

EL FACTOR TERRITORIAL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA: ¿ES POSIBLE UNA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA?

The territorial dimension in the educational policy: is it possible a pedagogical basis?

Ángel GARCÍA DEL DUJO y José Manuel MUÑOZ RODRÍGUEZ
Universidad de Salamanca

RESUMEN: ¿Es posible una lectura no política del papel que juega el territorio en la educación y en la que podamos apoyar nuestras decisiones políticas? El artículo trata de responder a este interrogante, para lo que los autores, después de analizar los enfoques tradicionales entre territorio y políticas educativas, se introducen en terrenos de la antropología sociocultural donde creen encontrar principios y conceptos no estrictamente ideológicos que les permiten fundamentar pedagógicamente la necesaria conexión entre territorio y política educativa.

El artículo termina señalando algunos de los riesgos y peligros que encierran estos planteamientos y proponiendo líneas de pensamiento y acción para el desarrollo en educación de políticas territoriales.

Palabras clave: educación, territorio, política educativa, lugar antropológico

ABSTRACT: Is it possible a non political reading of the role that is been played by the territory in the education and in which we could base our political decisions? The article tries to answer this question. After analysing the traditional focus between territory and educational policies, the authors introduce themselves in the fields of the socio-cultural anthropology where they find principles and concepts non strictly ideological that permit them to base pedagogically the necessary connection between territory and educational policy. The article concludes by pointing some of the risks and dangers contained by those approaches and proposing ways of thinking and acting for the developing of territorial policies in education.

The article concludes by pointing some of the risks and dangers contained by those approaches and proposing ways of thinking and acting for the developing of territorial policies in education.

Key words: education, territory, educational policy, anthropological place

INTRODUCCIÓN

Casi todos los demonios se despiertan hoy cuando en educación se habla de territorio. Y surge inmediatamente la inevitable tentación de calificar de planteamiento ideológico, trasnochado, atávico, primitivo y hasta peligroso toda reflexión que pretenda buscar un hueco al espacio, a los lugares, al territorio, en el ejercicio de comprender, explicar y mejorar los procesos y políticas educativas que progresivamente van conformando al sujeto.

Cierto es que no faltan razones en la historia de la humanidad para que aparezcan estos temores. A la memoria nos vienen sin ningún esfuerzo demasiados hechos, acontecimientos y procesos que tuvieron lugar a diferentes niveles de escala territorial, pero con una presencia constante y en los que siempre se quiso ver y argumentar a modo de una especie de conexión entre la tierra y las formas de hacer y de pensar, hasta el extremo de que también por este camino se llegó a pensar en proponer tipologías de caracteres o rasgos de personalidad.

No nos debe extrañar, pues, que en educación las cosas hayan discurrido tradicionalmente, entre otras razones por una ley nada pedagógica, pero que explica muchos movimientos y orientaciones en la historia, como si las coordenadas espaciales, entre otras, fueran más propias, características y apropiadas para explicar la conducta de otros seres vivos de alguna manera, biológica y/o ideológica, previos o anteriores en «la escala» que conduce al ser humano y que precisamente se haya querido ver en la cultura y en la educación la capacidad y posibilidad, la acción y el resultado, de liberación de los humanos de las limitaciones espaciales y temporales a que se encuentran constreñidos otros seres vivos.

En nuestros días otro fenómeno ha venido a reforzar esa sensación de desterritorialización que se esconde detrás de aquellos miedos y de esta interpretación más bien personalista de la educación; nos referimos al ya tan manoseado fenómeno de la globalización. Hablar hoy de territorios y espacios parece terminología anacrónica, a no ser que se utilicen metafóricamente para identificar movimientos en los entornos que, precisamente por su atopicidad, más están influyendo en la sensación y dinámica globalizadora de nuestro tiempo, los entornos tecnológicos; en las dos últimas décadas se han derruido material o simbólicamente muchas de las fronteras que se levantaron en los dos últimos siglos, arrastrando con ellas numerosas configuraciones e identidades puramente administrativistas, jurisdiccionales. En nuestro entorno, pues, levanta suspicacias cualquier planteamiento que se vuelva a apoyar en supuestas configuraciones e identidades territoriales, ya sea en sentido geográfico o simbólico, calificándolos automáticamente de deterioros localistas, cuando menos.

Es cierto que, de forma simultánea al fenómeno de la globalización, se vienen apreciando en todos los ámbitos y disciplinas, económicos y sociales, políticos y culturales, otras dinámicas y movimientos que tratan de apoyarse y fomentar los caracteres y especificidades de los pueblos, potenciar en suma lo que de diferente tienen los individuos y los colectivos, y que suelen cristalizar en formas y espacios materiales y simbólicos.

Y también es cierto que ambas dinámicas no tienen por qué entrar en contradicción, pero no lo es menos que en estos momentos no estamos encontrando la fórmula adecuada para hacerlas compatibles.

Parece, en suma, como si aquel Estado decimonónico, que vio nacer los primeros diseños de políticas educativas, se estuviera resquebrajando por arriba y por abajo al mismo tiempo, de manera que lo que fue referencia imprescindible en su momento, el territorio, aparece hoy como elemento innecesario a la vez que sospechoso allí donde se toma como una de las coordenadas de las decisiones políticas y, en concreto, de las políticas educativas. Así es como se explica que hoy resulte habitual empezar el estudio de cualquier fenómeno por el análisis de las macrotendencias a las que está sometida la sociedad y, dentro de ellas, nadie quiere ignorar los movimientos de globalización que dicen trascender los pueblos y los espacios, llegando incluso a una cierta minusvaloración de las configuraciones y contextos de proximidad que, por cierto, siguen siendo y actuando como pequeños laboratorios donde se materializan los más diversos movimientos. Son los entornos más próximos, los espacios más cercanos, comenzando por el mismo territorio, quienes también definen los acontecimientos, las actuaciones, los sentimientos de las personas y de los pueblos y en este sentido no está demás que insistamos en la necesidad que tenemos de repensar el espacio en términos educativos, pues su potencialidad educativa está aún por determinar en la mayoría de los casos; nos llama la atención a este respecto la incidencia que la mayor parte de las disciplinas vienen haciendo en los últimos tiempos en aspectos conectados directa o indirectamente con el territorio, como si este factor siguiera proporcionando y ocultando ciertas claves para la comprensión del ser humano¹.

Una concepción de la educación presentada, como en nuestra tradición, básicamente en términos de relación personal y, si se quiere, focalizada en el individuo y en su naturaleza, interpretada ésta ya sea en un sentido mentalista-espiritualista o, más recientemente, de una forma más biologicista y neurofisiológica, ha terminado por enfatizar una visión procesual e informacional, pero siempre etérea, de la educación, minusvalorando e incluso ignorando con frecuencia esa otra vertiente más contextual y material, pero no con menor incidencia en los procesos de configuración educativa. Tan centrados hemos estado en esa perspectiva mentalista como núcleo de inteligibilidad del hombre y de la acción del hombre sobre el mundo que hemos perdido de vista el papel del escenario de la acción sobre los procesos y las políticas de formación, mejor dicho, lo hemos

1. Somos conscientes de los riesgos que entrañan estos planteamientos y en este sentido queremos salir al paso de dos tentaciones de fácil formulación: no es nuestra pretensión trasladar a la educación directa y mecánicamente los enfoques de otras disciplinas, por muy atractivos que resulten, y, en segundo lugar, tampoco es nuestra intención determinar y clausurar territorialmente al ser humano, que, precisamente por serlo y para serlo, tiene la capacidad y posibilidad de manipular, transformar y trascender la realidad inmediata. Pero ello no es óbice para considerar y valorar la presencia y el papel de la dimensión territorial del hombre en su justa medida en los procesos y políticas educativas.

reducido simplemente a eso, a escenario o contenedor de nuestras acciones, en vez de considerarlo como uno de sus elementos constitutivos, pues en caso contrario estamos ignorando que el sujeto comienza a identificarse y comprenderse a sí mismo desde su relación con el espacio o entorno más próximo y que como tal debe ser tenido en cuenta en toda reflexión sobre educación, sea cual fuere la escala del fenómeno educativo que nos interese analizar.

Puede observarse que venimos haciendo referencia constante al posible papel de los espacios y territorios no sólo en los procesos sino también en las políticas educativas y es aquí donde nos interesa ahora detenernos, pues en función de la perspectiva que arrastramos bien puede pensarse que educar es manipular culturalmente los entornos y esto puede interpretarse perfectamente en el sentido de acción y decisión política.

Pero la acción política, y más concretamente la política educativa, en más ocasiones de las deseadas aparece como desarraigada, «fuera de sitio», como consecuencia precisamente, en la mayor parte de los casos, de que sus postulados adolecen de ese entramado territorial que configura toda acción humana; esto suele ocurrir aunque se argumente que para la opción tomada se han tenido en cuenta las características y necesidades de las personas afectadas. Cuántas veces en educación, debido precisamente a una interpretación del territorio reducida a enfoques meramente jurídico-administrativos, se han tomado decisiones homogéneas y uniformes sobre currículum, profesorado, evaluación..., trasladándolas miméticamente de unos ámbitos geográficos a otros, de unos niveles a otros, de contextos escolares a otros que por sus características hubieran requerido una menor estructura didáctica y escolarizante. No sería difícil ejemplificar lo que acabamos de afirmar, pues este planteamiento generalista e indiferenciado suele ser norma general en las políticas educativas. La Pedagogía, en cuanto ciencia de la educación, tampoco ha demostrado especial interés por la variable o dimensión espacial como objeto específico de investigación, como elemento primordial que incide en el proceso educativo, más allá de la vertiente arquitectónica, higiénica y algo organizativa y siempre en el marco escolar, o lo ha hecho interpretándolo en sentido amplio de medio o entorno general.

Pues bien, dentro de esta línea temática situamos nuestra propuesta, considerando la dimensión territorial una de las variables o matriz de variables a valorar dentro de un proceso más amplio de replanteamiento y reinterpretación de los espacios como pieza clave en la elaboración de las políticas educativas, teniendo en cuenta, precisamente para superarla, la doble vertiente del concepto de territorio: de un lado, como término de corte y uso básicamente político, jurídico y administrativo, y, por otro, más común, como denominación que refiere un contorno geográfico, un ámbito con unos límites determinados. A partir de esta doble acepción, de la que nos interesa resaltar la consideración que muestra del territorio como «esfera de acción» en la que poder insertar las políticas educativas, pretendemos demostrar que los espacios, los lugares, siguen teniendo sentido más allá del significado meramente administrativista que ha predominado en los planteamientos habituales sobre territorialización y educación. Para ello, nos acercaremos, aunque sea brevemente, a la interpretación que del territorio hacen

otras disciplinas, empezando por la antropología, no sin antes presentar un poco más ampliamente lo que supone para nosotros entender conjuntamente el territorio y las políticas educativas.

TERRITORIO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Toda política educativa es bastante más que una simple filosofía, en cuanto que se encuentra enraizada en la realidad misma (Colom y Domínguez, 1997); importa, pues, saber valorar en su justa medida esa realidad yendo más allá de la mera elaboración de una serie de aspectos comunes que conforman sociedades homogéneas. Se trata, como estos mismos autores señalan, de superar la concepción de la política como poder, que conduce a la clonación de los seres humanos, y caracterizarla desde el poder hacer y, sobre todo, el poder cambiar la realidad, dos principios generales que debemos asumir de entrada como válidos, pues resultan también consustanciales para la política educativa; sólo así atenderemos a la peculiaridad de una sociedad como la nuestra que está demandando mayores cuotas de diversidad y pluralidad, encontrándose ahí, quizá, uno de los mayores retos del siglo XXI.

Hemos de repensar, pues, la política no tanto como técnica del poder y del mando, de la manipulación y, en ocasiones, de la represión, sino como «momento de calificación del obrar humano» (Genari, 1998, p. 53) en el que el sujeto hace efectiva su propia vocación de sentirse situado en un lugar, unas circunstancias, unas realidades. En este sentido, el territorio, individual y grupal o colectivo, debe ser lugar de compromiso donde asegurarnos el cambio y la transformación, o al menos la activación, de los comportamientos intrasubjetivos e intersubjetivos, rompiendo así con planteamientos escasamente comprometidos con la realidad cercana al sujeto.

El territorio en esta perspectiva debe ser considerado más allá de su dimensión de dominio, integrado en una concepción cultural y social, además de la administrativa y de gestión que tradicionalmente viene predominando, pues básicamente viene siendo interpretado como el ámbito donde poner de relieve o en práctica una matriz convivencial reglamentista sin prácticamente ningún referente de orden cualitativo con el que el sujeto o grupos de sujetos y el territorio que los acoge queden mutuamente implicados y a partir de donde puedan activarse y desarrollarse los principios y decisiones políticas de todo orden; esta perspectiva de análisis, anunciada ya por algunos otros autores, necesita en nuestra opinión seguir siendo considerada a la vez que ampliada desde la aportación de otras disciplinas. No se trata de acogernos coyunturalmente a la dinámica de unas políticas culturales centradas en la consideración y comprensión de la historia concreta situada, como corresponde al debate entre lo local y lo global propio de la sociedad de nuestro tiempo, y que pueden dar lugar al diseño de políticas concretas que arrancan de una comprensión profunda de la realidad, sino de tomar esas políticas y dinámicas como punto de partida, en cuanto que son visiones del capital cultural de un pueblo, para establecer modos distintos de hacer y de entender la política educativa (Apple, 1996).

Es en este sentido en el que nos preocupa el encaje del binomio educación-territorio, su estrecha relación e imbricación, ya que, sin hacer explícita esa vinculación, las políticas educativas pueden resultar vanas, y con ellas todas las expectativas asociadas. Buscamos, como puede observarse, aunar dos campos, dos discursos para los que, aun teniendo mucha relación, no acabamos de encontrar los momentos y puntos oportunos de convergencia: por un lado, el relativo a una constante en la historia de la pedagogía cual es la contextualización de las reflexiones, argumentaciones y acciones educativas, ya sea a nivel físico, social o cultural, y, por otro, el movimiento señalado de descentralización y reforzamiento de lo particular, lo territorial, lo que de peculiar tienen los entornos espaciales más próximos.

Puede pensarse, y así ha ocurrido históricamente, que en educación deberíamos buscar precisamente un tipo y modo de formación que superase las limitaciones derivadas de los contextos específicos, como si la descontextualización espacio-temporal fuese característica esencial de la reflexión y acción educativa, y que cualquier otra interpretación parte y conduce a planteamientos chauvinistas y reproductores de la desigualdad de oportunidades; bien pudiera ser, sin embargo, que esta concepción tuviese origen en una cierta mezcla y confusión de momentos, niveles y formas de pensamiento y acción de los sujetos junto con otras consideraciones ajenas a lo educativo. Nosotros, precisamente para superar los enfoques tradicionales fuertemente ideologizados, venimos diferenciado la vertiente política del tema de aquellas otras perspectivas de análisis que bien pudiéramos llamar pedagógicas y que empiezan por preguntarse por las influencias e interacciones que los espacios, los territorios, ejercen sobre el desarrollo y configuración educativa del sujeto.

Pero, por lo general, las políticas educativas que vienen desplegando las sociedades contemporáneas están bastante alejadas de estos planteamientos. Más arriba decíamos que no nos sería difícil ejemplificar nuestras afirmaciones; pensemos, por ejemplo, en la trayectoria que viene dibujando la política de educación de adultos y que bien puede verse como una mera traslación de la planificada para el resto de la comunidad educativa. La idiosincrasia del sujeto adulto invita, sin embargo, a replantear toda política educativa desde esta concepción territorial que venimos proponiendo y que proporcionaría la continuidad necesaria a los distintos mundos de vida en los que se mueven los sujetos sin fragmentar ni aislar los estímulos y los recursos educativos.

El interés que el territorio o la dimensión territorial presenta viene definido, pues, desde su concepción como núcleo o epicentro del fenómeno formativo, y no sólo como lugar donde se desarrolla, con la consiguiente formulación de políticas educativas cuyo diseño y gestión deberían aprovechar los numerosísimos elementos y funciones que componen la matriz territorial; sólo así puede lograrse un proyecto político-educativo coherente, asumido colectivamente y vivificado por los procesos de participación más próximos. Implica esto pensar y hacer política educativa desde la consideración del proceso educativo como algo incardinado y en estrecha relación con los contextos y las realidades cotidianas del sujeto (Fernández Soria, y Mayordomo Pérez, 1996), pensar y hacer política educativa desde y para la apropiación psicológica y sociocultural del

complejo territorial y su mejora. No puede ignorarse, en el caso del colectivo que nos ocupa, que existen códigos particulares que deben ser asumidos a la hora de planificar y de ordenar la política educativa. El adulto aporta, quizá no de manera expresa pero sí latente, una cierta concepción colectiva y comunitaria que debe ser asumida e integrada desde los principios políticos. Ese imaginario interno y externo que los agrupa y que refuerza su entidad como colectivo exige asumir, a la hora de elaborar las políticas educativas, un concepto de quiénes son y dónde están, pues es para ellos fundamental reconocerse en un lugar para poderse reconocer a sí mismos. El valor que para los adultos tienen las realidades y los territorios personales y colectivos es tan vital para su identidad y continuidad grupal que no puede ser ignorado por la acción política, y mucho menos en políticas socioeducativas, como viene demostrándose últimamente en las políticas de asistencia social de la «tercera edad».

LA MIRADA DE OTRAS DISCIPLINAS

Decíamos anteriormente que la vinculación que venimos resaltando entre territorio y educación y su consideración en el momento de la toma de decisiones políticas podía ser sustentada también desde la aportación de otras disciplinas. Cada vez más en nuestros días se acude a planteamientos interdisciplinares para el análisis de fenómenos complejos, pues los saberes fragmentados y cerrados, que estamos acostumbrados a utilizar, explican cada vez menos las complejidades que marca la sociedad actual. Además, la interpretación pedagógica de aquella vinculación requiere, si realmente queremos superar la lectura política de ese binomio, como es nuestra intención, la apoyatura de alguna otra disciplina, y más concretamente, del campo antropológico, cuya infraestructura conceptual, entre otras, nos aporta precisamente la visión de la dimensión territorial del ser humano. Por eso vamos a recuperar a continuación algunos conceptos de la antropología sociocultural con los que perfectamente puede defenderse y construirse la dimensión territorial de las políticas educativas.

Dentro de este campo disciplinar encontramos un concepto digno de resaltar, el lugar antropológico (Augé, 1998); expresada su concepción en pocas y sencillas palabras, el lugar antropológico no es otra cosa que la idea y el sentimiento que los que habitan un lugar se hacen respecto del territorio y lo que éste conlleva de matriz relacional. Se trata de una construcción material y simbólica a la vez, siempre concreta, del territorio habitado que permite definir líneas de acción política que se encuentran latentes en un espacio dado. Tiene, por tanto, una doble funcionalidad: por un lado, en cuanto principio que otorga sentido a aquéllos que habitan ese lugar concreto, principalmente desde el conglomerado semiótico que se establece y el cúmulo de relaciones que surgen, y, por otro, como principio de inteligibilidad para aquéllos que se muestran interesados en formular las políticas educativas correspondientes a esos lugares, es decir, políticas territoriales.

Pero, ¿cómo puede analizarse y utilizarse este concepto para nuestro discurso? El proceso que el antropólogo realiza a la hora de describir e interpretar los territorios

y la implicación que tienen en los sujetos que los habitan recibe el nombre de deconstrucción personal (Lison Arcal, 1993), lo que está significando que las coordenadas espaciales también forman parte y ayudan a construir el imaginario personal y colectivo, en definitiva, el acervo cultural de un pueblo. Resulta, pues, imprescindible descifrar y traducir la significatividad y peculiaridades de esos entornos para esos sujetos, más allá por supuesto de la pretendida objetividad que dice aportar la mera descripción de las coordenadas geográficas. Expresado en otros términos, si buscamos elaborar políticas educativas de adultos, por ejemplo, considerando el territorio en que conviven y se relacionan, quizá debiéramos empezar por la deconstrucción del adulto propiamente dicho antes que por el diseño y la planificación de la política educativa.

Por supuesto que la visión antropológica trasciende las condiciones físicas del territorio, en cuanto que siempre introduce un tercer término entre el medio natural y/o construido y la actividad humana, precisamente un término propio y específico del ser humano como es la cultura (García, 1976), pero ello no es obstáculo para considerar que la territorialidad, en el sentido que hemos visto de lugar antropológico, puede constituir una matriz referencial donde no sólo sea posible realizar determinadas actividades sino también apoyar ahí principios y líneas de acción política que afectan a colectivos concretos. De este modo, damos cabida tanto a las peculiaridades y diferenciaciones que introduce el territorio en una comunidad determinada como a los procesos de identificación espacial que experimentan los sujetos. Y atender a este doble proceso conlleva sin duda un mayor enriquecimiento y probabilidades de éxito en las políticas y acciones educativas, pues se activan los sentimientos de participación y autodeterminación de los sujetos.

Este complejo proceso de territorialización presenta varias características particulares hoy en día, entre las que queremos resaltar la siguiente. Todo territorio que da cabida a un colectivo de sujetos se encuentra continuamente en un proceso, por naturaleza sistémico, de morfostasis y morfogénesis constante, o dicho en términos antropológicos, de desterritorialización y territorialización constante. Ningún espacio está definitivamente dado, terminado o agotado, sino que se caracteriza por la sucesión constante y acumulación de componentes inestables. Ello significa la necesidad que el antropólogo en su caso, y el pedagogo en el nuestro, tienen de saber ejercer con habilidad de exploradores de la socialidad (Amendola, 2000) para poder hallar los nuevos órdenes simbólicos con sus respectivas cristalizaciones territoriales en cada momento concreto. Los rasgos culturales de un determinado territorio no existen en abstracto, sino que se recontextualizan localmente, transformándose en nuevos elementos que hemos de considerar reconstruyendo constantemente el conjunto de símbolos y significados en su contexto cultural, en su contexto simbólico.

El territorio, en el sentido que venimos incidiendo, debe ser concebido no solamente como sitio que agrupa o concentra a un grupo determinado de personas a la vez que permite una amalgama de actividades diversas, sino más aún, debe ser considerado, en este proceso de reterritorialización constante, como lugar semiótico y simbólico que integra social y culturalmente a los sujetos, facilitando su identidad y sirviendo de

marco de referencia respecto de los cambios sociales y personales. Y las políticas, también las políticas educativas, deben ser concebidas y entendidas a la luz de este proceso de reterritorialización constante.

Inherente a este proceso de territorialización que venimos comentando, encontramos otro fenómeno, descrito en este caso por la ecología, no menos útil para la lectura pedagógica que estamos haciendo del binomio territorio-educación; nos estamos refiriendo a los fenómenos fronterizos. La definición de frontera que suele aceptarse hace referencia a los ecotonos o ecotonías que se producen o zonas de tensión que suponen la existencia de interacción activa entre dos o más ecosistemas, admitiendo mayor riqueza de propiedades en los ecotonos que en los ecosistemas adyacentes (Odum y Sarmiento, 1998; Margalef, 1995). De alguna manera los ecotonos vienen a actuar de zonas de permeabilidad inevitables y necesarias para el mantenimiento de los ecosistemas, de ventanas abiertas que aseguran la relación con el exterior y, por ende, la identidad del ecosistema; y en cuanto zonas de confluencia actúan de laboratorios de interacciones y movimientos que terminan expandiéndose.

No pretendemos, como hemos aclarado ya, hacer trasvases de planteamientos de unas disciplinas a otras, por muy sugerentes que se presenten, pero en esta ocasión hemos de admitir que hacer una lectura del territorio en términos de ecotonías a la hora de diseñar y gestionar políticas educativas evitaría los reduccionismos y clausuras que en muchas ocasiones se producen cuando se habla de territorio y educación y de política educativa territorial; está por estudiar todavía la optimización de lo que metafóricamente podríamos denominar ecotonías educativas para el desarrollo de los procesos y políticas formativas.

No es preciso que sigamos sometiendo nuestra reflexión a la luz de conceptos y fenómenos proporcionados por otras disciplinas. En última instancia, la idea general que nos interesa recuperar es que también en educación los problemas encuentran tratamiento adecuado cuando salimos del estrecho ámbito al que con frecuencia se ven reducidos, y en el caso que nos ocupa parece que conocer más de cerca cómo funcionan los sistemas de soporte de vida de nuestro planeta y comprender la forma en que se gestionan bienes y servicios (política a fin de cuentas) no comerciales, vitales, proporcionados por el medio ambiente, puede ser útil para ilustrar el comportamiento de las actividades sociales y culturales de los seres humanos, incluidas las relativas a las políticas educativas.

RECUPERANDO Y ABRIENDO PERSPECTIVAS

Los procesos y parámetros aludidos en el epígrafe anterior tienen una serie de implicaciones o derivaciones que sirven de complemento y ampliación al panorama general que presentábamos al principio sobre la necesaria conexión entre política educativa y territorio. Entre otras cosas nos han sido útiles para encontrar la compleja estructura de significados que encierra el territorio, significados de uso, simbólicos, prácticos, que hacen visible la lógica interna que da sentido a ese binomio que se establece entre

política educativa y territorio. Y hablamos ahora, al final, de política educativa y territorio en el doble sentido de la relación: entendiendo el complejo territorial, en consecuencia con lo desarrollado hasta aquí, como una de las coordenadas a tener en cuenta para el diseño y desarrollo de las políticas educativas y la política educativa, también en congruencia con lo anterior, como instrumento y campo de desarrollo de la potencialidad educativa que tienen y ofrecen los territorios. Para lo uno y para lo otro hemos considerado oportuno adentrarnos en otros campos disciplinares donde creemos haber encontrado puentes de conexión no precisamente ideológicos entre el territorio y la educación, y más concretamente, la política educativa.

Con todo, somos conscientes de los peligros, viejos y nuevos peligros, que corren estos enfoques, así como del riesgo de que deriven en instrumentos utilizados para planteamientos radicalmente opuestos a nuestras pretensiones, pero respecto de esto último ya hemos dejado clara nuestra posición.

El peligro más reciente, como señalábamos en los inicios de nuestra reflexión, se llama globalización, que bien puede considerarse ya como la versión económica de la obsesión política que tradicionalmente han despertado los territorios, por supuesto con resultados contrarios por exigencias del guión. El caso es que en medio, siempre en medio, ya sea de la predominancia política o económica, se encuentra la educación y la política educativa.

La globalización conlleva una repercusión indudable sobre la consideración de los territorios como ámbito de identidad y encuentro, de relación y comunicación; en la mayoría de los casos se manifiesta en términos de dominio homogeneizador apoyado en el uso de la razón técnica y la exclusión social para la toma de decisiones relacionadas con la delimitación de las políticas locales, precisamente dos de las condiciones a superar en las políticas territoriales en función de la perspectiva que nosotros hemos adoptado. En este sentido coincidimos con J. Borja y M. Castells (1997) cuando afirman que la reivindicación de la autonomía local, la exigencia de acercar lo más posible la descentralización al ámbito local y la consiguiente asignación de recursos públicos para realizar las competencias oportunas no son hoy ya propuestas suficientes; necesitamos desplegar políticas educativas territoriales no sólo en el sentido de gestión local de recursos y actividades sino también, y sobre todo, enfocadas desde y hacia el entramado territorial que las sostiene. Buena parte de los cambios planteados en toda política educativa toman a los agentes personales como únicos responsables de las mejoras propuestas, ignorando que la manipulación de entornos, territorios y situaciones donde se asientan las colectividades pueden y deben formar parte también de un concepto más amplio de política educativa.

Reconocemos que puede verse como algo intrascendente, además de anacrónico, el hecho de intentar rescatar la potencialidad de los espacios cercanos, sometidos como estamos a movimientos de globalización y tecnologización de las relaciones y comunicaciones con la consiguiente difuminación de los contornos espaciales. Pero al igual que otros autores (Subirats i Humet, 1999, 2002) entendemos que la lógica espacial característica de nuestro tiempo, en la que la base territorial se encuentra en segundo plano, no es la única, aunque sea la dominante; sigue existiendo un espacio de la cotidianidad, un

espacio para seguir practicando la relación cara a cara, la cercanía diaria, la complicidad del «mundo de la vida» basada en la interacción diaria del lugar compartido. Y a partir de aquí es posible diagnosticar y utilizar ese espacio de la cotidianeidad, empezando por el entramado territorial, como plataforma para las políticas territoriales. La relevancia de considerar lo cotidiano como indicador y plataforma de las políticas educativas radica precisamente en que es ahí «donde se hace y se deshace y se vuelve a hacer, donde se juega la socialidad de la alteridad» (Lindon, 2000); es lo cotidiano el ámbito de intersección y encuentro entre el sujeto y el territorio, cuya consideración se vuelve imprescindible en cuanto que su presencia y función no se limitan a la de un lugar externo a la experiencia y vivencialidad, sino que carga con los sentidos y significados de las experiencias. La categoría de la cotidianeidad, donde inciden básicamente las políticas educativas, es una demostración evidente de la necesidad de incluir en nuestra reflexión pedagógica la lógica territorial que venimos presentando.

La identidad cultural de los pueblos es un constructo social a cargo de unos agentes cada vez más diversificados; tradicionalmente ha sido la escuela quien ha corrido con el mayor peso a la hora de gestionar y transmitir el patrimonio cultural. Pero los entornos cotidianos de la vida de los sujetos, empezando por aquéllos que sustentan y nutren el sentimiento de estar en un sitio y verse reconocido en él, también pueden jugar un papel importantísimo (a nosotros nos parece que tanto o más importante que los agentes personales) en aquella tarea. Más aún, quizá sea ésta la forma como se fortalezca el llamado sentido subjetivo de la cultura, tan imprescindible para el desarrollo de la identidad de los sujetos y los pueblos como la tan manoseada cultura patrimonial u objetiva. En nuestra opinión, es desde estos aspectos y consideraciones como se ha de interpretar las identidades y, por consiguiente, construir las políticas territoriales, empezando por las políticas educativas, «precisamente en estos momentos de la historia en los que los principales forjadores de identidad cultural están tocados y más debilitados que nunca» (Mascarell, 1999, p. 98).

La antropología, cuya utilidad para nuestro planteamiento ya hemos puesto de manifiesto, viene empleando desde hace un tiempo un concepto muy clarificador de la dinámica sociocultural de nuestro tiempo y del papel que juega ahí el entramado territorial; es el concepto de heterotopía que lleva consigo el hecho de que las identidades de los sujetos y de los pueblos se tengan que formar, adquirir y transformar con gran celeridad (Augé, 1998). Actualmente, salvando algunos espacios rurales, cada vez menos puesto que estamos en constantes procesos de «rurbanización», los espacios en los que nos movemos son lugares que tienen que ver con sujetos no identificados, no localizados, semejándose a conjuntos de paréntesis, heterotopías, que diluyen el sentimiento de identidad que necesitamos para, entre otras cosas, poder arraigar ahí las políticas educativas, y en general, culturales. Necesitamos con urgencia recuperar para la política socioeducativa las tramas comunicacionales que se establecen en el entramado territorial, pues difícilmente podemos anclar la acción política si prescindimos de ese trasfondo comunicativo que se instaure entre sujeto y territorio. Sólo así emergerá una política territorial construida y comunicada por el propio espacio (Muntañola, 2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (1999): *Por una ciudad comprometida con la educación. 2 Vols.* Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- ALGUACIL GÓMEZ, J. y MONTAÑÉS SERRANO, M. (1998): «La participación ciudadana en la transformación del paisaje urbano», en AA. VV. *El paisaje urbano en el marco de la sostenibilidad. Actas de las IX jornadas sobre el paisaje.* Segovia: Asociación para el estudio del paisaje/CNEAM, 139-156.
- AMENDOLA, G. (2000): *La ciudad postmoderna.* Madrid: Celeste Ediciones.
- APPLE, M. (1996): *Política cultural y educación.* Madrid: Morata.
- AUGÉ, M. (1998): *Los no lugares. Espacios del anonimato.* Barcelona: Gedisa.
- BORJA, J. y CASTELLS, M. (1997): *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información.* Madrid: Taurus.
- CALERO, J. y BONAL, X. (1999): *Política Educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español.* Barcelona: Pomares-Corredor.
- CALLENBACH, E. (1999): *La Ecología.* Madrid: Siglo XXI.
- COLOM, A. J. y DOMÍNGUEZ, E. (1997): *Introducción a la Política de la Educación.* Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. y MAYORDOMO PÉREZ, A. (1996): *Política educativa y sociedad.* Valencia: NAU Libres.
- GARCÍA, J. L. (1976): *Antropología del territorio.* Madrid: Taller Ediciones.
- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (2001): *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción.* Salamanca: Ediciones Universidad.
- GENARI, M. (1998): *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad.* Barcelona: Herder.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): *Poderes inestables en educación.* Madrid: Morata.
- GOMA, R. y BRUGUÉ, Q. (2002): «La educación en el marco de los servicios personales locales», en SUBIRATS i HUMET, J. (Coord.) *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela.* Barcelona: Ariel Social, 51-82.
- LINDÓN, A. (Coord.) (2000): *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad.* Barcelona: Anthropos.
- LISON ARCAL, J. C. (Edit.) (1993): *Espacio y cultura.* Madrid: Coloquio.
- MARGALEF, R. (1995): *Ecología.* Barcelona: Omega.
- MASCARELL, F. (1999): «Identidad cultural y Educación», en AA. VV. *Por una ciudad comprometida con la educación. Vol. 1.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 97-107.
- MUNTAÑOLA, J. (1996): *La Arquitectura como lugar.* Barcelona: UPC.
- (2000): «El lugar dialógico: la arquitectura, la semiótica y las ciencias sociales», en ÍDEM (Coord.) *Topogénesis. Fundamentos de una nueva Arquitectura.* Barcelona: UPC, 137-151.
- ODUM, E. P. y SARMIENTO, F. O. (1998): *Ecología. El puente entre la ciencia y la sociedad.* Méjico: McGraw-Hill.
- PIANKA, E. R. (1982): *Ecología evolutiva.* Barcelona: Omega.

- SUBIRATS i HUMET, J. (1999): «Ciudad, comunidad y escuela: análisis de las interrelaciones escuela-territorio», en AA. VV. *Por una ciudad comprometida con la educación. Vol. 1.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 319-360.
- (2002): «Educación y territorio. El factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas», en ÍDEM (Coord.) *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela.* Barcelona: Ariel Social, 23-50.
- WOLF, M. (1988): *Sociologías de la vida cotidiana.* Madrid: Cátedra.