dinámica en la que cada uno se implica en la comprensión de los problemas, intercambia con otros y descubre nuevos horizontes, nuevas necesidades y nuevos deseos de formación. Schwartz precisaba que la aparición de cualquier disfunción es una ocasión para hacer refle-

xionar a la gente sobre la manera de empezar a resolver conjuntamente los problemas, teniendo en cuenta y desarrollando la creatividad de todos. Es un buen ejemplo de lo que puede aportar la reflexión colectiva plural y transversal en el desarrollo de la formación.

Sin embargo, la formación permanente no se limita a la formación profesional. Por mi parte, le doy mucha importancia a la formación en materia de parentalidad. Los países del norte de Europa han empezado a tratar estos problemas pero, según mi opinión, se centran demasiado en la psicología y la psicoterapia. Hay que darse cuenta de que, actualmente, las dificultades de los padres aumentan también por culpa de un déficit de reflexión pedagógica respecto a las cuestiones nuevas. Así, hay padres que tienen dificultades porque sus hijos presentan una adicción a los videojuegos, aunque no son necesariamente enfermos que necesiten tratamiento, sino personas con las que hay que reflexionar sobre actividades alternativas y sobre la manera de proponerlas a los adolescentes. Cuando la sociedad deriva al ámbito de la sanidad o de la medicina todos los problemas educativos, significa que, en realidad, ha renunciado a la educación...

Nadie puede negar las dificultades que tienen hoy en día muchos padres y en lugar de estigmatizarlos o de tratarlos como dimisionarios, en lugar de tratar sistemáticamente a los niños con productos farmacéuticos o programas de reacondicionamiento comportamental (para que "estén" tranquilos), sería mejor instaurar verdaderos espacios de formación. Estos espacios deben ser abiertos, sin culpabilización, a fin de ayudar a cada padre a hacer frente a las cuestiones que le plantea sus hijos y para las que no hay respuestas a punto... simplemente porque dichos problemas no existían cuando él era un niño y que no pueden referirse a la herencia educativa de sus propios padres.

J. M. P.

En la Carta de Ciudades Educadoras, se habla de la formación de padres y madres. Es un punto esencial en lo que concierne a la persona y a la familia. Se puede educar en la complejidad pero hay que evitar una educación basada en soluciones automáticas.

P. M.

Por ese motivo, la formación en materia de parentalidad siempre debe movilizar a los profesionales de distintos orígenes, con distintos conocimientos. Esta formación debe abordar los problemas de dimensión psicológica y también otras cuestiones, como el acceso a lo escrito, donde sabemos que el entorno familiar desempeña un papel determinante. Evidentemente, hay que trabajar con los padres sobre la formación en materia de ciudadanía, la construcción de las normas, la identificación de las autoridades legítimas, etc.

J. M. P.

Incluso los políticos han de ser formadores. Deben proponer programas de formación permanente. La complejidad creciente del saber parece reclamar que en la formación permanente ningún saber debe ser enseñado de forma aislada.

P. M.

Es absolutamente esencial. El peligro en nuestras sociedades es el de situar a los ciudadanos ante decisiones técnicas presentadas como ineluctables por expertos muy especializados en sus campos. Reintroducir la complejidad es introducir la libertad. Es mostrar que todo eso es coherente y que es posible adoptar soluciones diferentes en función de las manecillas que se activan y de los guiones que se priorizan. Introducir la complejidad es abrir el camino de la inventabilidad, ya que ante una situación compleja las soluciones no se deducen sino que se inventan.

J. M. P.

Aquí es necesario denunciar el recurso a la magia: *la magia de la técnica*. La técnica

es la magia de nuestra época. Se moviliza para justificar u ocultar la ineptitud política, la mala voluntad política, el autoritarismo o el paternalismo, es decir, las diferentes formas de sustraerse al diálogo democrático. Es una paradoja. Normalmente se supone que la técnica es la negación de la magia. Lo que permite la técnica, en principio, es tratar los problemas de manera rigurosa y excluye la magia. Pero, en realidad, la técnica se presenta como la solución ante la que nadie puede decir nada. En términos filosóficos, es lo que se llama la *tecnociencia* de nuestra época, es decir, una ciencia que invadiría las responsabilidades y finalidades de la vida y que deja de ser ciencia para convertirse en técnica.

P. M.

Por ello, y en el sentido que se acaba de plantear, con mi equipo hemos elaborado un método de formación que llamamos *el método de los escenarios*. Partimos de un problema, de carácter familiar, profesional o político, y trabajamos con las personas afectadas sobre los diferentes componentes del problema; intentamos ver sobre qué podemos tener influencia y entender qué produciría el hecho de actuar de este modo o de otro; imaginamos todas las opciones previsibles y construimos todos los escenarios posibles: analizamos las consecuencias previsibles a corto, medio y largo plazo. Yo he utilizado incluso esta técnica con los consejos municipales de niños intentando hacerles comprender que no hay soluciones que se impongan mágicamente, sino que hay opciones, posibilidades y que cada vez comportan consecuencias distintas y dependen de opciones de valores y de visiones diferentes del futuro.

Para mí, uno de los roles de la formación permanente es el de desmitificar los *allant-de-soi*, lo que se da por descontado; el de desmitificar las soluciones mágicas y los automatismos; el de imaginar otras eventualidades posibles como: ¿y si actuáramos

de forma distinta?, ¿y si adoptáramos otras opciones?, ¿y si depositáramos el dinero en otro lugar? o ¿y si no hubiera fatalidad en todo ello? Por ejemplo, cuando hago formación continua con profesores planteo preguntas del tipo: ¿cuál es el coste para el instituto y para el Estado de las repeticiones de curso en su centro?; ¿y si tomáramos la decisión de utilizar este dinero para hacer otra cosa distinta a repetir curso? En la sociedad actual es importante que la formación ayude a la gente a entender que existen otras opciones posibles para la utilización del dinero público, como en la organización social que se les propone, y que las decisiones no se imponen contrariamente a lo que ocurre en las teocracias o las tecnocracias...

No es una casualidad que Harry Potter ocupe actualmente todas las portadas, es porque estamos subyugados por la magia. Vivimos en un mundo que desearía resolver todos los problemas recurriendo a soluciones técnicas seguramente elaboradas gracias a la inteligencia de algunos, pero que en realidad cortocircuitan el ejercicio de la inteligencia de los demás. Así, la todopoderosa técnica se convierte en el instrumento de nuestra regresión infantil individual y colectiva, de la tentación de dirigirlo todo mediante el poder de nuestra palabra o de nuestra mirada. Soñamos con un mundo en el que el debate colectivo ha desaparecido, donde las contradicciones han sido borradas, donde las tensiones son suspendidas, un mundo en el que cada uno de nosotros puede estar en la situación de Dios. Sin embargo, este mundo sería una terrible regresión bárbara: los dioses se degollan unos a otros. Los ciudadanos, en cambio, saben que no son dioses y que por eso pueden y deben discutir. Así, deben desnaturalizar y destecnificar los problemas con el fin de mostrar los retos y elegir. La formación continua es esencial para reintroducir al hombre en el mundo de la modernidad, para reintroducir la libertad, la responsabilidad y la temporalidad.

J. M. P.

El problema de nuestra civilización es que es una civilización de medios que no conoce sus finalidades. Nuestra civilización es la primera, en la historia de la humanidad, que dispone de tantos medios refinados al servicio de finalidades tan confusas. Tenemos muchos *cómos* pero no sabemos muy bien *para hacer qué*.

P. M.

Además, la confusión es tan grande que las *modalidades* se confunden con las *finalidades*. A partir de un determinado momento, como ya no hay finalidades claras, solo nos quedan las modalidades. En la escuela, por ejemplo, la organización bajo forma de clases no es una finalidad de la escuela, es una modalidad que ha sido eficaz y útil porque en un determinado momento de su historia ha hecho progresar considerablemente el sistema educativo. No obstante, esto no es más que una modalidad. En cambio, a partir de un determinado momento, la gente imagina que la finalidad es eso: ya no piensa en las finalidades de la escuela –aprender y aprender juntos– y le basta con preguntarse cómo hacer que las clases funcionen con sus exigencias y sus horarios... Se olvidan las finalidades porque se totemizan las modalidades. Para mí, la formación permanente tiene el deber de cuestionarse las modalidades en nombre de las finalidades. Así, puede abrirnos perspectivas, liberarnos de la influencia de la organización y de la mera dirección, nos permite tener la llave del futuro en lugar de permanecer encerrados en la reproducción crispada del pasado.

J. M. P.

En mi opinión, eso significa que no hay que enseñar solo el conocimiento sino especialmente el gusto por el conocimiento, el gusto por el saber y la verdad, el gusto por la exigencia...

P. M.

Eso es verdad a todos los niveles. Los niños tienen derecho a la perfección en las cosas

más simples, ya que el nivel de exigencia debe ser máximo sea cual sea el nivel taxonómico. El niño tiene el derecho de que se exija de él la perfección en cada uno de sus actos, tiene el derecho a que se le ayude para alcanzar esta perfección. No es porque hayamos hecho una cosa aparentemente banal que va a ser mediocre, incluso puede ser perfecta y de una absoluta pureza. El calígrafo chino que logra hacer una letra de una simplicidad total llega a la perfección, como el ebanista o el ingeniero, como el campesino o el cirujano... Todos los gestos humanos tienen acceso a la perfección, deben realizarse todos en este sentido. En nuestra sociedad se ha confundido, desgraciadamente, la perfección y el nivel social de la tarea, la exigencia con el elitismo.

En esta cuestión, la formación permanente tiene un rol esencial: hacer que se entienda desde dentro la exigencia que existe en cualquier actividad –desde la cocina a la creación artística, desde la fabricación artesanal a la acción política...– con el fin de permitir que cada persona se engrandezca y se comprometa en un trabajo que le lleve a utilizar sus saberes, cada vez más elaborados, plantearse retos y superarse, desarrollarse personalmente y aportar cada vez más al colectivo. Si no establecemos todo eso desde la infancia y a lo largo de la formación, siempre estaremos, respecto a los saberes, en una relación de tipo utilitario y “económico” en el sentido estricto de Adam Smith, es decir, hacer el mínimo esfuerzo posible para conseguir el mayor número posible de efectos útiles. El verdadero ser humano solo se presenta en esta relación particular con la acción que hace que más allá de la eficacia material y técnica haya algo que tiene lugar en otro escenario, en el simbólico...

P. F.

Cuando la conciencia educativa de las ciudades se hace más visible, ¿qué cambios cabe esperar de la vida colectiva?

P. M.

La política de las ciudades en materia de formación ha consistido a menudo en abrir espacios de encuentro, de movilización y de intercambio. Por mi parte, estoy muy atento a un movimiento que se ha desarrollado en Francia, de forma algo marginal, que se llama *redes de intercambio recíproco del saber*. Un movimiento que se inspira por un lado en Paulo Freire o en Iván Illich y, por otro, en las dinámicas locales (el movimiento nació en Orly, localidad vecina de París) y que permite a las ciudades tejer redes de formación entre las personas. Esto es ahora bastante fácil de conseguir gracias al software “Los árboles del conocimiento” creado por el filósofo francés Michel Serres y sus colaboradores. Se trata de una herramienta informática que permite detectar los conocimientos y las competencias e intercambiarlos con distintas personas, sin tener que pasar forzosamente por las estructuras institucionales, ni comportar costes prohibitivos. Mejor aún, las ciudades podrían ser instancias que estimularan los intercambios de saberes, de conocimientos, de competencias y que los estimularan de tal forma que la gente de culturas distintas, de sensibilidades distintas, de oficios distintos y también de edades distintas pudieran conocerse y enriquecerse recíprocamente, de manera seria y profunda, para crear nuevas solidaridades a través de la formación. Hemos de ser capaces de poner en contacto a las personas que son competentes y están disponibles con aquéllas que lo necesiten. Debemos ser capaces de suscitar encuentros, incluso improbables, en materia de interformación. Contribuir al desarrollo de la formación para el intercambio entre ciudadanos, es sin duda una de las misiones más importantes de las Ciudades Educadoras.

J. M. P.

A mí me gustaría introducir otras nociones, las de espíritu cooperativo y solidaridad, nociones que tienen un valor altamente significativo desde un punto de vista democrático. Conducen a la exclusión del

paternalismo y consisten en buscar la igualdad para aprender e intercambiar... En este sentido, los trabajadores a quienes se invita a seguir una formación no deberían jamás correr el riesgo de perder el empleo. La formación debería garantizarles que van a encontrar otro empleo en función de las nuevas competencias que hayan adquirido.

P. M.

Permitir la movilidad de las personas en el espacio económico y social, es una vez más, uno de los grandes retos de la formación permanente. En efecto, las sociedades humanas asignan demasiado a menudo puestos definitivos a los individuos. En cuanto a las sociedades inhumanas, encierran a los individuos en esos puestos. La formación es la posibilidad de escapar de cualquier encierro, de evitar la fatalidad de la herencia sociocultural, de evitar que la pertenencia étnica encasille a los individuos en categorías que hagan de ellos seres radicalmente incapaces de pensarse de forma distinta o de transformarse en otra cosa. Nuestras sociedades modernas, contrariamente a las viejas utopías de los siglos XIX y XX, deben ser las sociedades de la movilidad asumida... Para mí, una sociedad que progresa es una sociedad en la que los puestos dejan de ser ineluctables, es decir, una sociedad en la que los individuos pueden proyectarse de forma distinta a como son. Ya no están condenados a permanecer en lo que han sido.

Ello nos conduce a una banalidad: de ahora en adelante deberemos cambiar de oficio varias veces en la vida. Sin embargo, no debemos considerar este hecho como una simple obediencia al mandato de las grandes empresas que necesitan más flexibilidad de su mano de obra. Esto puede ser también el derecho que se da a una persona de reconvertirse profesionalmente cuando lo desea y piensa que puede realizarse en otras actividades. Cuando era director del IUFM (Instituto Universitario de Formación de Maestros)

de Lyon, desarrollé un dispositivo de reconversión destinado a las personas que venían de distintos oficios y que deseaban entrar en la enseñanza. Dicho dispositivo ha dado excelentes resultados; personas muy motivadas, con una experiencia profesional y personal muy rica, que deciden hacerse docentes dan a la escuela un dinamismo complementario. Cambiar de oficio es aquí una manera de realizarse y de ayudar a la institución pública a cumplir mejor su misión.

De hecho, debemos negarnos a imponer a nadie un arresto domiciliario en su identidad profesional. Debemos negarnos a entrar en la lógica mortífera de una sociedad que clasifica, selecciona, encasilla a las personas con etiquetas de las que no pueden deshacerse. Les decimos que es posible ser otra cosa y actuar de forma distinta. Más allá de las cuestiones técnicas de gestión de los puestos de trabajo, una sociedad de progreso es una sociedad en la que la persona, en su globalidad, puede hacer de sí misma un proyecto y no se le asigna la reproducción del proyecto que los demás tienen para ella. Debemos ayudarla a que lo haga y suministrarle los medios para realizar sus proyectos. Políticamente, eso está en el núcleo de la dinámica democrática.

J. M. P.

Estoy completamente de acuerdo. Pero además se podría completar el concepto de ciudadanía con el aspecto político, es decir, que la persona no tiene solo derecho a su proyecto individual autónomo, sino que tiene también el derecho y el deber de participar libremente en proyectos colectivos. Es otro aspecto del que nuestra sociedad cojea. Conocemos las críticas de falta de espíritu participativo que desde hace mucho tiempo reciben nuestras democracias occidentales. Sobre este asunto, muchos ciudadanos dan una respuesta muy curiosa: dicen que se sienten incompetentes para participar en el espacio público. Junto al discurso habitual sobre

los políticos (“los políticos son corruptos, están alejados del pueblo...”) hay un aspecto de este problema que afecta directamente a la formación permanente: los ciudadanos declaran que no entienden la política y no se sienten capaces de participar en el debate público. Es un aspecto a tener en cuenta porque hay una demanda oculta para sentirse socialmente competente. En efecto, si dialogamos con estas personas descubrimos que tienen mucho interés y que plantean las cuestiones fundamentales. Y si como políticos no abordamos la cuestión de las representaciones de la “competencia ciudadana”, la gente no irá a votar. Así pues, el problema es saber cómo elaborar un programa de formación de las personas que les permita comprometerse de manera lúcida con la colectividad.

P. F.

En este aspecto, tenemos una carencia fundamental: nos falta una pedagogía de la política. Parece que exista una incapacidad para explicar a los ciudadanos aquello que se hace y que se va a hacer. Es responsabilidad de los políticos explicar a los ciudadanos por qué se hacen determinadas políticas y actuaciones. Este es un tema básico desde la perspectiva de las Ciudades Educadoras.

J. M. P.

Es preciso un programa de formación permanente que permita a los políticos explicar su trabajo cotidiano. En algunos casos se hace, pero es todavía insuficiente. Es necesario para que las personas entiendan los procesos colectivos y para que se sientan motivadas a participar, a hacer mucho más... Pero para ello, los políticos deben tener una mayor proximidad con los ciudadanos a fin de explicar las opciones que se van a tomar.

P. M.

Hay que apostar por la inteligencia de las personas. Hace algunos años, participé en emisiones de televisión sobre la utilización

de los impuestos. Comparé lo que costaba la construcción de un establecimiento escolar a, por ejemplo, un kilómetro de autopista. Expliqué asimismo lo que costaba un educador y lo que costaba un prisionero. Un prisionero cuesta 1,5 el salario de un educador. Habría que conseguir tratar temas técnicos, como los impuestos y la utilización del dinero público, de forma viva e implicante y haciendo aparecer los márgenes de maniobra. Hay que actualizar las cuestiones financieras y salir de esta opacidad desmovilizadora para que los ciudadanos comprendan el coste de las cosas, el coste social a medio y largo plazo. En efecto, uno de los problemas importantes es que los políticos no dan jamás los costes sociales, los costes con las consecuencias derivadas de su opción. Victor Hugo decía: “Cada vez que abrimos una escuela, cerramos una cárcel.”

Actualmente, en Francia, suprimimos masivamente todas las ayudas a asociaciones (en particular a las asociaciones que se ocupan de jóvenes delincuentes) para invertir este dinero en la construcción de centros educativos cerrados (cárceles para adolescentes). Es una opción, pero es una opción que plantea graves problemas.

J. M. P.

¿Hay un espacio para una educación humanista progresista? Es sabido que la filosofía griega asocia el humanismo al elitismo: los hombres verdaderamente cultos no pueden ser numerosos... Mucha gente cree todavía que porque se habla bien se es culto y elitista. Si se dice, por ejemplo, que nuestros alumnos deben hablar bien, algunos dicen que hacemos un programa humanista elitista. Para mí, una de las grandes finalidades de la vida es conocer, reconocer y gozar de la belleza a la que, desgraciadamente, mucha gente no ha podido acceder. Creo que este aspecto debería incorporarse a la formación a lo largo de la vida; todos deberíamos conocer mejor las distintas formas de expresión artística y utilizarlas en nuestra vida.

P. M.

No estoy en absoluto de acuerdo con la idea de que la exigencia de cultura sería intrínsecamente elitista. Es una antigua creencia según la cual si se difunde la cultura y se democratiza, se disuelve y se convierte en mediocre. ¡Cómo si un pequeño número de elegidos garantizara la beatitud en el paraíso! ¡Como si, compartiéndose, los saberes perdieran sus cualidades! En cambio, el conocimiento tiene una característica extraordinaria: cuanto más se comparte, mejor se posee y se domina todavía mejor aquello que se da. Cuanto más compartidos serán los saberes, más exigentes serán...

En particular, la exigencia relacionada con la lengua, con la exactitud, con la precisión y con la belleza de la expresión es una exigencia constitutiva y constructiva de lo humano. Siempre he centrado mi trabajo pedagógico en la exigencia; siempre me he preguntado cómo ser exigente y conseguir que el otro haga suya esta exigencia para progresar... Soy muy sensible a la forma en que el humanismo nos ha ofrecido este ideal de perfectibilidad que nos permite superarnos. Si lucho en las escuelas es en nombre de este ideal de perfectibilidad de nuestras obras y de nosotros mismos.

Con nuestro trabajo contribuimos a nuestra perfectibilidad y a la de la humanidad.

Digo a menudo que la cultura es lo que relaciona lo íntimo con lo universal o con lo universalizable, si se quiere ser más modesto... La mitología grecolatina habla de cosas que me son infinitamente personales e íntimas –mi relación con la vida y con la muerte, mi relación con los demás, con el miedo a ser devorado por ellos y con mi deseo de devorarlos a mi vez–, y Hesíodo u Ovidio consiguen darle una forma, una belleza lingüística y simbólica capaz de interesarnos a todos. Todas las culturas –occidental y africana, oriental y amerindia, pero también la cultura científica y la cultura literaria académica– pueden ayudarnos a construirnos y a descubrir la humanidad que nos hace profundamente solidarios.

J. M. P.

Somos animales simbólicos. La persona se construye a través del símbolo.

P. F.

También hay que analizar, desde esta perspectiva, cuál puede ser el papel de la Asociación de Ciudades Educadoras en el futuro. Deseo que sigamos haciendo juntos el camino.

3

Ciudades Educadoras: 20 años

Ciudades Educadoras Congresos Internacionales

Eulàlia Bosch y Secretariado de la AICE

Ciudades Educadoras Congresos Internacionales

El I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras tuvo lugar en Barcelona en noviembre de 1990. Sesenta y tres ciudades de veintiún países del mundo se reunieron para discutir la importancia de la educación en el buen gobierno de la vida urbana. Esta primera reunión internacional estuvo encabezada por la firme voluntad del alcalde de Barcelona, Pasqual Maragall (1982-1997), de hacer visible ante la ciudadanía la capacidad educativa inherente a la vida de las ciudades contemporáneas.

Las ponencias presentadas en este I Congreso hicieron aflorar algunos aspectos de la vida urbana que, de tan próximos a la cotidianeidad, pasaban con frecuencia desapercibidos no solo a un buen número de representantes del poder local, sino incluso a muchos profesionales de la educación. La discusión que tuvo lugar sobre *la ciudad como escenario educativo*, suscitada por las presentaciones de Saskia Sassen, Fiorenzo Alfieri y Roland Castro, fue un buen ejemplo del cambio de enfoque que este nuevo fórum educativo se proponía. En palabras de Saskia Sassen:

«Hablar de la ciudad como paisaje o escenario es hablar sobre los procesos económicos, políticos y culturales que constituyen la ciudad y que asumen formas visuales distintas: el distrito central de negocios dominado por edificios de oficinas de empresas, los espacios para la cultura organizada con teatros y museos, los barrios donde vive la clase obrera. Estas formas visuales se nos presentan claramente; nos cuentan una historia bastante sencilla. Pero si nos centramos en el tema de la conferencia –la ciudad tal y como nos educa– necesitamos algo más que la mera descrip-

ción de formas visuales. Por lo tanto, necesitamos descubrir lo que la ciudad nos cuenta sobre la narrativa más amplia contenida en su paisaje, en sus diversos espacios construidos [...] Los distintos espacios urbanos, que se nos presentan como desconectados los unos de los otros, son parte de una dinámica común, una dinámica que se vuelve más difícil de ver y por ende de recuperar en el nivel de los procesos políticos y culturales a través de los cuales la ciudad nos educa.» (*Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Documentos Finales*. Barcelona, España, Noviembre 1990, págs. 56, 75).

El espacio público urbano se presentó como lugar de memoria, como punto de encuentro y como plataforma de transformación urbana. La complejidad de relaciones humanas implícitas en esta concepción tan multifacética de la ciudad contemporánea puso el énfasis en la participación necesaria de niños y jóvenes que, en aquel momento, eran grupos sociales con poca voz en los asuntos públicos.

Así pues, el mensaje que se lanzaba en esta primera reunión internacional era que la administración local debía impulsar de forma decidida la identificación y el reconocimiento de otros actores y otros espacios como agentes educativos, además de la familia y la escuela. Ello implicaba abrir cauces de participación a la totalidad de la ciudadanía, al tiempo que se invitaba a los educadores a considerar la ciudad como el gran centro de recursos a su disposición.

El I Congreso se cerró con la aprobación de la Carta Fundacional de Ciudades Educadoras que establecía los principios y

valores que las ciudades participantes se comprometían a impulsar en sus actuaciones políticas. Como lazo permanente entre las ciudades se creó un *Banco Internacional de Experiencias Educadoras* gestionado por la ciudad de Barcelona.

*

Las ciudades presentes en el I Congreso expresaron la voluntad de desarrollar los contenidos de la Carta de Ciudades Educadoras y acordaron darse cita dos años más tarde en Göteborg. Al mismo tiempo, se creó un Comité Permanente Intercongresos, integrado por Barcelona, Berlín, Birmingham, Ginebra, Göteborg, Montpellier, Rotterdam y Turín. El rol principal de este comité fue decidir la frecuencia y sede de los siguientes congresos, colaborar con la ciudad organizadora y estudiar la conveniencia de crear una organización que promoviera la comunicación entre las ciudades y que potenciara actuaciones solidarias en base a los principios de la Carta de Ciudades Educadoras.

En el periodo 1990-92, el Comité Permanente intervino activamente en el diseño de los contenidos del Congreso de Göteborg y la Secretaría de Barcelona colaboró durante los dos años de preparativos, aportando criterios y experiencia. Paralelamente, la Secretaría trabajó con las ciudades que asistieron al primer Congreso y con otras, con la finalidad de dar difusión a la Carta, alimentar el Banco de Experiencias e incorporar nuevas ciudades al movimiento creado.

Esta comisión funcionó hasta el año 1994, momento en el que se crea la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

Del 25 al 27 de noviembre de 1992, 900 participantes representando a 130 ciudades de 43 países distintos se dieron cita en Göteborg con motivo del II Congreso Internacional. Este II Congreso manifestó

desde el principio haber asumido las tesis expresadas en la Carta y optó por un tema central que emplazaba la educación más allá de los centros educativos tradicionales: *La formación permanente en las Ciudades Educadoras*. La elección de este tema tenía como objetivo extender la educación de niños y jóvenes a una formación a lo largo de la vida. Como en la edición precedente se ofreció un programa que incluía junto a las ponencias marco, la presentación de experiencias que pudieran servir de referente a las ciudades participantes –se explicaron 75 experiencias en el curso del Congreso. Uno de los aspectos importantes de este Congreso fue la implicación de diferentes agentes de la ciudad en la organización del mismo.

Uno de los ponentes invitados a este Congreso fue Paulo Freire, en su conferencia habló de la importancia de que la justicia y la igualdad de oportunidades impregnen las políticas de una ciudad al servicio de las personas:

«Así, es importante afirmar que no basta con reconocer que la ciudad educa, querámoslo o no. La ciudad deviene educadora de la necesidad de educar, de aprender, de enseñar, de saber, de crear, de imaginar. Todos, hombres y mujeres, impregnamos sus campos, sus montañas, sus valles y sus ríos; impregnamos sus calles, sus plazas, sus casas, sus fuentes, sus edificios, dejando la impronta de un tiempo determinado, el estilo y el gusto de cada época. La ciudad es cultura, es creatividad, no solo por lo que hacemos en ella y de ella, por lo que creamos en ella y con ella, sino también por el aspecto estético propiamente dicho o por los horrores sin más que hacemos en ella. La ciudad es lo que somos nosotros, y nosotros somos la ciudad. Pero no podemos olvidar que en lo que somos hay algo de lo que fuimos. Algo que nos llega de una continuidad histórica que no podemos eludir –aunque podamos actuar sobre ella– y de las peculiaridades culturales que hemos heredado.

La ciudad se educa educando. Gran parte de su tarea como educadora depende de nuestra posición política y, obviamente, de cómo ejerzamos el poder en ella y del sueño y la utopía que la impregnan, de a qué y a quién sirvamos: el gasto público, la educación y la cultura, la sanidad, el transporte y el ocio. Depende incluso de las medidas políticas relacionadas con qué parte de la memoria de la ciudad decidimos valorar, pues es a través de esa memoria como la ciudad ejerce el papel de educadora. En esto también pueden interferir nuestras decisiones políticas. [...]

Puesto que no hay educación posible si no existe una política educativa que establezca las prioridades, los objetivos, los contenidos y los medios, una política imbuida con nuestros sueños y utopías, no creo que pueda hacerle mal a nadie soñar un poco. Seamos un poco atrevidos y arriesguémonos a pensar en aquellos valores concretos que podríamos incorporar a nuestros deseos, los deseos de las ciudades educadoras, en este fin de siglo que estamos viviendo, que es también el fin de un milenio.

Uno de los sueños por los que merece la pena luchar a fin de hacerlos realidad, y hacerlos realidad en este caso requiere coherencia, valor, tenacidad, sentido de la justicia y fuerza para luchar por parte de quienes se entregan a ello, es el sueño de un mundo más hermoso, en el que haya menos desigualdad y en el que la discriminación por razones de raza, sexo y clase deje de ser un motivo de orgullo o de lamento continuo y hueco, para no ser sino motivo de vergüenza.

Es este un sueño esencial. Si no conseguimos hacerlo realidad, esa democracia de la que tanto hablamos, especialmente en estos momentos, no será más que una farsa.

¿Qué clase de democracia es aquélla que da razones de orden climático o de incom-

petencia genética para explicar el sufrimiento de los millones de personas que mueren de hambre, que son rechazadas, a las que se les prohíbe leer la palabra y apenas saben leer su mundo?

Otro sueño fundamental, que debemos incorporar en las enseñanzas de la ciudad educadora, es el del derecho a ser diferente –un derecho que debe existir en toda democracia verdadera– y su prolongación: que esa diferencia sea respetada.» (Farrington, Freire, Revans, Sapp. *Four of the main speakers at the 2nd International Congress of Educating Cities*, Göteborg, Suecia, noviembre 1992, pág. 18-19).

Para muchos de los participantes quedaba claro que el concepto mismo de *Ciudad Educadora* se transformaba en un instrumento al servicio de una mejor comprensión del fenómeno urbano, sin exclusión alguna, y de sus mecanismos de gestión y reproducción.

En este sentido, fue fundamental la intervención de la Concejala de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, Marta Mata (1987-1995) que transcribimos a continuación.

«Los amigos organizadores del II Congreso de las Ciudades Educadoras en Göteborg, han pedido a la delegación de Barcelona una aportación sobre los objetivos comunes de todas ellas, quizás para ayudar a aclarar el carácter de esta criatura que nació, que hicimos nacer entre todos, hace solo dos años en el I Congreso de Barcelona, la Ciudad Educadora; esta concepción de ciudad que ahora empieza a caminar, con firmeza y rapidez.

¿Hacia dónde? ¿Qué quiere? ¿Cuál es su objetivo? Los amigos de Göteborg han hecho la pregunta en un doble plural: Cuáles son los objetivos comunes, no el objetivo, y no de la Ciudad Educadora como idea abstracta, sino de las Ciudades Educadoras, concretas y en plural; los

objetivos comunes a todas las Ciudades Educadoras, las que nos reunimos por primera vez en Barcelona, las reunidas en Göteborg, las que tomaron el compromiso firme y público de ser Ciudad Educadora, las que dentro de dos años nos encontraremos en el III Congreso, las que año tras año se irán definiendo como Ciudades Educadoras.

Y es bueno preguntarse desde el primer momento por los objetivos comunes de las Ciudades Educadoras, porque son precisamente los objetivos quizás lo único que deben tener en común las Ciudades Educadoras. Las ciudades reunidas con el deseo de compartir experiencias en el largo camino de la educación, son distintas, quizás muy distintas, pueden ser, y aun se diría que deben serlo mucho, precisamente porque tienen el amplio y complejo objetivo común de ser Educadoras.

Porque de la misma manera que el carácter propio, la personalidad propia de cada maestro, y de los distintos maestros, puestos al servicio de la educación de los alumnos, es un factor de gran fuerza, imprescindible en la educación –educación que es siempre relación entre personas–, de la misma manera el carácter propio de cada ciudad –y cuanto más característico es más podemos notarlo–, influye en la formación y el carácter de sus ciudadanos, adultos, jóvenes y niños.

Son diferencias que se notan incluso entre personas de un mismo país y nivel social; así, por ejemplo, los ciudadanos de Göteborg se consideran distintos de los de Estocolmo. Son diferencias que podemos comprobar en general simplemente haciendo el ejercicio de leer la lista de comunicaciones de las ciudades ordenadas según el alfabeto que se presentan en el Congreso de Göteborg.

El ejercicio de pensar qué significa haber nacido, vivir, educarse, trabajar en Adelaida, o en Barcelona, o en Berlín, o en Bolonia, o

en Budapest, o en Cerdanyola del Vallès, la pequeña, activa y peleona ciudad vecina de Barcelona, es un ejercicio que permite ver cuán profundamente la ciudad, con sus elementos característicos, imprime carácter en sus ciudadanos.

Son muchos los elementos de diversidad entre las ciudades: su historia más o menos remota o reciente, los monumentos y documentos vivos de esta historia, sus ritmos de evolución, sus cambios, a veces sorprendentes, sin ritmo o con ritmo sincochado, su urbanismo, sus fiestas, sus servicios, su situación geográfica en tal o cual continente, en la costa, en la llanura, en lo alto de una montaña, su clima. ¡Cómo conocemos y apreciamos mejor a los ciudadanos de Göteborg conociendo lo distinto de su clima, de sus días y de sus noches!

Y más importantes son las diferencias entre lenguas, puesto que las lenguas codifican todas las demás diferencias para marcar el carácter de las personas, como nos decía Paulo Freire. Incluso en educación hay grandes diferencias entre ciudades. Por ejemplo, entre la sede del I Congreso, Barcelona, que no tiene competencias en el Sistema Escolar propio y ha construido unas pocas escuelas, y Göteborg que es totalmente responsable del suyo, y ha construido y gestionado desde hace más de un siglo su sistema escolar.

Muchas diferencias posibles, muchas lenguas, muchas ciudades distintas, pero convendrán todas en un solo amor, como decía el poeta catalán Salvador Espriu. Un solo amor. ¿O dos amores? La ciudad sí, y también la educación, la formación de la persona, la humanidad. ¿O es lo mismo? La humanidad, la comunidad humana, la ciudad, como formadora de humanidades.

Las Ciudades Educadoras partimos de esta doble realidad unificándose en una sola concepción. ¿Qué concepción? Intentemos contestar en primer lugar con

diez premisas que definen esta creación del hombre y para el hombre, esta formación social, a la que llamamos ciudad.

1. La ciudad agrupa a la gente en el espacio, es una oferta, más o menos rica y nivelada, de vivienda cercana a otras, con la intimidad preservada, servicios comunes, y con vecinos de quien recibir, y a quien dar ayuda, y, sobre todo, con quien dialogar.
2. La ciudad es una oferta más o menos generosa o mezquina en su planificación, de espacios comunes, públicos, de calles, plazas y parques, de comunicación, de comunicación física y de comunicación personal.
3. Una ciudad es una oferta ascendente o descendente de trabajo, una oferta plural y variada, complementaria del trabajo que cada uno quiera y pueda elegir según la propia afición y las propias necesidades y que producirá servicios y bienes de utilidad mutua.
4. Una ciudad es una oferta de recursos de sanidad, de atención cuidadosa, sofisticada, a la enfermedad, y debe ser una oferta de salud, con la recuperación de su equilibrio ecológico.
5. Una ciudad es una oferta de cultura, más rica o más escasa, más popular o más elitista, más plural o más unitaria; una oferta de música en sus conciertos, de artes plásticas en sus museos, de teatro, de deporte, y también de costumbres de vida, de cultura profunda y, naturalmente de educación. A la educación se dedicará luego una lista especial.
6. Una ciudad es una oferta más o menos rica, más o menos personal y delicada de servicios sociales de compensación de lo que puede faltar a la persona sola, o a determinadas personas, una oferta de solidaridad y de seguridad.
7. Una ciudad es una oferta de diálogo organizado entre personas con unas mismas aficiones o situaciones y que se asocian para cultivar esas aficiones, hablar de ellas y tener una voz colectiva para favorecer el diálogo con otras voces de la ciudad, el diálogo ciudadano.
8. Una ciudad es también una oferta de organización más o menos democrática, más o menos participativa; y a partir del diálogo entre colectivos, y entre personas, define sus objetivos, elige a sus gobernantes, construye su futuro.
9. Una ciudad está situada en un territorio, del que debe favorecer el equilibrio ecológico y la relación con los núcleos vecinos de población, con sus flujos diarios de comunicación y de aportación en todos los campos y sentidos, aportando nueva ciudadanía a su laboratorio. Las ciudades son los centros neurálgicos de los países, dan forma, carácter, a las naciones.
10. Y, finalmente, una ciudad es una voz concreta, elaborada con las voces de todos sus ciudadanos, tanto los nacidos en ella como los que a ella han acudido; una voz concreta en el concierto colectivo mundial. No puede vivir ella sola, no puede ser ella sola, necesita de este diálogo en la paz con las demás ciudades, para llegar a ser ella misma, distinta de las demás; ofreciendo su propio tapiz, tejido con fibras comunes, pero con diseño y designio propios.

Una parte de esos diseños, la correspondiente a educación, es la que estamos viendo en la feria de las ciudades que quieren ser educadoras.

Pero para ser ciudad educadora no solo es necesario ser ciudad, con la base de las diez ofertas que acabamos de enumerar, cuanto más positivas mejor. Para ser ciudad educadora es necesario cumplir, avanzar en el cumplimiento de unas condiciones que en nuestro primer encuentro en Barcelona

discutimos y definimos en una Carta, la Carta de Ciudades Educadoras.

Los veinte puntos de la Carta de Ciudades Educadoras explican y contienen diez compromisos de fondo, sobre un compromiso básico que Mme. Farrington nos recordaba el primer día: construir la persona, construir humanidad; la persona, la humanidad que son la cumbre de la naturaleza, la base de la sociedad. Y ello exige un compromiso público de la ciudad, que debe pasar de ser «educativa», como todas son, a ser «educadora», como son las que quieren. Se resalta aquí no tanto un problema de vocabulario entre los términos «educativa» y «educadora», que cada lengua deberá solucionar, sino un problema de fondo: la ciudad influye en la educación inexorablemente y, por lo tanto, existe el peligro de que imponga esta influencia. Para que sea verdaderamente educadora la influencia debe ser definida claramente como tal y libremente aceptada.

La ciudad, como la persona, es educadora cuando tiene el objetivo de liberar, de sacar de dentro del alumno, de *ex ducere*, de permitir que tomen forma sus capacidades de formar su libertad. Y ello se hace sin fórmulas concretas pero con la voluntad de una gran forma: «se hace camino al andar», «caminando con el «sí al cor», como se dice en catalán, con un «ay», un murmullo de temor, de emoción en el «corazón» de quien educa.

Porque inspira temor la tarea de conseguir que cada individuo, recién nacido, o recién conocido, o recién llegado sea, junto a nosotros persona humana, a sonar con su propia melodía y su propio ritmo, llegue a ser protagonista de su propia historia, solidario de la historia de los suyos, de sus semejantes y también de los diferentes, de los alejados, en un círculo cada vez más amplio y que tiene como primer horizonte la ciudad, el radio de la ciudad.

Así, para ser Ciudad Educadora:

1. La ciudad debe garantizar a todos sus ciudadanos el derecho a la educación, el derecho a tomar posesión activa de la herencia humana, según la edad, según las circunstancias personales y según los procesos educativos vigentes, que hoy día son varios.

Para ello debe promover los servicios obligatorios, la escuela, el sistema formal de la educación, pero también estimular las instituciones y acciones educativas para escolares extra o no formales, no pertenecientes al sistema escolar formal, pero posiblemente relacionables, y debe apartar los obstáculos, las influencias negativas para la educación en la vida de la ciudad, para que toda su riqueza, su dinámica social sea fuente informal de educación también.

Y sobre todo, debe coordinar esas fuentes de influencia sobre los ciudadanos para pasar de ser una ciudad educativa, sin voluntad de serlo, a ser una ciudad educadora, con voluntad y medios de serlo.

En este primer mandamiento de la coordinación pública de las influencias educativas en la ciudad educadora, está implícita su definición. Pero conviene explicitarla.

2. El segundo mandamiento es el de dar información clara y general de los recursos educativos de todo nivel y carácter que tiene la ciudad. Una información que debe llegar de forma adecuada a todos los rincones, niveles y sectores de la ciudad.

3. El tercer mandamiento es precisamente el de ordenar la ciudad a través del urbanismo, de tal manera que no se formen, o que se desintegren, los ghettos, que se evite la marginación de minorías y mayorías, que se ofrezca espacio físico y social para el encuentro de personas, el diálogo y la colaboración entre generaciones.

4. El promover y realizar, si es necesario, la oferta de formación específica a los padres

para la educación de sus hijos. El ofrecer a los jóvenes que aún no han entrado en la vida adulta nuevas perspectivas, nuevos horizontes del mundo cambiante, que ni la familia ni la escuela pueden dar, ni el joven puede formarse solo.

Contaba el primer día Mr. Bengtson, de la OCDE, dando cuenta de su estudio del Lifelong Learning en distintas ciudades, cómo funciona en los adultos el triángulo escuela-trabajo-ambiente ciudadano y cómo ese ambiente crea el apetito, es decir las ganas de participar en la propia formación para cerrar el triángulo.

5. Estimular la reunión humana, el asociacionismo del que hemos hablado, promoviendo en los sectores y en los temas donde sea más escaso, aunque siempre es necesario, para que todas las formas de vida, todos los temas vitales y todos los ciudadanos formen parte del concierto de la ciudad, participen en él.

Eso es lo que debe promover, estimular, facilitar la ciudad educadora entre los ciudadanos adultos, capaces de participar en plan de igualdad y lo que debe ayudar a formar en los niños, forzando, en el buen sentido de la palabra, dando fuerza, alimentando la capacidad de participación humana.

6. Para que las corrientes de participación, de diálogo se establezcan y sean fluidas, la ciudad educadora debe procurar la formación de sus ciudadanos en todos y cada uno de los lenguajes que atraviesan su universo, su espacio social.

Históricamente la escuela nació para enseñar el lenguaje escrito, condición de la historia y de la sociedad moderna, y se enseñó no solo a leer sino también a escribir, e incluso se constató que la mejor manera de aprender a leer era aprender a escribir. Hoy día, cuando la ciudad está cruzada por nuevos lenguajes, que emite y recibe y que a menudo el individuo solo

sabe recibir no podemos dejar a nuestros ciudadanos inermes, sucumbiendo con obediencia ciega a la fuerza de los nuevos mensajes.

Desde el lenguaje de la circulación al de la imagen, pasando por el de la máquina, retomando el lenguaje musical, ahora invadiendo nuestras vidas, y descubriendo el código del lenguaje de las artes plásticas, de la arquitectura, del urbanismo, nuestros ciudadanos deben saber no solamente cómo se leen, sino también cómo se escriben.

En realidad, no podemos leer libremente, críticamente, creativamente, si no conocemos el arte, cómo y lo que cuesta, escribir cada uno de los lenguajes.

7. De una manera especial, una ciudad educadora debe ser respetuosa, debe respetar por encima de todo a los portadores de nuevos lenguajes, de nuevas formas de humanidad, como son las personas que vienen y se quedan en la ciudad. Es necesario favorecer su lenguaje, romper sus miedos y su silencio para que con su diversa aportación construyan la ciudad, obliguen a la ciudad a permanecer activa, a integrar, a hacerse más entera, más ella, más completa y más abierta a la vez.

8. Una ciudad educadora debe tener, no solo su propia identidad histórica, plásticamente guardada en sus museos, bibliotecas y urbanismo, sino también estar abierta a su propio cambio, a su propia creación y recreación como ciudad, enlazando los lenguajes antiguos con los nuevos, recreándose con la participación de sus ciudadanos en el conocimiento de lo antiguo, de lo ya elaborado, y de lo que se crea y en el conocimiento de lo desconocido, que ayer Paulo Freire nos predicaba.

Una ciudad educadora es consciente de su asentamiento geográfico, de su historia, que están presentes en su presente, pero que están sobre todo deviniendo hacia el

futuro, construyendo su futuro, su personalidad, su forma de ser en el contexto mundial.

9. Todas esas funciones y esos objetivos comunes de las ciudades educadoras deben tener en cada ciudad un responsable concreto. Responsable de:

1. la coordinación de los estímulos educativos, en una concepción de educación permanente,
2. la información,
3. la ordenación urbana, el urbanismo,
4. la formación específica de los educadores no profesionales,
5. el asociacionismo,
6. la comprensión de los lenguajes urbanos,
7. la acogida de los inmigrantes,
8. la propia identidad.

El responsable de cumplir todos los objetivos, los que convierten la ciudad educativa en ciudad educadora, no puede ser otro que el responsable de la ciudad, el gobierno de la ciudad, el único que tiene acceso a todos los resortes; mejores o peores resortes, pero los resortes que mueven la ciudad.

Estos resortes pueden serlo de mecanismos propios o ajenos: propios del gobierno de la ciudad, como el urbanismo, o el transporte ciudadano o la limpieza, siempre; propios del gobierno de la nación, de la región o de la ciudad según los países, la sanidad y la educación, la seguridad; de la iniciativa privada, más o menos social, más o menos mercantil, más o menos mixta. Pero los resortes, los mandos de coordinación o los controles finales deben estar en manos de la ciudad, en manos del gobier-

no de la Ciudad Educadora, para cumplir sus objetivos, para coordinar la realización de los objetivos comunes de las Ciudades Educadoras.

Por este motivo pedimos el compromiso final del gobierno de la ciudad, la firma del gobierno en la aceptación de la Carta.

Quienes tengan interés en que su ciudad sea educadora y no sean responsables de su gobierno, tienen un doble campo, o un campo y una vía de acceso: la elaboración de proyectos complejos, en el campo de la educación en la ciudad y el ir avanzando en la línea, en la vía de conseguir que el gobierno de la ciudad, el único que puede hacerlo en su totalidad, asuma y firme la responsabilidad de ser ciudad educadora, de cumplir todos los objetivos comunes a las Ciudades Educadoras.

10. Para redondear el decálogo y para que la historia siga abierta, debemos añadir algo a la Carta de las Ciudades Educadoras, y no una pequeña coletilla, sino algo muy importante: las ciudades que queremos ser Ciudades Educadoras, debemos construir un marco que contenga el trabajo realizado, continuar trabajando y abrir una puerta para dar a conocer y ofrecer esta concepción a todas las demás ciudades que se interesen en ello, ofrecerles experiencias e ideas y acoger, avalar e integrar las suyas en un proceso abierto de *feed back*, de retroalimentación, de enriquecimiento.

De ahí nace la propuesta de asociarnos, en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, con el fin de tener un punto de referencia constante para las Ciudades Educadoras y un proceso establecido de alimentación del fuego de la educación y de paso de la antorcha entre unas y otras Ciudades Educadoras.

Los dos cometidos de esta asociación son extraordinariamente importantes. Todas las ciudades de todos los países del

mundo con los objetivos comunes de la Ciudad Educadora, queremos asociarnos, agruparnos, porque tenemos la convicción de que estamos haciendo historia, historia del mundo, de la humanidad, con nuestra doctrina y nuestro trabajo. Y queremos también asegurar que la antorcha portadora de ese fuego, de esa luz, alcance sucesivamente todos los rincones del mundo, toda la geografía física, todas las vertientes y todos los problemas de la humanidad, toda la geografía humana.

En Barcelona, en una Barcelona que se preparaba para vivir la fiesta mundial e histórica de los Juegos Olímpicos en paz y en libertad, nació la idea de definimos como Ciudades Educadoras.

En Göteborg, ha comenzado a caminar en este clima laborioso de ciudad profundamente afectada por el trabajo en la línea de nunca acabar, del *lifelong learning* en favor de la formación del hombre completo con su trabajo, su ocio, su personalidad.

Bolonia nos ofrece el profundizar en la apertura de la Ciudad Educadora, en la renovación de la Ciudad Educadora, a partir de su trabajo entre antiguas y nuevas culturas, entre cultura establecida y cultura aportada, con sus problemas, seguros, y sus posibles y maravillosas soluciones.

Pero no las avancemos. Quedamos emplazados allí. Añadiremos las nuevas visiones a la Carta de Ciudades Educadoras. Entre tanto, nuestra organización hará su rodaje. Es, repetimos, una organización de ciudades bajo la responsabilidad de sus gobernantes elegidos democráticamente. Pero una ciudad está compuesta de ciudadanos y, por ello, hemos presentado hoy esta comunicación, para que todos ustedes, si lo desean, sean portadores de la luz de la antorcha superadora de Babel, de la Ciudad Educadora, a su propia ciudad y que de ella vuelva en forma de decisión asumida con toda responsabilidad.

A las ciudades hermanadas por estos objetivos comunes, las esperamos.» (*Formación Permanente en ciudades Educadoras. Segundo Congreso de Ciudades Educadoras, Göteborg, Suecia, noviembre 1992, pág. 93-97*).

*

La propuesta de creación de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, presentada por el Comité Permanente Intercongresos fue recibida con entusiasmo por parte de los representantes oficiales de las ciudades reunidas en Göteborg.

Entre 1992 y 1994 el Comité Permanente pasó a llamarse Comité Ejecutivo y se registraron algunos cambios en su composición, quedando integrado por los representantes oficiales de Barcelona, Birmingham, Bolonia, Chicago, Ginebra, Göteborg, Llongwe, Rennes y Turín.

Durante este periodo, el Comité trabajó en la redacción de los Estatutos y colaboró con la ciudad de Bolonia en la organización del III Congreso Internacional. Los Congresos se fueron configurando como un espacio de encuentro entre ciudades para intercambiar y contrastar experiencias sobre un tema determinado, así como para estimular la reflexión y el debate entorno a la Ciudad Educadora, con la colaboración de expertos.

En 1994, en la sala del Consiglio Comunale de Bolonia, se celebró una nueva Asamblea General de Ciudades, en la que se presentaron los Estatutos de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), dando lugar a la creación de esta organización que reúne a gobiernos locales comprometidos con la *Carta de Ciudades Educadoras*. De las 63 ciudades que colaboraron en la redacción de la Carta en 1990, 40 entraron a formar parte de la Asociación. Con el transcurso de los años, a estas, se les han sumado más de 300 ciudades. El tiempo ha demostrado

que una asociación de ciudades tenía sobradas razones para asentarse, desarrollarse y fortalecerse.

Para asegurar el buen funcionamiento de la Asociación, esta cuenta con tres órganos constitutivos: la Asamblea General (máximo órgano rector formado por todas las ciudades asociadas); el Comité Ejecutivo (encargado de la dirección, gestión, ejecución y representación) y el Secretariado que se ocupa del cumplimiento del plan de acción aprobado por la Asamblea General, del funcionamiento cotidiano y de la administración. La Asamblea acordó que la Secretaría y la Presidencia de la organización estuvieran en Barcelona, ciudad impulsora del movimiento.

El III Congreso Internacional de Ciudades Educadoras se celebró en noviembre de 1994 en la ciudad de Bolonia bajo el lema: *Re/Conocerse: para una nueva geografía de las identidades*. El incremento generalizado de procesos migratorios era una nueva realidad que empezaba a ser reconocida como trazo fundamental de los cambios implícitos en la modernización de la vida urbana.

En Bolonia se presentó, pues, a debate un tema todavía muy nuevo en aquel momento: la multiculturalidad como fenómeno urbano emergente. Esta fue la razón de ampliar de nuevo el marco del Congreso, que ya disponía de un ámbito teórico y de un espacio de presentación de experiencias educativas, invitando a tomar parte en él a las asociaciones y grupos de voluntarios relacionados con el mundo de la inmigración.

Con las iniciativas y actividades colaterales organizadas como en las dos ediciones anteriores, los lugares y la vida diaria de la ciudad organizadora pasaban a ser también un aspecto de referencia para los asistentes a la reunión internacional. La ciudad de Bolonia puso a disposición de la organización del Congreso algunos de los edificios y servicios municipales más emble-

máticos de la ciudad para la celebración de las reuniones y conferencias. La idea latente era acercar el Congreso a la ciudadanía y poner de manifiesto que en la ciudad está escrita su historia, el sistema económico, las relaciones sociales, la política, etc. Se pretendía activar la relación entre la educación y el patrimonio cultural existente, tanto en el entorno inmediato (la calle, el barrio y el distrito) como en museos, bibliotecas y otras instituciones metropolitanas.

Tal vez, fue esta multiplicidad de voces que se quería presente en el Congreso lo que llevó a substituir la lección inaugural por una mesa redonda en la que Umberto Eco proponía a los participantes pensar en voz alta sobre el proceso de transformación de Europa diciendo: «Europa se convertirá, cada vez más, en una federación de ciudades, donde puede que se produzcan contactos entre urbes de lenguas diferentes y se creen ejes comerciales y culturales que atravesarán las fronteras tradicionales y por lo que, quizás, sea necesario preparar las ciudades también para este tipo de encuentro».

Curiosamente, esta mesa redonda llegó a la misma conclusión a la que había llegado Paulo Freire en Göteborg: la tolerancia es la gran virtud que las ciudades deben practicar y que la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras debe impulsar. Sin tolerancia no se puede avanzar en la democracia.

En la apertura del Congreso estaban presentes más de doscientas ciudades. Todas ellas oyeron y discutieron el texto con el que Franco Frabboni intentaba concretar el concepto central del encuentro: la ciudad multicultural.

«Mi cometido es el de reflejar, en esta asamblea plenaria conclusiva del tercer Congreso Internacional de las Ciudades Educadoras, los materiales de análisis discutidos y elaborados por la comisión de

trabajo titulada *Función de las agencias socio-educativas públicas y privadas en una realidad multicultural*.

Una comisión de trabajo que ha alternado seis informes, que han disfrutado de una mezcla de códigos, orales, icónicos, vídeo... y una amplia discusión a modo de conclusión.

Los materiales de reflexión científica y proyectos socioculturales producidos por el grupo H han sido condensados y destilados en un manifiesto, en un decálogo de diez tesis, una especie de inventario de problemas tal como ha sido definido anteriormente por Furio Colombo.

Son las diez letras del alfabeto de lo público y lo privado en una ciudad que hemos definido como ciudad-proyecto, en una ciudad multi e intercultural.

Se trata de diez tesis que tocan objetos socioculturales de naturaleza superestructural y que requieren de la resolución, en instancias superiores, de los problemas estructurales de una ciudad que pretenda definirse como multicultural, es decir, los grandes problemas del trabajo, la vivienda, la salud y otros.

He aquí entonces las diez tesis:

1ª Tesis: la ciudad multicultural está llamada a combatir las patologías sociales (aislamiento, separación, soledad), las patologías culturales (la doble homologación, tanto en los códigos de los medios de comunicación de masas –cuando el éter está monopolizado– como en los localismos antropológicos) y las patologías existenciales (la jerarquización y la conflictividad entre las edades generacionales y las diferencias de género, de clase y de etnia), patologías generadas por la ciudad monocultural, por la «ciudad-monstruo» desorganizada, consumista, liberal, productora, por consiguiente, de marginalidad y sumisión de los grupos sociales más débiles y

bajo riesgo (inmigrantes, desempleados, discapacitados).

2ª Tesis: la ciudad multicultural está llamada a perseguir un perfil de ecosistema que sea producto de interconexiones culturales difundidas, a partir del pacto-alianza entre el sistema formalizado, la escuela, y el sistema no formalizado de los entes con intención educativa (las familias, los entes locales, el sector privado-social, las Iglesias) en la perspectiva de un sistema formativo integrado, alimentado por la idea de educación permanente.

3ª Tesis: La ciudad multicultural está llamada a enfrentarse al reto «estelar» de los servicios y las ofertas socioculturales, a través del cual es posible no solo responder de forma capilar a las demandas de un colectivo, sino también crear nuevas y diferentes demandas sociales, culturales y axiológicas.

4ª Tesis: la ciudad multicultural demanda a la escuela pública el pluralismo en el conocimiento, los valores y los códigos culturales. Ello significa no solo transmitir y elaborar cultura, sino también la búsqueda y reencuentro con otras culturas.

5ª Tesis: La ciudad multicultural requiere de las familias la multiplicación de su presencia, su solidaridad, su responsabilidad.

Además requiere a los padres la tarea de sensibilizar a los hijos a fin de que puedan acoger en sí mismos las diferencias de las que son portadores, como primer alfabeto ineludible, para saber escribir más adelante las diferencias de los otros.

6ª Tesis: La ciudad multicultural requiere de los entes locales, Ayuntamientos, Provincias, Regiones, una triple función político institucional:

a) La de gobernar la ciudad a través de la función de coordinación de macroproyectos de financiación, previamente difundida, pública y privada;

b) La de gestionar directamente servicios y ofertas socioculturales cuando los subterritorios de la ciudad (barrios, zonas periféricas) no estén dotados de ellos;

c) La de elaborar nuevos proyectos y experimentar «metaservicios», estos últimos no directamente dirigidos a los usuarios sino a las agencias, instituciones públicas y privadas, que suministran servicios.

7ª Tesis: la ciudad multicultural requiere del sector privado asociativo, tercer sector sin ánimo de lucro, la construcción de una red orgánica e interconectada de microproyectos urbanos, cercanos a las necesidades inmediatas de la colectividad y directamente gestionados por los usuarios, a partir de aquellos grupos que acusan elevados índices de marginalidad, diversidad y exclusión.

8ª Tesis: La ciudad multicultural tiene, por tanto, el cometido de promover una elevada calidad de vida, a través de un plan regulador de la convivencia, solidaridad social y civil que esté en condiciones de transformar la multiculturalidad, entendida como sumatorio de culturas, en *interculturalidad*, esto es, concebida como diálogo e interacción entre culturas.

9ª Tesis: La ciudad intercultural requiere de los hombres y mujeres que la habitan la capacidad de «descentralizarse», de salir para volver a su propio pensamiento, tras haber dialogado con otros pensamientos, con otras lógicas, con otras escrituras, de forma que el propio pensamiento se relativice y se abra a otras perspectivas, a otras esperanzas, a otras utopías, de forma que se convierta en pensamiento nómada, pensamiento migratorio.

10ª Tesis: La ciudad intercultural requiere y permite por lo tanto, a todos los ciudadanos el hecho de convertirse en actores protagonistas en las decisiones y modificaciones de sus múltiples morfologías, a partir del ciudadano niño y la ciudadana niña, prototipos indelebles, quizás, de auténtica

diversidad. (*Re/Conocerse: para una nueva geografía de las identidades* III Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Bologna, Noviembre 1994, pág. 328-329).

*

La ciudad de Chicago organizó el IV Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en el año 1996. La organización se desplazaba así al continente americano. El tema elegido fue: *Las artes y las humanidades como agentes de cambio social*.

Desde 1990, fecha del I Congreso, las ciudades impulsoras de la Asociación Internacional habían desarrollado un gran trabajo para despertar en muchos gobiernos locales el interés por un concepto de educación de amplio y largo alcance. La novedad que suponía el IV Congreso era empezar a establecer vínculos claramente visibles entre las estructuras políticas y la vida cultural de la ciudadanía.

El músico y compositor Wynton Marsalis fue invitado a inaugurar el Congreso y parte de las sesiones se realizaron fuera de la sede central del encuentro: en el *Art Institute of Chicago* y en el *Chicago Cultural Center*.

Wynton Marsalis en su discurso de apertura se refirió al papel que las artes, y en especial la poesía y la música, juegan en la comprensión de la condición humana.

«Nos gusta leer la versión que nos ofrece Shakespeare de lo que le sucedió a Julio César porque sabemos que Marco Antonio no dijo aquello tan poético. Imposible que lo dijera. Probablemente lo que dijo fue: «Se acabó». Pero el hecho poético lo engrandece de tal forma que uno quiere creer que eso es lo que dijo. Dijo lo que Shakespeare dijo que dijo.

Ahí es donde entra el arte, porque el arte es representación. La primera persona que tocó la trompeta posiblemente lo

hizo tras recoger un colmillo de elefante. Lo observó y vio que tenía un agujero. O tal vez había oído cómo entraba el aire y sonaba al salir, y se dijo [Marsalis toca una nota en su propia trompeta]. Y entonces lo oyó alguien. Y cogió ese colmillo de elefante y dijo: «Quiero tocar con este colmillo igual que tocaba el viejo Ulu, así que tocaré de este modo [Marsalis toca la trompeta]. La realidad es que ese sonido no se parecía en nada al de Ulu, pero esto no es más que un ejemplo de hecho poético en contraste con el hecho sin más, puro y duro.

Louis Armstrong oye tocar a Buddy Bolden. Pues bien, nadie posee una grabación de Buddy Bolden, pero sabemos que le gustaba tocar en Si bemol, de modo que posiblemente tocaba parecido a esto [Marsalis toca la trompeta]. Louis Armstrong lo oye, y para él suena así [Marsalis toca la trompeta]. Y Armstrong diría: «Bueno, intento tocar igual que Buddy Bolden». Hemos de darnos cuenta de que el hecho poético perdura porque toma un fenómeno y lo engrandece. Convierte en un acto majestuoso, espiritual, el simple hecho de hacer un pastel para alguien.

Y tenemos que diferenciar siempre el hecho poético de la mentira, pues se pueden confundir. La mentira requiere un montón de energía para resonar. No es armónica con el entorno, mientras que el hecho poético sí que lo es. Está en armonía con las verdades de la naturaleza humana, y por eso resuena. Y como resuena, tiene un eco y dura para siempre jamás. Y ésa es la importancia del arte. Es decir, la importancia de la representación, que constituye el corazón del arte. El recuerdo del hecho poético: eso es lo que nos hace quienes somos.» (*Las Artes y las Humanidades como agentes de cambio social*. iv Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Chicago, EEUU, septiembre 1996, pág. 7).

En Chicago, el Congreso de Ciudades Educadoras, una estructura ya consolida-

da, amplió una vez más su espectro sumando exposiciones de arte a las presentaciones de experiencias y a las conferencias. De esta manera, los períodos ínter congresuales tenían un registro muy amplio en el que las ciudades disponían de ejemplos suficientes para inducir proyectos específicos que luego podrían ser compartidos internacionalmente a través del Banco de Documentos y, de forma presencial, en los Congresos organizados cada dos años.

*

El siglo xx se cerró, para la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, en la ciudad de Jerusalén, sede del V Congreso, que tuvo lugar en el mes de marzo de 1999. Su tema central fue: *Llevar el legado y la historia hacia el futuro*.

Así como en Chicago, la elección de los lugares concretos en los que se presentarían las distintas ponencias tuvo una particular significación –museos, centros culturales y auditorios respondieron con entusiasmo a la invitación de abrir sus puertas a las ciudades participantes. En 1999 fue especialmente relevante el hecho que el Congreso se reuniera en la ciudad de Jerusalén, para intercambiar experiencias y propuestas de futuro sobre el legado patrimonial y la historia.

Dos nuevos elementos entraban en juego: la importancia de los legados materiales e inmateriales y la presencia urbana de las religiones.

Uno de los aspectos importantes, en el marco de este Congreso, que reorientó la trayectoria de la AICE, fue el decálogo aprobado por la Asamblea General de la AICE, en el que se afirmaba:

- *La Asociación confía en la vigencia de su mensaje y en la utilidad del concepto de Ciudad Educadora como un servicio a los ciudadanos y ciudadanas.*

- *La Asociación hará todos los esfuerzos necesarios para implantarse en el seno de todas las culturas universales.*
- *La Asociación defiende un concepto global de educación que impregne el conjunto de la vida de la ciudad y que afecte a todos los ciudadanos y ciudadanas.*
- *Es preciso que los Alcaldes lideren las acciones educativas en la medida en que ellos son quienes tienen la visión global.*
- *Las ciudades educadoras no pueden ni deben renunciar a ninguna de las oportunidades de diálogo educador para mejorar las condiciones de convivencia y calidad de vida.*
- *El cumplimiento de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras merece una aplicación de políticas globales de las cuales las acciones se deriven como las mejores estrategias.*
- *El intercambio y evaluación de experiencias constituyen un valioso activo del movimiento de Ciudades Educadoras.*
- *Los principios de la Carta y los Estatutos de la Asociación se analizarán y si procede se revisarán a la luz de los cambios sociales y del nuevo milenio.*
- *Las reflexiones de las ciudades han de ser la principal fuente de actualización de los principios que fundamentan el movimiento de Ciudades Educadoras.*
- *Los valores educativos que nacen de las diferentes formas de cooperación entre ciudades han de ser recogidos por Ciudades Educadoras como una fuente de actualización, sin olvidar nunca que la ciudad tiene una responsabilidad primordial en el desarrollo de los habitantes en un marco de convivencia y progreso personal y colectivo.*

*

El VI Congreso de Ciudades Educadoras se celebró en noviembre del año 2000 en la ciudad de Lisboa. Circunstancias de diversa índole motivaron el retraso del Congreso de Jerusalén respecto a las fechas previstas y, por tanto, el Congreso de Lisboa se celebró pocos meses después de aquél.

Bajo el lema: *La ciudad, espacio educativo en el nuevo milenio*, el encuentro de Lisboa recogió buena parte de los temas que los anteriores Congresos habían ido señalando como fundamentales. Su programa quedó subdividido en cinco grandes ámbitos:

1. *La apropiación del espacio de la ciudad por las personas: planificación y prácticas.*
2. *Memoria e identidad de la ciudad.*
3. *Desarrollo local, solidaridad e interdependencias.*
4. *La diversidad como recurso educativo para la ciudad y para la escuela: nuevos modelos de participación y ciudadanía.*
5. *Educación, formación, empleo y ocio: el papel estratégico de la ciudad.*

En este Congreso la intervención de Raul Pont, alcalde de Porto Alegre entre 1997 y 2001, dejó constancia de la importancia en una Ciudad Educadora de la participación de la ciudadanía en las cuestiones públicas:

«¿Cómo disminuir al máximo la delegación del poder? Para nosotros esta es la cuestión principal, central, que debe preocupar a los educadores, a los militantes políticos que actúan en la construcción de una ciudad que educa, que construye, que produce ciudadanía. Retomar este tema de la disminución de la delegación, significa procurar superar esta falta de legitimidad creciente en las democracias representativas y crear mecanismos de democracia

participativa donde los ciudadanos puedan, efectivamente, construir su presente, construir a cada momento, su futuro. Los elementos que nos gustaría destacar en esta reflexión son fundamentalmente tres: primero, la necesidad de la participación popular efectiva; es imposible construir una ciudad que produzca, construya, ciudadanía sin que no exista una participación popular efectiva, una participación de los ciudadanos. Los ciudadanos tienen que tener un espacio para discutir el presupuesto. Por ejemplo, nuestra experiencia tras algunos años de Presupuesto Participativo, de discusión del presupuesto de la ciudad, no tuvo ninguna dificultad en llegar a la escuela, a través de los Consejos Escolares que implican a los padres de los alumnos, la comunidad, los profesores y funcionarios de la escuela y como consecuencia de lo que la ciudad ya producía se estableció una experiencia riquísima que es el Presupuesto Participativo dentro de la escuela. Cuando los recursos destinados al mantenimiento, a pequeñas reformas que las propias escuelas gestionan pasan también a ser debatidos por profesores, alumnos, padres, por la comunidad para que de esta forma se integren aún más en la gestión de la escuela, esta consecuencia que se puede establecer para la escuela también es válida para las políticas de asistencia social, para un conjunto de otros mecanismos, y, para nosotros la participación popular es decisiva, esencial, en cualquier proceso de transformación de la ciudad en una ciudad que educa, que construye, efectivamente, la ciudadanía.

Es por eso que decimos que la segunda característica, el segundo elemento fundamental, es la acción práctica, las personas tienen que implicarse en ese proceso, es imposible formar ciudadanos sin que ellos tengan la posibilidad de ejercer directamente ese derecho. Hablar en público, usar el micrófono, la mayoría de los ciudadanos nunca ha vivido la experiencia de organizar una reunión en la comunidad, nunca ha tenido la oportunidad de decidir

democráticamente, de crear mecanismos para que las decisiones puedan ser al mismo tiempo colectivas y democráticas. Todo ello es un proceso de aprendizaje que es insustituible. No es la Prefectura, no es el Gobierno Municipal, no son los Partidos los que son capaces de dar cuenta de ese proceso; las personas tienen que ser estimuladas por el gobierno, por los partidos, pero tienen que tener los mecanismos y la posibilidad de ejercer directamente ese derecho.

Nuestra experiencia nos permite decir que es emocionante ver como estas personas, el ciudadano común, cuando tiene la oportunidad, cuando tiene acceso al micrófono, cuando tiene acceso a la reunión colectiva, sabe expresar sus necesidades, sabe defender sus intereses y también sabe ser solidario, ser capaz de tomar decisiones que no son solamente guiadas por su problema personal, por el problema específico de su casa, de su calle. Este proceso hace que las personas crezcan y comprendan la complejidad de la vida moderna. Puedo citar como ejemplo una experiencia que llevamos a cabo y que consistía en hacer que el debate, la discusión sobre el Plan Director de Desarrollo Urbano de la Ciudad fuese discutido públicamente, no solo por técnicos, no solo por especialistas sino también por la población. Para ello, alteramos bastante lo que existía anteriormente sobre el Plan Director de la Ciudad con la aprobación del poder legislativo del municipio, agregándole un nuevo componente que antes era desconocido: la integración, el derecho de las personas por barrios, por regiones de la ciudad, a ejercer su participación directa en el acompañamiento, en el Concejo Municipal que gestiona las realizaciones de ese plan director, con la participación directa, permanente, de la población a través de foros regionales donde los ciudadanos pueden hacer valer sus reivindicaciones específicas relativas al planeamiento del barrio, de la región donde viven y también de la ciudad donde viven. Este es un proceso que la práctica ha demostrado que es via-

ble, que es posible y perfectamente factible en un contexto democrático.

La tercera característica, el tercer elemento, que marca nuestra experiencia es exactamente el respeto por la auto-organización de las personas. Estos mecanismos, desde nuestro punto de vista, deben fortalecer la auto-organización. Respetar la auto-organización. Estimular la auto-organización de las comunidades para que puedan tener el poder de decisión, la posibilidad de acción. Nuestros programas de alfabetización para adultos, para personas que no han tenido la oportunidad de asistir a la escuela o nuestros programas de acompañamiento garantizando a todas las personas el derecho a la enseñanza fundamental, independientemente, de la edad, tienen en cuenta, fundamentalmente, la reivindicación y la decisión de los propios interesados y no el pensamiento, la idea, el conocimiento del jefe de gobierno. A partir del momento en que permitimos a las personas expresarse y les transferimos el poder de decisión, nuestras escuelas regulares han pasado a incorporar cada vez más, en los huecos de horario, tras las clases normales, los cursos de educación de jóvenes y adultos exactamente porque estas personas han visto en el debate, en la discusión, en su región, la oportunidad de reivindicar y exigir del poder público este tipo de servicio al que nunca han tenido acceso anteriormente.

Esta forma de auto-organización significa atribuir poderes a las personas, poderes de hecho, que les permiten discutir el presupuesto, decidir políticas públicas, establecer consejos municipales sectoriales por temas como la educación, la salud, el tráfico, los derechos del niño y del adolescente. Mecanismos como estos, crean fuertes organizaciones de base social, independientes de los partidos, que ejercen una presión muy fuerte sobre los gobiernos, una capacidad de decisión y de presión permanente sobre los gobiernos que acaban redirigiendo los recursos y reorientando el presump-

to público en beneficio de la población.» (*La ciudad, espacio educativo en el nuevo milenio*. VI Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Lisboa, Portugal, noviembre 2000, pág. 34-36).

*

Fue la ciudad finlandesa de Tampere, la que organizó el VII Congreso en el año 2002. Su tema de estudio fue: *El futuro de la educación: el papel de la ciudad en un mundo globalizado*.

A lo largo de la historia de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, cambios muy significativos estaban transformando la vida de las personas y, en consecuencia de las ciudades en las que habitan. En este período, 1990-2002, dos términos habían hecho su aterrizaje en el mundo entero: *globalización e Internet*.

No parece casual, pues, que fuera una ciudad de Finlandia, un país destacado en el uso de la tecnología punta tanto en la producción de bienes de consumo como en los métodos de aprendizaje, la que asumiera la organización de este Congreso. Como tampoco resulta hoy extraño que estuviera disponible, a la entrada del edificio donde se celebró, un autobús con ordenadores y conexiones permanentes a Internet para el uso privado y profesional de los asistentes. Este autobús conocido como *Netti-Nyssa*, que circula por toda la ciudad, forma parte de un proyecto más amplio llamado *eTampere* desarrollado conjuntamente por el Ayuntamiento, diferentes empresas y las universidades de la ciudad con el objetivo de promover el conocimiento, los negocios, los servicios digitales públicos y la adquisición por parte de la ciudadanía de las habilidades necesarias en la sociedad del conocimiento.

En este Congreso, se presentó el proyecto *La Ciudad Educadora Virtual* (www.edcities.org), un nuevo portal diseñado con el objetivo de favorecer el intercambio y el

aprendizaje mutuo entre ciudades. Este portal, en funcionamiento en la actualidad, está compuesto por una página central donde el Secretariado publica periódicamente noticias de interés general, pero donde también cada ciudad asociada, red temática o territorial, puede disponer de una página web donde dar a conocer sus actuaciones. De esta forma, el portal ofrece información sobre la vida general de la Asociación, pero también de lo que sucede en las ciudades asociadas y en las redes, además de poder consultar en línea el Banco de Documentos.

Las comunicaciones se agruparon en cinco ámbitos muy distintos de los examinados en Lisboa:

1. *El papel de la ciudad en crear y mantener sistemas educativos.*
2. *Entornos de enseñanza modernos: redes locales y globales.*
3. *Valores: aspectos éticos y étnicos de la enseñanza.*
4. *Igualdad, desigualdad y marginalización.*
5. *Enseñanza y trabajo.*

En Tampere, seguir hablando de Ciudades Educadoras requería ya una nueva terminología. Nuevas palabras, nuevos conceptos para poder designar realidades nuevas. El Congreso habló de la educación como un conjunto de sistemas educativos, en un momento en que el mundo había incorporado, con extraordinaria rapidez, la idea de una red informática sustentante del mercado mundial único.

Este planteamiento no fue desde luego exclusivo del Congreso. Se respiraba desde hacía ya algunos años una nueva concepción del mundo que estaba obligando a todos los sectores sociales a reconsiderar sus planteamientos y formas de desarrollo.

Sin embargo, resulta muy significativo el hecho de que el Congreso planteara, simultáneamente y con la misma intensidad, los aspectos filosóficos que convenía redefinir en función de estos cambios: los valores éticos y étnicos de la enseñanza, la igualdad, la desigualdad y la marginalización.

Al combinar la transformación que se estaba produciendo a nivel mundial con las repercusiones sociales que generaba, la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras aportaba una perspectiva necesaria para pilotar responsablemente la vida urbana en esta nueva etapa de unas formas de cambio ya claramente perceptibles. El profesor Manuel Castells lo sintetizaba así:

«Los cambios de mentalidad siempre dependen de la transformación de las estructuras sociales básicas y, en particular, de las estructuras de producción. Esta flexibilidad, esta cultura de la libertad o este proyecto individual, como quiera que se le llame, está basado en la transformación del mundo: en la emergencia de un mercado laboral flexible y de una relación individualizada entre el trabajador y la patronal; en la aparición de organizaciones que funcionan en red y, por lo tanto, constituyen redes de individuos en lugar de estructuras verticales; en un sistema de comunicación que es global y local al mismo tiempo (global en cuanto a producción de los medios de comunicación, pero local en relación con su adaptación a las necesidades y los valores de las personas a quienes se dirigen). El proyecto individual es asimismo el resultado de la crisis de los sistemas ideológicos tradicionales, tales como la iglesia o los partidos políticos; y de la crisis de la familia patriarcal y de las formas tradicionales de la familia nuclear. De este proceso de cambio material del mundo en el que vivimos emergen los individuos y los proyectos individuales como una forma de reconstrucción de la sociedad. Este es el material con el que se ha de trabajar en el proceso de aprendizaje.

Este cambio cultural y socioeconómico utiliza y desarrolla un nuevo entorno tecnológico que está caracterizado por Internet. No se trata solo de una tecnología: es la tecnología la que organiza el metaparadigma. El papel que tienen hoy Internet y las redes de ordenadores en general equivalen al que tuvo la electricidad en la sociedad industrial. No es una forma de hacer las cosas, sino la herramienta, el instrumento gracias al cuál se desarrolla este individualismo organizado en red, esta sociedad basada en el proyecto individual. En otras palabras, Internet no es un instrumento de aislamiento y de individualización, sino el instrumento que permite conectar y trabajar en red a partir de proyectos individuales de interés. De nuevo, esto tiene importantes consecuencias para el proceso de aprendizaje.

En términos generales, cuando pensamos en la sociedad en su conjunto, el problema reside, por una parte, en cómo impulsar la creatividad, la productividad y la innovación, y por la otra, en cómo gestionar este proceso de constante cambio para que no se desintegren ni la sociedad ni los individuos. Cada vez se hacen más necesarios los sistemas flexibles, adecuados a la personalidad de cada individuo, lo bastante innovadores para que el individuo pueda adaptarse continuamente a un entorno cambiante, y al mismo tiempo lo suficientemente fuertes para que no se desintegre en este proceso de cambio constante, en el cual tiene que redefinir los parámetros de su vida y reconstruir su forma de comportarse.

Necesitamos innovación y al mismo tiempo necesitamos valores, no demasiados porque si uno tiene demasiados valores se paraliza, pero sí unos valores buenos, firmes y sólidos que permanezcan cuando todo lo demás cambia: la relación entre una personalidad flexible que combine la adaptabilidad permanente a un entorno en constante cambio con la habilidad de definir los roles en base a sus valores. La innovación es más efectiva cuando es a la vez competitiva y cooperativa, y esta coopera-

ción constituye la dimensión social o la estructura de la innovación.

¿Cuáles son las transformaciones que observamos en la escuela y en la ciudad, como entornos de aprendizaje, en el marco de este nuevo tipo de paradigma sociotécnico? Lo más importante es una escuela adaptada a este tipo de sociedad y de economía. No será una escuela que transmita conocimiento, sino una escuela en la que el modelo esencial debe ser el de «aprender a aprender»; una escuela que inculque en la persona la capacidad de aprender a aprender a lo largo de toda la vida, la capacidad autónoma de reprogramarse en el mundo y en su vida privada. Ya no hay modelos de enseñanza y, por lo tanto, siempre existe el riesgo de la innovación; hay libertad, pero se trata de una libertad que uno ha de desarrollar, que no se limita al momento de abrir el camino. Muy simple, el conocimiento que se transmitió hace diez años hoy es inútil si no se reprograma constantemente; y el conocimiento que se transmitió sin una adaptación de las capacidades es un conocimiento que está bloqueando el desarrollo de cosas nuevas. No solo es inútil, sino que además es perjudicial.» (*Ciudades y aprendizaje en la Sociedad Red*. VII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Tampere, Finlandia, junio 2002.)

El VIII Congreso de Ciudades Educadoras tuvo lugar en Génova, Italia, en el año 2004 bajo el lema: *Otra ciudad es posible. El futuro de la ciudad como proyecto colectivo.*

El Congreso de Tampere había situado el debate de las ciudades adheridas a la Asociación Internacional en un nuevo registro, que debía ser estudiado detalladamente. Aquellos aspectos de la vida urbana que las ciudades aportaban a los foros de debate de los Congresos habían adquirido ahora nuevas señales de identidad. La facilidad que suponía ya el uso de las nuevas tecnologías aproximaba de

forma sorprendente áreas geográficamente muy distantes. Muchos de los temas y problemas que en el pasado se restringían al ámbito local eran ahora objeto de atención globalizada.

El programa final del Congreso advertía lo siguiente: «Un proyecto educativo y cultural de la ciudad que sea fuertemente compartido es un pilar fundamental de cualquier hipótesis de desarrollo local sostenible que sepa conjugar positivamente a la sociedad local con los estímulos –pero también a las potenciales desestructuraciones– que provienen de la globalización» .

El medio ambiente y la sostenibilidad, la identidad de las ciudades sometidas a una fuerte competencia internacional, la educación permanente teñida por el cambio constante en los sistemas de producción y distribución, las nuevas necesidades sanitarias y los programas de prevención y protección de la salud, la necesidad de pactos como forma de gestionar la vida pública... Todos estos temas no eran nuevos para la Asociación de Ciudades Educadoras pero debían revisarse a la luz de una situación presente a la que cada ciudad estaba accediendo de manera desigual.

Revisar la vida urbana desde un concepto de educación que, sin olvidar a los sistemas escolares, iba introduciéndose en las instituciones ciudadanas a través de todas las formas de permeabilidad que posibilitan las redes internacionales de comunicación, era uno de los objetivos centrales de este Congreso de Génova que desembocó en el concepto de *ciudad compartida*.

El proceso participativo es la base misma de la *ciudad compartida*, de la democracia contemporánea que aspira a un futuro sostenible para todos. Resonaba de nuevo en las estancias del Congreso la idea presente ya en los primeros congresos del movimiento en los que se defendía con ahínco la tolerancia como valor indiscutible de las ciudades educadoras.

Para los congresistas reunidos en Génova, la tolerancia debía fortalecerse en la misma medida en que se habían intensificado y generalizado los procesos migratorios, y las escuelas y centros culturales tenían que empezar a considerar como temas propios las condiciones políticas, lingüísticas, religiosas y sociales del público hacia el cual dirigían su propuesta educativa y cultural.

La ciudad ya no podía contar únicamente con la iniciativa de las fuerzas políticas que la regían sino que debía buscar formas de participación ciudadana que aportaran nuevas dosis de pensamiento creativo desde las que entender los fenómenos sociales nuevos. Si los ciudadanos sentían la importancia y el peso de su propia voz en el desarrollo de la vida urbana, ellos mismos se considerarían agentes de cambio y la vida local no se desmenuzaría ante los embates de la globalización. En la ceremonia de apertura del Congreso, el Alcalde de Génova, Giuseppe Pericu, lo expresaba de la siguiente forma:

«La sociedad de hoy está cada vez más atomizada; vivimos de forma mucho más individual en comparación con el pasado y cada vez más condicionados por los productos de masa que proceden de mundos diferentes.

Tendemos de forma inexorable a perder nuestra propia identidad cultural; la comunidad no se forma sino que se disgrega en los individuos particulares. Es necesario, y constituye una exigencia profunda, reconstruir dentro de lo posible, una serie de mecanismos comunitarios; estos pueden fundarse únicamente en el conocer y compartir la realidad así como en los objetivos, grandes y pequeños, propuestos en cada ocasión por la mayoría de ciudadanos.»

El carácter militante de la formulación del tema central del Congreso, *Otra ciudad es posible*, concordaba claramente con los objetivos que se propuso alcanzar.

En el marco de este Congreso, se presentó la actualización de la *Carta de Ciudades Educadoras*, fruto de un proceso participativo en el que se invitó a todas las ciudades asociadas a realizar sus contribuciones. Esta actualización respondía a la necesidad de adaptar la Carta a los cambios urbanos, educativos y sociales que experimentan las ciudades, pero manteniendo el espíritu inicial de la Declaración de Barcelona.

La nueva Carta está organizada en un preámbulo y tres secciones: El Derecho a la Ciudad Educadora, El Compromiso de la Ciudad y Al Servicio Integral de las Personas. En ella se incorporan temas como la formación a lo largo de la vida, el 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 urbanos, el acceso y la formación en tecnologías de la información y la comunicación, el desarrollo sostenible, etc.

*

En el año 2006, fue Lyon la ciudad que acogió el IX Congreso de Ciudades Educadoras. Los diversos aspectos abiertos en la reunión de Génova se querían analizar ahora como elementos esenciales de un nuevo humanismo que debía empezar a dibujarse. El IX Congreso se propuso discutir: *El papel de las personas en la ciudad*.

Desde luego, se trataba de un objetivo demasiado ambicioso para ser dilucidado en pocos días, pero la intención era abrir una reflexión colectiva sobre las condiciones del desarrollo interno de las ciudades consideradas individualmente y las capacidades de desarrollo compartido que eran posibles entre las ciudades asociadas.

La educación formal estableciendo lazos de conexión con la educación permanente en el ámbito urbano, las redes locales sosteniendo un nivel aceptable de cuidados sanitarios, la sostenibilidad de la vida dia-

ria y sus implicaciones en los programas escolares, la apertura de los centros educativos y artísticos al conjunto de la población sin exclusiones de ningún tipo, la utilización de los espacios públicos como lugares de encuentro y de convivencia... eran los temas que se propusieron en un intento de profundizar en el concepto de *democracia participativa*, resaltado en el Congreso de Génova.

A este elenco de aspectos específicos que cada ciudad podía hacerse suyo, el Congreso de Lyon añadió un apartado nuevo consistente en analizar las formas disponibles de compartir objetivos y de cooperación entre ciudades.

Las intervenciones en este Congreso giraron en torno de cuatro ejes temáticos:

- La educación a lo largo de toda la vida: educación formal y no formal;
- Relaciones humanas en la ciudad: vivir juntos, democracia e igualdad;
- Los espacios urbanos y los tiempos sociales;
- La cooperación entre ciudades.

La *solidaridad digital* se propuso como respuesta a las desigualdades creadas por y en la red. «La lucha contra las fracturas digitales pasa por el desarrollo de las infraestructuras destinadas a tejer la red para que la interactividad se amplíe a la creación de contenidos en línea, más allá del comercio electrónico. La inserción digital en las redes de agentes sociales pasa por la formación en las nuevas herramientas y una diversidad cultural y lingüística de los contenidos».

El intento de reunir todos los aspectos revividos en el Congreso en una nueva concepción del humanismo, puso en primer término un concepto realmente maltrecho en nuestro mundo contemporáneo: la paz.

En este Congreso, se puso de manifiesto que numerosas administraciones sienten la responsabilidad y perciben las ventajas de contribuir al desarrollo democrático en otros lugares del mundo, por lo que participan en proyectos de cooperación internacional y descentralización con administraciones de otros países. Asimismo, se evidenció que las ciudades deciden trabajar en el ámbito de las relaciones internacionales para poder influir en los procesos de regionalización y en las políticas internacionales desde el enfoque de las ciudades y de los ciudadanos.

La diplomacia entre ciudades es la herramienta de que disponen las administraciones locales para contribuir a crear situaciones de estabilidad en la que la ciudadanía pueda convivir en un entorno de paz, democracia y prosperidad. En este sentido, son muchas las iniciativas que se llevan a cabo en el ámbito municipal: los hermanamientos y vinculaciones entre ciudades de diferentes países, la asistencia técnica, el asesoramiento en el desarrollo de la política municipal, la cooperación con la ciudadanía y las organizaciones de la sociedad civil, las actividades de sensibilización, el fomento de la comprensión mutua en el ámbito local, los programas de capacitación, la solidaridad internacional, la creación de coaliciones o la acción coordinada, etc.

Educar en y para la paz se perfilaba como un eje desde el cual revisar actuaciones y proyectos de futuro. Tal vez, de la misma forma que Ciudades Educadoras propuso a los gobiernos locales pensar en la educación como un componente de sus actuaciones más que mantenerla solamente como un sector en sí mismo, integrándola en los diferentes departamentos que configuran el cartapacio municipal. A su vez, la Carta de Ciudades Educadoras constituye en sí misma una apuesta por la paz.

El tema central del próximo Congreso que tendrá lugar en la ciudad de São Paulo en el

mes de abril del 2008: *Construcción de Ciudadanía en las ciudades multiculturales*, recupera este deseo y compromiso de paz.

Allí, se darán cita las ciudades de la Asociación que invierten en la formación integral de cada persona y en la del conjunto de la ciudadanía con la finalidad de combatir la exclusión, conscientes de que la educación reduce desigualdades y es un elemento fundamental para la cohesión social. Las conferencias y el intercambio de experiencias en el marco de este Congreso, aportarán reflexiones e ideas de como avanzar y afrontar los retos que plantea la convivencia entre diferentes culturas.

El nuevo protagonismo y revalorización que gozan las ciudades tanto a nivel político como social y económico, hace que sus gobiernos locales estén convencidos de que tareas como la renovación y reconversión de la base productiva, la generación y mantenimiento de la infraestructura urbana, el mantenimiento de niveles aceptables de calidad de vida y la articulación de mecanismos de integración social, se consideren metas que las ciudades no pueden resolver de forma aislada. Por ello, ciudades de todo el mundo recurren a la cooperación internacional en búsqueda de soluciones a sus requerimientos de desarrollo local y también en búsqueda de soluciones compartidas y coordinadas para enfrentarse a problemas comunes. Por ello, los Congresos que organiza la AICE gozan de tan buena aceptación tanto entre las ciudades asociadas como entre las nuevas que se van incorporando gradualmente.

*

Carta de Ciudades Educadoras

Las ciudades con representación en el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en noviembre de 1990, recogieron en la Carta inicial los principios básicos para el impul-

so educativo de la ciudad. Partían del convencimiento de que el desarrollo de sus habitantes no puede dejarse al azar. La Carta fue revisada en el III Congreso Internacional (Bolonia, 1994) y en el de Génova (2004) para adaptar sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales.

La presente Carta se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990); en la Convención que se asumió en la Cumbre Mundial para la Infancia (1990), y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).

Preámbulo

Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir en ella fuerzas e inercias deseducadoras. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de contrarrestar los factores deseducativos.

La ciudad educadora tiene personalidad propia, integrada en el país donde se ubica. Su identidad es, por tanto, interdependiente con la del territorio del que forma parte. Es, también, una ciudad que se relaciona con su entorno; otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades de otros países. Su objetivo constante será aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes.

La ciudad educadora ha de ejercitar y desarrollar esta función paralelamente a las tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios), con la mira puesta en la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Atenderá

prioritariamente a los niños y jóvenes, pero con voluntad decidida de incorporación de personas de todas las edades a la formación a lo largo de la vida.

Las razones que justifican esta función son de orden social, económico y político; orientadas, sobre todo, a un proyecto cultural y formativo eficiente y convivencial. Estos son los grandes retos del siglo XXI: en primer lugar, «invertir» en la educación, en cada persona, de manera que esta sea cada vez más capaz de expresar, afirmar y desarrollar su propio potencial humano, con su singularidad, creatividad y responsabilidad. En segundo lugar, promover condiciones de plena igualdad para que todos puedan sentirse respetados y ser respetuosos, capaces de diálogo. Y, en tercer lugar, conjugar todos los factores posibles para que pueda construirse, ciudad a ciudad, una verdadera sociedad del conocimiento sin exclusiones, para lo que hay que prever, entre otras necesidades, un acceso fácil de toda la población a las tecnologías de la información y de las comunicaciones que permiten su desarrollo.

Las ciudades educadoras, con sus instituciones educativas formales, intervenciones no formales (con intencionalidad educativa fuera de la educación reglada) e informales (no intencionales ni planificadas) colaborarán, bilateral o multilateralmente, para hacer realidad el intercambio de experiencias. Con espíritu de cooperación, apoyarán mutuamente los proyectos de estudio e inversión, bien en forma de cooperación directa, bien colaborando con organismos internacionales.

La humanidad no está viviendo solo una etapa de cambios, sino un verdadero cambio de etapa. Las personas deben formarse para su adaptación crítica y participación activa en los retos y posibilidades que se abren con la globalización de los procesos económicos y sociales; para su intervención desde el mundo local en la complejidad mundial, y para mantener su autonomía ante una infor-

mación desbordante y controlada desde centros de poder económico y político.

Por otra parte, el niño y el joven han dejado de ser protagonistas pasivos de la vida social y, por lo tanto, de la ciudad. La Convención de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989, que desarrolla y considera vinculantes los principios de la Declaración Universal de 1959, los ha convertido en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho al otorgarles derechos civiles y políticos. Pueden, por tanto, asociarse y participar según su grado de madurez.

La protección del niño y del joven en la ciudad no consiste solo en privilegiar su condición. Importa además hallar el lugar que en realidad les corresponde junto a unas personas adultas que posean como virtud ciudadana la satisfacción que debe presidir la convivencia entre generaciones. Niños y adultos aparecen, a principios del siglo XXI, necesitados por igual de una educación a lo largo de la vida, de una formación siempre renovada.

La ciudadanía global se va configurando sin que exista todavía un espacio global democrático, sin que muchos países hayan alcanzado una democracia efectiva y a la vez respetuosa con sus genuinos patrones sociales y culturales y sin que las democracias con mayor tradición puedan sentirse satisfechas con la calidad de sus sistemas. En tal contexto, las ciudades de todos los países deben actuar, desde su dimensión local, como plataformas de experimentación y consolidación de una ciudadanía democrática plena, promotoras de una convivencia pacífica mediante la formación en valores éticos y cívicos, el respeto a la pluralidad de las diversas formas posibles de gobierno y el estímulo de unos mecanismos representativos y participativos de calidad.

La diversidad es inherente a las ciudades actuales y se prevé un incremento aún mayor en el futuro. Por ello, uno de los retos de la ciudad educadora es promover

el equilibrio y la armonía entre identidad y diversidad, teniendo en cuenta las aportaciones de las comunidades que la integran y el derecho de todos los que en ella conviven a sentirse reconocidos desde su propia identidad cultural.

Vivimos en un mundo de incertidumbre que privilegia la búsqueda de seguridad, que a menudo se expresa como negación del otro y desconfianza mutua. La ciudad educadora, consciente de ello, no busca soluciones unilaterales, simples; acepta la contradicción y propone procesos de conocimiento, diálogo y participación como el camino idóneo para convivir en y con la incertidumbre.

Se afirma pues, el derecho a la ciudad educadora, que debe entenderse como una extensión efectiva del derecho fundamental a la educación. 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 debe ser una garantía relevante de los principios de igualdad entre todas las personas, de justicia social y de equilibrio territorial.

Ello acentúa la responsabilidad de los gobiernos locales en el sentido de desarrollar todas las potencialidades educativas que alberga la ciudad, incorporando a su proyecto político los principios de la ciudad educadora.

Principios

I.- EL DERECHO A LA CIUDAD EDUCADORA

-1-

Todos los habitantes de una ciudad tendrán el derecho a disfrutar, en condiciones de

libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la misma ofrece. El derecho a la ciudad educadora se propone como una extensión del derecho fundamental de todas las personas a la educación. La ciudad educadora renueva permanentemente su compromiso con la formación de sus habitantes a lo largo de la vida en los más diversos aspectos. Y para que ello sea posible, deberá tener en cuenta a todos los grupos, con sus necesidades particulares.

En la planificación y gobierno de la ciudad se tomarán las medidas necesarias encaminadas a suprimir los obstáculos de cualquier tipo, incluidas las barreras físicas, que impidan el ejercicio del derecho a la igualdad. Serán responsables de ello tanto la administración municipal como otras administraciones que incidan en la ciudad; y estarán también comprometidos en esta empresa los propios habitantes, tanto a nivel personal como a través de las distintas formas de asociación a las que pertenezcan.

-2-

La ciudad promoverá la educación en la diversidad, para la comprensión, la cooperación solidaria internacional y la paz en el mundo. Una educación que combata cualquier forma de discriminación. Favorecerá la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo en condiciones de igualdad. Acogerá tanto las iniciativas de vanguardia como las de cultura popular, independientemente de su origen. Contribuirá a corregir las desigualdades que surjan en la promoción cultural producidas por criterios exclusivamente mercantiles.

-3-

Una ciudad educadora fomentará el diálogo entre generaciones, no solo como fórmula de convivencia pacífica, sino como búsqueda de proyectos comunes y compartidos entre grupos de personas de edades distintas. Estos proyectos deberían

orientarse a la realización de iniciativas y acciones cívicas cuyo valor consista precisamente en su carácter intergeneracional y en el aprovechamiento de las respectivas capacidades y valores propios de las distintas edades.

-4-

Las políticas municipales de carácter educativo se entenderán siempre referidas a un contexto más amplio inspirado en los principios de la justicia social, el civismo democrático, la calidad de vida y la promoción de sus habitantes.

-5-

Las municipalidades ejercerán con eficacia las competencias que les correspondan en materia de educación. Sea cual fuere el alcance de estas competencias, deberán plantear una política educativa amplia, de carácter transversal e innovador, incluyendo en ella todas las modalidades de educación formal, no formal e informal y las diversas manifestaciones culturales, fuentes de información y vías de descubrimiento de la realidad que se produzcan en la ciudad.

El papel de la administración municipal es establecer las políticas locales que se revelen posibles y evaluar su eficacia; además de obtener los pronunciamientos legislativos oportunos de otras administraciones, estatales o regionales.

-6-

Con el fin de llevar a cabo una actuación adecuada, las personas responsables de la política municipal de una ciudad deberán tener información precisa sobre la situación y necesidades de sus habitantes. En este sentido realizarán estudios, que mantendrán actualizados y harán públicos, y establecerán canales permanentes abiertos a individuos y colectivos que permitan formular propuestas concretas y de política general.

Asimismo, el municipio en el proceso de toma de decisiones en cualquiera de los ámbitos de su responsabilidad, tendrá en cuenta el impacto educativo y formativo de las mismas.

2.- EL COMPROMISO DE LA CIUDAD

-7-

La ciudad ha de saber encontrar, preservar y presentar su propia y compleja identidad. Ello la hará única y será la base para un diálogo fecundo en su interior y con otras ciudades. La valoración de sus costumbres y de sus orígenes ha de ser compatible con las formas de vida internacionales. De este modo podrá ofrecer una imagen atractiva sin desvirtuar su entorno natural y social.

A su vez, promoverá el conocimiento, aprendizaje y uso de las lenguas presentes en la ciudad como elemento integrador y factor de cohesión entre las personas.

-8-

La transformación y el crecimiento de una ciudad deberán estar presididos por la armonía entre las nuevas necesidades y la perpetuación de construcciones y símbolos que constituyan claros referentes de su pasado y de su existencia. La planificación urbana deberá tener en cuenta el gran impacto del entorno urbano en el desarrollo de todos los individuos, en la integración de sus aspiraciones personales y sociales y deberá actuar contra la segregación de generaciones y de personas de diferentes culturas, las cuales tienen mucho que aprender unas de otras.

La ordenación del espacio físico urbano atenderá las necesidades de accesibilidad, encuentro, relación, juego y esparcimiento y un mayor acercamiento a la naturaleza. La ciudad educadora otorgará un cuidado especial a las necesidades de las personas

con dependencia, en su planificación urbanística, de equipamientos y servicios, con el fin de garantizarles un entorno amable y respetuoso con las limitaciones que puedan presentar, sin que hayan de renunciar a la máxima autonomía posible.

-9-

La ciudad educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable. Para ello, el gobierno local facilitará la información necesaria y promoverá, desde la transversalidad, orientaciones y actividades de formación en valores éticos y cívicos.

Estimulará, al mismo tiempo, la participación ciudadana en el proyecto colectivo a partir de las instituciones y organizaciones civiles y sociales, tomando en consideración las iniciativas privadas y otras formas de participación espontánea.

-10-

El gobierno municipal deberá dotar a la ciudad de los espacios, equipamientos y servicios públicos adecuados al desarrollo personal, social, moral y cultural de todos sus habitantes, con especial atención a la infancia y juventud.

-11-

La ciudad deberá garantizar la calidad de vida de todos sus habitantes. Ello supone el equilibrio con el entorno natural, el derecho a un medio ambiente saludable, además del derecho a la vivienda, al trabajo, al esparcimiento y al transporte público, entre otros. A su vez, promoverá activamente la educación para la salud y la participación de todos sus habitantes en buenas prácticas de desarrollo sostenible.

-12-

El proyecto educativo explícito y el implícito en la estructura y el régimen de la ciu-

dad, los valores que esta fomente, la calidad de vida que ofrezca, las celebraciones que organice, las campañas o proyectos de cualquier tipo que prepare, serán objeto de reflexión y participación, con los instrumentos necesarios que ayuden a las personas a crecer personal y colectivamente.

3.- AL SERVICIO INTEGRAL DE LAS PERSONAS

-13-

La municipalidad evaluará el impacto de aquellas propuestas culturales, recreativas, informativas, publicitarias o de otro tipo y de las realidades que niños y jóvenes reciben sin mediación alguna. Llegado el caso, emprenderá sin dirigismos acciones que den lugar a una explicación o a una interpretación razonables. Procurará que se establezca un equilibrio entre la necesidad de protección y la autonomía para el descubrimiento. Proporcionará, asimismo, ámbitos de formación y debate, incluyendo el intercambio entre ciudades, con el fin de que todos sus habitantes puedan asumir plenamente las novedades que estas generan.

-14-

La ciudad procurará que las familias reciban la formación que les permita ayudar a sus hijos a crecer y a aprehender la ciudad, dentro del espíritu de respeto mutuo. En este mismo sentido, desarrollará propuestas de formación para los educadores en general y para las personas (particulares o personal de servicios públicos) que en la ciudad cumplen, a menudo sin ser conscientes de ello, funciones educativas. Se ocupará, asimismo, de que los cuerpos de seguridad y de protección civil que dependen directamente del municipio actúen conforme a dichas propuestas.

-15-

La ciudad deberá ofrecer a sus habitantes la perspectiva de ocupar un puesto en la

sociedad; les facilitará el asesoramiento necesario para su orientación personal y vocacional y posibilitará su participación en actividades sociales. En el terreno específico de la relación educación-trabajo es importante señalar la estrecha relación que deberá existir entre la planificación educativa y las necesidades del mercado de trabajo.

En este sentido, las ciudades definirán estrategias de formación que tengan en cuenta la demanda social y cooperarán con las organizaciones sindicales y empresariales en la creación de puestos de trabajo y en actividades formativas de carácter formal y no formal, a lo largo de la vida.

-16-

Las ciudades deberán ser conscientes de los mecanismos de exclusión y marginación que las afectan y de las modalidades que revisten, y desarrollarán las políticas de acción afirmativa necesarias. En especial, atenderán a las personas recién llegadas, inmigrantes o refugiados, que tienen derecho a sentir con libertad la ciudad como propia. Dedicarán esfuerzos a fomentar la cohesión social entre los barrios y sus habitantes de toda condición.

-17-

Las intervenciones encaminadas a resolver las desigualdades pueden adquirir formas múltiples, pero deberán partir de una visión global de la persona, configurada por los intereses de cada una de ellas y por el conjunto de derechos que atañen a todos. Cualquier intervención significativa ha de garantizar la coordinación entre las administraciones implicadas y sus servicios. Se fomentará también la cooperación de las administraciones con la sociedad civil libre y democráticamente organizada en instituciones del llamado tercer sector, organizaciones no gubernamentales y asociaciones análogas.

-18-

La ciudad estimulará el asociacionismo como forma de participación y corresponsabilidad cívica, a fin de canalizar actuaciones al servicio de la comunidad y obtener y difundir información, materiales e ideas para el desarrollo social, moral y cultural de las personas. A su vez, contribuirá en la formación para la participación en los procesos de toma de decisiones, de planificación y de gestión que la vida asociativa conlleva.

-19-

El municipio deberá garantizar información suficiente y comprensible e incentivar a sus habitantes a informarse. Considerando el valor que supone seleccionar, comprender y tratar el gran caudal de información actualmente disponible, la ciudad educadora facilitará recursos que estén al alcance de todos. El municipio identificará los colectivos que precisen de una atención singularizada, y pondrá a su disposición puntos especializados de información, orientación y acompañamiento.

A su vez, establecerá programas formativos en tecnologías de la información y las comunicaciones para todas las edades y grupos sociales con la finalidad de combatir nuevas formas de exclusión.

-20-

La ciudad educadora deberá ofrecer a todos sus habitantes, como objetivo crecientemente necesario para la comunidad, formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios.

Esta Carta expresa el compromiso de las ciudades que la suscriben con todos los valores y principios que en ella se han manifestado. Se define como abierta a su propia reforma y deberá ser ampliada con los aspectos que la rápida evolución social requiera en el futuro.

Testimonios

A continuación se recogen diferentes testimonios de Alcaldes de ciudades miembros de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Estos testimonios nos permiten comprender cómo se concreta la Carta de Ciudades Educadoras en lugares distintos y distantes: Belo Horizonte (Brasil), Budapest (Hungría), Córdoba (España), Dakar (Senegal), Génova (Italia), Lomé (Togo), Montevideo (Uruguay), Rennes (Francia), São Paulo (Brasil) y Vallenar (Chile). Nos permiten recoger la práctica diaria de unas ciudades comprometidas con la educación como eje transversal de sus proyectos políticos, preocupadas por mejorar la calidad de vida, individual y colectiva, de toda la ciudadanía. Estas ciudades y muchas otras, encuentran en la AICE una plataforma de diálogo, intercambio y actuación donde compartir sus problemas y éxitos cotidianos.

Belo Horizonte: ¡Ciudad que educa!

Fernando Damata Pimentel
Alcalde de Belo Horizonte

La educación en una ciudad no es una tarea fácil. En realidad es un gran reto transformar la metrópolis en un objeto de educación en sí mismo y lograr que todos los espacios públicos puedan proporcionar experiencias educadoras a sus habitantes. Es este un reto que no se acaba nunca. Es constante y requiere una intención política por parte de los gobernantes, que, al final, marcará la diferencia en el concepto y la ejecución de las políticas públicas en diversas instancias.

En Belo Horizonte, ciudad coordinadora de la Red Territorial Brasileira de la AICE –Asociación Internacional de Ciudades Educadoras–, podríamos mencionar varias políticas que ilustran nuestro esfuerzo:

En lo que concierne a la educación, el programa *Escuela Integrada* beneficia ya alrededor de 14 mil alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años de 50 escuelas de la red municipal. Estos alumnos tienen actividades a tiempo completo, lo cual posibilita un aprendizaje amplio, de calidad. Niños y niñas y adolescentes ocupan el horario en que estarían fuera de la escuela con opciones culturales y educativas, participando en proyectos artístico-culturales, deportivos, ecológico-ambientales y asistiendo a clases de idiomas. Las actividades implican no solamente las escuelas, sino también las ONG, las universidades y la propia comunidad. Con la Escuela Integrada, los diferentes espacios de la ciudad, como por ejemplo los museos, los cines, los teatros, los parques, las bibliotecas y los centros culturales, se transforman en centros educativos.

El Programa *Primera Escuela* ha construido y mantiene 44 Unidades Municipales de Educación Infantil (UMEI), donde más de 13 mil niños y niñas pasan el día. La mayoría de ellos son hijos de madres que no tienen con quien dejarlos. Además de las unidades propias, más de 20 mil niños de hasta seis años son acogidos en las 191 guarderías subvencionadas por el Ayuntamiento. El Programa *Primera Escuela* del Ayuntamiento es un referente nacional como infraestructura de calidad para la atención a niños de hasta cinco años y medio.

En sanidad, hemos desarrollado diversos proyectos, entre los cuales podemos destacar el Programa *BH Vida*. Su eje principal es la organización de la atención básica a través del *Programa de Salud de la Familia* y la organización de las vías de atención al usuario en todos los niveles de asistencia de la sanidad pública a partir de las siguientes directrices fundamentales: garantía de acceso, procurando una atención adecuada y un buen seguimiento del caso a todos aquellos que recurren a la Unidad de Salud; vínculo y sentimiento de responsabilidad, a través de la creación de un vínculo entre los equipos sanitarios y las familias, estableciendo una relación de confianza y un sentimiento de responsabilidad mutuo; totalidad y resolución de la asistencia, ya que los equipos sanitarios de apoyo a la familia deben intentar resolver por completo los problemas de salud de sus usuarios y encaminarlos de la manera más adecuada según cada caso; trabajo en equipo, ya que lograr los objetivos de los programas *BH VIDA* y *Salud Integral* en las acciones de defensa de la vida depende de la acción conjunta y articulada de todos los miembros del equipo; autonomía

del usuario, hacer que gane autonomía y se responsabilice de su propio cuidado; y, por último, la participación popular en la planificación y desarrollo de acciones intersectoriales, integrando gobierno y sociedad civil en el trabajo por la salud.

En el área urbana se puede mencionar *Vila Viva*, un programa urbanístico, social y ambiental que está transformando la vida de los 46 mil habitantes del Aglomerado da Serra, el más grande conjunto de barrios de Belo Horizonte, que ocupa un área de más de 1,4 millones de metros cuadrados. El programa lleva la ciudadanía a los habitantes, por medio de la urbanización de callejones, la construcción de viviendas, la erradicación de áreas de riesgo, la implantación de parques equipados para la práctica de deporte y ocio y la recuperación de fuentes, además de acciones de desarrollo comunitario, educación sanitaria y ambiental y cualificación profesional. Estas intervenciones permiten que las personas tengan acceso a servicios básicos como el transporte público, el agua potable, la recogida de desechos y el alcantarillado.

El programa nació de un estudio profundo de la vida de los habitantes, el *Plan Global Específico del Aglomerado da Serra*, que se hizo en tres etapas: recogida de datos, elaboración de un diagnóstico de los principales problemas y definición de las prioridades y de las acciones necesarias para atenderlas. Una de las bases del programa es la implicación de la comunidad, conquistada a través de la oferta de cursos de formación de líderes comunitarios que se transforman en multiplicadores de *Vila Viva*, informando a los demás habitantes sobre educación ambiental y sobre cómo mejorar la vida en comunidad. Algunos de los principales temas de interés son la forma correcta de tratar la basura, el uso racional del agua y el mantenimiento de las áreas públicas.

Otra de las vertientes del programa es el apoyo a la creación de empleo, que cuen-

ta con la colaboración del Grupo de Estudios sobre Trabajo Humano de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Un ejemplo de esta colaboración es la Cooperativa de las Costureras que confecciona los uniformes de los trabajadores que ejecutan las obras. Otro ejemplo es que el 80% de los 450 trabajadores de las canteras de obras son habitantes del propio Aglomerado.

Las políticas sociales del Ayuntamiento están también presentes en el programa a través de la construcción de infraestructuras públicas como el Espacio BH Ciudadanía, las Unidades Municipales de Educación Infantil y los Centros de Salud.

Sin embargo, para que una ciudad sea realmente educadora, debe compartir responsabilidades y decisiones. En Belo Horizonte no solamente el gobierno municipal, sino también la sociedad civil, el sector privado y otras instituciones gubernamentales, tienen una parte de responsabilidad y algunas tareas claras en la construcción permanente de un compromiso con la ciudadanía. Según este modelo, gobierno y sociedad se suman, adquieren responsabilidades y comparten soluciones. Incentivar la implicación ciudadana en las decisiones que transforman la realidad de la ciudad es un buen camino. El ejercicio de la democracia y el fomento de la convivencia con la diversidad junto a un fuerte estímulo al conocimiento de la propia historia y cultura local es probablemente lo que mejor diferencia una ciudad educadora de una ciudad común. El estímulo a la participación popular quizá sea el mejor instrumento de transformación y de consolidación de los principios de una ciudad educadora: transparencia, diálogo con la ciudad, formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes. En este sentido, Belo Horizonte se está destacando. Aquí, las acciones de gobierno son discutidas con la población de varias maneras. Los ciudadanos se implican en el proceso de decisión a través

de diversos instrumentos formales, como los consejos municipales, e informales, cuando el poder público dialoga con la comunidad y la incorpora en diversas fases de las políticas públicas: la identificación de las principales necesidades, la planificación y la ejecución. El presupuesto participativo es uno de los exponentes de esta práctica, que permite que el ciudadano tenga un papel activo en las decisiones sobre la utilización de los recursos públicos. En 2006, hemos innovado ampliando este proceso que, por pri-

mera vez, se implementó en formato digital. El resultado fue la participación de más de 200 mil ciudadanos.

Ser una ciudad educadora no es simplemente crear políticas educativas eficientes. Es mucho más. Es permitir el arraigamiento de la democracia, es permitir que la población sea parte y fin de las acciones públicas y es compartir la responsabilidad y el poder con aquellos que son, al fin y al cabo, los mayores educadores cotidianos: los ciudadanos.

Un distrito educativo de Budapest

Gábor Demszky, Alcalde de Budapest
György Alföldi DLA, Arquitecto

Apreciado lector,

Como Alcalde de la ciudad le doy cálidamente la bienvenida de parte de todos los ciudadanos de Budapest. Nuestra ciudad es desde hace años miembro de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras y tengo el placer de anunciar que Budapest asume el rol de centro regional de la red de Europa Central y del Este.

Los propósitos de la AICE son universales y estoy convencido que todas las ciudades miembros pueden beneficiarse de las otras ciudades asociadas. Estoy encantado de presentarle una breve descripción sobre uno de nuestros mayores proyectos de ciudad, el programa de regeneración urbana del barrio de Magdolna. Espero que la lectura de esta presentación aporte una información útil al lector y que sea beneficiosa para su ciudad.

El Barrio de Magdolna, Budapest – Distrito de Józsefváros

En 2005 se lanzó en Hungría el Programa del Barrio de Magdolna (Budapest – Józsefváros). Se trata de un proyecto pionero diseñado para renovar, con la implicación de sus residentes, un distrito urbano que acumula una serie de problemas. Su creación se basa en un programa social, cultural y técnico integrado.

El barrio de Józsefváros (Distrito VIII de Budapest) ocupa 34 hectáreas y cuenta

con unos 12.000 residentes. El barrio es el área metropolitana pobre más grande de Budapest.

Programas de regeneración urbana en Budapest

La estructura administrativa de la capital determina la ruta de su desarrollo así como las vidas de sus habitantes. Un sistema administrativo de dos niveles asegura que se ejecute la mayor parte de las tareas: además del Ayuntamiento de Budapest, 23 consejos de distrito trabajan en la capital. Estos consejos colaboran en las políticas públicas desarrolladas a escala de ciudad. No obstante, queda mucho por hacer para mejorar la eficacia de estas colaboraciones.

En 2004, el Ayuntamiento de Budapest y el Gobierno local de Józsefváros decidieron comprometerse en la regeneración urbana social integrada mediante la creación de un consorcio: *Rév8 – Józsefváros Rehabilitation and Urban Development Ltd.* Se impulsó el Programa del Barrio de Magdolna¹ como iniciativa de regeneración a medio plazo para un período de 15 años. Asimismo, en 2005 el municipio de Budapest decidió lanzar una serie de proyectos piloto de regeneración urbana sobre una base sociocultural y que afectarían a varias zonas de la ciudad. Se definieron tres zonas de regeneración urbana y social en Budapest para el período 2005-2008: Ferencváros (Distrito IX); el denominado Dzsombuj by Illatos út, KECébánya (Distri-

¹ REV8 "Regeneration Program in Budapest – Józsefváros, Magdolna Quarter program 2007" disponible en http://www.rev8.hu/csatolmanyok/eng_dokok/eng_dokok_2.pdf

to X) – Bihari út, y Józsefváros (Distrito VIII), el barrio de Magdolna.

Condiciones del Barrio de Magdolna

En el barrio de Magdolna se concentran familias desfavorecidas con una proporción mayoritaria de familias rumanas. Igualmente, la tasa de desempleo es la más alta de Budapest y del distrito, y el tanto por ciento de población económicamente activa es la más baja. También, se registra el mayor atraso en términos de educación: la proporción de personas sin estudios de Primaria es elevada y el número de personas con título universitario es bajo. En cuanto al potencial económico y la situación de empleo del barrio, se trata de una de las zonas más débiles de Józsefváros. El número de actos criminales es elevado a pesar de que la seguridad pública ha mejorado. Otro problema importante es el uso y el comercio de drogas, así como una herencia casi histórica de la prostitución, aunque prácticamente haya dejado de existir en zonas públicas.

El programa del modelo de regeneración

El propósito general del programa es introducir un esquema de regeneración urbana en Hungría en el que todos los elementos del programa se estructuran sobre la base de la implicación activa de las personas que viven en el barrio. Debería servir de catalizador para las iniciativas públicas al crear, de este modo, una parte de la ciudad atractiva y con un aspecto único, a partir de la construcción de nuevos lugares públicos y culturales y la renovación de los existentes.

El objetivo social es mejorar el nivel de vida general proporcionando unas condi-

ciones de vida adecuadas de tres formas: implicando a los residentes locales en el programa, reforzando la cohesión de la comunidad local y reteniendo la diversidad social.

El objetivo económico es mejorar la generación de ingresos y la independencia de la zona, desarrollando el mercado de trabajo local y reduciendo el desempleo a largo plazo.

El objetivo medioambiental es ampliar las zonas públicas y las verdes tanto en tamaño como en calidad. Esto se conseguirá creando un entorno vital sostenible a través de la mejora continuada de los edificios. Este punto se implementará en pequeños pasos, reteniendo los elementos de valor arquitectónico y construyendo edificios nuevos.

Nuestros programas son los siguientes: 1) Reformar los edificios implicando a los inquilinos; 2) Renovar el espacio público a partir de principios sostenibles en colaboración con el proyecto Greenkeys²; 3) Centro comunitario; 4) Programa educativo; 5) Prevención del crimen; 6) Empleo, programa para emprendedores; 7) Programa de desarrollo comunitario; 8) Programa "Patio vivo".

El centro comunitario y el programa educativo

Mediante la transformación de la antigua fábrica de guantes, que actualmente está desocupada, se creará un complejo que proporcionará espacio para programas culturales y de formación alternativos y un espacio público y una oferta cultural para las personas que viven en el vecindario. La característica que definirá la Casa será su carácter abierto y su multifuncionalidad.

² Véase página web del proyecto Greenkeys ((Urban Green as a Key for Sustainable Cities): <http://www.greenkeys-project.net/hu/home.html>)

Uno de los objetivos importantes del centro comunitario, además del desarrollo de la comunidad y los servicios de asesoramiento, es complementar el programa educativo de la Escuela de Primaria Erdélyi con sesiones únicas estructuradas alrededor de la creatividad y la mejora educativa de los niños con diferentes orígenes sociales y culturales que aprenden en ella. Al mismo tiempo, se quiere dar a los niños la oportunidad de medir sus conocimientos así como de jugar y aprender juntos.

Lo más importante para los niños desfavorecidos es que puedan superar la desventaja acumulada durante generaciones desarrollando sus propios conocimientos y habilidades. Además de la educación tradicional, se debería prestar más atención a la creatividad, la libertad y la receptividad. El programa digital visual y artístico propuesto, además de ir dirigido a la escuela, podría ser una verdadera alternativa para los jóvenes interesados en el vídeo, la fotografía u otros medios, o para otros jóvenes sean o no habitantes del barrio.

Los actos culturales, gracias a su carácter abierto y ameno, son idóneos para reunir a personas con diferentes orígenes culturales y hacerlas más receptivas. La variedad de los programas organizados permite que todo el mundo encuentre su actividad favorita. Actualmente, no existe ninguna otra institución cultural ni de ningún otro tipo para pasar el tiempo de ocio en el distrito. La organización local encargada de la gestión de la regeneración urbana del barrio también se ubicará en el edificio.

El programa educativo es un elemento clave para la renovación del barrio. Como parte del programa educativo, la Escuela de Primaria Erdélyi se transformará y se creará una institución con nuevas tareas educativas (el Centro comunitario), dando también más énfasis a la educación preescolar.

La renovación de la escuela de Primaria y Secundaria Erdélyi es fundamental.

También es esencial la existencia de una instalación de educación abierta que proporcione tanto una educación de calidad como oportunidades para continuar los estudios y cursos para adultos. El efecto principal de la reorganización de la institución será aliviar la separación de la escuela primaria, que actualmente educa a casi un 100% de alumnos rumanos, así como proporcionar a los jóvenes (y adultos) desfavorecidos del barrio la oportunidad de obtener un graduado continuando sus estudios de primaria. Este es un requisito para acceder a muchos trabajos cualificados.

La apertura y el funcionamiento de la nueva escuela, que proporcionará también formación en bellas artes, podría contribuir a largo plazo a que las personas cambien su punto de vista y aprecien el valor de aprender y trabajar, y la utilidad de ambas cosas.

Pasando a la escuela de Secundaria, aumentará la demanda de que la escuela se “abra” a los residentes del barrio. Además, se generará una nueva demanda para los programas del Centro comunitario en construcción.

En 2006, se inició el programa de arte educativo y creativo Kidpix “*Digital Childhood*” (“Infancia Digital”). Una vez a la semana, se dedica un período de cuatro horas a la educación pedagógica y un período de dos horas a los niños. 15 niños y 20 profesores participan en el proyecto. Dado que el programa educativo se desarrolla sobre todo por ordenador, la escuela necesitaba desarrollar sus salas de informática, lo cual se completó en octubre.

En 2006 se inició un programa piloto educativo sueco, el “*Tricky Fox*” (“Zorro astuto”), patrocinado por la Embajada de Suecia y el Instituto Sueco. El proyecto ofrece cada semana una actividad interesante de 2x2 horas para los niños de primero a cuarto de primaria. 15 alumnos participan en el programa. En diciembre se realizó un pequeño libro con la ayuda de los niños. La

característica principal del programa es la colaboración con las bibliotecas.

El trabajo de desarrollo se debería armonizar con el programa educativo de la escuela de Primaria y Secundaria Erdélyi apoyando a los alumnos desfavorecidos para que el paso de la guardería a la escuela sea menos problemático. Actualmente, la proporción mayoritaria de los niños rumanos en las dos guarderías del barrio no llega al nivel de segregación de la escuela primaria. Las guarderías también deberían conectarse a los programas de la escuela de primaria y de secundaria así como a los del Centro comunitario.

El «Centro comunitario» y la escuela alojan conjuntamente el *«Plan de renovación del área urbana»* y el *«Programa de empleo y formación»*.

El distrito educativo

El propósito principal de nuestro programa es reparar el tejido social dañado. Para conseguirlo –aparte de mejorar las condiciones de las viviendas– nuestra prioridad es reconstruir la red social: proporcionar los medios para que los diferentes niveles sociales y culturales hablen con su propia voz, representen sus propios intereses y establezcan contactos sociales adecuados.

La renovación del programa educativo de la escuela es el primer paso para ayudar a las diferentes generaciones de habitantes locales a obtener estas habilidades y para motivar a los niños a aprender. El segundo paso es desarrollar un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida. Dado que los adultos que viven aquí perdieron este primer paso en sus vidas, deben recibir estímulos para animarse a mejorar sus habilidades sociales (establecer contactos nuevos) y desarrollar una ventaja competitiva en el mercado laboral. De esta forma serán capaces de asumir la responsabilidad de su propio futuro. Los programas del centro comunitario irán dirigidos a personas en situación de marginación social.

Así pues, este programa entra en territorio inexplorado, no solo en Hungría, sino en Europa del Este en general. Hemos planificado nuestro programa de acuerdo con los ejemplos facilitados por el programa de Ciudades Educadoras y otros programas de la UE. No obstante, en la actualidad no existen directrices para medir los logros de nuestros esfuerzos. A la luz de esto, hemos desarrollado un planteamiento inteligente, constructivo y flexible que nos permitirá ver, año tras año, si vamos por buen camino. A fin de tener éxito debemos aprender en todo momento y construir el camino a seguir. Esta será la tercera fase de nuestro proyecto de distrito educativo.

Córdoba, Ciudad Educadora

Rosa Aguilar Rivero
Alcaldesa de Córdoba

Tras veinte años, casi consecutivos, de una acción política basada en la igualdad, justicia social y libertad, podemos decir que Córdoba, fiel a sus raíces históricas se ha consolidado como Ciudad Educadora.

Para conseguir esto ha sido necesario partir de las siguientes premisas:

El derecho a la educación
La educación como herramienta de transformación social, y
La ciudad educa.

La acción de gobierno repercute en la vida presente y futura de la ciudadanía, en su calidad de vida y en la identidad de la ciudad.

Los principios contenidos en la Carta de Ciudades Educadoras han sido los que

desde 1990 nos han servido como referentes para construir nuestro propio modelo identitario.

Mantenerse firme y coherente con dichos principios en una sociedad competitiva, consumista y utilitarista como la nuestra, no ha estado ni está exento de dificultades. El trabajo del día a día y una tarea de planificación integrada, basada en la coherencia, la coordinación de las diferentes áreas municipales, la participación ciudadana, la transparencia, y la información: han sido nuestras herramientas de gobierno.

De todo ello queremos dar cuenta en el siguiente cuadro donde los principios y objetivos se han materializado en actuaciones concretas:

COMPROMISO DE LA CIUDAD (Cap. 2 de la Carta de Ciudades Educadoras)	ACTUACIONES MUNICIPALES
Art. 8: «La planificación urbana deberá tener en cuenta el gran impacto del entorno urbano en el desarrollo de todos los individuos».	Dos Planes Generales de Ordenación Urbana. VIMCORSA, empresa municipal de promoción de viviendas sociales. Dos Planes Estratégicos de la ciudad. Plan de Accesibilidad.
Art. 9: «La Ciudad Educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable».	Proceso de Presupuestos Participativos. Reglamento de Participación Ciudadana. Programa de Subvenciones para colectivos ciudadanos.
Art. 10: «El gobierno municipal deberá dotar a la ciudad de los espacios, equipamientos y servicios públicos adecuados al desarrollo personal, social, moral y cultural de todos sus habitantes, con especial atención a la infancia y juventud».	Red de Centros Cívicos (10 en toda la ciudad). Red de instalaciones deportivas. Red de bibliotecas. Red de Centros de Servicios Sociales. Centro de Educación Vial. Parque «La Ciudad de los Niños». Zoológico de Córdoba. Instalaciones Infantiles en todos los parques y plazas de la ciudad. Museos «Julio Romero de Torres» Alcázar de los Reyes Cristianos, Museo Arqueológico.

COMPROMISO DE LA CIUDAD (Cap. 2 de la Carta de Ciudades Educadoras)	ACTUACIONES MUNICIPALES
Art. 11: «Equilibrio con el entorno natural, el derecho a un medio ambiente saludable...».	Fundación Jardín Botánico. Programa de Cumplimiento de la Agenda 21. Programa de Recuperación del Río.
Art. 12: El proyecto educativo de la ciudad ..., los valores que esta fomenta, las celebraciones que organice... serán objeto de reflexión y participación...».	Celebración de los Días Internacionales de: Los Derechos de la Infancia, Día de la Discapacidad, Día por la paz y la no violencia, Día de la no discriminación racial, entre otros. Fiesta por la Escuela Pública. Festival de la Guitarra. Concurso Nacional de Arte Flamenco. Bienales de Artes Plásticas y de Fotografía. Cosmopoética. Celebración de los Patios cordobeses, rejas y balcones.
Art. 14: La ciudad procurará que las familias reciban la formación que les permita ayudar a sus hijos a crecer...»	Escuela de Padres y Madres. Servicio de Orientación a las Familias. Programa de apoyo a las AMPAS. Colaboración con la Universidad, Sindicatos y Colectivos de Renovación Pedagógica y con el Centro de Formación del Profesorado en jornadas, seminarios, encuentros, etc., de formación en la educación.
Art. 15: «La ciudad deberá ofrecer a sus habitantes la perspectiva de ocupar un puesto en la sociedad...»	Instituto Municipal de Desarrollo Económico y Empleo. Programas de Garantía Social.
Art. 16: «Las ciudades deberán ser conscientes de los mecanismos de exclusión y marginación que las afectan...»	Consejo Local de la Inmigración. I Plan de Inmigración. Unidad de Intervención Social de calle para la prevención de la mendicidad infantil.
Art. 17: «Se fomentará también la cooperación de las administraciones con la sociedad civil libre y democráticamente organizada en instituciones del llamado tercer sector...»	Consejo Local de Cooperación Social. I Plan de Cooperación Social.
Art. 18: «La ciudad estimulará el asociacionismo como forma de participación y corresponsabilidad cívica, a fin de canalizar actuaciones al servicio de la comunidad...»	Proceso de Presupuestos Participativos. II Reglamento de Participación Ciudadana. Creación de los Consejos de Distrito y Juntas Locales de Distrito. Miembro de la Comisión de Autoridades Locales para la Inclusión Social y Democracia Participativa. Miembro del Foro Social Mundial. Participante en el Programa URB-AL.
Art. 20: «La ciudad educadora deberá ofrecer a todos sus habitantes, como objetivo crecientemente necesario para la comunidad, formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el interés por lo público...»	Programa Educativo «Educar para la Paz, la Convivencia y la Solidaridad» (infantil y primaria). Programa Educativo «La Solidaridad tarea de todos». Programa «Escuela de Padres y Madres».

Por último, no puedo dejar de manifestar que el proyecto cordobés es fruto y reflejo de un trabajo colectivo; de la fuerza que

los ciudadanos, los técnicos y los políticos tienen para conseguir transformar las ideas en proyectos y estos en realidades.

Las cosas son así en Dakar

Pape Diop
Senador- Alcalde de la ciudad de Dakar

El sector de la educación es de capital interés para todas las sociedades humanas, sobre todo para los países en vías de desarrollo y, en especial, para sus colectividades locales.

Actualmente, en la mayoría de nuestros países, el ámbito del desarrollo local está experimentando profundas transformaciones. Es el caso de Senegal, donde, según la Ley 96/07 de 22 de marzo de 1996, la educación se enmarca dentro de los nuevos dominios de competencias transferidas a las colectividades locales, consagrando así, cada vez más, la existencia y el reconocimiento de un Poder local.

En un contexto de estas características, la construcción de un espacio urbano desarrollado, armónico y sostenible pide que el tipo de gestión de nuestras colectividades integre, de manera creciente y sostenida, la dimensión formativa y educativa de los actores sociales en la conciencia cívica y ciudadana, en una perspectiva en la que convivan los valores, las relaciones, el modo de vida, etc.

En este ámbito, la política de la ciudad de Dakar se acerca a la definida por el Estado de Senegal, cuya finalidad es el desarrollo sostenible, la integración armónica y la participación de todos en la vida de la nación.

Nuestra estrategia se basa esencialmente en la disponibilidad, la escucha, la colaboración y la comunicación, con objeto de conseguir una verdadera adhesión popular a nuestras gestiones, factor indiscutible de cohesión social.

Ése es el interés y el verdadero objetivo de la creación de la Radio Municipal de Dakar, predestinada a servir de enlace entre las autoridades municipales y los ciudadanos.

Sensibilizamos, informamos, definimos y contribuimos a la educación de la población, en especial de la juventud, para hacer de ellos ciudadanos modelo, pero también defensores de la cohabitación pacífica entre individuos procedentes de horizontes, etnias, culturas o religiones diferentes.

Apoyo sin fisuras a los esfuerzos nacionales

Los deseos y las aspiraciones de las minorías son sistemáticamente identificados y tenidos en cuenta para evitar frustraciones u oposiciones radicales caracterizadas por las luchas de poder, los levantamientos o las guerras civiles.

En el ámbito riguroso del saber, fuera de nuestra política audaz y voluntariosa dirigida a la educación universal y en la que se concede gran importancia a la escolarización de las niñas, hemos dedicado nuestros esfuerzos en la Dirección de la Educación y de la Cultura (DEC) con la creación de un tejido infraestructural moderno y adecuado, que se refleja en la existencia de un mapa escolar digno de respeto (ratio número de infraestructuras/población a escolarizar) así como en acciones meritorias dirigidas a obtener resultados.

Defendemos a un gobierno que consagra un 40 % del presupuesto nacional a la educación, mientras que en África el objetivo es alcanzar el 20 %. Una política que se ha tra-

ducido en la democratización de la enseñanza, sobre todo en el sector de la más tierna infancia, con el modelo universal de la Case des Tout-Petits [La cabaña de los más pequeños], una iniciativa del jefe de Estado de Senegal, aceptada como tal por la Unesco.

Favorecemos, además, la accesibilidad de los ciudadanos a las tecnologías de la información y de la comunicación, a través de la formación y la inserción socio-profesional. Este programa está dirigido tanto a los alumnos que abandonan precozmente el sistema escolar, como a las amas de casa y a los jóvenes en paro.

Pacto de colaboración

Por otro lado, en atención a la fuerte implicación de la población en el desarrollo de la ciudad, estamos elaborando un pacto de colaboración fructífero y amistoso entre la administración municipal y los actores del desarrollo basado en la sensibilización y la movilización en torno a las cuestiones educativas y de formación.

Este pacto concierne a dos grandes federaciones de movimientos asociativos: el

Colectivo de los Comités de Desarrollo Local (CCDL) y la Alianza de Movimientos y Asociaciones de Desarrollo (EMAD), que constituyen marcos de reflexión, concertación y acción en el seno de los cuales todas las categorías de actores (populares e institucionales) pueden evolucionar.

La experiencia de la municipalidad de Dakar es sin duda modesta, pero confirma nuestro optimismo en la proposición de una nueva cultura urbana más productiva y promotora de la ciudadanía a través de una gestión partenarial de la ciudad.

Favorece el compromiso de todos los componentes de la ciudad y da vida a iniciativas y proyectos ciudadanos que contribuyen a situar a nuestra ciudad entre las «Ciudades Educadoras» y dirigen los esfuerzos decididamente a la emergencia de una «ciudad del saber».

Sin embargo, esta experiencia dakariana, como las demás experiencias de los países pobres, necesitará sin duda, para expandirse y mantener el rumbo, el apoyo de organizaciones como la nuestra, pero también de los socios en proyectos para el desarrollo.

La dimensión educativa de las políticas del gobierno local en Génova

Marta Vincenzi, Alcaldesa de Génova

¿Participar «en qué», participar «cómo»?

El recorrido de «Génova Ciudad Educadora» ha cumplido ocho años. Un lapso de tiempo demasiado breve quizás para valorar posibles éxitos y resultados tangibles pero lo bastante largo como para observar el camino recorrido e imaginar vías futuras.

El análisis y revisión de su historia, realizados en especial durante el curso 2005, vislumbra la necesidad de anudar de nuevo los hilos de este proyecto a la trama de los cambios, políticos y sociales, globales y locales, acaecidos a lo largo de estos años reflexionando acerca de nuevos propósitos, otros instrumentos y diversos compromisos.

La exigencia de una re-actualización de la Carta de las Ciudades Educadoras para Génova es una cuestión abierta entre el crecimiento de la demanda democrática de participación efectiva y la búsqueda de espacios, por parte de las políticas públicas en contextos educativos amplios.

La propuesta inicial de diciembre de 1999 se caracterizó intencionadamente por la amplitud de la implicación y su contenido filosófico y ofreció un contenedor para el tema de la construcción colectiva de un proyecto educativo de ciudad. Podemos afirmar que se trató de un proyecto cultural dirigido a compartir una visión: la idea de una ciudad atenta a las personas y, sobre todo, a sus relaciones. La Municipalidad apostó por la posibilidad de que sus propias competencias y las de los ciudadanos implicados, de forma individual u organizada, interaccionasen dentro de los oportunos espacios de reciprocidad en

aras de delinear conjuntamente la calidad de vida en la ciudad.

La evolución de aquella idea comportó, más tarde, a través de un proceso participativo que se articuló a lo largo de tres años, la afinación de la idea originaria en la dirección de una reflexión de carácter político-institucional que se encontrara en condiciones de situar en el centro de la discusión la función de los gobiernos locales en el desarrollo local de los territorios, de acuerdo con los estímulos procedentes del debate internacional, pasando por la conexión con modelos y experiencias de transformaciones urbanas y sociales que otras ciudades aplicaban y/o sufrían como si se tratara de verdaderos laboratorios. La realización del Xº Congreso de la Asociación Internacional de las Ciudades Educadoras, celebrado en Génova en noviembre de 2004, tuvo también este propósito. Quizás no fueron halladas o utilizadas todas las respuestas y soluciones, pero, seguramente, se evitó el riesgo de referirse únicamente a su ámbito local.

La propuesta inicial había puesto sobre la mesa temas y conceptos como gobierno, gobernabilidad y representatividad junto a los de esfera pública, decisiones colectivas y descentralización. Iniciativas, seminarios y debates fueron la ocasión de ampliar el área de diálogo y las posiciones dentro de una platea que iba de los movimientos, grupos y sujetos que en los años 70 habían vivido el primer gran período de participación de nuestro país, aquellos que conjugaban sus propios intereses profesionales con el compromiso cívico, a aquellos que se asomaban por primera vez a la vida pública.

Ese debate se fue erosionando de forma progresiva por la confrontación entre las formas del poder y la demanda de participación en las decisiones sobre los bienes comunes. Coexistían y luchaban visiones, sujetos y lenguajes diferentes: desde las instituciones influyentes a los líderes políticos iluminados, desde las experiencias de convivencia civil nacidas «desde abajo» a los proyectos promovidos por la municipalidad y desde las lógicas de gobierno central a las relaciones con el territorio.

La cuestión de la dialéctica existente entre poder y participación se inscribe dentro de la compleja discusión vinculada al significado postmoderno de democracia y al intento, aún en curso, de conjugar las transformaciones de los sistemas democráticos occidentales con la presencia de una noción de poder plural y cambiante.

Los temas de esta discusión hallan hoy en algunas «buenas prácticas locales» resultados delimitados y respuestas aisladas, de calidad para nuestra ciudad, pero que, no obstante, se disponen, junto a los coros de denuncias, contra la ausencia y la incapacidad en las formas de la política tradicional de ofrecer ideas e instrumentos. Es cierto, en todo caso, que se trata de experiencias que quizás distan mucho de poder ser leídas, interpretadas y comprendidas perfectamente.

En realidad, el debate sobre estos aspectos no ha sido, y no es, indoloro porque se produce en el terreno de la conflictividad surgida a la zaga de la crisis de los modelos de *estado del bienestar*. Las divergencias, las disfunciones y los abandonos que se han ido sedimentando a lo largo del tiempo, no son resolubles mediante la ingeniería jurídica del concepto de subsidiariedad, tributario del derecho europeo y hoy derecho constitucional. Las praxis políticas que se impregnan de temas como la cohesión social, la responsabilidad pública y ciudadanía quedan, en realidad, profundamente hipotecadas por la accidentalidad

y la precariedad de dos frentes: el de la búsqueda de las nuevas relaciones público-privado de tipo asociativo y el de una profunda *re-orientación* de los recursos públicos.

La propuesta «eugénica» (nombre derivado de la denominación dada al proceso genovés, el pacto de eugenia), de hecho, ha tenido el mérito de elaborar, afrontar y reproponer las preguntas sobre el futuro de la ciudad a través de un prisma interpretativo que ha enseñado a superar las aproximaciones de gestión, administrativas y burocráticas poniendo de relieve la riqueza y la ineludibilidad de otras aproximaciones.

Simbólicamente, ha representado un lugar donde hacer emerger, poder poner a prueba y contrastar posiciones, conocimientos y expectativas con el único fin de crear relaciones, ejercer las diferencias y cuidar la relación de confianza generada. Ha situado en el centro del debate a los individuos creyendo en la superación de pertenencias e individualismos a través de un concepto de participación que cabe desarrollar en la estela de una búsqueda basada en valores, idealismo y pasiones y que es necesario promocionar como motor de cohesión social para grupos y organizaciones. Ha elegido discurrir, anticipándose a las modas subsiguientes, acerca del pacto, como forma sostenible de recomposición colectiva, en tanto que instrumento impregnado de capital fiduciario y alejado de los componentes economicistas de las dinámicas sociales. La identidad «eugénica» se compone de todos estos datos.

La profunda convicción que la ha animado es que las actuaciones de emergencia, desestructuradas y sin dirección clara, no son útiles sino que, además, es necesario disponer del tiempo de la reflexión y la distancia respecto de la cotidianidad para asumir nuevos puntos de vista, descubrir nuevos horizontes, orientar las complejidades... La propuesta de esta participación

fue una apuesta fuertemente utópica, porque intentó premiar la calidad de la ciudadanía reconociendo la existencia de una multiplicidad de formas de acceso a la vida pública a través de las cuales se pudiera tender a ser personas/ciudadanos/colectividad activos y conscientes.

Por ello, hoy, tras casi un decenio transcurrido desde la experiencia del Pacto de Eugenia, después de haber atravesado el período de reflexión sobre los servicios y el de afirmación de otros actores en la sociedad y tras haber puesto en marcha, en 2004, un proceso de planificación social de la ciudad sosteniendo intervenciones y recursos conectados a la activación de la ciudadanía, la Administración Cívica introduce en el primer punto de su propia agenda política la participación como método y esencia del gobierno.

Porque la participación sigue siendo una cuestión política que tiene que ver con la creciente demanda de democracia y con la exigencia de los ciudadanos de participar en las decisiones que tienen un fuerte impacto sobre la vida cotidiana de los barrios y territorios. Frecuentemente, se trata de decisiones definidas como «públicas» desde el punto de vista procedimental y administrativo pero, en realidad, son vividas como «privadas» desde el punto de vista procedimental y político en sentido lato. Ciertamente, están alejadas del reconocimiento y acreditación de una esfera pública compartida.

El trabajo que la Administración Cívica pretende poner en marcha, dando sentido también a las palabras de la Carta de Ciudades Educadoras cuando reza «*La ciudad educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y corresponsable*», se centra hoy en el análisis de los instrumentos de participación existentes y los que cabe construir. Es necesario promover con mayor dedicación y convicción la participación «técnica, reglamentaria, administrativa» sin subesti-

mar su significado y fuerza: los ciudadanos deben saber utilizar los instrumentos que la normativa pone a su disposición. Entre los instrumentos que es necesario valorar figura también el *Urban Center* que, al aplicar la «Resolución sobre la calidad arquitectónica del ambiente urbano y rural» aprobada por el Consejo de la Unión Europea en 2001, contribuye a la afirmación de la democracia urbana como «bisagra entre la Administración Municipal y la ciudadanía». Se encuentra enraizada, en efecto, la convicción de que la regeneración urbana y la cohesión social no solo premian la calidad de vida de nuestras ciudades, sino que nos ayudan a enfrentarnos con la exclusión y la marginalidad. A la zaga de otras ciudades que han instituido estos centros, Génova pretende poner en marcha y mantener abierto el diálogo y la discusión sobre los grandes procesos de desarrollo urbano, divulgándolos y discutiéndolos en un proceso de escucha que situará en el centro del debate la palabra «corresponsabilidad» en las decisiones.

Las diferentes visiones de la realidad deben ser constructivas, deben dictar premisas del razonamiento, construir los presupuestos de un discurso a través del cual el espacio público se amplíe y destine para aperturas y no para usurpaciones, para intercambios y no para ataques, para conflictos y no para destrucciones.

El proyecto de redacción del Balance Social de Génova se sitúa, respecto de las relaciones con el exterior, en la estela de una reglamentación y planificación social de la ciudad que ya se ha activado. La medición del impacto de las políticas de gobierno local respecto del bienestar ciudadano es tanto un hito importante para una administración como un punto de partida fundamental para la difusión de prácticas e instrumentos de escucha y participación colectiva.

Por lo demás, todos estos objetivos se inscriben dentro de una finalidad que queda

representada por un salto de calidad: la construcción de un verdadero Proyecto para Génova; un proyecto del que la Administración Cívica se configura como promotora, pero que no puede realizar sola. El alma de esta tensión vinculada al proyecto debe expresarse a través de ideas de futuro que los jóvenes querrán y sabrán introducir en él y gracias a las capacidades de atracción que la ciudad sabrá y querrá ofrecerles. Nuestra idea de Génova Ciudad Educadora conserva la conciencia de que las ciudades exigen una formulación nueva de la función de la política: como práctica que no puede prescindir de

las aproximaciones de conocimiento y apropiación de la realidad en clave puramente fenomenológica, sino que no debe interrumpir nunca la continuidad del ejercicio del servicio atento, la proximidad y el respeto.

Deseamos que todos los esfuerzos que un gobierno local pone en juego para interceptar fenómenos de recomposición de las comunidades *hacia* la sociedad permitan ver bajo una luz diferente la zona de penumbra, cada vez más consistente, de las relaciones entre instituciones y sociedad.

¿En qué medida Lomé, la Capital de la República de Togo en África Occidental, es una Ciudad Educadora?

Lodé Aouissi
Alcalde de Lomé

Capital, costera y millonaria, Lomé se afianza en el Togo y en la región Oeste africana con un rol de motor en el desarrollo social, económico y cultural de las otras ciudades de Togo y de los países del Sur del Sahara que no tienen litoral marítimo.

Lomé ofrece todas las oportunidades de formación a los jóvenes, a los niños y también a las personas adultas a través de los numerosos establecimientos escolares de todos los niveles, los centros de perfeccionamiento y de alfabetización, los centros de formación profesional, etc.

Estas estructuras tanto del sector privado como del público están abiertas a todos los habitantes de la ciudad que disfrutan de un entorno cultural muy favorable con la existencia de múltiples centros culturales, infraestructuras deportivas, socio-sanitarias, económicas y de comunicación. Estos últimos permiten el desarrollo de los medios de información (prensa escrita, radios, televisiones, etc.). Asimismo, el acceso a Internet está garantizado por una fuerte densidad de cibercafés en el espacio urbano.

La ciudad se distingue por plazas y monumentos que constituyen símbolos fuertes para los habitantes y turistas, especialmente la Rotonda de la «Paloma de la Paz», símbolo de Lomé «Ciudad Mensajera de la Paz», Ciudad Educadora de la Paz, Lomé «Remanso de Paz».

Vivir en Lomé comporta una vida ciudadana diferente que permite romper con el aislamiento buscando la pertenencia a una comunidad a través de la religión, las actividades, el barrio, el deporte, el ocio, etc.

Por su cosmopolitismo *ipso facto*, Lomé es una ciudad abierta al mundo. Educa a cada uno de sus ciudadanos en la lucha contra las discriminaciones raciales, el espíritu de la tolerancia y de la aceptación del otro. Los barrios de la ciudad facilitan sin ninguna marginación la cohabitación de los diferentes estratos sociales (ricos y pobres). La cultura del respeto permanece viva y constituye un testimonio de la riqueza de los valores tradicionales que dan una gran importancia a las personas mayores, a los niños y a los jóvenes. La vida familiar educa en el cuidado de las franjas de edad más vulnerables.

La ciudad educa para fomentar un entorno de vida sano. Para conseguir la salubridad urbana se organizan acciones colectivas como la «Operación Lomé Ciudad Limpia». La Municipalidad invita a cada ciudadano a participar en la limpieza de la Ciudad.

La ciudad educa en el civismo y en la prevención (viaria, sanitaria, en materia de seguridad, etc.) a través del marco de los movimientos asociativos que sirven de vectores de la educación popular. La existencia de lugares de encuentro es un triunfo para Lomé que permanece ante todo como un centro de tránsito importante, un cruce de encuentros y de intercambios interculturales.

Para la totalidad de sus habitantes, Lomé crea espacios propicios para las acciones ciudadanas, para el desarrollo de debates y de actividades hacia una democracia local.

Montevideo: un espacio de aprendizajes

Ricardo Ehrlich
Intendente Municipal de Montevideo

El temprano territorio de exploración que se abre más allá del ámbito familiar, está llamado a constituirse en un referente mayor para toda la vida, por encima de tiempos y distancias, cuando se alcanzan los elementos que generan pertenencia, que generan identidades y se asocian a los afectos. Referentes que se aprende a querer, contextos en los que se siente ser querido y que generan ese vínculo primario de pertenencia, con los sonidos de una lengua, los perfiles y colores de un paisaje, los olores, sabores y sonidos que se descubren en los espacios públicos.

Los espacios urbanos que se abren generosos a su gente, siguen creando referentes durante toda la vida y para toda la vida: para quienes han nacido en su seno, para quienes lo han adoptado en una u otra etapa, para quienes lo visitan y lo descubren. No son suficientes su belleza, su cultura, su historia o su riqueza material, si no se alcanza a construir ese sutil vínculo de la pertenencia.

El cuidado de los espacios de dimensión humana en la ciudad, le confieren a esta esa cualidad y son elementos claves para la creación de convivencia y cohesión social. Pero ello incluye, muy especialmente, asumir plenamente el rol de la ciudad como un espacio de aprendizajes. Más allá del vínculo con el sistema educativo formal y sus diferentes niveles, que en cada ciudad puede adquirir sesgos y responsabi-

lidades particulares, el espacio urbano es un espacio educativo en sí mismo. La ciudad se lee, como se lee la naturaleza: se lee un edificio, se lee un espacio público, se lee el diseño de los servicios públicos. A veces los mensajes son limitados; a veces desbordan de calidez y poesía.

Una ciudad, un espacio local, debe abrir puertas y caminos a recorrer, a explorar. Recorridos que llevan a descubrimientos personales y únicos, recorridos que también se reiteran una y otra vez, como los cuentos infantiles que vuelven a contarse y que generan seguridad y confianza. Pero esas puertas y caminos también deben dar paso a aprendizajes y al descubrimiento de capacidades, que no solo pueden desarrollarse en los ámbitos de la enseñanza formal y que no solo están destinados a apoyar dichos ámbitos.

La ciudad debe ser, para todos, desde los primeros pasos de un niño o una niña y durante toda la vida, un ámbito donde aprender. Ello construye calidad y dignidad de vida. Ello construye ciudad y sociedad. La priorización de las urgencias y del combate contra la exclusión, no deben hacer postergar la construcción de ámbitos de aprendizaje, capacitación y descubrimiento de capacidades, por el contrario, pues se requieren para la construcción de una sociedad con cohesión y afirmada en los principios de equidad.

La educación no formal, un proyecto para los habitantes de Rennes

Edmond Hervé
Alcalde de Rennes

Creo que el alcalde de una ciudad educadora tiene necesariamente una concepción voluntaria y global de su acción.

I - La constatación

Debemos construir «una nueva igualdad»: la igualdad en conocimientos. La civilización, la sociedad del conocimiento nos aguardan. Nos corresponde identificar las desigualdades existentes: sociales, económicas y financieras, pero también culturales, educativas y científicas. Nos corresponde identificar la fractura territorial en la que se inscriben estas desigualdades. Diagnosticándolas de manera precisa, facilitaremos la elección y la movilización de los medios susceptibles para reducirlas.

Segundo punto de nuestra constatación: ya no hay un «tiempo educacional» limitado a la primera edad de la vida. El tiempo educacional nos acompaña siempre. La educación a lo largo y ancho de la vida y en todos los ámbitos de la vida: he ahí el desafío moderno al que nos enfrentamos.

Tercera observación: la escuela pública se ha dispuesto en Francia contra la sociedad a fin de imponer los valores de la República –libertad, igualdad, fraternidad–. Esta «escuela santuario» ha tenido sus razones y sus éxitos, pero hoy vemos claramente que debemos hacerla vivir en términos aperturistas.

II - Respuestas

Se sustentan a la vez en principios, en un método, una ética, una organización.

A) Principios

Algunos obran en nuestras sociedades promoviendo «la educación no formal», una educación surgida del mundo del trabajo, de la ciudad, las asociaciones, los sindicatos, los partidos políticos, las organizaciones que trabajan con los establecimientos escolares. Cada saber exige compartir y ser de utilidad. La educación no formal no se opone a la educación formal, es decir, académica y continua, cualificadora. Es conveniente encontrar la articulación que las una y facilite su complementariedad.

Esta búsqueda no solo concierne al ámbito educativo. Rige la relación que debe existir entre nuestras instituciones y la sociedad, que se asienta sobre la responsabilidad institucional y la solidaridad social. La democracia y la eficacia imponen un diálogo societario y no solo social, que acerque a empresarios y empleados. Reconociendo «la Ciudad Educadora», consagramos este diálogo societario. En efecto, estas expresiones designan la movilización de todos los componentes de la ciudad en beneficio de la constitución de un saber compartido.

Hablar de «Ciudad Educadora» sugiere modestia (hay que reconocer los límites de la institución escolar) y exigencia, puesto que hay que hacer funcionar un sistema complejo, producir una coeducación, abandonar la unilateralidad de ayer.

B) Un ejemplo de métodos

Pienso que cada colectividad, establecimiento público, debe dotarse de un «proyecto educativo» en función de sus compe-

tencias y elaborado de forma coordinada. A título de ejemplo, en calidad de presidente del Consejo de Administración del Centro Hospitalario Universitario de Rennes, he querido que en el plan estratégico del establecimiento se incluyera la «educación para la salud» de forma interna y externa.

¿Cuáles son las características de un proyecto educativo municipal? Mi opinión como alcalde es que debe ser paritario, global, prospectivo, concreto, firme, abierto al público. Un proyecto de estas características sirve para movilizar, informar, regular, contractualizar.

C) Una ética

Un proyecto de estas características debe ser interdisciplinario y pluralista, y concernir a la educación, la instrucción, la formación y la ciudadanía.

D) Una organización

Debe imperar la confianza, no la sospecha (¿el principio de precaución no deriva precisamente de esta?).

Para una buena economía, convendría poner remedio a la crisis legislativa (léase su contenido, su sentido y su eficacia).

La primacía de la comunicación, la excesiva sensibilidad a los medios y a la opinión alimentan los cambios de orientación y desorientan a la administración.

Una buena organización pide buenas relaciones entre el nivel descentralizado del Estado y las entidades descentralizadas (en el caso de Francia: Región, Departamento, Ciudad).

Evocando la ciudad, señalemos la importancia de la intermunicipalidad, nivel de aprensión perfectamente legítimo en el momento en que se desarrolla la pertenencia multiterritorial.

Más concretamente, dentro de la construcción de la educación no formal, veamos la aportación de tres entidades esenciales: la ciudad, el movimiento asociativo y la empresa.

– La ciudad: es un centro de recursos próximo y rico. Imaginemos los conocimientos que podemos extraer del saneamiento, el acondicionamiento, el transporte, el hermanamiento, el consumo energético, la historia, la demografía, la democracia local...

– El movimiento asociativo: independientemente de los desafíos a los que debe enfrentarse constantemente (renovación de los actores, profesionalización, extensión de los territorios, demanda de proximidad, limitación de los medios...), el movimiento asociativo completa la representación de la sociedad, aúna competencias, dispone de capacidad de adaptación, pone en práctica la democracia, hace vivir lo duradero y lo efímero, lo institucional y lo social. Da vida a la diferencia.

– La empresa: también tiene su parte dentro de la función que nos interesa. Vive del conocimiento, lo actualiza y lo anticipa. Pongamos por ejemplo una empresa de construcción: debe conocer los materiales, proteger el medio ambiente, tener en cuenta al vecindario, la seguridad y la salud de sus empleados, debe calcular, valorar... Como la ciudad y la asociación, la empresa también necesita formación formal e informal.

III- Conclusión

Los pasos en educación no formal sirven a la democracia en beneficio de los valores de igualdad, libertad y fraternidad. Debemos ganar la batalla de su necesidad y su sentido. Para ello, la ciudad educadora debe reinstalar la idea de porvenir, de futuro, en la conciencia colectiva cívica.

Restablecer el sentido, el futuro, pasa por una filosofía simplemente denominada laicidad. La laicidad no se limita a la relación con la religión o la escuela. Concierno al conjunto de la sociedad puesto que consiste en liberarse de los clericalismos, sea el

clericalismo religioso, financiero, tecnocrático, partidista, mediático o el del instante y de lo efímero. Esta laicidad inspira un comportamiento al servicio de la persona y de la sociedad que excluye toda instrumentalización.

São Paulo, Ciudad Educadora

Gilberto Kassab
Alcade de la Ciudad de São Paulo

Integrante de la red mundial de Ciudades Educadoras desde 2004, São Paulo nació para educar, en 1554, y así permanece hasta hoy. Hace más de cuatro siglos, los jesuitas portugueses subieron a la Sierra del Mar y, cuando llegaron a la Meseta de Piratininga, se dieron cuenta de que el lugar era perfecto para implantar un colegio. Desde entonces aquel sitio –el de la fundación de la ciudad de São Paulo– es conocido como el Patio del Colegio.

Actualmente, uno de los principales programas de la administración de la ciudad tiene el nombre de *São Paulo es una Escuela*. Por medio de este programa, se extiende la permanencia de los alumnos en las escuelas, donde se les ofrece actividades extracurriculares de naturaleza cultural, deportiva, de recreación y artesanía, entre otras actividades. Los espacios de muchas escuelas son utilizados totalmente –y en periodo integral– para diversos talleres y actividades.

No se trata solamente de sacar a los jóvenes de la calle, objetivo común y meritorio de tantos proyectos destinados a la juventud. Más que ello, el programa *São Paulo es una Escuela* consolida el reconocimiento del derecho de usufructuar actividades que enriquecen el capital social de los alumnos y profesores, además de dar continuidad al espíritu educador de la capital paulista. Por otra parte, la preocupación por la continuidad constituye una característica de la actual administración, que

trató de perfeccionar –en lugar de abandonar– iniciativas de administraciones anteriores.

Ello fue lo que ocurrió, por ejemplo, con los Centros de Educación Unificados (CEUs). Se mantuvo la propuesta socioeducativa del adversario político, mientras se introdujeron cambios destinados a dar más funcionalidad al equipamiento. De este modo, niños de guardería y de educación infantil permanecieron en la planta baja y no fueron instalados en los pisos superiores, como ocurría en el proyecto original, lo que dificultaba la circulación de empleados y madres, especialmente con bebés.

Cuidar de la educación es parte de la historia y de la tradición de São Paulo. Desde los primeros años de su fundación, «se mezcló el colonizador portugués con el indio, lo que dio origen a un tipo original de sociedad, que hizo que São Paulo fuera considerada la más brasileña de las ciudades, creando un nuevo patrón, integrado por el portugués, el negro y el indio».¹

La interculturalidad es un aspecto constitutivo de la naturaleza de esta ciudad. Para tener una idea de la antigüedad de esta característica, datos del censo que se efectuó en 1893 muestran que, «de los 130.775 habitantes de la ciudad, solo 59.307 eran brasileños, los demás 71.468 eran extranjeros: italianos (35% del total), portugueses (11%), españoles (4%) y alemanes (2%)».²

(1) Toledo, Roberto Pompeu de. *A capital da solidão, uma história de São Paulo, das origens a 1900*. Objetiva, Rio de Janeiro, 2003.

(2) Idem

En São Paulo, desde siempre, conviven diversas razas, culturas, idiomas, valores, creencias. Brasileños de todos los Estados encuentran aquí su segunda tierra natal. Inmigrantes de todos los continentes constituyen aquí sus familias, en perfecta paz, sin el menor vestigio de las enemistades ancestrales que tumultuaban la vida en sus regiones de origen.

Como alcalde, y dentro del espíritu del derecho a la ciudad, a la fruición estética y a los espacios nuevos que crean posibilidades de nuevas sociabilidades, emprendemos en este momento una ardua batalla para rescatar el paisaje urbano. El proyecto *Ciudad Limpia* intenta recuperar la identidad arquitectónica, la armonía y la historia de los edificios y monumentos que integran el patrimonio de la ciudad. El proyecto consiste en reglamentar la colocación de *outdoors* y placas de identificación y propaganda, cuyo descontrol y abuso ocultaron la ciudad real a los habitantes y crearon un ambiente caótico que era imperioso extirpar.

El proyecto *Ciudad Limpia* está en ejecución, con amplio apoyo de la población y generando un impacto sorprendente. Como si fuera un trabajo arqueológico, revela una ciudad nunca antes vista por cerca de tres generaciones. Muchos jóvenes se manifestaron sorprendidos por finalmente descubrir, en las calles y avenidas por las que siempre han caminado, la ciudad mencionada en los relatos y mostrada en las fotografías de sus abuelos y bisabuelos.

Además, en el ámbito de la influencia del ambiente en la calidad de vida, finalmente vamos a controlar la emisión de contaminantes por medio de la reglamentación de todos los vehículos automotores. En función de la topografía de la ciudad, que cada invierno se enfrenta a enormes dificultades para dispersar las sustancias que degradan el aire, ya no podíamos postergar esa medida de control ambiental. Esta es

una acción educativa que formará ciudadanos más conscientes de sus deberes con la ciudad en la que viven y respiran.

Esta administración municipal también se adhirió a la Carta de la Tierra y al conjunto de medidas propuestas por la ONU para preservar el medio ambiente del planeta. Varias acciones como la construcción de escuelas dentro de determinados patrones ecológicos, el uso de materiales no contaminantes, el incentivo a la reducción del consumo de agua y luz, entre otras, serán implementadas por los diversos órganos de la Alcaldía.

Recién lanzado, el proyecto *Comunidad Protegida* prioriza a las personas y su ambiente y no a los vehículos. Por medio de esa medida, los barrios típicamente residenciales deben permanecer tal cual sin ser invadidos por flujos alternativos de vehículos que tratan de escapar de atascos. La medida todavía está en la fase de experiencia piloto, pero sin duda el aumento del espacio de las aceras, de la arborización y de los puntos de encuentro estimulará una nueva relación de los habitantes con su barrio y su ciudad.

Se estimula en São Paulo la formación de nuevas generaciones sin prejuicios, habituadas a convivir y dialogar con los contrastes y con lo diferente. En este sentido se destaca el apoyo de la Alcaldía a la *Parada del Orgullo Gay*, que en su edición 2007 reunió a más de tres millones de personas en la Avenida Paulista. Esta, por otra parte, es una iniciativa más que viene de administraciones pasadas.

El carácter intrínsecamente educador de la ciudad se manifiesta igualmente cuando urbanizamos favelas como las de Paraisópolis y Heliópolis. En todas las favelas en proceso de urbanización, la mejora de las condiciones físicas y ambientales ocasiona un fuerte impacto en la sociabilidad y en la autoestima de sus habitantes. En todas ellas, se crearon consejos integra-

dos por representantes de los habitantes, del poder público y de las organizaciones sociales que allí desarrollan algún trabajo.

Cuando promovemos programas de asistencia a las personas que viven en la calle y mantenemos empleados capacitados para ofrecer a estas personas un abrigo digno, la ciudad también educa. Este es un tema controvertido y polémico. Sin embargo, si entendemos que el derecho a la ciudad presupone reglas de convivencia y límites que respeten el espacio público, será más fácil que juntemos esfuerzos para encontrar salidas que respeten necesidades y deseos, y que den dignidad a las personas que se encuentran en esta situación.

Entre tantos otros ejemplos de cómo São Paulo articula sus políticas públicas y

acciones sectoriales a partir del concepto de ciudad que educa, tenemos asimismo la *Virada Cultural*. En su más reciente edición, del 5 al 6 de mayo de 2007, 3,5 millones de habitantes de la capital paulista pudieron asistir gratuitamente a 350 eventos en 80 puntos diferentes de la ciudad durante 24 horas ininterrumpidas. Teatro, danza, música, *shows*, cine, canto coral, saraos, conciertos populares y conferencias de eruditos, etc. Todo ello volvió a ofrecerse desde la Alcaldía a los habitantes de São Paulo que ya cuentan con la *Virada Cultural* como un evento obligatorio en su calendario.

De este modo, al intentar formar ciudadanos mejores, más sensibles, más capaces, la actual administración de la capital paulista preserva el legado de los educadores que fundaron São Paulo.

Vallenar Ciudad Educadora, un desafío permanente

Juan Horacio Santana Álvarez
Alcalde de la Municipalidad de Vallenar

El 8 de julio de 1998, por iniciativa del Sr. Alcalde Don Juan Horacio Santana Álvarez y a través de un acuerdo unánime del concejo municipal, nuestra ciudad se integra formalmente en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). Con esta acción se inicia un importante proceso en nuestra ciudad cuya finalidad es orientar el desarrollo de nuestra comuna tomando como principal eje la educación. Así, comienza una búsqueda de caminos que nos han permitido la construcción de este sueño de forma conjunta con la comunidad.

Se forma entonces una mesa de trabajo para encontrar la mejor forma de desarrollar esta iniciativa. A poco andar, el municipio crea un departamento encargado de coordinar acciones con la comunidad y con las escuelas. Desde el gobierno local se promueve, a través de las distintas direcciones municipales, la realización de acciones que nos acerquen paulatinamente a este camino, teniendo claro que la mirada es amplia e integradora hacia la comunidad. Por tanto, es necesario abrir espacios transversales de participación e innovación.

Poco a poco, surgen nuevas miradas. Desde el punto de vista urbano, era necesario recuperar un sector muy degradado de la ciudad, la zona por la cual pasa el río Huasco. Se proyectó su urbanización y la instalación de diversas áreas verdes e infraestructura deportiva y comunitaria, que han generado espacios multifuncionales que ofrecen la posibilidad de realizar actividades al aire libre y tener espacios de encuentro y participación que favorecen la calidad de vida de los habitantes.

El proyecto aún está en desarrollo y construcción permanente, ya que por su exten-

sión y costo ha sido necesario realizarlo en etapas sucesivas. La visión futura de este proyecto, que pretende que la ciudad no dé la espalda a su río incluye la incorporación en sus dos extremos de centros educativos de alto nivel: la sede de la Universidad de Atacama y un centro tecnológico medioambiental. Con ello, se espera avanzar definitivamente en la incorporación de este espacio urbano a la ciudad y permitir también que la inversión de privados genere nuevos polos de actividad cultural, recreativa, comercial, etc.

Por su parte, los departamentos de la municipalidad han generado diversas acciones. El Departamento de Tránsito ha creado una campaña educativa, con un personaje denominado «Transitín» cuyo propósito es generar conciencia en la educación vial: se realizan actividades con los colegios y se forman grupos de niños como inspectores de tránsito que transmiten a sus pares y familias esta conciencia de la responsabilidad ante el tránsito.

Desde el punto de vista de la salud, se asumen campañas de promoción en una mesa comunal denominada «Comisión Comunal Vallenar Ciudad Educadora». Esta se inició con el objetivo de mejorar ciertos indicadores de salud, con una mirada amplia que busca generar un cambio de conductas que benefician la calidad de vida. Su característica más importante es ser participativa, asociativa, formativa, intersectorial y conformar una red heterogénea.

Por otro lado, desde el punto de vista de la participación de las organizaciones, se creó un fondo concursable para financiar iniciativas en base a los principios de una «Ciudad Educadora». Dentro de los proyectos

financiados, destacan los de tipo patrimonial, deportivos, artísticos y medioambientales, apreciándose en ellos principios como la participación, el trabajo asociativo, la libertad de expresión, el diálogo entre generaciones, la calidad de vida, la transversalidad en la educación e innovación, la valoración de la identidad y los orígenes, etc. Esta iniciativa es de gran valor para nosotros, porque permite que las organizaciones planifiquen, desarrollen y ejecuten acciones pensadas desde la construcción de la ciudad educadora, con la autonomía suficiente, de modo que garantice nuevos espacios de innovación, desarrollados por la misma comunidad.

También se desarrollan iniciativas de tipo solidario en conjunto con la comunidad. Así, en el contexto de una época de dificultades económicas, se creó una campaña denominada «Vallena Puro Corazón», que pretende asegurar la entrega afectuosa de los elementos necesarios para una cena navideña digna, para que todos los habitantes puedan disfrutar del encuentro familiar en estas fechas.

A través de la campaña se logró involucrar a la comunidad organizada, para poner en práctica el principio de solidaridad enmarcándolo en los conceptos de una Ciudad Educadora. La campaña se mantiene desde hace nueve años y evidencia un éxito creciente. Participan en las decisiones de la Campaña las Juntas de Vecinos que, en conjunto con los Centros de Salud y las Escuelas de cada sector, integran los Consejos Sectoriales, que en su seno, definen la forma de operar, los beneficiarios y cómo realizar la entrega del beneficio.

Los mencionados son ejemplos del esfuerzo de este gobierno local por construir una Ciudad Educadora en conjunto con la comunidad. Cada una de las decisiones en torno al desarrollo de nuestra ciudad y de las acciones concretas que se ejercen en virtud de esta visión ven la educación como algo más humano y complejo que el desarrollo

de habilidades y competencias en función de ciertos objetivos; pretenden avanzar en el desarrollo de la ciudad, manteniendo nuestra identidad, fortaleciendo a la comunidad, mejorando nuestra convivencia con la participación y opinión de todos los sectores.

Sin embargo reconocemos nuestras debilidades y es preciso afrontarlas. Desde los inicios de Ciudad Educadora en Vallena, cuando se conformó la mesa de trabajo para desarrollar e implementar esta idea, se consideró que la actuación de esta oficina debe ser supramunicipal. Sin embargo, al operativizar sus funciones enfrentó transformaciones permanentes, sin descubrirse aún el mejor camino para desarrollar la experiencia, desde el punto de vista de su implementación formal.

Durante estos 10 años, se han implementado acciones exitosas. En la comuna, existe un número creciente de personas que conocen y se identifican con este proyecto, en un sentido amplio de construcción entre todos (gobierno local y comunidad) de una Ciudad Educadora. No obstante, aún falta camino que recorrer: lograr una mayor integración de las acciones desarrolladas, perfilar todo el trabajo municipal, su planificación y gestión en general y su imagen corporativa de modo que se proyecte de forma coherente con los valores y principios de Ciudades Educadoras. Pendiente aún es el esfuerzo que permita sumar nuevas ciudades a este proyecto y a la vez generar lazos de desarrollo con otras ciudades que nos hermanen y fortalezcan e incrementen así la fuerza de este.

El desafío es grande. Es necesario aunar esfuerzos, voluntades y ser capaces de creer que, conjuntamente, podemos construir una ciudad mejor que nos integre a todos y favorezca efectivamente el desarrollo de cada uno, dándonos mejores oportunidades de crecimiento y fortaleciendo el gobierno local que ha tomado una opción de desarrollo a través del trabajo formativo en conjunto con la comunidad.

Epílogo

Epílogo de Koïchiro Matsuura, Director General de la UNESCO

Koïchiro Matsuura (Tokio, Japón, 1937) es director general de la UNESCO desde 1999. Estudió en la Facultad de Derecho de la Universidad de Tokio y obtuvo un máster en Economía en el Haverford College (EE. UU.). Matsuura inició su carrera diplomática en Ghana, donde nacería la que sería la pasión de su vida por las culturas y pueblos de África. A lo largo de su completa y extensa carrera diplomática, ha sido consejero de la Embajada de Japón en Estados Unidos, cónsul general en Hong Kong y viceministro de Asuntos Exteriores, cargo durante el cual fue el sherpa japonés en las cumbres del G-7.

En 1999, mientras ocupaba el cargo de embajador de Japón en Francia y de presidente del Comité del Patrimonio Mundial de la UNESCO, fue elegido director general de la UNESCO por los estados miembros, cargo que continúa ejerciendo en la actualidad tras su reelección en 2005. Matsuura es autor de numerosos libros sobre la UNESCO, relaciones internacionales, la relación entre diplomacia y cooperación para el desarrollo, así como una obra sobre la historia de las cumbres del G-7.

Epílogo de Koïchiro Matsuura, Director General de la UNESCO

Los retos a los que se enfrentan las ciudades del siglo XXI

Con una población mundial que aumenta aproximadamente en 70 millones de personas cada año, la urbanización se está desarrollando a una escala y a un ritmo sin precedentes. Esto significa que la batalla para cumplir los Objetivos de Desarrollo del Milenio se decidirá para bien o para mal en las ciudades. A menos que se realicen inversiones importantes en el desarrollo urbano a lo largo de las próximas dos décadas, la mayor parte de la creciente población urbana en el sur se enfrentará a riesgos tales como la pobreza, unas condiciones lamentables en las viviendas, problemas de salud y falta de instalaciones sanitarias, así como problemas de nutrición y baja productividad. Sin embargo, a pesar de la amenaza del aumento de la pobreza urbana, las ciudades también son un motor de desarrollo y cambio social, además de centros de comunicación y expresión cultural, innovación e intercambio entre culturas.

Acontecimientos internacionales como el III Foro Urbano Mundial, que tuvo lugar en Vancouver, Canadá, en junio de 2006, dan fe del complejo e importante papel que juegan las ciudades como:

- áreas que generan riqueza, aunque también crean exclusión y segregación social;
- lugares de alto valor patrimonial;
- espacios que sufren los mayores ataques al medio ambiente;

- espacios donde los estilos de vida y los valores sociales combinan modernidad y tradición;
- lugares donde se redefinen las identidades colectivas.

¿Qué es necesario hacer para maximizar las oportunidades y minimizar los riesgos del acelerado desarrollo urbano? ¿Qué es lo que la UNESCO, en concreto, puede hacer?

UNESCO y las ciudades: La educación para un desarrollo urbano sostenible

La Década de la Educación para un Desarrollo Sostenible (2005-2014) de las Naciones Unidas, de la que la UNESCO ha sido designada como agencia responsable y coordinadora internacional, ofrece un marco para que las partes involucradas, a todos los niveles, avancen un paso más en la construcción de entornos urbanos sostenibles e inclusivos. La Década llama la atención sobre el papel fundamental que puede desempeñar la educación a la hora de abordar retos como la pobreza, el consumo excesivo, la degradación medioambiental, el deterioro urbano, el crecimiento de la población, la desigualdad de género, los problemas de salud, los conflictos y la violación de los derechos humanos. La Década también se plantea como un marco para la colaboración y la creación de redes de conexión, contando con todas las partes involucradas en los esfuerzos por hacer frente a estos retos del desarrollo y así poder trabajar todos unidos como un colectivo.

La educación y la formación son los tesoros más valiosos que tienen las ciudades en el contexto de la globalización. Las ciudades ofrecen muchas oportunidades para la educación. En los barrios, la escuela es un medio de excepción para establecer conexiones entre los problemas globales y la vida local, para permitir el cambio y facilitar la adquisición del conocimiento y de las destrezas que se necesitan para ser un ciudadano activo y responsable. Las autoridades locales desempeñan un papel estratégico al poner a disposición de los ciudadanos estos medios de formación y expresión. En este área, el papel de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) tiene una gran importancia como fuerza impulsora. Socios como Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU), Metropolis y las comisiones y centros nacionales de la UNESCO, también contribuyen a estas actuaciones.

Para la UNESCO, las ciudades son los centros principales de pensamiento y acción en cuanto a la educación y al aprendizaje sobre el desarrollo sostenible. Para maximizar este potencial, la cátedra UNESCO «Crecer en las Ciudades» («*Growing up in Cities*») en la universidad de Cornell, en Estados Unidos, ha establecido una plataforma para los profesionales del urbanismo y del trabajo con niños, con el objetivo de dotar a los niños de las herramientas necesarias para que puedan dar forma a su vida urbana y animar a los alcaldes de las ciudades a que involucren a estos en la gestión urbana (por ejemplo, ciudades como Bangalore en India, Johannesburgo en Sudáfrica y Trondheim en Noruega).

Al abordar las condiciones de la vida cotidiana y los problemas socio-culturales, las actividades de las cátedras UNESCO «Paisaje y Medioambiente» («*Landscape and Environment*») en la universidad de Montreal, en Canadá y «Políticas Urbanas y Ciudadanía» («*Urban Policies and Citizenship*») en la universidad de Lyon, en

Francia, muestran claramente que las personas son la base sobre la que se plantean los retos del desarrollo. Su conocimiento específico, experiencia, identidad, vínculos sociales y patrones de asentamiento son fundamentales a la hora de tomar decisiones políticas eficaces.

La educación a lo largo de toda la vida, que es un concepto esencial en las prioridades de la UNESCO, abarca la escolarización básica, la educación de personas adultas, la educación comunitaria y la superior. Estos son elementos vitales que requieren la responsabilidad de las autoridades locales, que, a su vez, a menudo necesitan desarrollar sus capacidades. Una parte fundamental de la educación para el desarrollo sostenible es concienciar a la gente sobre el medioambiente. Todos los grupos de edad deben aprender sobre la necesidad del ahorro en el consumo de energía y materias primas, la importancia de la reutilización y el reciclaje. Además deben aceptar los cambios resultantes en su estilo de vida. Si todo el mundo contase con los conocimientos, las destrezas y la voluntad que se necesitan para vivir de una manera sostenible, entonces se facilitarían en gran medida la gestión de conflictos, la toma de decisiones, el desarrollo de proyectos y la elección de las tecnologías apropiadas.

Encontrar un equilibrio entre el crecimiento urbano y el medioambiente

A medida que las ciudades crecen en términos de población y de espacio, suponen una presión enorme para los recursos naturales y el entorno. En concreto, el agua se está convirtiendo en un recurso cada vez más escaso. El Programa Hidrológico Internacional (PHI) de la UNESCO tiene como objetivo mejorar el conocimiento de los procesos hidrológicos y desarrollar planteamientos para la evaluación y la gestión responsable de los recursos

hídricos. Un proyecto especialmente novedoso se centra en los «conflictos del agua urbana», con el objetivo de definir los diferentes tipos de conflictos relacionados con el agua que existen en las ciudades. Otra iniciativa innovadora es el «Proyecto SWITCH» para la gestión del agua en las ciudades, coordinado por el Instituto UNESCO-IHE para la Educación relativa al Agua, con el fin de desarrollar sistemas y servicios hídricos urbanos eficaces e interactivos para las nuevas megaciudades que están apareciendo en el mundo.

El crecimiento y la contaminación de las ciudades afectan de manera negativa al entorno natural y a la biodiversidad, tanto dentro como fuera de las ciudades. Para minimizar sus efectos, la UNESCO, dentro del marco del programa Hombre y Biosfera (MaB), defiende el enfoque de un ecosistema integrado para la gestión urbana, aplicando el concepto de reserva de la biosfera a la ciudad y el espacio interior que comprende.

Luchando contra la exclusión

En las grandes ciudades las políticas de educación tienen que satisfacer las necesidades de poblaciones muy heterogéneas. Por ello, poder ofrecer educación a todos los grupos, sobre todo a las niñas, las personas con discapacidad, personas en situación de pobreza y a los inmigrantes es complicado y requiere la experiencia y la colaboración de varios socios.

La iniciativa conjunta de ONU-HABITAT/ UNESCO, «Políticas Urbanas y el Derecho a la Ciudad: Derechos, Responsabilidades y Ciudadanía», lanzada en el año 2005, tiene como objetivo promover las «ciudades inclusivas» y está dirigida a alcaldes, municipios, profesionales del ámbito urbano y ONGs internacionales, a los que se les ofrece información, seminarios de formación para el desarrollo de las capacidades y ejemplos de buenas prácticas.

La intención no es la de proponer un instrumento internacional que regule «el derecho a la ciudad», sino promover un proyecto de investigación a nivel mundial para identificar buenas prácticas en el campo jurídico y en la planificación urbana, como, por ejemplo, los consejos municipales interreligiosos, las cartas municipales de derechos y deberes de los ciudadanos, la participación de la mujer en la gestión urbana y la integración social y espacial de los inmigrantes en las ciudades. Todos estos temas forman parte de la campaña de ONU-HABITAT para el gobierno urbano y también han sido incluidos en la estrategia de la UNESCO para los derechos humanos, así como en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.

Reinventar la democracia local mediante la potenciación de la atribución de poder

La ciudad es un vínculo esencial entre el individuo y el estado, además de un instrumento fundamental en la promoción de los valores de la ciudadanía democrática. Los programas de la UNESCO incluyen proyectos como el de la «Coalición Internacional de Ciudades contra el Racismo», «Trabajar con los Inmigrantes» y proyectos de investigación sobre las ciudades y la transformación social, las políticas urbanas y la democracia, la renovación de ciudades históricas y la formación de los profesionales del ámbito urbano.

La UNESCO da máxima prioridad a las necesidades de los grupos de personas con discapacidad y en situación marginal mediante acciones que permiten a las comunidades locales expresar sus necesidades y participar en los procesos de toma de decisiones. El Programa Internacional de la UNESCO para el Desarrollo de la Comunicación (PIDC) ofrece un respaldo de gran alcance para ayudar a los proyectos de desarrollo de los medios y la comunicación en las zonas urbanas.

Convertir la ciudad en un lugar para el diálogo intercultural y un espacio vivo y habitable para el patrimonio cultural

A través de la historia, las ciudades han sido la cuna de la civilización y los principales motores del diálogo entre culturas. Iniciativas como las «Ciudades Creativas», la «Base de Datos de Ciudades para la Paz» o «Cultura en los Barrios» ilustran los esfuerzos de la UNESCO para promover políticas pluralistas que respalden a nivel local la diversidad de las identidades y expresiones culturales. El Programa «Ciudades Patrimonio de la Humanidad» se creó dentro del marco de la Convención del Patrimonio Mundial de la UNESCO, junto con las redes de ciudades como la Organización de las Ciudades del Patrimonio Mundial, cuyo objetivo es mejorar el intercambio de experiencias a nivel internacional. El Memorándum de Viena sobre «Patrimonio Mundial y Arquitectura Contemporánea» y la Declaración sobre la Conservación de Paisajes Urbanos Históricos, que se han redactado recientemente, son herramientas que ofrecen una orientación para la gestión y la planificación integradas de las zonas urbanas históricas.

El papel que desempeña la AICE en las acciones de la UNESCO para la sostenibilidad urbana

La AICE es un socio principal de la UNESCO en proyectos de esta categoría, como la Coalición de Ciudades contra el Racismo y la iniciativa conjunta de la ONU-HABITAT/UNESCO «Políticas Urbanas y el Derecho a la Ciudad: Derechos, Responsabilidades y Ciudadanía». La Carta de Ciudades Educadoras de la AICE es un excelente ejemplo de una herramienta internacional que regula la educación ciudadana y los derechos y deberes que tienen que compartir las autoridades locales y los habitantes de las zonas urbanas.

Por lo tanto, resultaría beneficioso que la AICE fomentase la participación de las ciudades, que ya son miembros activos de su red, a unirse a las iniciativas de la UNESCO para la creación de sociedades urbanas inclusivas; en especial, al proyecto de investigación conjunto sobre los indicadores y parámetros de las ciudades inclusivas, que se presentará en el mes de febrero de 2008 durante la Conferencia Mundial sobre el Desarrollo de las Ciudades, en Porto Alegre, Brasil.

Además, la contribución de las ciudades de la AICE a la Década de la Educación para un Desarrollo Sostenible de la ONU supondría una ventaja importante que beneficiaría el lanzamiento de iniciativas innovadoras para alcanzar nuevas formas de ciudadanía, un pluralismo cultural y el uso sostenible dentro de las ciudades de los recursos naturales, culturales y humanos para las generaciones futuras de ciudadanos.



Ajuntament de Barcelona



Diputació
Barcelona
xarxa de municipis