

# VNiVERSIDAD D SALAMANCA

Facultad de Educación



## **Doctorado en Educación**

Línea de investigación: Teoría y procesos educativos

### **La ciudad como espacio educativo**

Estudio de la propuesta educativa del Ayuntamiento de Salamanca al servicio de la escuela

**Autor: José Javier Rodríguez Santos**

**Directores de Tesis**

**Dr. José Manuel Muñoz Rodríguez y Dra. María José Hernández Serrano**

Salamanca, octubre de 2023

*La vida es siempre una novela: en el ígneo alfabeto de toda puesta  
de sol está escrito: «continuará al día siguiente»  
Chesterton, 2018*

## Índice

Introducción .....	7
PARTE 1, MARCO TEÓRICO .....	10
CAPÍTULO 1. CONTEXTO ANTROPOLÓGICO Y EDUCATIVO: DE LA EDUCABILIDAD DE LA PERSONA A LA CIUDAD FACILITADORA DE RELACIONES PERSONALES. LA CIUDAD COMO LUGAR PARA EL ENCUENTRO .....	11
1.1. Persona y sociedad: la educación a través de la relación y el encuentro .....	11
1.2. Educación y persona: descubrir la mirada de quien espera .....	16
1.3. Persona y entorno: la importancia del otro y de lo otro en educación .....	22
1.4. El cuerpo de la persona: puente y límite.....	27
1.5. La ciudad: el lugar de encuentro entre las personas. El compromiso cívico .....	29
1.6. Educación y ciudad: un proyecto de encuentro.....	34
1.7. Educación, técnica y cambio cultural .....	38
1.8. Educación contextualizada: vida, ciudad y comunidad.....	44
1.9. Los desencuentros: actitudes que desvinculan a la persona .....	47
1.10. Recapitulando y abriendo perspectivas .....	60
CAPÍTULO 2. CONTEXTO LEGISLATIVO .....	62
2.1. Introducción .....	62
2.2. Competencias en educación de los entes locales .....	62
2.3. Una aproximación desde la pedagogía comparada .....	63
2.4. El marco jurídico del Estado Español .....	65
2.5. Conservación, mantenimiento y vigilancia de centros públicos de educación infantil y primaria.....	69
2.6. Escuelas Infantiles Municipales.....	71
2.7. Escuelas Municipales de Música y Danza.....	74
2.8. Recapitulando y abriendo perspectivas .....	77
CAPÍTULO 3. CONTEXTO HISTÓRICO-PEDAGÓGICO. LA ENSEÑANZA EN SITUACIONES REALES DE APRENDIZAJE .....	79
3.1. Introducción .....	79
3.2. La ciudad generadora de clima educativo.....	80
3.3. Las ciudades que generan espacios educativos .....	86
3.4. Ciudad, barrio, escuela y maestro.....	114
CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE CONTEXTUALIZACIÓN DEL ENSEÑANZA. LA DIDÁCTICA DEL SPP, UNA PEDAGÓGICA DEL ENTORNO.....	123
4.1. De una enseñanza repetitiva a un aprendizaje creativo .....	124
4.2. Sabiduría, ciudad y educación: el asombro como motor del aprendizaje .....	128
4.3. La metodología de la “Didáctica de la SPP” .....	130

PARTE 2, ESTUDIO EMPÍRICO .....	134
CAPÍTULO 5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....	135
5.1. Introducción .....	135
5.2. Breve apunte histórico: creación del Instituto Municipal de Educación (IME) del Ayuntamiento de Salamanca.....	135
5.3. Evolución histórica de la estructura orgánica del servicio de educación del Ayuntamiento de Salamanca .....	139
5.4. Presentación del contexto socioeducativo .....	144
5.6. Evolución de la participación en las actividades complementarias al currículo auspiciadas por el Ayuntamiento de Salamanca .....	147
5.7. Evolución de las diversas propuestas ofrecidas por el ayuntamiento de salamanca desde el año 2004 al 2020.....	149
5.8. Propuesta orientadora del servicio educativo municipal .....	153
5.9. Las actividades complementarias al currículo en otros ayuntamientos de nuestro entorno .....	155
5.10. La ciudad: lugar de recursos educativos .....	157
CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	162
6.1. Introducción .....	162
6.2. La opción metodológica de la investigación .....	162
6.3. Las preguntas que orientan la investigación.....	165
6.4. Recapitulando y abriendo nuevas perspectivas.....	166
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LOS DATOS: LAS PREGUNTAS QUE DIRIGEN LA INVESTIGACIÓN .....	167
7.1. Introducción .....	167
7.2. La muestra.....	168
7.3. Los instrumentos .....	172
7.4. Hipótesis de trabajo .....	172
7.5. Desde la perspectiva de los equipos directivos .....	174
7.6. Desde la perspectiva de los docentes .....	176
7.7. Desde la perspectiva del alumnado .....	190
7.8. Corolario: Las actividades complementarias y la pandemia .....	193
7.9. Un nuevo ámbito de investigación.....	194
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	197
8.1. Conclusiones.....	197
8.2. Limitaciones de la investigación y prospectiva .....	201
Agradecimientos .....	203

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	204
REFERENCIAS LEGALES Y NORMATIVAS.....	223
ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E IMÁGENES.....	226
ANEXOS .....	229
ANEXO I: cuestionarios de los equipos directivos.....	230
ANEXO II: cuestionarios dirigidos a docentes .....	232
ANEXO III: cuestionario dirigido al alumnado .....	233
ANEXO IV: Evolución de los contenidos de las actividades complementarias al currículo del Ayuntamiento de Salamanca .....	235
ANEXO V: Tabla relacional entre la programación de actividades complementarias del Ayuntamiento de Salamanca y las pedagogías de educación contextualizada. ....	244
Anexo VI: Experiencia presentada en el XV Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras. Vitoria, marzo de 2022.....	250
Anexo VII: Experiencia presentada en el XVI Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras. Gijón, octubre de 2023 .....	251

*Nota: todas las denominaciones que hacen referencia a grupos de personas, órganos de gobierno unipersonales, de representación o miembros de la ciudadanía y se efectúan en género masculino, cuando no se hayan sustituido por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino o masculino.*

## Introducción

En el mes de mayo de 2005 acompañé a un grupo de escolares de 6º de Educación Primaria de un colegio de Salamanca en su visita a la Cruz Roja. Pude alcanzarles antes de llegar a las dependencias de la ONG y, por el camino, tuve la oportunidad de intercambiar impresiones con la profesora tutora del grupo. Como técnico del Ayuntamiento de Salamanca, que por entonces estaba vinculado al Instituto Municipal de Educación (IME), hacía mi trabajo de campo en el seguimiento de las actividades complementarias que tenía asignadas. Como al resto de docentes, le pregunté sobre los trabajos previos que habían realizado los escolares en el aula para preparar la actividad. La tutora, ante mi sorpresa, afirmó que los escolares no sabían ni siquiera dónde se dirigían, que prefería no decirles nada porque la sorpresa les permitiría estar más atentos durante la actividad. Ante su respuesta, que me generó cierto desconcierto, hizo nacer en mí una inquietud que me ha motivado a realizar esta tesis doctoral. Surgía, así, una serie de interrogantes que cuestionaban todas las teorías e investigaciones que había analizado y estudiado, para la preparación de la oposición que apenas hacía un año había obtenido por concurso público, sobre el valor educativo y curricular de la ciudad y el entorno. ¿El profesorado sabía realmente lo que implica una actividad complementaria al currículo?

Hay que tener en cuenta, el IME ofrecía materiales de apoyo, elaborados con esmero, cuidado y calidad, para que el profesorado pudiera preparar previamente, en sus aulas, las actividades complementarias organizadas por el Ayuntamiento. Ante esta disyuntiva surge una pregunta que ha de responderse: desde el punto de vista educativo y del currículo ¿es lo mismo preparar una actividad complementaria que no hacerlo? Dicho de otro modo, la legislación y las diversas normativas piden que el profesorado inserte en sus programaciones didácticas y de aula las actividades complementarias, entonces, ¿puede haber diferencias significativas en el desarrollo de la acción o en el aprendizaje entre aquellos profesores que preparan previamente una actividad complementaria y los que, por el contrario, o no lo han hecho o no desean hacerlo? ¿Se ha de preparar e integrar una actividad complementaria como marca la legislación o es mejor no hacerlo? ¿Sirve de algo el esfuerzo por preparar materiales para cada una de las actividades dedicando tiempo, esfuerzo y recursos públicos para este fin?

El resultado de estas investigaciones ha sido recogido en varias comunicaciones que han ido dejando algunas cuestiones pendientes, nuevas preguntas abiertas, que permiten la investigación participante, la investigación en la acción, la fenomenología de los hechos y la hermenéutica –dar significado– a las diversas propuestas realizadas por el Ayuntamiento de Salamanca en materia de educación.

Así pues, en el presente trabajo se afrontará un análisis experimental y una investigación teórica de las diversas líneas de actuación en el ámbito de las actividades complementarias al currículo promovidas, organizadas y financiadas, en su mayoría, por del Ayuntamiento de Salamanca.

Podríamos tomar como punto de partida la tesis doctoral de López-Ronda (2021) en la que, citando a Cohen, se explica que “la escuela es la institución de socialización más importante, si exceptuamos la propia familia, pero por sus propias características es extraño que enseñe en valores y competencias ligadas a la acción colectiva, la participación ciudadana y la cogobernanza, sin que pueda asegurar la formación de la ciudadanía”. Más adelante, en el capítulo cuarto, afirma que “la escuela ha sido el principal transmisor de conocimientos” y que el currículo perpetúa el sistema sociopolítico. Por ello, propone crear escuelas prácticas –no teóricas- de participación ciudadana para “aprender ciudadanía”, porque “la ciudadanía como práctica es un constructo subjetivo que como tal se forma y se desarrolla en el interior del sistema cognitivo de las personas”. Será solo a través de la acción y de la práctica en interacción con otros donde se forman los ciudadanos (López-Ronda, 2021, p. 75).

El trabajo de López-Ronda se centra en un estudio particular, similar al nuestro, sobre cómo los menores del municipio de Elche colaboran en la toma de decisiones de su territorio a través de la participación activa y de la práctica y, así, pueden interiorizar y aprender de forma vivencial los principios de una sociedad democrática.

Nuestro objetivo no es solo el de la participación en la vida democrática, sino más bien, el análisis de la ciudad convertida en libro de texto, en currículo, en lección viva, en unidades didácticas que, como se indicará más adelante, es una riqueza educativa y metodológica ofrecida a las escuelas de muchos municipios españoles.

El trabajo se divide en dos partes, la primera de carácter más teórico, con una revisión de estudios, investigaciones, teorías y autores, y ofrece una reflexión y una propuesta de contenido antropológico, educativo y normativo. Así en el primer capítulo se analizará la educabilidad y educatividad del ser humano, el concepto de persona y la ciudad facilitadora de relaciones personales como lugar proclive para el encuentro. En el segundo capítulo se abordarán las cuestiones legales sobre las competencias de los ayuntamientos en materia educativa. En el tercer y cuarto capítulo se indagará sobre las diversas actuaciones y contribuciones pedagógicas sobre la enseñanza contextualizada, es decir en situaciones reales de aprendizaje y en contacto directo, no mediatizado, con el objeto de estudio, para terminar con una propuesta metodológica que denominamos la *Didáctica del SPP*, en referencia a los tres ejes que coadyuvan al proceso educativos: *Sofía, Polis y Paideia*.

La segunda parte del trabajo lo constituye la investigación experimental que a su vez dividimos en tres capítulos, el primero tratará de contextualizar la investigación. En el segundo se planteará la realización de un recorrido histórico sobre la evolución de las propuestas educativas del Ayuntamiento de Salamanca comparándolo con otros ayuntamiento. El objetivo de este capítulo es averiguar si la propuesta del programa *Aprendo en mi Ciudad*, desarrollado por el Instituto Municipal de Educación, puede considerarse como pionera en este ámbito. El tercero lo constituirá una investigación de carácter experimental para intentar poner el valor el trabajo realizado en el ámbito de la educación durante más de treinta años por el ayuntamiento de Salamanca.

La arquitecta, Belén Moneo, hija y nieta de arquitectos, no lo ha podido expresar mejor en una reciente entrevista al diario *El Mundo*.



Lo bueno de las ciudades es que los humanos somos sociables, queremos estar en comunidad y nos beneficiamos del contacto con los demás. La ciudad es el artificio que hemos construido para cohabitar juntos y respetarnos los unos a los otros. La ciudad es el reflejo de nuestra cultura. Tenemos muchos logros como civilización, pero uno de ellos son las ciudades. Continuamente hay que mejorarlas; hay que trabajar en su mantenimiento. Es verdad que ahora hay ciudades construidas de cero, pero el valor de la ciudad histórica es que se ha ido creando con el tiempo y concentra el peso de todas las personas que la han habitado. Va acumulando el conocimiento y la sabiduría de la gente que va dejando su huella (Moneo, 2023).

Es cierto, la ciudad que acoge, que se renueva con nueva vida, que reverdece con la implementación de nuevas zonas ajardinadas, que diseña sus espacios para que todas las personas que la cohabitan se hagan partícipes de su sostenibilidad, se convierte en un espacio para la educación, en donde la enseñanza se produce a través del contacto con el entorno. Todo esto se tratará de explicar de forma detallada en este trabajo desde el punto de vista de la teoría pedagógica, desde la antropología y desde el ámbito del derecho democrático, desde las propuestas de las administraciones públicas y desde la experiencia contrastada.

Termino esta introducción con otra evidencia registrada en el servicio de educación. Era un día apacible de mediados del mes de junio de 2017 y suena el teléfono de la mesa de mi escritorio en el Ayuntamiento. Al otro lado, pude escuchar cómo me saludaba el coordinador de actividades extraescolares y complementarias del un colegio público del centro urbano de Salamanca. Me indica que los escolares del último curso de Educación Infantil acababan de llegar perfectamente, sin problema alguno, al colegio y que venía de participar en la actividad *Teatro en los parques*. No entendía el motivo de la llamada y su voz parecía entrecortada, rota. Me indicó que esta era la última actividad programada para el curso del CEIP y también, la última que él iba a coordinar, porque se jubilaba. Entonces ya pude comprender el significado de la llamada. Añadió<sup>1</sup>: “quiero agradeceros todo el esfuerzo técnico que hacéis en poner todos los años una programación tan variada y adaptada al currículo. Los escolares aprenden mucho más en una actividad organizada por vosotros que en una semana entera sentados en el pupitre del aula”.

Tal vez haya llamado la atención esta forma de iniciar una tesis doctoral a través de vivencias personales del autor dejando de lado las formas más académicas y la rigurosidad que pueda requerir este tipo de trabajos. Pero ¿qué es la educación, si no la capacidad de vivir y hacer propio, asimilar, degustar, experimentar el mundo que se nos es dado y hacerlo propio, personal, vivido y experiencial? Abordemos, pues, el asunto que nos concierne.

---

<sup>1</sup> Las palabras, como es obvio, no son textuales, son el recuerdo de un agradecimiento a todo el equipo humano que trabaja en el área de educación del Ayuntamiento.

**PARTE 1**  
**MARCO TEÓRICO**

# CAPÍTULO 1. CONTEXTO ANTROPOLÓGICO Y EDUCATIVO: DE LA EDUCABILIDAD DE LA PERSONA A LA CIUDAD FACILITADORA DE RELACIONES PERSONALES. LA CIUDAD COMO LUGAR PARA EL ENCUENTRO

## 1.1. Persona y sociedad: la educación a través de la relación y el encuentro

No cabe la menor duda que “para entender de un modo completo y unitario el fenómeno de la educación, hay que comprender al ser humano en su totalidad e integridad”, recoge García Amilburu en su obra *Antropología de la educación* (2018, p. 21). Para Amilburu, la antropología filosófica de la educación de corte alemán pretendió analizar los aspectos observables del ámbito educativo examinando aquellos fenómenos y los modos humanos de vivir y de existir que van determinando a la persona humana atendiendo a tres variables: la cultura, la educabilidad y las contribuciones de las ciencias empíricas (*Ibidem*, 2018).

Estas variables se han venido analizado a través de muchas ciencias, entre ellas la fenomenología, que puede ser definida como la ciencia que narra los hechos observables, indaga y describe “las «cosas en sí mismas», es decir, en cómo se experimentan o cómo se presentan ante nosotros” (Husserl, 1982; Brandi, 2020). El mismo Husserl asume que la fenomenología es un método de estudio vivencial, en el que el investigador se deja tocar, manchar, por el hecho investigado: “volver a las cosas mismas”. Para Burgos (2012, p. 34) la propuesta de Husserl pone de manifiesto que el filósofo –en nuestro caso el pedagogo– no debería centrarse en “construcciones ideales”, sino tomar como referencia “las cosas tal y como están efectivamente presentes ante la inteligencia en el mundo”. Tal y como precisa Brandi:

La fenomenología no se centra tanto en si nuestros juicios o creencias sobre la existencia de las cosas son «precisos» (estás cuestiones quedan, de hecho, suspendidas o «apartadas» en el método fenomenológico conocido como *epoché*). En vez de en eso, el filósofo debería centrarse simplemente en describir las «cosas en sí mismas», es decir, en cómo se experimentan o cómo se presentan ante nosotros (Brandi, 2020).

De ahí, que lo que se pretende, en estos primeros apartados, será descubrir la realidad de la persona humana, su modo de ser y estar en el mundo, para posteriormente profundizar en su educatividad y educabilidad, de tal forma que emerja con fuerza su capacidad de contribuir y construir el bien común, la ciudad y el barrio donde vive y convive. Para ello, procedemos a describir algunos ‘hechos’ y ‘realidades’ de nuestro entorno próximo.

Si paseamos entre semana por las calles de nuestras ciudades a primera hora de la mañana, nos encontraremos con el pulular de familias que se movilizan en dirección a las distintas escuelas del municipio. Cada mañana, al igual que el primer día de escolarización, padres,

madres, y también muchos abuelos, dejan a sus hijos y nietos en los centros educativos ubicados en los diversos barrios de la ciudad.

Otro hecho observable es que el maestro, el alumno, el centro educativo y el entorno que rodea al hecho educativo se relacionan y se influyen mutuamente a través de unas vivencias personales y compartidas en comunidad (Bronfenbrenner, 1987). Si dejamos avanzar la mañana y paseamos por las calles de Salamanca, sobre todo por la zona céntrica –al igual que en muchas otras ciudades–, no es raro encontrarse con grupos de escolares, acompañados por sus profesores, que realizan o participan en alguna actividad complementaria al currículo escolar.

Estos hechos, que se repiten por doquier en muchas de las localidades de nuestro entorno social y cultural, nos descubren varios escenarios que pasamos a describir. Cada ser humano, cada persona, no puede encontrar su razón de su «ser-en-el-mundo» en sí misma: su existencia le viene dada por una relación de otras personas que le han entregado la posibilidad de ser y vivir, al tiempo que le acompañarán en su crecimiento. Desde una perspectiva biológica, la relación hombre-mujer queda constituida como la base sobre la que se asienta la naturaleza biológica de cada ser humano, su forma de estar en el mundo y su relación con él. Desde una perspectiva social de proximidad, es la familia quien acoge la nueva vida y será depositaria de la responsabilidad primera de la educación de sus hijos (Art. 1.h bis. LO 2/2020), al tiempo que se constituye como “elemento natural y fundamental de la sociedad” (Art.16.3 DDHH 1948). Desde una perspectiva social amplia, será el entorno más cercano el que acompañe y facilite a los nuevos ciudadanos su desarrollo psicosocial, educativo y laboral. Desde una perspectiva educativa, será la escuela la que recoja, por unos años, el testigo de la familia y acompañe al escolar en su crecimiento y desarrollo personal. Desde una perspectiva sociopolítica, será la ciudad, el municipio, la que garantice entornos seguros, saludables y facilitadores para que todos sus ciudadanos puedan alcanzar “el pleno desarrollo de su personalidad humana” (Art. 27.2 CE78). Todos estos rasgos constituyen la esencia de lo que podríamos denominar como concepto de “ecología humana” o “ecología de la persona”.

Si esto es así, conviene preguntarse sobre cuál es la experiencia humana originaria y fundamental, concepto introducido entre otros, por Edith Stein (Meis, 2018), formulación que cuenta con muchas derivadas al ser un campo amplio y difícil de determinar. Ahora bien, si una ciudad, un barrio o una comunidad de vecinos se conforman y constituyen por personas y, sin ellas, la ciudad o el vecindario no encontrarían su razón de ser; si la persona está en centro y origen de toda sociedad, es necesario preguntarse y tratar de responder sobre el origen y sentido de lo humano. Otra evidencia, que la experiencia no puede negar, es que el ser humano recibe el don de su vida, su corporalidad y su conciencia de otras personas que le permiten reconocerse como tal y al mismo tiempo establecer relaciones personales, familiares y sociales. Como recoge Teresa Cid (2009) la persona, hombre y mujer, experimenta en sí dos tipos de experiencias, las primeras de índole más antropológicas y que se dirigen a la dimensión de la “autocomprensión del hombre en su relación con el mundo y con los demás” y otras de índole más originario o experiencias morales y que “tienen que ver con la dirección de autorrealización por medio de su acción” (p. 42). Descubrimos desde esta auto-percepción,

que la tensión entre lo personal y lo comunitario es una dualidad ficticia, porque no hay personas sin comunidad (ciudad), ni comunidad sin personas, lo humano tiene sentido en lo común, y lo común tendrá sentido en la medida que acoja todo lo que es propio del ser humano. Compartimos la conclusión a la que llega Teresa Cid:

Partir de la experiencia originaria nos permite romper esa idea tan actual que separa lo público de lo privado, remitiendo el primer ámbito a la justicia, y el segundo a la conciencia individual; pues estas experiencias siendo estrictamente personales, permiten comunicarse a los hombres; perteneciendo a su conciencia más íntima, son constructoras de comunión y sociedad (Cid, 2009, p. 201).

Desde otros paradigmas o teorías antropológicas, como el argüido por Buber (1990), obra analizada por Zonenszain-Laite y Tarasco-Michel (2019), se parte de una cosmovisión más individualista en la «que el hombre existe por sí mismo» aunque, a la vez, reconoce que el encuentro y la relación con otros sujetos enriquece y potencia al ser humano. Es decir, una individualidad por un lado y una sociabilidad por otro.

Esta tensión dialéctica entre la autosuficiencia y la dependencia caracteriza, determina y condiciona todo lo humano. Para García Carrasco (2007) en los contextos sociales se producen encuentros, desencuentros y confrontaciones. Un ejemplo de esto último, lo podemos encontrar en las polis griegas, frente a lo bárbaro que se caracteriza por lo primitivo, inhumano, salvaje o desconocido, se descubre al ciudadano aquel que convive en la ciudad, lo conocido y humano. En este mismo sentido, Subirats (2016) habla de las ciudades como un lugar para la reivindicación y el activismo político que quedó patente en la ocupación de las plazas más significativas de las ciudades por grupos de protesta que impidieron a parte de la ciudadanía el tránsito por la vía pública. Se defendió una nueva agenda urbana frente a la dominación patriarcal, el abuso de poder, la implantación de los principios liberales y una “concepción weberiana de la burocracia” (p. 15)<sup>2</sup> pidiendo políticas que se fundamentaran en los sectores más discriminados socialmente: “cuanta mayor vulnerabilidad hubiera en una ciudad y mayor densidad o capacidad social alternativa, mayores serían las posibilidades de búsqueda de nuevas políticas urbanas” (Subirats, 2016, p. 18).

La dialéctica entre lo individual y lo social, lo privado y lo público, conduce a la división y al enfrentamiento lo que hace que la ciudadanía se canse y hastíe de estos planteamientos, al erosionarse, herir y quebrar las relaciones humanas que se viven en las ciudades. Una protesta que no lleva al encuentro y al diálogo olvida que “las fuentes de la diferencia no son culturales, si no que están en la propia naturaleza humana” (García Carrasco, 2007, p. 35). Por ello, la diferencia es una riqueza social y la diversidad dialogada pone en valor la dignidad de toda persona humana. Al igual que el escolar es el centro y el eje de las actuaciones de un centro

---

<sup>2</sup> La propuesta de Webber parte del principio de que toda acción social de ayuda humanitaria ha de estar regulada y protocolizada a través de una administración pública, para evitar que las solidaridades se conviertan en arrogancia del rico o poderoso ante el pobre. Esta mentalidad ha configurado nuestras conciencias en los últimos dos siglos, como el mismo Joan Subirats denuncia; “el paradigma del dilema público/privado que se indica por lo común como referencia de los que siendo colectivo no tiene que quedar incluido en la lógica institucional-pública” (Subirats, 2016, p. 22)

educativo, el ciudadano-persona ha de constituirse el centro de cada uno de los municipios, sin que ningún vecino o habitante de nuestras ciudades se vea marginado o excluido, y otros encuentren privilegios de poder quitando la voz a los que no tienen voz. Como se tratará de indicar y argumentar a lo largo de las próximas páginas, el concepto de persona recoge al mismo tiempo lo individual y lo social, evita, al mismo tiempo, la dicotomía del enfrentamiento dialógico proponiéndose como mediador a través del encuentro.

La tesis doctoral del profesor Vela López (1989) recoge un detallado análisis de acercamiento al concepto de persona a través de la obra del filósofo humanista Mounier que nos puede servir de referente para proponer unas bases sobre las cuales asentar todo proceso educativo derivado de una concepción de la persona «en-relación- con-otros» (Biesta, 2017). No se debe olvidar que el hecho de educar a la persona humana supone un riesgo, porque “es ante todo conocimiento y conciencia de sí” y porque la experiencia que produce se produce en el encuentro educativo provoca “el crecimiento de la persona por medio del valor que se da a una relación objetiva” y, además, añade que

El riesgo existe porque la educación no es una interacción entre robots, sino un encuentro entre seres humanos. El riesgo existe porque no se puede ver a los alumnos como objetos para ser moldeados o disciplinados, sino como sujetos de acción y responsabilidad (Giussani 2006, p. 117).

Es decir, la educación es un proceso de relación (Orrego, 2023) en el que la clave reside en la autoconciencia y la capacidad, tanto del maestro como del escolar, para descubrirse a sí mismo en cada acto de encuentro con los demás, porque “los resultados revelan las experiencias vividas en educación a partir de las relaciones han dejado huella en los sujetos y descubren la educación como relación con el otro de acogida, altruismo, vocación y responsabilidad” (Orrego, 2023).

Siguiendo el análisis fenomenológico en aras a establecer una diferencia con el resto de seres vivos, podemos describir a la persona como un ser educable y cultural (Amilburu 1997, p. 114), con una capacidad inherente que le diferencia y le distingue del resto de seres vivos. La persona es susceptible de educación (educabilidad), es decir, con la ayuda de otros (educatividad) descubre y asume los motivos que le pueden conducir a la acción. En este sentido se puede afirmar con Fernández-Abascal (2005) que “los motivos son los procesos psicológicos que dan explicación al «porqué» del comportamiento observable de una persona” (p. 291). Por el contrario, el animal es adiestrable a través de estímulos condicionados<sup>3</sup>, mientras que el ser humano interioriza los porqués que le conducen a la acción, el animal se mueve por estímulos. Los motivos humanos pueden ser internos o externos al individuo, de ahí que el fin de toda educación, que crea en la persona y la respeta, debería tratar de encontrar aquellos motivos se activen la conducta humana en dirección a un fin bueno para la propia persona. Domesticar a un animal es condicionar sus estímulos para que adapte su

---

<sup>3</sup> Esta última afirmación no debe entenderse como un absoluto, sobre todo por las vivencias históricas del siglo XX, en la que muchos hombres y mujeres sufrieron las consecuencias de una psicología conductista-positivista que los redujeron a un cúmulo de estímulos.

conducta a los deseos del adiestrador; educar a un ser humano es ayudarlo a alcanzar sus propias metas, en función de unas cualidades y habilidades, y a comprometerse con la sociedad en la que vive, su ciudad y su entorno más próximo. Y es que el hombre tiene una sed insaciable de felicidad, porque

En oposición a los animales, que cuando satisfacen un deseo se quedan tranquilos, los humanos no. Cuando satisfacemos uno, aparece otro, y otro...De manera que por una parte disfrutamos si satisfacemos un deseo pero a la vez padecemos una cierta ansiedad porque siempre nos queda alguno por cumplir. Los humanos soñamos con una especie de estado en el que por fin todos nuestros deseos estén satisfechos. No sabemos lo que es pero pensamos 'qué bien estaría si ya no echase nada en falta'. A eso es lo que hemos llamado Felicidad, en mayúscula (Marina, 2023).

Así pues, en todo *proceso educativo de enseñanza-aprendizaje* (PE-A), se descubre un hecho objetivo y observable, siempre intervienen, como agentes, personas humanas que, utilizando una serie estrategias, métodos y recursos, tienen como finalidad lograr un objetivo previamente definido, que si se rige moralmente no podrá tener un objeto distinto al propio educando, el ser humano es consciente por sí mismo del “barro del que está hecho” (Cerdá, 2022 p. 191). En cambio, en ámbito animal no se observa este fenómeno aunque, según recoge Bessel Van der Kolk (2015, p. 81), “el hombre y los animales superiores también tienen instintos en común. Todos tienen los mismos sentidos, intuición, sensaciones, pasiones, afectos y emociones, incluso las más complejas como los celos, la sospecha, la emulación” entre otras. También, ciertas existen especies en las que, sin ningún tipo de evolución, las crías reciben una técnica instrumental para la caza o la alimentación que se repite generación tras generación. Entre estas especies podemos citar cinco: el orangután, el charlatán bicolor, la hormiga europea, el suricato o ratona australiana azul (National Geographic, 2018).

El elenco de recursos que tiene un animal para resolver los problemas que se refieren a su supervivencia o a la de la especie es, por así decirlo, estereotipado. Los animales no inventan recursos. Si el animal se encuentra en una situación para la cual sus recursos no son suficientes -estas situaciones suelen aparecer ligadas a un cambio del medio-, la especie se extingue. Como solucionador de problemas, el animal es muy limitado: a lo sumo, siguiendo la línea evolutiva, las especies se van adaptando al medio mediante un cambio en su dotación genética (Polo, 1993).

Estas conductas del reino animal contrastan con la capacidad del ser humano que, “no solamente resuelve problemas, sino que además los suscita”. Las personas se van adaptando y mejorando la resolución a las contrariedades con las que se encuentran o con las dificultades que se planteen. El perfil problemático del ser humano nos define como “mejor solucionador de problemas que el resto de seres vivientes del planeta” (*Ibidem*) y además, los provoca.

La mayor capacidad resolutoria de problemas depende en el hombre de la capacidad de idear, es decir, de considerar los recursos de los que puede echar mano de una manera no particular. El hombre descubre en las cosas propiedades constantes, que van más allá del aquí y del ahora. El hombre, ante todo, resuelve problemas porque es inteligente. La inteligencia, en la práctica, se caracteriza por ser capaz de fijación de propiedades, de un modo abstracto no particular: la inteligencia puede acudir a un mismo remedio aunque cambien las circunstancias. En el animal

esto es prácticamente inexistente. La capacidad abstractiva es, así mismo, susceptible de crecimiento (*Ibidem*).

En otras palabras, el PE-A implica un cambio, un progreso que va mejorando con el tiempo, no es algo estático como acontece en el reino animal, y es que, como recuerda José Antonio Marina en *Despertar al Diplodocus* (2015), el escolar ha de asimilar en pocos años lo que la humanidad ha tardado varios milenios en comprender: para educar a un niño, es necesario el compromiso, la implicación de toda la ciudadanía, que genere una cultura proclive a fomentar la educación de las nuevas generaciones en función de unos valores compartidos y vividos en el barrio, en la ciudad y en el entorno. Por ello, se precisa profundizar en una “cultura del encuentro” (Azurmendi, 2018) en la todas las personas puedan concebirse como regalos y dones para los demás conciudadanos. “El niño, a quien tanto le gustan los regalos y los quiere en cualquier ocasión, puede llegar a comprender que él es también un regalo” (Arzurmendi, 2018: 84). En la ciudad y en el vecindario todos podemos contribuir a generar un clima educativo en el que cada encuentro haga crecer a las personas y genere oportunidades para que nadie quede marginado del don de vivir en sociedad. En este sentido, cabe citar un aforismo del controvertido escritor británico Gilbert Keith Chesterton:

Educar supone ampliar la imaginación y, en especial, ampliar una capacidad de apreciar las cosas que se caracteriza por impedir que algo que puede ser vivido y significativo se convierta en algo trivial o vulgar (Chesterton, 2018, p. 127).

Dar significado y contribuir a que todo aquello que acontece en nuestro entorno no pase desapercibido es una de las misiones de toda escuela que desee cumplir la misión para la que fue creada. Este apartado titulado *Persona y sociedad: educación a través de la relación y el encuentro*, persigue el fin de descubrir que la escuela y los centros educativos no han de estar encerrados detrás de sus muros, más bien han de procurar contribuir a dar significado y explicaciones de lo que acontece en la sociedad, a través de las relaciones con el entorno próximo, de los encuentros provocados o fortuitos y de las oportunidades que el barrio y el vecindario brinda, brindando oportunidades de aprendizaje allí donde el escolar pueda descubrirse como persona singular, al tiempo que se revele a sí mismo como un don irreplicable para sus ‘próximos’.

## 1.2. Educación y persona: descubrir la mirada de quien espera

Por lo expuesto hasta ahora, y en aras a la rigurosidad del trabajo, todo pedagogo, maestro o educador ha de partir de una reflexión y estudio en torno al concepto de persona; es necesario e inexorable que, todo aquel que desea adentrarse en el mundo de la educación, explicita de antemano qué entiende por persona, qué es para él el ser humano, qué significa que la persona posea una dignidad reconocida, no atribuida, unos derechos y obligaciones, una capacidad de compromiso social. Estas cuestiones tratarán de desgranarse poco a poco en este apartado en el que nos adentramos.



Es cierto que si se ahonda en los planes de estudio de los futuros maestros que cursan los grados de Educación Primaria e Infantil se descubre que la Antropología, la ciencia que aborda el estudio sobre la persona, es un elemento prácticamente ausente en el diseño formativo del grado, al quedar relegada a una asignatura optativa o como un elemento transversal al itinerario formativo del maestro. No se pone en duda que el maestro de hoy, y el futuro maestro, haya de estudiar, conocer y analizar en profundidad el desarrollo evolutivo del infante, los entornos sociales que rodean la escuela, las necesidades educativas especiales de cada ser humano o los métodos didácticos más adaptados a contexto educativo, por citar algunos contenidos incluidos en las asignaturas básicas. Si bien, antes de entrar en un aula de educación infantil o primaria, las primeras preguntas a las que todo maestro debería dar, o darse, respuesta han de ser (García Carraco, 2007, p. 37) ¿Quién es el escolar que me mira y me espera? ¿Quiénes son mis compañeros de escuela que me observan? ¿Quiénes son las familias que me piden colaborar en la educación de sus hijos? ¿Quiénes son los ciudadanos que coadyuvan en mi entorno educativo? ¿Cuál es el objeto y el fin de la educación? etc. Todas estas preguntas se pueden resumir en una sola: ¿qué es la persona? o más concretamente, ¿quién soy yo? (Marías, 1996). Esta pregunta otorga y genera unidad a toda acción educativa implementada, al mismo tiempo que la llena de significación. Siguiendo el pensamiento kantiano, a través del análisis que hace Buber (1990), el campo de la filosofía se delimita en cuatro preguntas: “¿Qué puedo saber?, ¿qué debo hacer?, ¿qué me cabe esperar?, ¿qué es el hombre?” y concluye, citando al pensador prusiano, que las cuatro cuestiones se pueden responder abordando la última. También Wojtyla (1978) formulaba tres preguntas muy similares para centrar el concepto de persona: ¿Quién soy yo? o la soledad originaria; ¿para qué estoy aquí? o la unidad originaria; y ¿a qué estoy llamado? o la desnudez originaria. Está claro que desde diversos ámbitos del pensamiento, el inicio de toda reflexión sobre la existencia del ser humano parte de una pregunta.

En el caso de eludir una reflexión previa sobre este planteamiento, se corre el peligro de anclarse en el diseño y puesta en prácticas de diversas técnicas, más o menos razonadas y de carácter práctico y se corre el riesgo a dejar de lado el sustrato humano y la dignidad del educando, la potencialidad y transcendencia del educador, la responsabilidad primera de los padres y la colaboración ineludible de toda la comunidad en el proceso educativo de las nuevas generaciones. El propio García Hoz, al reconocer que el inspirador de su apuesta por la educación personalista fue el maestro Rufino Blanco, afirmó que una de sus modificaciones al pensamiento Ministro de Educación de la Segunda República fue “acentuar el carácter ético de la educación y no dejarla reducida a un proceso exclusivamente racional” (García Hoz, 1991). Toda actuación educativa de una administración pública, de una asociación de voluntariado o de un centro escolar ha de tener como centro tanto a las personas que implementan las actuaciones y como a los destinatarios de las mismas, no solo el referente de las cifras de participación, el impacto producido o el resultado electoral de las actuaciones. Toda acción educativa conlleva en sí misma un carácter ético porque tiene como destinatarios a personas, a ciudadanos, a vecinos.

El maestro no existe para enseñarme los hechos sino para evitar que la gente aprenda meros hechos, para insistir en que aprendan lo que significan los hechos, para insistir en que aprendan las ideas (Chesterton, 2018, p. 123).

Por ende, dentro del contexto educacional pueden surgir, y surgen, nuevos interrogantes que completan al anterior: ¿qué riesgos se pueden asumir en la educación de una persona?, ¿qué significado tienen las relaciones humanas?, ¿qué objetivos son lícitos perseguir en el ámbito educativo?, ¿cuál es el fin de cada encuentro entre personas?, ¿puedo utilizar al educando como un fin o un medio para lograr objetivos ajenos a él?, ¿qué posibilidades tiene el escolar, en cuanto que es persona, de transformar la realidad en la que nace, vive, crece, se desarrolla y se relaciona? Estas cuestiones, y otras muchas, preceden a la labor educativa y es algo que en nuestro contexto se está obviando en pro de una visión más tecnológica y práctica de la educación (Biesta, 2010; Pérez Guerrero, 2019).

Desde esta perspectiva se puede constatar que el PE-A se caracteriza por un hecho innegable y que la experiencia muestra como evidente, los cuatro agentes primarios que intervienen en proceso educativo, desde el punto de vista de la enseñanza reglada y formal, son docentes, alumnado, familias y el personal de administración y servicio, tienen una características común y previa a todos, son personas. Los alumnos se constituyen en los actores y principales protagonistas; los padres, según se indica en el art. 1.h de la LO 2/2020, de educación, los primeros responsables de la educación de sus hijos; los maestros y profesores, los colaboradores de las familias; y el personal de administración y servicios, el agente oculto y callado, que siempre está ahí y, sin su ayuda, las escuelas e institutos no podría desarrollar su misión.

No debemos olvidar otros agentes de segundo y tercer nivel ya más institucionales. Los poderes públicos y más en concreto la administración educativa, tienen una misión, según se recoge en el art. 27 de la Constitución Española de sistematizar, programar, organizar y homologar la enseñanza. Y en tercer lugar, que será el eje central de esta tesis, la ciudad, el entorno y territorio como catalizador y dinamizador de experiencias vivas, laboratorio abierto con infinidad de recursos que coadyuvan al PE-A. Las personas, que habitan nuestras ciudades y que de alguna manera ayudan a desarrollar todo el engranaje educativo, no solo realizando acciones sobre las nuevas generaciones para se integran en la sociedad, como diría Durkheim (Citado por Delval, 1996, p. 3), sino fomentando la colaboración, la relación y el encuentro entre los ciudadanos para que entre todos alcancemos día a día el bien común.

Retomemos la pregunta, si los primeros y principales agentes educativos tienen en común su “ser persona”, ¿quién es la persona y cuáles son sus implicaciones en el PE-A? Como es obvio, esta respuesta no es algo sencillo al carecer de una solución unívoca (Vela López, 1989) y, además, interpela al interlocutor de manera directa, involucra al «yo» de modo íntimo, pregunta sobre la propia identidad y su sentido en el mundo.

En este sentido, recogemos la crítica que Sartre realiza a Rochefoucauld y a Husserl en su obra *La trascendencia del ego* (1934), en la interpretación recogida por Brandi (2020). En primer lugar, Sartre rechaza el concepto de ‘ego-psicosocial’ de Rochefoucauld que define el «yo

material», “como un yo que existe en lo más profundo de nosotros mismos, que puede ser extraído y examinado y que puede considerarse como aquel que nos lleva a realizar gran parte de nuestros actos y mostrar gran parte de nuestros comportamientos” (Brandi, 2020, p. 63) y, en segundo lugar, la concepción del “ego” de Husserl, “lo que en Filosofía se conoce como «concepción formal» del yo. Cuando tenemos conciencia de nosotros mismos, nuestra conciencia se dirige de nuevo, estrictamente hablando, hacia su yo”. La pregunta que nos hacemos es radicalmente distinta a mirarse en un espejo para descubrirse como un “algo material” (Rochefoucauld) o un “otro” con el que entablamos una conversación (Husserl). Es más bien un interrogante existencial y reclama una respuesta en primera persona del singular sobre el propio ser y sobre ser del «otro» que sale al encuentro, al que se acompaña y se revela a través de la mirada, “en el que el horizonte de los ojos soy yo” (Azurmendi, 2018, p. 55). Se debe evitar el riesgo de confundir el punto de partida, la interpelación «¿qué es la persona?» con una cuestión confusa y errónea, no válida; este planteamiento conduce inequívocamente a la cosificación de lo humano, como afirmó Julián Marías Aguilera en el discurso de recepción del Premio Príncipe de Asturias 1996. La duda ‘¿qué?’ se refiere a un algo, a un objeto, a una cosa; el interrogante correcto posee un doble matiz: ¿quién soy yo? ¿qué va a ser de mí?

Preguntase «qué-es-la-persona» es objetivarla, reducirla y cosificarla, en definitiva despersonalizarla, someterla a un proceso de propiedad; en cambio, cuando la pregunta es «¿quién es la persona?», propuesta por Julián Marías, nos preguntamos por un sujeto, por alguien, no por algo. Ya lo indicaba Sócrates que, en su diálogo con Alcibiades, precisaba “que para conocernos a nosotros mismos debemos buscar el reflejo de nuestra imagen en la pupila de la persona a la que miramos.” (Luri, 2004, p. 67). A veces son las «cosas», las técnicas, la normativa lo que impide ver y escudriñar, con ojos de docente, al discente que se presenta esperando una mirada que le desvele su dignidad de persona; otras veces lo son las propias carencias y defectos, que todo docente sobrelleva, las que, sin quererlo, deterioran el PE-A.

En la ética lévinasiano “el otro”, en sí mismo, es pregunta que demanda una respuesta; el otro no es nadie ajeno a mí, forma parte de mí, hasta el punto de que la estructura antropológica del hombre está *quebrada* por la ineludible presencia del otro. “El sí mismo, en su plena profundidad, es rehén de modo mucho más antiguo que es Yo, antes de los principios” (Lévinas, 1999, 187). Pero hay preguntas que sólo se pueden responder, no con palabras, sino con la vida. M. Buber (1993), en el comienzo de su obra *Yo y Tú* escribe que son estos dos pronombres personales las únicas palabras que los seres humanos las decimos con toda el alma. La respuesta a las preguntas para las que no tenemos respuesta la recibimos, de alguna manera, en el *encuentro con el otro*. Y la recibimos, no porque el otro nos la dé ya formulada, sino porque el *otro ya es la respuesta* silenciosa, pero elocuente, que buscamos sin saberlo (Ortega Ruíz, 2016, p.352).

Es ahí, en la relación con el semejante, a través del proceso comunicativo del habla y de la palabra, donde se descubre y se muestra, de forma recíproca, quién soy «yo», quién eres «tú» y qué «esperas de mí». La presencia de un “tú” desvela mi persona y descubre mi existir. En cada encuentro se define, se concreta y se actualiza la respuesta a estas preguntas cruciales que definen al ser humano, a la persona. Volviendo sobre lo ya indicado, estas cuestiones

llevan implícita una respuesta que «futuriza», que se reconstruye a cada acto humano. Todo educador, todo maestro, que desee sembrar en cada uno de sus escolares la esperanza y la ilusión por vivir, ha de mirar a los ojos de cada escolar y descubrirse a sí mismo como persona. Por consiguiente, la respuesta que cada docente dé a esta pregunta trascendental –o bien no dé, no se desee dar o no quiera plantearse– condicionará toda su acción educativa como educador, maestro o profesor.

La vida humana es *futuriza*: está orientada o proyectada hacia el futuro. Es anticipación de sí misma; por lo tanto, imaginación más o menos rica y detallada de algo que no existe pero que se ve como *porvenir* (Marías, 1994, p. 17).

Aristóteles, (Isidori, 2015), afirmaba que la educación consiste en una sabia mezcla entre el aprendizaje (*synesis*), comprensión práctica de lo aprendido (Zagal, 1999), y práctica (*phronesis*), es un proceso de relación que se materializa a través de la comunicación y el habla, la enseñanza es, eminentemente, «un estar juntos», un descubrirse mutuamente que cristaliza en plenitud, tanto al docente como al discente, revelándose como seres humanos, como personas que están en el mundo, en la sociedad y los convierte en ciudadanos activos y comprometidos.

From Aristotle's point of view, there exists a strict relationship between *phronesis* and *synesis*. *Synesis* is literally a "joining" or "meeting together", and it connotes a kind of being with others, and indicates the peculiar kind of intelligence exhibited by the *phronimos*, the wise man (Isidori, 2015, p. 533).

*Desde el punto de vista de Aristóteles, podemos encontrar una relación estricta entre phronesis y synesis. Synesis es concretamente una "unión" o "reunión", denota una especie de estar con los demás e indica el tipo peculiar de inteligencia exhibida por el phronimos, el hombre sabio<sup>4</sup>.*

De ahí, que sea imprescindible, ante cualquier hecho educativo o que pretenda serlo, partir del concepto de hombre, de mujer, de ser humano, de persona que siempre implica una relación, conlleva lo social y se descubre en lo comunitario. Sin embargo, como recoge Manuel Burgos, que el concepto de persona que se ha heredado del mundo griego tiene una carencia fundamental, que fue más tarde asumida en la conocida máxima de Boecio: *est rationalis natruae indiviuda substantia*. Esta formulación fue “pensada principalmente para las ‘cosas’, explicada siempre con los conceptos de estatua y cama, fundada en el ideal griego de lo independiente o suficiente, de lo separable” (Burgos, 2012, p. 252). Solo ya adentrados en el siglo XX se da paso al concepto moderno de persona, fundamentado en la relación “yo-tú”, en la centralidad del encuentro a través del logos-palabra, y que recoge el *humanismo integral* de Maritain, o el *personalismo comunitario* de Mounier.

Cuando se opta por limitar la persona a ser un objeto más de la naturaleza, alternativa posible que ya se ha indicado anteriormente, el educador podrá, fácilmente, y sin necesidad alguna deontología profesional, hacer aquello que estime oportuno, sin ningún tipo de rendición de cuentas o responsabilidad social más allá del cumplimiento de la legalidad vigente en cada

---

<sup>4</sup> Traducción propia.

momento. Esta concepción del ser humano es cortoplacista y limitadora. Por el contrario, si se considera que toda persona, que todo escolar, es un sujeto con una dignidad, integridad e individualidad inviolable, el maestro tendrá una serie de condicionantes ético-morales y unos principios deontológicos que han de guiar la práctica profesional docente y ser referente ético, más allá del cumplimiento de la norma legal. Es más, si la dignidad de la persona no le viene conferida de su practicidad o de su capacidad de hacer, sino de su ser hijo, alumno, vecino, conciudadano (Burgos, 2012), se desprende que la persona está por encima de aquellas cualidades que tenga, de las posesiones que ostente, de su capacidad de hacer y obrar, y de su facultades sensoriales o emotivas. Incluso, se puede afirmar, que está por encima del propio querer, ya que el ser, la vida, precede a la voluntad personal, tal y como se indicó en los primeros párrafos de este apartado.

Sucede a veces que alguno desea fervientemente que yo desee lo que él quiere; entonces aparece como nunca esa frontera infranqueable entre él y yo, frontera determinada precisamente por el libre arbitrio. Yo puedo no querer lo que otro desea que yo quiera, y en esto es en lo que soy *incommunicabilis*. Yo soy y yo he de ser independiente en mis actos. Sobre este principio descansa toda la coexistencia humana; la educación y la cultura se reducen a este principio (Wojtyla, 1978, p. 17).

Desde esta perspectiva, la dignidad de cada escolar se fundamenta en su ser persona y no puede estar condicionada por nada ni por nadie. Por el contrario y por norma general, el ciudadano actual defiende sus derechos porque ellos le garantizan su dignidad, es decir, fundamenta su dignidad en el derecho positivo. Craso error, porque desde este paradigma esta dignidad podría ser arrebatada en cualquier momento por un acuerdo de un parlamento, como ha sucedido en varios momentos de la historia del siglo pasado. La persona no tiene dignidad porque un texto legal lo reconozca, sino porque es algo intrínseco a sí misma. Ahora bien, la dignidad de cualquier ser humano, en el estado de desarrollo biológico que se encuentre, no le podrá ser arrebatada por nadie, aunque sí su vida y su cuerpo podrán ser ultrajados y humillados, pero su dignidad no desaparece<sup>5</sup>. Por ello, sólo aquel ciudadano que respete la dignidad de sus semejantes, será un constructor de ciudadanía, capaz de denunciar los atentados contra las personas que conviven con él por los cauces legales establecidos y fomentará encuentros verdaderos en su barrio, en su vecindario, en su entorno familiar y laboral contribuyendo a constituir un ciudadanía no excluyente (Wojtyla, 1976).

Y es ahí donde la educación entra en juego, donde el PE-A es clave para que cada escolar se reconozca así mismo como persona y le ayude a superar el individualismo que pueda conducirlo a concebir al 'otro' como objeto a su servicio; solo venciendo el individualismo se logrará y se capacitará al escolar en la *competencia del encuentro* que lleva a cada persona a reconocerse a sí misma, a descubrir su propia dignidad y la de cada "tú" que le acompaña en el camino de la vida. Por eso se puede afirmar que la educación está al servicio de las personas y no a merced de intereses extrínsecos a la propia persona (Tierno, 1994), por muy bien intencionados que

---

<sup>5</sup> Toda agresión física, psíquica o abuso de poder ha de ser denunciada bien los por trámites judiciales pertinentes o bien por la pena social. No se puede tolerar. Sin embargo, el valor intrínseco de la persona humana no reside en el trato que recibe, si no en el origen de su dignidad de ser persona en el mundo.

estos sean. Es más, en el ámbito escolar, al ser la persona menor de edad, la rendición de cuentas ha de ser en primer lugar ante los tutores legales del menor y ante el Estado y la sociedad, mediante el cumplimiento de la normativa legal legítimamente establecida. Habría que estudiar y analizar la posibilidad de incluir la competencia del encuentro, no solo “la capacidad de diálogo”, en el ámbito de las competencias clave en el currículo escolar. Esta competencia implica el descentrarse, es decir, tener capacidad de olvidarse de uno mismo para mirar y ponerse en el lugar del otro, del compañero, del vecino, del conciudadano que camina en la acera conmigo. El marco legal vigente (LOE 2/2006; LOMLOE 3/2020; y los RD del Currículo de las diversas etapas educativas) no recoge la palabra «encuentro» en todo el documento, pero sí habla de “ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”. Ahora más que nunca se precisa el diálogo, la capacidad de llegar a acuerdos, no desde una perspectiva del «interés general» en el que algunos son olvidados y pierden, sino desde una óptica del «bien común», inspirándonos en la teoría del juego de según el concepto de equilibrio de Nash «todos ganan y ninguno pierde». El encuentro entre personas lleva al respeto recíproco y valorar la diferencia sin renunciar a lo propio; el diálogo para el acuerdo lleva implícito una renuncia a algún “principio”. El encuentro es el fin, el diálogo es la técnica o la competencia. Se corre el riesgo de quedarse en los medios y nunca alcanzar el objetivo.

La novedad emerge en el interior de cada acto educativo cuando la competencia se pone al servicio de la transformación del mundo en aras del encuentro interpersonal. [...] El acto educativo debe hacer presente que el reto para el ser humano está siempre en la búsqueda del encuentro interpersonal y no en el mero aprendizaje de una técnica (Orón-Semper et al., 2022).

“El carácter de persona del ser humano (su ser irrepitable e irreductible) hace que el ser humano no se agote en todo lo que es, puede más y de ahí que se hable de la educación como formación y todo fin concreto se le quede corto” (Semper, 2018, p. 251).

Conviene recoger las palabras de Alicia en el País de las Maravillas: “–Minino de Cheshire, ¿podrías decirme, por favor, qué camino debo seguir para salir de aquí? –Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar– dijo el Gato”, obra del reconocido novelista Lewis Carroll (1865), seudónimo del matemático británico Charles Lutwidge Dodgson. Si desconocemos a dónde vamos, los métodos, actividades y proyectos son indiferentes, no basta preguntarse solo ‘el-porqué’ de las cosas, es necesario indagar en ‘el-para-qué’.

### **1.3. Persona y entorno: la importancia del otro y de lo otro en educación**

Profundicemos un poco más en lo indicado hasta ahora. Si la persona se descubre a sí misma en el encuentro y en la relación con los demás en su contexto vital, entonces la persona no vive aislada como un náufrago. Nacemos rodeados de otras personas; en la inmensa mayoría de los casos crecemos en un entorno de relaciones interpersonales y afectivas, la familia (Losana Montes, 2006; Blanco, 2010); maduramos en la escuela, en el barrio en el entorno; nos integramos en una ciudad a la que aportamos una contribución personal y en la que nos

relacionamos y encontramos con «otros-yo» que nos enriquecen, aportan y colaboran a que se descubriremos a nosotros mismos como persona. El ser humano deja su huella y una impronta en el círculo de personas con las que convive, de ahí que “las actividades humanas estén condicionadas por el hecho de que los hombre viven juntos” (García Carrasco, 2007, p. 51). Por ello, una educación que deje de lado en entorno social y municipal en el que se está enraizado sería una educación incompleta y parcial. La persona es un ser social que descubre su individualidad y dignidad en el encuentro y la relación con el «tú» para llegar a ser un «nosotros» compartido.

Como ya se había indicado, según Mounier, analizando su pensamiento a través de la tesis del Dr. Vela López (1989, pp. 137-142), no es posible encontrar una definición válida del concepto persona al ser esta un sujeto. Por el contrario, el objeto y la cosa sí pueden ser definidos como tales. Si se acota la persona mediante un conjunto de palabras, se la delimita, se la aprisiona y la encasilla, obviando su futurabilidad y transcendencia, (Marías Aguilera, 1996). La persona se define mediante su ser, estar y devenir en el mundo y en contacto con los otros a través del encuentro personal: miradas, palabras, gestos, acciones, omisiones, etc. Del mismo modo, según sugiere Buber (1990, p. 59), recogiendo el concepto en el pensamiento de Nietzsche, “el hombre es el animal no fijado todavía, esto quiere decir: no es una especie determinada, unívoca, definitiva con las demás, no es una figura acabada sino algo en devenir”, un continuo hacerse a sí mismo. Y este hacerse a sí mismo se concreta en el municipio, en el barrio, en la ciudad. Frente a la concepción de Feuerbach para quien el hombre es un problema, Nietzsche termina concluyendo que en la época actual “es algo blando y plástico, se puede hacer de él lo que se quiera” (Nietzsche, citado por Buber, 1990, p. 60). ¿No nos recuerda esto al concepto de “modernidad líquida” de Zygmunt Bauman?

No debemos olvidar, además, que la persona existe limitada por el espacio y el tiempo y vive condicionada por el entorno en el que se desenvuelve. El propio cuerpo encuentra en sí mismo su contorno a través de su dimensión física y por su condición material. “Y, después está el límite del otro que, en cuanto distinto de nosotros, no nos permite ser lo que quisiéramos”. Esta es la alteridad, “dentro y fuera de nosotros, frustra nuestro deseo de cómo deberían ser las cosas” (Scquizzato, 2021), de ahí que podríamos ver a cada ciudadano, vecino o compañero de trabajo como un enemigo, como “un lobo para el hombre”, así lo afirmaron los filósofos de la sospecha, Marx, Nietzsche y Freud. El mismo, Heidegger, según recoge Buber, afirma que es

el hombre con existencia «auténtica», el hombre que es «él mismo», que constituye el fin de la vida, no es ya el hombre que vive realmente con el hombre, sino el hombre que ya no puede vivir con el hombre, el hombre que solo puede llevar una vida real en el trato consigo mismo (Buber, 1990, p. 94).

Hay que tener en cuenta que el pensamiento de Heidegger sufrió una evolución, como recoge Manuel Garrido en la introducción a *Tiempo y Ser* (Heidegger, 1999, p. 10), en los treinta y cinco años que discurrieron entre la tesis de 1927 *Ser y Tiempo* y la posterior conferencia pronunciada en 1962 en la Universidad de Friburgo *Tiempo y Ser*. El filósofo alemán pasó de un pensamiento individualista-existencialista que dificulta la relación y el encuentro a una concepción de la persona como un ‘don’, una “presencia inherente al dato: Se da el ser”, es un

*Dasein*, que en alemán significa existencia humana, que se deja leer “etimológicamente como el combinado de partículas *Da-sein* (estar-ahí)”, que para Heidegger eran “un guiño favorable de su lengua nativa a su teoría” (*Ibidem*). Heidegger reflexiona y razona en 1962, que aquello que posibilita el nexo entre la existencia y el tiempo es la presencia, “que es lo mismo que asistir o estar presente”; otras palabras, “desde el estar presente, desde la presencia o asistencia, nos habla ese modo verbal, el presente, que, de acuerdo con la representación usual, constituye con el pasado y el futuro la característica del tiempo” (*Ibidem*, p. 20).

El hombre, íntimamente instalado en el hecho de que le atañe la presencia, y esto empero de modo que recibe como don el estar presente que Se da, mientras percibe lo que aparece en el dejar estar presente. Si no fuera el hombre el constante receptor del don desde el 'Se da presencia', si no alcanzase al hombre lo ofrendado o regalado en el don, entonces, por ausencia de este don, no solo permanecería el ser oculto, no sólo permanecería además clausurado, sino que el hombre quedaría excluido del alcance de la regalía del: Se da el ser. El hombre no sería hombre (*Ibidem*, p. 32).

Una existencia autónoma e indiferente a los demás, según los filósofos existencialistas del “yo-y-sus-circunstancias” no genera esperanza, ni posibilidad de mejora. Desde una perspectiva personalista del encuentro, el “otro” siempre sale al encuentro para enriquecer mi vida a través de la coexistencia; su presencia es siempre buena, verdadera y bella, porque me inspira y me revela a mí como ser humano. Estamos siempre presentes, en término de Heidegger para los demás, en caso contrario sería la ausencia o la no existencia. Es más, conviene citar de nuevo la introducción a la obra *Tiempo y ser* que realiza Manuel Garrido:

Con el verbo ‘dar’ están emparentadas, entre otras muchas, la palabra ‘dato’, que hoy pertenece al léxico positivista, y la palabra ‘don’, [...]. El sistema de ‘toma y daca’, del *do ut des*, que gobierna inexorablemente el intercambio de bienes entre humanos [...] parece no implicar deuda alguna, y sin embargo, ata o compromete de alguna manera y otra al beneficiario (*Ibidem*, p. 13).

Por todo ello, podemos concluir que la presencia de la persona como dada en el ser y en el tiempo, también ha de incluir el espacio como lugar dado a través de su forma corporal y del entorno en el que la persona vive. He ahí el nexo de unión con nuestra tesis: la ciudad, el barrio, el entorno en el que la persona nace, vive, crece, se desarrolla, da vida y recibe la muerte se constituye como un eje más de la existencia. Ser-tiempo-espacio, Ser dado, tiempo recibido, espacio para ser acogido y en el que no se está solo, se es presencia temporal y corporal para los demás. De ahí que la propuesta de una educación personalista conlleve una promesa, que se realiza mediante el encuentro con el próximo y dota al educando, a la persona, de saberes y habilidades y actitudes que se concretarán, matizarán y enriquecerán en su relación con los otros, sus conciudadanos. Más aún, podríamos decir que es un proceso abierto al significado de los hechos que van marcando el devenir de cada persona en el mundo. Esta dinámica, se según Tusquets, en el estudio realizado por Conrad Vilanou (2019), se concreta en una pedagogía esencialista cuyo objetivo es “dotar al educando de hábitos (formas), principios intelectuales (ciencia) y morales (virtudes) que serán intensificados por la realidad existencial” (p. 57).



Ahora bien, se requiere precisar que estas afirmaciones no pueden conducirnos a un dualismo platónico, como el propuesto por Scheler (Ureña, 2010), que “trata de hacernos patente la peculiaridad del espíritu, como un bien específico del hombre, a diferencia de la inteligencia técnica que el hombre comparte con los animales” (Buber 1990, p. 128). Considerar la existencia corporal separada del espíritu nos conduciría a la duplicidad de vida y a un puritanismo anglosajón tan denostado en las últimas décadas del siglo XX. Cabe, pues, la eventualidad de considerar la realidad personal separada del contexto, si bien, no se puede concebir la posibilidad de existencia de la persona sin un contexto que la acoja, ni un contexto sin personas que habiten en él, como no hay técnica sin maestro, ni maestros sin que apliquen diversas técnicas para la implementación de su docencia. Una de las características propias de la persona es su unicidad, es decir, no podemos explicar al ser humano sin hacer referencia al entorno en el que vive.

Desde esta concepción, toda persona vive en un contexto y se relaciona con el ecosistema específico de ese territorio. Tal y como recoge Laín Entralgo en su obra *Qué es el hombre* (1999, p. 150), el hombre es un *Animal panecologicum*, es decir, aquel ser que es “capaz de vivir en el seno de cualquier medio que no le destruya, y posibilitar, la vez que otras especies animales convivan con él” y es, al mismo tiempo, un *zoonpolitikon*, “un animal social por naturaleza” (Bouchè Peris 2004, p. 47), en palabras de Aristóteles.

Otra concepción sobre lo humano que se centra en lo corporal, lo objetivo y lo empírico la podemos encontrar en la obra de David Hume. Si releemos su *Investigación sobre el conocimiento humano* encontraremos algunas líneas en las que, con la ironía, trata de desprestigiar de aquellos filósofos de la naturaleza para los que el ser humano va más allá de lo material. Tomemos como ejemplo este párrafo:

El hombre es un ser racional, y, en cuanto tal recibe de la ciencia el alimento y la nutrición que le corresponde. Pero tan escaso es el alcance de la mente humana que poca satisfacción puede esperarse en este punto, ni del grado de seguridad ni de la extensión de sus adquisiciones. El hombre es un ser sociable, no menos que un ser racional; pero tampoco puede siempre disfrutar de una compañía agradable y divertida, o mantener la debida apetencia de ella. También el hombre es un ser activo, y por esta disposición, así como por las diversas necesidades de la vida humana, ha de someterse a los negocios. [...] Entrégate a tu pasión por la ciencia –les dice–, pero haz que tu ciencia sea humana y que tenga una referencia directa a la acción y a la sociedad. Prohibido el pensamiento abstracto y las investigaciones profundas y las castigaré severamente con la melancolía pensativa que provocan (Hume, 1994, p. 22).

Edmund Husserl (1982, p. 29) se pregunta, haciéndose eco de las reflexiones de Hume, si se debería reducir “toda objetividad transcendente a ficciones que pueden explicarse por medio de la psicología, pero que no pueden justificarse racionalmente”, y concluye que su “método fenomenológico permite, desde la ciencia, descubrir e interpretar todas las facetas de la realidad humana mediante la descripción de los hechos tal y como se perciben por el observador”. Para Husserl, la persona o el ser humano está condicionado por las cosas, pero, «entre las cosas de mi entorno, esa de ahí atrae mi mirada, su forma particular me sorprende» (Muñoz, 2012). No obstante, el ser humano, en cuanto que es persona, tiene la

capacidad de trascender el objeto de la cosa, puesto que él se distancia del objeto-cosa para analizarlo, observarlo y darle significado, porque es sujeto, porque el ser humano es un fin en sí mismo, como ya afirmaba el mismo Kant.

La humanidad misma es una dignidad; pues el hombre no puede ser utilizado por ningún hombre (ni por otro ni por sí mismo) sólo como medio, sino que debe ser utilizado siempre a la vez como fin, y su dignidad (personal) estriba precisamente en que él se eleva sobre los otros seres del mundo, que no son hombres, pero pueden ser utilizados, consiguientemente se eleva sobre todas las cosas (Kant, *Metaphysik der Sitten*, 320, citado por Mocho i Pascual, 2003).

Una educación sin significado, sin capacidad de trascender al objeto estudiado, sin fenomenología de los hechos, no libera, más bien reduce al ser humano a una condición de objeto, lo esclaviza a la condición de instintos corporales y de deseos materiales, susceptible de ser utilizado a fines ajenos a él mismo.

A modo de corolario de este apartado, y estando en el contexto del *Studii salamantini*, se recoge la aportación del concepto de hombre recogido por la Escuela de Salamanca, con su principal referente internacional Francisco de Vitoria, quien sentó las bases para el desarrollo de los principios y fundamentos de la concepción jurídica persona (Brufau, 1989). No es preciso recordar la influencia del dominico en la configuración del derecho moderno con su “célebre relección *De Indis* pronunciada en 1539” (Fernández Álvarez, 2002 p. 89) que inspiró la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. Prueba de ello es fresco de la Sala de los Consejos de la Sociedad de Naciones con sede en Ginebra, hoy una de las sedes de la ONU, dedicado al catedrático salmantino y sus compañeros de la Escuela de Salamanca. Tal y como recoge Brufau Prat (1989, p. 56) “el mensaje que Vitoria nos transmite no ha perdido vigencia en nuestra época”, ambos momentos, los de la Escuela de Salamanca y los actuales, son problemáticos y cambiantes: nuevos mundos descubiertos, el de entonces físico, un nuevo continente; el de ahora, virtual, el continente digital. Así pues, de estos principios del humanismo de Vitoria podemos destacar aquellos tienen una perspectiva más educativa:

Toda concepción educativa descansa, implícita o explícitamente, en un humanismo, o en un antihumanismo, según sea el concepto de hombre que se tenga, así será su acción educativa. [...] Toda educación está abierta a la trascendencia, en ella late siempre la búsqueda de un reencuentro con el hombre en sus dimensiones personal, social y trascendente (Brufau, 1989, p. 49).

En diversas ocasiones se utiliza en este trabajo el término trascendente, la persona es trascendente y tiene la capacidad de trascendencia. Según la tercera acepción del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la trascendencia viene definida como “aquello que está más allá de los límites naturales”; esta definición lingüística es algo confusa para el ámbito educativo. Más bien, cuando, en este trabajo, hablamos de trascendencia nos referiremos a la capacidad del ser humano, a diferencia de los animales y otros seres vivos, de dar significado a los hechos y los acontecimientos, a los objetos y los elementos de nuestro entorno; de percibir situaciones y relaciones interpersonales dotándoles de un sentido específico. En otras palabras, es la facultad de diálogo que la persona tiene con su entorno circundante que le lleva a la aceptación del otro como compañero de viaje, reconociendo en él una dignidad

inalienable, inviolable e inherente que hace iguales a toda la especie humana. Al mismo tiempo y por todo ello, la persona, por su capacidad de transcendencia, está capacitada para la relación y para la asunción de compromisos que le llevan a la autodeterminación a través de alianzas y vínculos (Wojtyla, 1976).

#### **1.4. El cuerpo de la persona: puente y límite**

Como se viene señalado, cada individuo, desde el punto de vista biológico, constituye la base sobre la que se asienta todo ser humano, porque la especie humana está conformada por individuos distintos que la van especificando. De ahí que la corporalidad y corporeidad sea parte esencial de la unidad de la persona –la corporalidad hace referencia a los procesos biológicos, mientras que la corporeidad hace referencia a la capacidad relacional de la persona–, el cuerpo es la forma concreta que tiene cada persona para ser, estar y relacionarnos con el mundo, y, a través de él se hace visible a los demás y “revela a la persona, permite reconocerla y reconocerse a sí misma en la existencia corporal” (Cid, 2009, p. 58). De esta manera, el cuerpo se constituye, a la vez, en límite y en puente. Límite porque, a pesar de deseo ilimitado de felicidad de todo ser humano, el tiempo y el espacio condicionan su presencialidad; y, al mismo tiempo, el cuerpo humano se establece como puente a través del cual las personas se relacionan entre sí, se comprometen con sus conciudadanos: mirarse, abrazarse, compartir un paseo en el parque, participar en una tertulia o contemplar admirados una obra teatral solo es posible mediante la corporalidad (Azurmendi, 2009; Wojtyla, 1978). Es por esto que el individuo, al entrar en contacto con los otros seres de su misma especie, con la sociedad humana, sin la cual no podría subsistir ni tendría sentido su existencia, pasa a ser ciudadano, sujeto de derechos, deberes y obligaciones por el mismo hecho de estar, vivir y contribuir al desarrollo social. Pero la relación entre personas va más allá de lo establecido en el Derecho Consensuado, bien sea este reconocido o otorgado; “la comunicación de la persona con el mundo objetivo, con la realidad, no es solo física, como es el caso en todo ser natural, ni tampoco únicamente sensitiva como en los animales” (Wojtyla, 1978, p. 16), la relación entre personas implica lo físico, lo sensitivo y la interioridad, es decir, desde ese rasgo constitutivo y específico de la persona que tiende a afirmarse a sí misma, su propio “yo”, pero que, al mismo tiempo, en su actuar, comparte su ser y estar en el mundo con cada semejante a él con quien convive en el espacio y en el tiempo. Si bien es verdad, debemos matizar, que la relación del ser humano con “el mundo se inicia desde el plano físico y sensorial” pero adquiere la verdadera dimensión humana a través de “la esfera de la vida interior”.

El cuerpo nos sirve, pues, para establecer una frontera con el otro, a la vez que nos hace visibles a los demás y nos permite participar en la vida social. Sin embargo, esta cuestión, como señala Hannah Arendt (2005, p. 110) no siempre se ha entendido del mismo modo a lo largo de la historia. Aunque para nuestros coetáneos la esclavitud que ha existido durante largos periodos de la historia, y ahora parece esconderse bajo diversas máscaras, se haya concebido como un recurso para obtener trabajo barato o un instrumento de explotación de los dueños, para griegos y romanos era más bien una especie de exclusión de los hombres

libres de ciertas “labores” de la vida cotidiana a las que somos obligados por nuestra corporalidad. Nos explicamos. Hannah Arendt distinguía entre dos tipologías de acciones o presencias humanas en la vida social, según se recoge en la *Tabla 1.1*, unas aquellas relativas al trabajo, más sociales y públicas, y otras las relacionadas con la subsistencia de los individuos. Las primeras propias de los ciudadanos libres y la segunda de los que carecían de la libertad de los ciudadanos.

**Tabla 1.1**

*Clasificación de las tareas humanas según Arendt*

<b>Acciones públicas: trabajo (Corporeidad)</b>	<b>Acciones privadas: labor (Corporalidad)</b>
Se realizan en la polis	Se realizan en familia
Con una finalidad social	Son relativas a la condición humana
Concepción del <i>homo faber</i>	La fertilidad
Conllevan productividad y rendimiento económico	Necesidades vitales para la supervivencia
Lo producido es futurible, permanece en el tiempo	Lo producido se consume inmediatamente
Implican la propiedad privada	Abunda lo natural
Implica parte del cuerpo	Implica la totalidad del cuerpo

*Elaboración propia a partir de la propuesta de Arendt (2005)*

Ahora bien, esta dualidad dialéctica recogida por Arendt en las sociedades actuales tiende hacia la unidad, al ser la persona reconocida como sujeto de derecho, además establece relaciones en los entornos donde vive con otros ciudadanos en condiciones de igualdad: la ciudad.

Otro de los límites del cuerpo es la enfermedad y el dolor. La persona, a diferencia de los animales, los padecimientos del cuerpo que enferma conllevan una verbalización consciente del malestar, porque el ser humano es consciente de que puede enfermar y por ello “programa el modo de salir de la enfermedad, inventa una técnica o un arte para curarla” (Polo, 1993, p. 35). Esto es así desde los antiguos tratados chinos, “el hombre siempre ha estado dándole vueltas al problema de la enfermedad y tratándola de conjurarla” (*Ibidem*). Así el médico o el ‘físico’ se convierten en puentes ante nuestro límite. Además, atendiendo a la *Tabla 1.1*, podríamos clasificar el dolor y la enfermedad como acciones privadas correlativas a la labor que son sanadas de la acción pública del trabajo: la medicina.

Otra cuestión sería preguntarnos sobre el sentido de la enfermedad cuestión que también nos separa del reino animal: cada cultura y cada momento histórico ha intentado dar respuesta a esta cuestión que golpea a la sociedad (González 1998; Viniegra, 2008), pero indudablemente es la persona la que ha de encontrar la clave de aceptación y superación del límite de su enfermedad y la constatación del carencia de bienestar, lo podrá encontrar en el momento en el que centre su mirada en las personas que le acompañan en su padecimiento (Baños, 2009). Los pacientes “que han experimentado cambios positivos en sus relaciones personales se caracterizan por afrontar la enfermedad con mayor espíritu de lucha, y los que han vivenciado cambios en sentido negativo afrontan su enfermedad con mayor desamparo/desesperanza” (Segarra, 2022, p. 21).

En definitiva, el cuerpo es un límite objetivo que nos define y nos concreta. Si bien se percibe en el ambiente social una crisis vinculada a la falta de aceptación de esta condición humana porque

El “yo” contemporáneo –como un eterno adolescente- no quiere oír hablar de límites. Ser libre significa de hecho estar en condiciones de poder acceder siempre a nuevas posibilidades, pretendiendo reducir el deseo a un goce que perseguir y aferrar. [...] Esta cultura lleva en sí la convicción de que la consecución de nuevos derechos es el camino para la realización de la persona (Carrión, 2016, p. 35)

Sí, el cuerpo es un límite pero un límite abierto, porque al mismo tiempo es el puente que permite, a través el él, la relación con los demás, el abrazo, el dar y generar vida, el abrirse a los demás y percibir el mundo a través de los sentidos con los que el propio cuerpo está dotado.

### **1.5. La ciudad: el lugar de encuentro entre las personas. El compromiso cívico**

La ciudad es el lugar cercano, contextualizado y real donde se propicia una relación de encuentro entre las personas, donde las pequeñas alianzas llevan a compromisos estables de colaboración ciudadana. Priegue (2016), recogiendo el pensamiento de Gregorio Peces-Barba, indica que el eje vertebrador de la participación de la ciudadanía debería:

Ir más allá de un ejercicio de derechos y deberes, o de la pertenencia a un pueblo o territorio, o de un determinado nivel socioeconómico y cultural. Ser ciudadano implica todo esto, pero con el componente clave de la responsabilidad compartida, en primer término, con el entorno inmediato y, en segundo lugar, con el planeta, ya que, por más diferentes que seamos, tenemos un techo común. Por lo tanto, la implicación y participación social, mediante el aprovechamiento de las diferentes vías democráticas, son piezas claves en el esfuerzo de situar la concepción de la ciudadanía en el lugar que corresponde en este siglo XXI. Por lo tanto, la implicación y participación social, mediante el aprovechamiento de las diferentes vías democráticas, son piezas claves en el esfuerzo de situar la concepción de la ciudadanía en el lugar que corresponde en este siglo XXI (Priegue et al., 2016, p. 362).

Es más, en el ámbito educativo la antigua diferencia dicotómica entre escuela y hogar, educación reglada/formal y educación no-reglada/informal, va diluyéndose cada vez más como se recoge en el capítulo tercero de este trabajo. La persona humana vive, crece, trabaja y se socializa en familia y en su municipio. Esta responsabilidad compartida ha de buscarse a través del encuentro entre personas que no es nunca una relación unilateral (Wojtyla, 1978, p. 89), exige el compromiso por ambas partes para que en la relación entre sujetos, “yo”, nazca un verdadero colectivo, el “nosotros”: con el vecino, con el ciudadano-persona en su proceso relacional, bien en el rellano de la escalera, en el parque, en el lugar de trabajo o en la cafetería, por citar algunos ejemplos al azar. Ahí, en este proceso relacional, se descubre que

cada individuo-ciudadano trasciende lo físico, lo sensitivo y aún lo social, como afirma Levi Strauss, “un humanismo bien ordenado no empieza por uno mismo, sino que sitúa el mundo antes que la vida, la vida antes que el hombre; el respeto de los otros seres antes que el amor propio” (citado por Bertholer, 2005, p. 317). La capacidad de la persona para dar significado a los acontecimientos, a los hechos, a los objetos y a los sujetos que le rodean, la reviste de una dignidad que supera al propio ser humano y que no es comparable al resto de seres vivos. Su categoría de persona le permite descubrirse a sí mismo como «yo-en-relación» y encontrarse con sujetos semejantes a él y llegar al compromiso social y personal en el entorno próximo en el que vive: el barrio y la ciudad. Nuestras calles, parques y espacios públicos han de promover una cultura del cuidado y la lucha contra toda forma de degradación para que brillen las personas que lo habitan. Esto supone un gran desafío y un reto para los gestores municipales. La persona, el ser humano, el ciudadano, no es solo un ‘ser-con-los-demás’, término heideggeriano (Chillón, 2016), ni tampoco un ‘ser-para-sí’, sino sobre todo un “ser-para-los-demás” abierto al otro que está ahí y me necesita (Briki, 2018). Es lo que considera Ferriere (1982) que la educación debería implementar en el escolar, la capacidad de altruismo con metas alcanzables y realizables (p. 66).

No obstante, y a pesar de muchos trabajos y proyectos, la realidad nos descubre los conflictos que se viven en nuestras ciudades, lo que Torquerville denomina «ilusiones individualistas». La primera ilusión hace referencia a “creer que los intereses de cada uno –los intereses privados– pueden definirse y maximizarse con independencia de los intereses generales”; la segunda quimera proviene de considerar que “los individuos pueden ocuparse, sin peligro alguno para su libertad, de sus intereses económicos con independencia de sus responsabilidades ciudadanas”; la tercera fantasía nace de percibir que el individuo puede “realizarse libremente en la esfera privada sin asumir su responsabilidad de ciudadanos o, más exactamente, reduciendo a su mínima expresión –el sufragio periódico– el ejercicio de su libertad política”; y finalmente, el espejismo de autosuficiencia que le “lleva, por un lado, a cuestionar las fuentes de la autoridad tradicional en nombre del juicio individual, pero, al mismo tiempo, tiende a creer que la verdad se encuentra en la opinión de la mayoría” (Ros Cherta, 2011, p. 694).

Esta ilusión individual se deja entrever de soslayo en las obras del actual Ministro de Universidades del Estado Español, Joan Subirats, en concreto, *El poder de lo próximo: las virtudes del municipalismo* (2016) y *Gobierno local y educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela* (2002). Según Subirats se podría justificar en cierto modo que las plazas de nuestras ciudades se hayan visto convertidas en lugares de protesta y reivindicación por el activismo político que ha tomado las calles con fines reivindicativos de algunos derechos sociales de los que parte de la ciudadanía carece. Estos movimientos cívicos promueven una implantación inmediata de la Agenda 2030 que erradique el patriarcado y la jerarquía, debido a que “cuanta mayor vulnerabilidad hubiera en una ciudad y mayor densidad o capacidad social alternativa, mayores serían las posibilidades de búsqueda de nueva políticas urbanas”. Subirats afirma que una “concepción weberiana de la burocracia” lleva a los abusos de poder, conduce a la implantación de los principios liberales de la economía de mercado y defiende las posiciones radicales sobre lo común que, “como referencia de lo que siendo colectivo, no tiene que quedar incluido en la lógica institucional-pública” (2016, p. 22). La

“lógica weberiana”, analizada en profundidad por Arurmendi (2016), establece que todo acto de solidaridad o caridad ha de ser institucionalizado para evitar posición de poder del que, desde una situación privilegiada, da una limosna a quien le pide ayuda en un espacio público. Azurmendi concluye que esta institucionalización de la caridad/solidaridad lleva a justificar las conciencias de las personas y así evitar mirar a los ojos al necesitado y al hambriento que reclama ayuda en nuestras calles y no brindársela porque es responsabilidad de las “instituciones”. Así, las tensiones sociales ocasionadas por las crisis sociales y económicas se viven de forma directa e inmediata en las calles de las ciudades, son problemas concretos y personales, de de vecinos que habitan en nuestros barrios y tienen nombre y apellidos. Tal vez estas personas, y ese es el peligro de la perspectiva weberiana, que las que olvidemos a las personas y reduzcamos a los ciudadanos en números incluidos en los informes de las distintas “instituciones” para justificar la existencia de las mismas.

Si regresamos a las “ilusiones individualistas” de Torqueville, se constata que estas sensaciones o deseos son experimentados por todo hombre y por toda mujer a lo largo de su vida y constituyen evidencias de la tendencia egocéntrica e individualista a la que nos conduce el instinto de supervivencia. Sin embargo, la etapa de egocentrismo piagetiano ha de ser superada en la primera infancia al percatarse que la persona que no puede sobrevivir por sí sola, que es necesitada e indigente de acogida y acompañamiento, que su existencia crece en la medida en que se comprometa con la sociedad y los vecinos con los que convive.

La ciencia de la fenomenología permite, según reconoce el antropólogo Mikel Azurmendi (2018, p. 48) “estar delante de las cosas con ojos nuevos” como un deseo de estar anclado en la realidad, mirándola, cuestionándola, dejándose tocar por ella. La realidad se termina imponiendo y nos indica que la persona encuentra sentido en la medida en que se relaciona y encuentra con sus semejantes, se compromete y vive con ellos y descubre su «ser-en-el-mundo», -la *Weltanschauung*, utilizando la expresión del filósofo Wilhelm Dilthey- a través de la participación comunitaria y el compromiso con el entorno en el que vive. “Los hombres no somos islas” perdidas en medio del océano (Ordine, 2022), ni seres arrojados a una existencia autónoma. Nuestro ser nos viene dado de otros «yo» semejantes a mí y, al mismo tiempo, existen otros «yo» que nos esperan y nos miran, “la mirada sobre lo real siempre renovada sabe detectar lo extraordinario de la presencia de la cosa o la maravilla inaudita del acontecimiento, su misterio” (Azurmendi, 2018, p. 50).

Y ahí, y desde ahí, tiene sentido la existencia de las ciudades, lugares de encuentro, acompañamiento y compromiso. Ahí, desde ahí, tiene significación la educación como encuentro, acompañamiento y compromiso. El ciudadano comprometido, en cuanto que es persona, ha de salir al encuentro de sus conciudadanos para buscar, dentro de la diversidad, puntos de consenso y unión. La ciudad es, o al menos debería ser su aspiración, un lugar para el encuentro, el aprendizaje, la educación y la relación. Coincidimos, pues, con la máxima de Francesco Tonnuci que una ciudad construida a la altura de un niño, será una ciudad para todos, “construir personas implica que personas vayan al encuentro de la persona, la acompañen y la introduzcan en la realidad, de lo contrario haríamos ideología” (Azurmendi, 2018, p. 67).

El compromiso de la ciudadanía no ha de verse únicamente reflejado en una protesta incívica que impide a parte de la ciudadanía ejercer sus derechos como reivindica Joan Subirats en *El poder de lo próximo: las virtudes del municipalismo* (2016). El compromiso ciudadano ha de procurar el respeto de todas las personas que habitan las ciudades y proteger los derechos de los más débiles, indefensos, necesitados y marginados, sin impedir a nadie sus derechos de forma unilateral y antisocial. Cuando una sociedad impide los derechos humanos inherentes a la naturaleza humana a una parte de las personas por una diferencia de edad o condición física, no hace otra cosa destruir sus propios cimientos. Una ciudad para el encuentro ha de fomentar el diálogo y evitar los enfrentamientos y las dialécticas inspiradas en un marxismo de enfrentamiento y desprecio del adversario. Llegar al entendimiento ciudadano no es fruto de la cesión en parte de los intereses en beneficio de un interés general, esto privilegia a un sector mayoritario o poderoso, se utiliza la presión, la coacción o la intimidación que lleva al enfrentamientos irreconciliables entre los diversos sectores, sino más bien la búsqueda de un punto de encuentro común sin que nadie sea marginado: el bien común, bien de todos, compartiendo la existencia, a través de la presencia en el sentido heideggeriano que ya hemos mencionado, estableciendo alianzas que lleven a la vinculación con el territorio y al compromiso de todos los ciudadanos.

Trabajar por el bien común es cuidar, por un lado, y utilizar, por otro, ese conjunto de instituciones que estructuran jurídica, civil, política y culturalmente la vida social, que se configura así como polis, como ciudad. Se ama al prójimo tanto más eficazmente, cuanto más se trabaja por un bien común que responda también a sus necesidades reales (Benedicto, 2009).

Al inicio de este apartado se indicaba que la persona tiene un cuerpo visible que es, al mismo tiempo, un límite y un puente. De ese mismo modo, podríamos indicar que nuestras ciudades son un límite temporal y espacial que nos circunscriben a una realidad concreta y, a la vez, se constituyen como puentes para entrelazar voluntades, realizar proyectos y alcanzar aspiraciones personales y comunitarias. El compromiso entre las personas que conviven en la ciudad va tejiendo pequeñas alianzas que coadyuvan a encuentro y colaboración vecinal para lograr metas y objetivos comunes y compartidos.

Además, siguiendo con esta misma imagen, en el ámbito educación descubrimos que las escuelas tienen unos límites objetivos, sus muros físicos; un espacio muy concreto, sus edificios y sus patios; y una normativa y protocolo específico que la distinguen de resto de las actividades sociales. Sin embargo, al mismo tiempo, observamos que en la mayoría de nuestros municipios se construyen puentes intergeneracionales y multidisciplinares, se establecen micro-alianzas que conllevan compromisos de colaboración entre la escuela y los agentes sociales, los centros educativos y su entorno de ciudad. Las instituciones dedicadas a la educación, sin perder la esencia de su quehacer educativo (Simons y Masschelein, 2014, p. 16)<sup>6</sup>, se abren a la sociedad y la comunidad acoge a la escuela y a los escolares para que, a través de encuentros, de laboratorios de vivenciales para el aprendizaje, los maestros puedan tejer lazos y vínculos estables en el vecindario y cimentar un compromiso de futuro

---

<sup>6</sup> Más adelante abordaremos revisión de la tesis de la “escuela cerrada” de Simons y Masschelein (2014)



compartido, lo que en expresión de Loris Malaguzzi sería, en la pedagogía de una escuela abierta: “L’occhio se salta il muro” (Hoyuelo, 2020).

La ciudad moderna prolonga la función educativa de sus escuelas y universidades mediante la naturaleza y alcance de sus otros escenarios institucionales relevantes. Las bibliotecas, teatros, cines, museos, galerías de arte, salas de conciertos, periódicos, emisoras de televisión y librerías, son útiles como recursos para la educación del ciudadano. Estos factores pueden ampliar y profundizar el pensamiento y la comprensión de un individuo (Proshansky, 1990, p. 108).

La ciudad está repleta de significados en sus parques y plazas, en sus monumentos y calles, en sus paisajes y edificios, Ferriere (1982), exclama: “¡Escuela y vida! Dos términos antinómicos” que deberían reconciliarse (p. 80).

Siguiendo a Edgar Faure (1985, pp. 233-235), en *Aprender a ser*, describe al hombre, a la persona, desde una triple consideración. En primer lugar, como alguien que “aprende, conoce y comprende”; en segundo término, como aquel que dispone o sabe que puede disponer de las técnicas necesarias para *actuar* sobre el mundo; y, finalmente, como aquel que *enriquece* el mundo de objetos y de conjuntos tecnológicos”. Asimismo, ante las tensiones y contrariedades que acontecen en su contexto vital, se identifica a la persona en búsqueda de la felicidad y esta se alcanza “no con la satisfacción de sus apetitos elementales, sino a la realización concreta de su virtualidad y de la idea que él se hace a sí mismo en cuanto hombre reconciliado con su destino, del destino del hombre completo”. ¿Qué se entiende por “hombre completo” en el lenguaje del informe de la UNESCO? Los autores de *Aprender a ser* detallan una serie de facultades que se han de fomentar en el ámbito de la enseñanza y de la educación:

- Capacidad de observación, de experimentación, de clasificar los datos de la experiencia y de la información;
- Capacidad de expresarse y de escuchar en el intercambio y el diálogo;
- Entrenamiento en la duda metódica;
- Arte de leer cuyo dominio es un ejercicio que no conoce fin;
- Aptitud para interrogar al mundo y formular pregunta en una disposición de espíritu en la que se unen las aportaciones del pensamiento científico y del espíritu poético que tiene su fuente común en la posibilidad de maravillarse.

Esta definición-concepción de la persona, en función de capacidades y habilidades, no aborda el problema esencial y consustancial al ser de la persona, aunque sí lo explica desde la descripción sus posibilidades, las cinco facetas del *homo faber*, *homo sapiens*, *homo politikon*, *homo aeconomicus* y *homo ludens*. Si bien, parece oportuno que, junto a las concepciones más humanas del concepto de persona expuestas anteriormente, se añada esta noción más técnica, práctica o pragmática que ayuda a comprender mejor el término, sin obviar lo que ya se ha indicado sobre la dignidad de la persona, que no radica en su capacidad de hacer o sus habilidades o emociones, sino en su ser.

Retomamos, el título de este epígrafe, para centrar el discurso, *la ciudad: el lugar de encuentro entre las personas*. El *compromiso cívico*, quiere decir vivir, convivir, compartir espacios y lugares de encuentro, hablar y mirar, descubrir al convecino como un semejante que está ahí para establecer alianzas tácitas o explícitas con todas las personas que con él coexisten. Es más, en el ámbito educativo esto es mucho más explícito. Y como indica Ortega Ruíz (2021) la praxis educativa no ha de considerar al escolar como “un objeto o tema de conocimiento en aras a unos supuestos resultados académicos”, porque esto olvida el “carácter singular e irreplicable de todo ser humano que solo se entiende desde la singularidad y la excepcionalidad”. Si lo educativo fuera un procedimiento controlado y controlable, la persona nunca “aparecería como diferente e incomparable”.

## 1.6. Educación y ciudad: un proyecto de encuentro

La mayoría de los profesionales que trabajan en el ámbito educativo tienen consciencia de que “la educación no lo es todo” (Rujas, 2022; Verdeja, 2018), afirmación que Francesco Tonucci repite de forma incansable en todas sus conferencias. Es cierto, tampoco la Política lo es todo, ni la Medicina, ni la Biología... Pero hay algo que sí encierra “el todo”: el niño en cuanto tal, el ciudadano en cuanto que es persona, el hombre y la mujer con sus necesidades materiales, sus preocupaciones morales y sociales, y su ansia de apertura a la trascendencia. La verdad del hombre<sup>7</sup> desde el respeto a la libertad y a la justicia es “el todo” que justifica la acción pedagógica y educativa.

“Qué duda cabe que quienes fundaron verdaderamente la ciencia moderna fueron normalmente aquellos cuyo amor por la verdad superaba a su amor por el poder; en todo movimiento aglutinador, la eficacia la consiguen los elementos positivos y no los negativos” (Lewis, 2007, p. 76).

Lewis y Ordine coinciden en que la búsqueda de la verdad es lo que mueve el espíritu científico, del científico que no se conforma con aquello que le dan, sino que está en un continuo movimiento de indagación, de pregunta y de diálogo con su entorno próximo, con la realidad que se propone para ser acogida y transformada. Esta circunstancia no se encuentra en los grandes discursos o declaraciones nominalista o en los “traficantes de certezas” (Ordine, 2021), sino en aquellos maestros que desde su escuela han buscado despertar el amor por el conocimiento, el pensamiento crítico y fortalecer el espíritu democrático. Eso surge en el entorno local, en lo municipal, en lo que toca el corazón de lo humano, convirtiendo nuestras ciudades en lugares educativos y de encuentro.

---

<sup>7</sup> El Idioma hebrero –como algunos otros idiomas–, del que hemos heredado los conceptos hombre, varón y mujer, no tiene problema con el uso del lenguaje desde una ‘perspectiva de género’. Distingue entre Humano (*Ha’adam*), Hombre (Varón) (*Ish*) y Mujer (*Ishshah*). En español, se ha venido empleando a lo largo de tiempo el mismo vocablo para *Ha’adam* y *Ish* según el estudio realizado por Teresa Cid (2009, p. 137).

En efecto, quien está seguro de poseer la verdad, finalmente, no tiene necesidad de buscarla, no siente la necesidad de dialogar, de escuchar al otro, de confrontarse de manera auténtica con la variedad de lo múltiple. Quien ama la verdad, en cambio, siente la necesidad de buscarla continuamente. Por eso, la duda no se opone a la verdad, sino que, por el contrario, estimula su búsqueda. Cuando se cree verdaderamente en la verdad, se sabe que la única manera de mantenerla viva es justamente ponerla continuamente en duda (Ordine, 2021).

La verdad muestra la evidencia y busca adecuar el conocimiento a la realidad, no a los deseos particulares o a una posible interpretación de la realidad. La búsqueda de la verdad es un camino que requiere la capacidad y el valor de contrastar lo que se cree con lo que la experiencia objetiva, científica y biológica revela.

La valía de un ser humano no reside en la verdad que uno posee o cree poseer, sino en el sincero esfuerzo que realiza para alcanzarla. Porque las fuerzas que incrementan su perfección sólo se amplían mediante la búsqueda de la verdad, no mediante su posesión. Palabras, estas de Leissi son capaces de hacernos vibrar las cuerdas del corazón como de testimoniar hasta qué punto la pretendida inutilidad de los clásicos puede rebelarse, por el contrario, como un utilísimo instrumento para recordarnos a nosotros y a las futuras generaciones, a todos los seres abiertos a dejarse entusiasmar que la posesión y el beneficio matan, mientras que la búsqueda, desligada de cualquier utilitarismo, puede hacer a la humanidad más libre, más tolerante y más humana (Ordine, 2021).

La pesquisa por la verdad en el ámbito educativo está relacionada con la experiencia real, no con la imaginada; la investigación sobre la autenticidad del conocimiento real y objetivo está vinculado con el contacto con el objeto de estudio; las preguntas sobre las certezas alcanzadas están imprescindiblemente anexadas a la capacidad de escucha y de encuentro con mi compañero de clase, con el vecino, el tendero o el barrendero del barrio, por citar algunos ejemplos al azar. Y todo esto no se puede alcanzar encerrado entre las cuatro paredes del aula, aunque miremos a veces por la ventana, se precisa enlazar la educación con la ciudad y la ciudad con el aula.

Junto a esta búsqueda por descubrir la realidad que se muestra de forma objetiva, está la tentación del relativismo que puede conducir a un individualismo en el que la opinión propia y las preferencias, gustos y deseos prevalecen siempre ante la realidad del otro, del próximo, del vecino, del compañero, que miran anhelantes esperando comprensión. La capacidad de búsqueda de lo objetivo, de la experiencia de aquello se manifiesta como verdadero se diluye ante las fantasías individualistas que limitan el encuentro con el otro, en el “tú”, que espera en el rellano de la escalera y que es tan verdadero como real.

La Carta Europea de la Autonomía Local (Estrasburgo, 15 de octubre de 1985) reconoce que “las entidades locales son uno de los principales fundamentos de un régimen democrático” y que la participación democrática “puede ser ejercida más directamente” en el ámbito local. Desde este punto de vista, se puede considerar que los recursos, y en especial aquellos que pueden tener carácter educativo, han de estar gestionados de forma cercana al ciudadano para que este pueda emplearlos en beneficio propio y de toda la comunidad de forma solidaria y cívica. Desde una perspectiva educacional, la ciudad puede y debe constituirse en una

poderosa fuente de recursos didácticos para el docente innovador, creativo e inquieto. La ciudad –con sus monumentos, sus negocios, tráfico– y el barrio –con sus parques, tiendas, edificios y gentes– son elementos que, utilizados de forma racional e integrados en el currículo escolar, influyen en las personas que los implementan. Desde este enfoque, el Ayuntamiento, como Administración Pública más cercana al ciudadano, ha de hacer visibles y posibles diferentes alternativas educativas de su entorno, construir “redes de aprendizaje lo más diversificadas posibles”, según la expresión de Pérez Serrano (2004, p. 135), y ofrecerlas a los profesores y maestros que desempeñan su labor docente en su municipio. “El sentirse parte de la comunidad y tener lazos con la misma llevaría a realizar conductas participativas. Sin embargo, una actitud catastrofista y resignada inhibiría el comportamiento participativo” (Vallejo-Martín, 2017).

La revista *Participación Educativa*, editada por el Consejo Escolar del Estado, dedicó un monográfico a reflexionar desde distintos ámbitos sobre la función educadora de las ciudades. Frías del Val intenta responder a la pregunta que lleva por título ese número:

¿Educa la ciudad? Solo cabe una contestación que refleje la realidad. Dicha realidad impone una afirmación rotunda, los pueblos y las ciudades educan, tanto dentro del sistema educativo formal, como al margen del mismo. La acción educativa municipal recae de forma directa e indirecta sobre la educación de los vecinos. En no pocas ocasiones este proceso educativo incide sobre los vecinos de manera indirecta a través de políticas que, en principio, pudieran percibirse alejadas del ámbito de la educación, pero que poseen una trascendental influencia en el logro de objetivos educativos más directamente cercanos a la convivencia entre las personas, al respeto entre los ciudadanos y sus distintas formas de estar y ser (Frías del Val, 2007, p. 19).

El profesor José Ortega (2005), vuelve a incidir sobre lo mismo, indicado que tal y como recogió el “Libro Verde” del Ministerio de Educación y Ciencia *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*, se necesita

Garantizar la presencia en la escuela de otros profesionales del ámbito socioeducativo. [...] Hay que salir del exclusivo modelo centrado en la escuela y articular canales de cooperación entre todos los otros contextos: familia, el mal llamado ‘no formal’ y el entorno. La escuela, una vez más, ha de insistir en salir al encuentro de otros ámbitos educativos (Ortega Esteban, 2005).

Aún a riesgo de ser reiterativo, es loable la experiencia implementada por la *Unione Donne Italiane* (UDI) con el apoyo pedagógico de Loris Malaguzzi (Cagliari, 2017; Hoyuelos, 2020). Una vez concluida la II Guerra Mundial, en la segunda mitad de la década de los cuarenta del siglo pasado, un grupo de mujeres decidieron con el apoyo de todo el pueblo poner en marcha una escuela infantil en la villa de Cella. Malaguzzi escuchó referencias en el pueblo cercano, donde él ejercía de maestro de la escuela primaria y, una tarde, por casualidad se acercó allí. El ejemplo de Cella caló hondo en Loris Malaguzzi. Alfredo Hoyuelos lo describe así:

Él también tratará de construir, ya con la apertura de las primeras escuelas municipales, una escuela de distinta, pero siempre unida a la participación a la gestión de la ciudadanía y de todas las fuerzas políticas y sociales. Una escuela que no necesita ser institucionalizada e

impuesta desde arriba, sino creada por el pueblo. Y es este (el pueblo) el que puede transformar la realidad (Hoyuelos, 2020, p. 41).

La participación, la colaboración ciudadana, el acoger a todos, la apertura a las necesidades del entorno y del contexto, la flexibilidad creativa es, pues, algo necesario para el desarrollo educativo de una comunidad abierta al encuentro. Porque la ciudad es un proyecto que se va construyendo y haciendo día a día a través del encuentro y de las micro-alanzas entre las personas que la cohabitan. De ahí que Giussani (2006, p. 117) proponga que la experiencia vivida sea el motor del desarrollo de la persona. Primero porque es “ante todo conocimiento y conciencia de sí, y lo que caracteriza a la experiencia no es tanto el hacer ni el establecer relaciones con la realidad como un hecho mecánico”, es decir, la experiencia educativa no consiste solo en la actividad que se realiza fuera del recinto escolar, si no sobre todo la posibilidad de entablar y relacionarse con las personas que habitan en la ciudad. Y segundo porque “el sentido de una cosa no lo creamos nosotros”, la verdadera experiencia “sumerge [a la persona] en el ritmo de lo real y le hace tender irresistiblemente a unificar hasta el último aspecto de las cosas” (*Ibidem*, p. 118).

En este sentido, no le falta razón a Subirats cuando al abordar el paradigma dicotómico de la dialéctica público-privada, propone el modelo de las *Education Action Zones* (EAZ) de las que Diskson (2001) hizo un detallado estudio. La EAZ integran la iniciativa social y la administrativa porque, no todo lo común “como referencia de lo que siendo colectivo, tiene que quedar incluido en la lógica institucional-pública” (Subirats, 2016, p. 22). Y es que

La experiencia ha demostrado que los programas convencionales no funcionan en ciertos casos, y que solo la implicación de los padres y de las comunidades locales puede ofrecer vías de avance. [...] Los datos demuestran que el nivel aumenta con mayor rapidez cuando los padres y comunidades locales se implican en la marcha de los centros (Subirats, 2022, p. 17).

Las ciudades que viven la educación como señal de esperanza, descubren cada día que “la asignatura es siempre y solamente la vida, las ciencias, las matemáticas... son una forma de entender algo de la misteriosa sustancia de la que la vida está hecha” (D’Avenia, 2022). Las materias que se imparten en nuestros centros son códigos de interpretación que nos ayudan a comprender, entender y mejorar el lugar donde vivimos.

El aprendizaje de las matemáticas debe responder no solamente a la formación individual, sino también a demandas complejas en sus aplicaciones, de tal manera que los conocimientos sean institucionalizados y descontextualizados y así lograr no solamente su carácter instrumental sino también aprehender el saber matemático, como una oportunidad de desarrollar procesos cognitivos superiores tales como el razonamiento, la aplicación, el análisis y la interpretación de información para resolver problemas relacionados con el contexto y transferir los saberes a situaciones de carácter general propias de la abstracción matemática, tales como los teoremas, axiomas, corolarios y postulados (Teliz, 2019).

Como venimos haciendo, retomamos el título de este epígrafe: *Educación y ciudad: un proyecto de encuentro* a fin de concluir, a modo de retruécano, que no se puede concebir una

escuela que no esté abierta a la ciudad en la que está insertada, del mismo modo que no podemos pensar en una ciudad sin las escuelas, los maestros y los escolares que por ella transitan, pululan y la habitan. Y en la medida que esta vinculación crezca, la búsqueda incasable por el conocimiento y la verdad aumentará no solo aritméticamente, lo hará de manera exponencial.

### 1.7. Educación, técnica y cambio cultural

Conviene detenernos un momento y preguntarnos sobre la relación entre lo educativo, los métodos desarrollados en la escuela y la ciudad como marco cultural a fin de describir e indagar sobre la función la escuela y del docente dentro del paradigma que estamos tratando de describir.

En el libro VI de la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles reflexiona sobre diversos términos que nos pueden ayudar a enmarcar el tema: *tejnè*, *poiesis*, *praxis*, *eupraxia*, *synesis* y *fronesis*. Para analizar estos conceptos acudimos a la explicación, y a su aplicación al ámbito educativo, que ofrecen Pérez Guerrero (2019) y Zagal (1999) y que recogemos en el *Grafico 1.1*. Aquello que se produce es la *poiesis* (producto), sin embargo la acción realizada va dirigida a un fin distinto de la acción en sí y se concibe como una habilidad o un arte (*tejnè*), junto a ella se descubre la *praxis*, que es el obrar en sí cuyo fin es la propia acción. Por otro lado la *synesis* que sería la reflexión especulativa a través del juicio y la *fronesis* viene determinada por la prudencia, la razón y “el bien propio en orden a la felicidad” (Zagal, 1999, p. 130). “El fin de la producción es distinto de ella, pero el de la acción no puede serlo: la buena acción misma es su fin” (Pérez-Guerrero 2019, p. 388). Para trasladar estos conceptos al ámbito que nos compete recurrimos al *Tabla 1.2*, de donde cabe inferir que la educación no puede ni debe reducirse sólo a un ámbito técnico, didáctico o metodológico, *poiesis* o *tejnè*, ha de ir más allá al implicar unas finalidades definidas a través de la *synesis* y la *fronesis*<sup>8</sup>, la unión de ambas conduce a la *eufronesis*.

**Tabla 1.2**

*Reflexión y técnica en el ámbito educativo*

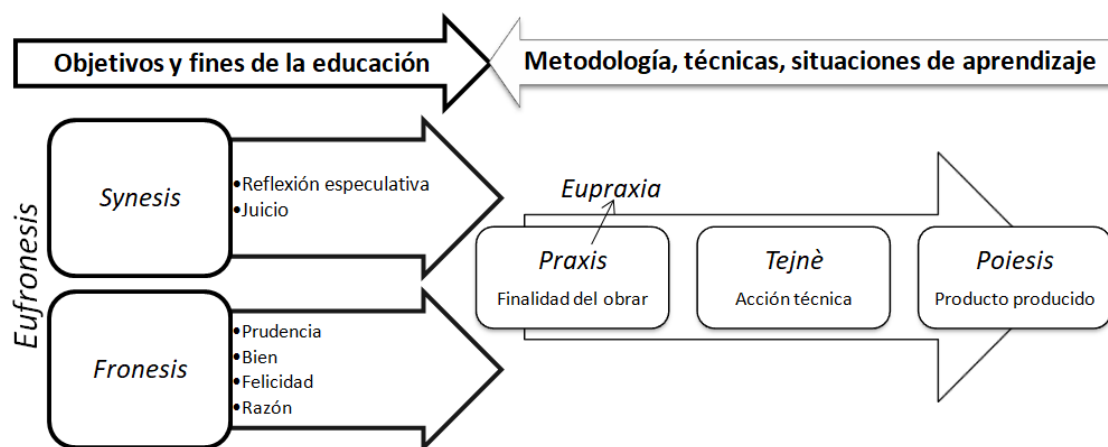
<i>Poiesis</i>	Una presentación que realiza en clase un grupo de escolares: actividades	
<i>Tejnè</i>	Las presentaciones, la entonación, la investigación, la colaboración... Saberes básicos	<i>Eupraxia</i> Resultado de la buena acción
<i>Praxis</i>	Realizar un trabajo grupal adecuado a los criterios establecidos por el docente: competencias	
<i>Synesis</i>	Definición de objetivos, criterios y métodos: situaciones de aprendizaje	<i>Eufronesis</i>
<i>Fronesis</i>	Razonamiento argüido sobre la elección de los objetivos, los criterios y los métodos	Resultado de la acción reflexiva

*Elaboración propia a partir de Pérez-Guerrero (2019) y Zagal (1999)*

<sup>8</sup> Desde el punto de vista moral, ambos, la acción y la finalidad han de ser buenos para que la praxis se moralmente buena (Pardo, 2008; Beroch, 2020).

**Gráfico 1.1**

*De la reflexión a la acción*



*Elaboración propia a partir de Pérez-Guerrero (2019) y Zagal (1999)*

Desde esta perspectiva, el maestro no debería enfocar su interés primero en las técnicas o en los instrumentos, en la metodología o en la didáctica, aunque estas ayuden y sean herramientas válidas y contrastadas. Más bien su esfuerzo -cimentando todo ello en un profundo conocimiento estudio de la ciencia pedagógica, de los avances aportados desde la neuroeducación (Siegel, 2012) y otros campos de las ciencias sociales, de la reflexión teórico-práctica sobre la enseñanza y en una sólida formación, investigación y actualización- ha de fundamentarse a través los objetivos generales y específicos justificados y razonados y establecidos de antemano. Para su elección se ha de fomentar la capacidad observación del contexto en el que está inmersa cada escuela y la sabiduría para encontrar caminos para vincularla al entorno, a fin de que al mirarlo, descubrirlo y analizarlo, cooperando con todos los agentes educativos, se contribuya al desarrollo humano y social de cada uno de los escolares que se le han sido encomendados (Maritain, 1943). De otra forma, si se restringe el proceso de enseñanza-aprendizaje solo a la *praxis*, a la *tejnè* o a la *poiesis* se puede correr el riesgo de cerrar las puertas de las escuelas y de las aulas a la realidad circundante, el peligro de cosificar a los escolares y convertirlos en *poiesis* y de cortarles las alas que fomente el espíritu crítico, de reflexión y juicio que conduce a la *eufronesis* (E'lecuyer, 2019).

A pesar de esto, se puede percibir un marcado impulso al trabajo por competencias, fomentado y normalizado por las últimas leyes educativas españolas, que va poco a poco orillando los fines y objetivos educativos y para centrarse en los medios, en las técnicas y herramientas didácticas (Orón-Semper, 2022). No obstante, como recoge Garviria (2022), la propia Ley Orgánica 3/2020 en su preámbulo matiza que

La ley tiene que ver con la competencia digital, pero no entendida en un sentido meramente técnico, sino también moral. [...] El nuevo hábitat en el que la infancia y la juventud viven cada vez más: en él aprenden, se relacionan, consumen, disfrutan del tiempo libre. (LO 3/2002)

Por ello, como ya se ha indicado, la competencia primera ha de ser la capacidad de dar sentido a cada saber que se va adquiriendo (*synesis* y *fronesis*), para que se integre en un proyecto de

vida personal a servicio de la comunidad porque, como se irá desgranando a los largo de este trabajo, la educación conlleva un compromiso social: educar en, a-través-de y para la ciudad. En este sentido habrían de entenderse todas las competencias delineadas en la normativa educativa: lograr unas habilidades, competencias, conocimientos generales y específicos, para el desarrollo de una vida plena (*eufronesis*) al servicio de los convecinos y de toda la comunidad. La formación para el empleo (*praxis*), está muy bien, pero mejor está la educación para el don, el servicio y el compromiso. Porque “la vida humana es una vida cultural que exige o requiere saber muchas cosas para comprenderla y luego actuar en ella” (Gaviria et al., 2022), como diría Ordine (2017), Premio Princesa de Asturias de Humanidades 2023 y fallecido repentinamente, hay cosas que parecen inútiles pero adquieren, con el tiempo, mucho utilidad y valor, como también hay métodos muy valiosos y costosos, pero a veces son poco útiles.

Algo similar puede estar ocurriendo en el mundo de la medicina. Cuando se pierde de vista al paciente y las terapias o prescripciones médicas se restringen a lo farmacológico y lo técnico, sobre todo en el ámbito de la psicología y psiquiatría, se corre el riesgo de subyugar la medicina a una tecnología que deje de lado a la persona humana, al paciente, convirtiéndolo o reduciéndolo a un individuo a merced de intereses ajenos a su contexto social y a su dignidad humana. Es lo que denuncia el psiquiatra Bessel van der Kolk (2014) en su libro *El cuerpo lleva la cuenta*, cuando relata que en el hospital en el que trabajaba se eliminaron las instalaciones de la piscina y de las canchas de baloncesto donde los internos y personal sanitario se relacionaban en un contexto con vínculos sociales, personales y humanos, para transformarlos en laboratorios para «arreglar pacientes». El mismo Bessel relata que durante su periodo de formación tuvo un interesante diálogo con el doctor que supervisaba su residencia:

El doctor Semrad no quería que nuestras percepciones de la realidad quedaran oscurecidas por la pseudo-certezas de los diagnósticos psiquiátricos. Recuerdo haberle preguntado una vez: ¿Cómo se llamaría a un paciente, esquizofrénico o esquizoafectivo? Hizo una pausa y, tocándose la barbilla, como si estuviera reflexionando profundamente, me dijo: creo que le llamaría Michael McIntyre. [...] Semrad Nos enseñó que la mayor parte del sufrimiento humano del ser humano está relacionado con el amor y la pérdida, y que el trabajo de los terapeutas es ayudar a las personas a reconocer, experimentar y soportar la realidad de la vida con todos sus placeres y sufrimientos. (Bessel van der Kolk, 2014, p. 29)

¿No es esta también la función del maestro? ¿No será esta la misión de la escuela? ¿No habría que repensar la legislación educativa para que atienda al desarrollo de las potencialidades y talentos de cada escolar y de cada docente? Cuando el escolar o el docente pasa a ser un número, un eslabón de la cadena administrativa, una categorización de una necesidad educativa tras un informe psicopedagógico, o una característica física, entre otras posibles clasificaciones, se relega la educación a una serie de expedientes administrativos al servicio de intereses ajenos a la persona. Si volvemos al ámbito de la salud, se podría hacer un paralelismo



con un ejercicio de la medicina que efectúa las prescripciones facultativas en función de los intereses de las multinacionales farmacéuticas.<sup>9</sup>

Una vez analizados los conceptos que pueden aclarar el hecho educativo y el rol de maestro, se precisa ahondar en los compromisos que toda institución educativa, así como cualquier administración competente, debiera asumir si deseara poner en el centro de su acción en la persona, tal y como indica el Art. 27.2 de la Constitución Española de 1978, “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Entre otras cuestiones, según las aportaciones del Dr. Vela López (1989)<sup>10</sup>, los centros educativos habrían de asumir un código deontológico propio:

- Conocer que no sólo han de aspirar a satisfacer unas necesidades sociales de cualificación profesional o ciudadanos responsables adaptados a los moldes vigentes.
- Obviar los dogmatismos ideológicos de cualquier tipo, evitando la reproducción social o el manejo de las conciencias para fines partidarios, formando ciudadanos rentables, obedientes, sumisos y “honestos a la causa”.
- Entender que “la educación no ha de ser una matanza de inocentes” en palabras de Mounier (citado por López Vela 1989, p. 208), si no un servicio al porvenir. En otras palabras, “librar al escolar de su ignorancia” no es frustrar los sueños o formatear el cerebro plástico del infante, sino, más bien, debería ser un continuo esfuerzo por fomentar el desarrollo personal, individual, social e íntegro de cada persona, no conforme a un molde establecido, sino ejerciendo una función educativa facilitadora del camino que cada escolar ha de seguir según sus propias capacidades, talentos o deseos.
- Comprender que no se ha de “curar al escolar de su ingenuidad”, sino cuidar esa inocencia que sospecha de las “seguridades heredadas” y que es “capaz de imaginar un mañana distinto y mejor y de crear espacios anticipatorios” (López Vela, 1989, p. 209).
- Evitar la concepción del centro educativo como una fortaleza amurallada “donde se conservan los tesoros del pasado”; más bien ha de ser un lugar que dote a los jóvenes de un “bagaje para la vida” que les ayude a “encontrarse en un camino cuyo paisaje está cambiando incesantemente”, en palabras de Limieux (citado por López Vela 1989, p. 210).
- Respetar la responsabilidad de los tutores legales del menor. “Mientras que la persona sea menor, la autoridad sobre el niño le corresponde a los padres, a la institución educativa a que confían su educación y al cuerpo educativo”. Ahora bien, esta delegación no es un absoluto, “no es un derecho arbitrario e incondicionado, sino subordinado al bien del infante y a la ciudad” (López Vela 1989, p. 211).<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Película que plantea un debate sobre el uso de los fármacos en enfermos psíquicos y los intereses de las multinacionales se titula “Efectos Secundarios” producida por FilmAffinity (2013).

<sup>10</sup> Como ya se ha indicado anteriormente, la tesis del Dr. López Vela ahonda en la obra del pensador personalista francés Emanuel Mounier (1905-1950) que nos ha servido de referente teórico para estas reflexiones y podrían arrojar luz en el debate educativo y pedagógico actual.

<sup>11</sup> Declaración de los derechos del niño de 1959, Principio VII: “El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tiene la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe en primer término a los padres”.

En resumen de todo lo anterior, podríamos citar una frase recogida por Alfredo Hoyuelos (2020) en la biografía del maestro italiano Loris Malaguzzi que afirma que “la escuela no necesita ser institucionalizada e impuesta desde arriba, sino creada por el pueblo” (p. 41). Y es que su experiencia llevada a cabo en Cella pudo construir una escuela para la gente de la aldea y organizada por las personas que vivían en esa región de la península itálica. “Mis pobres esquemas, relata Malaguzzi, se tambaleaban por completo: que construir una escuela se le pudiera ocurrir a la gente del pueblo, mujeres, peones, obreros, campesinos” (p. 40).

Todos estos principios inspiradores de la deontología profesional en el ámbito educativo están presentes hoy, así si acudimos a la Ley Orgánica de Educación 2/2006, Modificada por LO 3/2020, han sido recogidos en su articulado. A saber, el *Art. 1* sobre los *Principios Educativos* establece el respeto a los derechos de la infancia; el fomento de la calidad, igualdad y equidad; la “educación en valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia”; “la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado; “el esfuerzo “compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad”; “el reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos”; “la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes”, entre otros muchos principios.

Además, diferentes autores han recogido en sus publicaciones más recientes estas mismas orientaciones (Galván, 2022; Álvarez, 2020). “Uno de los propósitos de iniciales de la educación es construir el conocimiento por la experiencia y llegar a la comprensión causa efecto” (León 2012, p. 9), o “la importancia de la educación en valores democráticos y para una ciudadanía mundial en la primera infancia desde la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible”, buscando el “desarrollo de las competencias sociales y cívicas.” (Muñoz-Clemente 2023, p. 240). Por citar algunos.

Un paso más. Analicemos el análisis del entorno próximo de las instituciones escolares, el clima y la cultura educativa de las ciudades. Como indica Peiro Esteban (2009) “la Administración Local no posee, en un análisis estricto de la legislación, competencias directas en educación pero, desde la llegada de la democracia, los Ayuntamientos han significado el medio, muchas veces el único o el más eficaz, para responder a las demandas y necesidades más acuciantes de la población” (p. 104). Ahora bien, no todas las demandas, necesidades o carencias, se pueden implementar desde el ámbito escolar. La cultura es el efecto de la educación. Una persona cultivada es culta, pero la cultura por sí sola no produce educación. Si bien una persona educada tiene, posee y es portadora de una cultura que comparte con sus vecinos. La educación, en sentido más amplio, es algo diverso a la cultura, es el proceso por el cual un escolar crece, madura y se hace historia de sí mismo en un contexto concreto y vital.

En el ámbito europeo (REC 2006/962/CE), como en el del Estado Español (Orden ECD/65/2015), la programación y definición de los fines educativos se ha dirigido en los últimos años al logro de las competencias clave o competencias básicas. La última reforma

educativa (LOMLOE 3/2020) ha extendido la aplicación de la evaluación por competencias a las etapas de Educación Infantil y Bachillerato. De hecho, la séptima competencia clave, conciencia y expresión cultural, “implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos” (Anexo I, Orden ECD/65/2015). Y para poder desarrollarla se dictan, entre otras cuestiones, los siguientes medios e instrumentos:

- El conocimiento, estudio y comprensión tanto de los distintos estilos y géneros artísticos como de las principales obras y producciones del patrimonio cultural y artístico en distintos periodos históricos.
- El aprendizaje de las técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos y formas de expresión cultural, así como de la integración de distintos lenguajes.
- El desarrollo de la capacidad e intención de expresarse y comunicar ideas, experiencias y emociones propias, partiendo de la identificación del potencial artístico personal.
- La potenciación de la iniciativa, la creatividad y la imaginación propias de cada individuo de cara a la expresión de las propias ideas y sentimientos.
- El interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas y culturales que se producen en la sociedad, con un espíritu abierto, positivo y solidario.
- La promoción de la participación en la vida y la actividad cultural de la sociedad en que se vive, a lo largo de toda la vida. Esto lleva implícitos comportamientos que favorecen la convivencia social.
- El desarrollo de la capacidad de esfuerzo, constancia y disciplina como requisitos necesarios para la creación de cualquier producción artística de calidad, así como habilidades de cooperación que permitan la realización de trabajos colectivos.

El problema de la educación es que está en ‘boca todos y en manos de pocos’. Como indica Sonia Díez (2018) va más allá de tener o no tener un diploma, traspasa la frontera divisoria entre abandonar o continuar los estudios, supera la vinculación entre estudios académicos y salidas profesionales. El problema educativo es un problema de las personas. Sí, atañe a la vida misma de nuestros escolares y nuestros docentes. “Un fracaso consiste en salir de la escuela sin haber aprendido a convertir su pasión en talento, base de su desarrollo profesional” (Díez 2018, p. 20). La escuela del siglo XXI no puede ser la misma, no puede reproducir la sociedad de final del siglo XX, esa sociedad en la que con tener unos contenidos aprendidos era suficiente para demostrar cierta valía (una afirmación que tampoco es cierta en su literalidad). Cualquier profesional cuando no duda o su memoria flaquea, sabe que la respuesta la tiene al alcance de tres o cuatro clics. Sin embargo, mientras que en la escuela del siglo XX daba las herramientas necesarias para contrastar la información y buscar fuentes fiables, el reto que planea en estas primeras décadas del siglo XXI es la verificación de la información rápida y fugaz de la Red Digital, lo que viene a denominarse en lenguaje coloquial ‘fakes news’. El profesional del 2040 que describe Sonia Díez necesitará muchas otras habilidades y ya no vale una escuela para todos igual, se precisa una escuela que eduque en la diversidad, es decir,

“ayudar a encontrar aquello que hace único, especial, diferente a cada uno de nuestros alumnos debería ser ahora el eje de la misión educativa” (Díez 2018, p. 20).

Entonces, retomando el eje conductor de este trabajo, la persona y la ciudad, el maestro y su didáctica, los servicios públicos y los entes privados de todo género, el voluntariado y el asociacionismo, las familias y el barrio, por citar algunos, han de labrar un futuro educativo que va más allá de los muros de la escuela: una escuela abierta a la ciudad y una ciudad que acoja siempre a sus escolares, que genere una cultura proclive a la educación de todos y un clima de colaboración, servicio y compromiso.

### 1.8. Educación contextualizada: vida, ciudad y comunidad

La vida no es solo una sucesión temporal de acontecimientos en un espacio determinado, implica mucho más: dar significado a lo sucedido, hacer memoria de las vivencias personales y colectivas, proyectar un futuro compartido. Y es que “en la vida estamos demasiado ocupados para despertar” según el aforismo de Chesterton (2018), a veces se vive en un presentismo sin futuro y esperanza y sin un pasado que aporta luz a lo cotidiano. ¿No será esta una de las misiones de la escuela: despertar a la vida?

No cabe duda que la educación ha de conducir a explorar, descubrir y experimentar la vida, pero este proceso, como se irá demostrando, será más exitoso si el proceso de enseñanza-aprendizaje se contextualiza, aclaramos este concepto. Contextualizar el currículo, según se recoge en este trabajo no se entiende como lo de adaptar al centro educativo y al alumnado en él matriculado las diversas programaciones didácticas. Contextualizar lo educativos, en lo que aquí se expone, es realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones reales de aprendizaje, allí donde el contenido a estudiar se produce. “Se constata la necesidad de crear espacios de aprendizaje contextualizados en los que el alumnado pueda desarrollar competencias en la acción” (Cebrián, 2016, p. 867). Más adelante se volverá a profundizar sobre este tema.

El objeto de toda vida humana es apreciar las cosas que suceden en la realidad para sentirse interpelado por los hechos que su ceden. La vida es una narración, porque en toda puesta de sol está escrito “continuará al día siguiente” (Chesterton, 2018), la vida discurre y transcurre en la ciudad y en el barrio, se vive en la realidad de las calles de la ciudad, en sus parques y jardines. Por ello, la educación ha de ser sembradora de esperanza y una llamada al servicio ciudadano, la educación se ofrece a la persona para que viva en comunidad y sirva a su comunidad.

El educador debe ser un conocedor de la vida, un *experto en humanidad*. Ésta es, quizás, una de nuestras asignaturas pendientes y nuestra mayor carencia en educación: asumir que la *circunstancia* o *situación* forma parte del contenido mismo de la educación, aquello que le da sentido y vida a la acción educativa; en otras palabras: asumir en la práctica que el ser humano es, por naturaleza, un *ser histórico*. “Hasta ella (la escuela) han de llegar los problemas, las

realidades sociales. Y ella debe salir al encuentro de la realidad inmediata del barrio y de la ciudad donde se halla enclavada” (Santos Guerra, 2010, p. 38). Si no se educa para la vida, ¿qué sentido tiene entonces la educación? (Ortega Ruíz, 2016, p. 342)

Sembrar las calles de nuestras ciudades con las semillas de esperanza que se perciben en las miradas de los escolares al asombrarse del misterio oculto en la realidad vivida, genera un ambiente comunitario de alianzas y compromisos compartidos por un futuro mejor y posible para todos. La presencia de niños que estudian en la ciudad, el encuentro con adolescentes que analizan y estudian los parques, los murales urbanos, los edificios, las calles, por citar algunas cuestiones al azar, hace renacer en las gentes que cohabitan la ciudad sueños por un futuro que permite vivir, no solo del pasado ni anclarse en lo ya alcanzado, sino que impulsa a la ciudadanía a trabajar juntos por un futuro mejor, buscando la justicia y la solidaridad de todos y entre todos.

La proposición básica es que la vida humana consiste en un yo haciendo algo con las cosas del mundo, por lo cual, obviamente, la tarea fundamental de la educación es preparar al ser humano para que aprenda esos quehaceres que hace en el mundo, del mejor modo posible. Entre ellos hay algunos esenciales para una vida de mejor calidad. Esos son los aprendizajes básicos para la vida. (Mora, 2001)

Contextualizar la educación es llevarla a cabo donde los hechos estudiados suceden, en la vida, en la ciudad, en la comunidad, evitando la continua mediación del libro de texto, de la fotocopia, del recurso digital... Es poner en contacto al escolar con su realidad cercana, partir de lo cotidiano, de la experiencia vivida y dar significado a lo que acontece (Castro, 2022; Sánchez-Fuentes, 2022), es decir, una educación trascendente y que parte de un pasado que se vive en un presente y confía en un futuro en que, con esfuerzo y dedicación, todo será mejor. Tal vez es una idea que redundará una y otra vez a lo largo del texto, pero sin duda, necesita ser repetida tantas veces como sea necesario, porque la desconexión con la realidad vivida puede conducir a una escuela que educa para la muerte —entiéndase se la expresión en todos los posibles significados de la palabra, figurados, metafóricos o reales—, para realidades y circunstancias que no han cambiado. La ciudad cambia constantemente a través de las presencias vividas en comunidad por las personas que la habitan, así ha de ser la escuela, abierta a las experiencias que acontecen en la acera de enfrente, en el parque, en el edificio contiguo, en la pescadería, frutería... en la persona que pide ayuda, en el barrendero que con su servicio contribuye a generar espacios habitables, en el policía que con su presencia apoya a quien esté necesitado, en la ambulancia que recorre a prisa la vía urbana, saltándose los semáforos, porque en su interior hay una persona que se debate entre la vida y la muerte. De ahí que coincidimos con Sánchez-Fuentes (2022) cuando concluye que “la importancia del contexto, de conocer lo que realmente necesitan y es relevante para los estudiantes, debería ser el pilar fundamental en el cual vertebrar nuestra práctica docente” (p. 28).

Desde los primeros años de vida, los sujetos experimentan intensamente las resonancias afectivas del ambiente, derivadas de sus relaciones con las figuras parentales de apego vínculo fundamental para su supervivencia y desarrollo junto a las figuras de apego subsidiarias o las personas que, en ausencia de los progenitores o figuras principales, asumen el cuidado y la protección de los niños temporal o continuamente. Estas relaciones de afecto irán abriendo su

orientación y acción hacia «los otros» en un proceso gradual y recíproco que abarque a otros familiares (abuelos, tíos, hermanos,...) y a nuevos contextos socializadores, como es el caso del barrio, la ciudad, el entorno escolar, etc. El papel esencial es ampliar el campo de experimentación relacional, gestando conexiones que se distancien de la dependencia familiar. (Gutiérrez Moar, 2016, p. 215)

Todo ello hay que verlo, analizarlo, estudiarlo, escudriñarlo en nuestras aulas y en la calle, observando, tomando notas, custodiando la realidad vivida para que sea educativa. Conviene releer a Berana Zabalza (2012) sobre lo que implica la contextualización en la sociedad del siglo XXI.

Resulta interesante cómo en el contexto actual, saturado de globalización y de presiones a la homogeneización de las políticas educativas (las evaluaciones internacionales tipo PISA y los rankings que, desde ellas, se generan entre los países, las regiones y, ahora, entre las instituciones escolares presionan fuertemente en esa dirección), está tomando fuerza, más entre los académicos que entre los políticos, este otro discurso alternativo de pensar la escuela desde el propio territorio, desde la cultura local y las necesidades y recursos del contexto. No es que se trate de algo nuevo, hablando en puridad. Yo mismo ya había escrito sobre esta cuestión hace más de 25 años (Zabalza, 1985), tratando de recuperar la importancia del territorio como espacio de referencia necesario para la acción educativa. Y han sido muchos los autores individuales y los equipos de investigación que han ido aportando argumentos y evidencias sobre la importancia de este enfoque.

Finalmente, la vida de la escuela ha de dar más vida a la ciudad. Una ciudad sin niños, un pueblo sin escuela, es un municipio al que en primavera les falta las flores, al que durante el invierno ya no nieva, durante el otoño ya no hay colores ocres que inspiren la poesía y en el que el sol no luce en agosto. Las ciudades dependen de sus escuelas, la vida brota a raudales de los escolares que gritan, cantan y bailan en las calles con sus mochilas de colores y con sus ansias de descubrir lo que la sociedad le puede ofrecer. Y es que en la calles se descubren rincones, lugares con recuerdos propios, historias vividas y compartidas por la tradición, esculturas y personajes que han dejado un ‘perfume’ especial en la ciudad y cuyo recuerdo es presente.

La vinculación con la comunidad, entendida desde una perspectiva política, se produce a través de la experiencia escolar. Esta experiencia es el espacio público y social para la participación y el desarrollo de proyectos de sociedad; por tanto, en ella se implican todos los colectivos así como el entorno socio-cultural en el que se ubica el centro escolar, visto tanto desde un sentido micro, (el entorno inmediato), como en un sentido macro (el sistema social y cultural actual). En palabras de Bauman, estaríamos hablando de un *entendimiento compartido* desde el que es posible la participación de los sujetos como un modo de entender la vida democrática (Rivas, 2010).

El estudio desde las historias de vidas nos permite reflexionar desde las experiencias de las personas, integrando sus emociones, los afectos, pero también las narraciones de los otros, las historias que lo acompañan -cercanas o lejanas-, creando un enjambre de participaciones que se entrelaza con la historia de su tiempo. Es un modo de investigar donde el contexto social, cultural y político adquiere una posición relevante, un contexto que no es fijo, sino móvil y cambiante (Torregrosa, 2010).

Estas reflexiones sobre el *entendimiento compartido*, recogidas en las actas de las *I Jornadas de Historias de Vida en Educación: Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación* organizadas por la Universidad de Barcelona los días 10 y 11 de junio de 2010, puede ser un buen epílogo de este apartado. Las biografías de personajes que construyeron y formaron parte de un municipio, vidas puestas en valor, ponen de manifiesto que no solo el presente puede ser un banco de experiencias, sino también el pasado vivido y experimentado por un municipio, para construir un futuro común entre todos.

Hasta el momento hemos venido recogiendo la vinculación de la escuela y la ciudad, pero sin duda alguna, conviene detenerse, aunque sea brevemente, en las metodologías y didácticas implementadas en nuestras escuelas rurales. La acción pedagógica que hasta ahora ha sido descrita, el entorno como lugar de aprendizaje, ha sido acopiada, implementada, inspirada en el quehacer educativo de muchos maestros y maestras de la escuela rural (Bustos 2009; Hernández-Escorcia *et al.*, 2020), un claro ejemplo de Celestín Freinet (1978). Según recoge Miguel Ángel Rodríguez García (2023) las escuelas de nuestros pueblos dotaban de un dinamismo al municipio, ante el aumento de población en los años setenta algunos, entre ellos Fresno el Viejo, reivindicaron la ampliación de las instalaciones que acogían a las nuevas generaciones.

El aprendizaje que se llevaba a cabo en el ámbito académico se constituía en un complemento al que se desarrollaba en el entorno familiar en donde, además de las tareas del hogar, los hijos debían responsabilizarse de muchas otras tareas: alimentar a los animales o ayudar en el huerto y en los campos de labranza. Ese aprendizaje de la vida ha quedado grabado en sus memorias y en su carácter. Como recoge Rodríguez García citando a Unamuno, “No sé cómo puede vivir quien no lleve a flor de alma los recuerdos de su niñez” (p. 1).

Los maestros de los pueblos, como es el caso de D. Gregorio, personaje ficticio pero muy real en la España del siglo XX creado por José Luis Cuerda (1999), vivían en contacto con la naturaleza, el entorno el campo y la vida. Para ellos, el pueblo, sus calles y actividades, sus fiestas y costumbres heredadas de muchos siglos se constituían en una fuente inagotable de recursos didácticos para implementar en su día a día el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma viva, real y contextualizada.

### **1.9. Los desencuentros: actitudes que desvinculan a la persona**

Muchas cuestiones se han dejado orilladas al tratar el concepto de persona que, por otro lado, nunca fue el objeto primero de este trabajo, no obstante al tener éste un carácter de análisis de una propuesta de actuaciones educativas, como ya se ha indicado, conviene, en lo educativo, partir de una mirada humana sobre aquello que es humano. Hasta ahora se ha descrito a la persona desde la dinámica del encuentro, de la relación y del don, la persona como un bien para el otro. Si bien, conviene mencionar algunas otras circunstancias que pueden arrojar luz sobre las sombras que parecen devaluar la dignidad de la persona humana

y que suponen un cambio social significativo y una fluctuación cultural, que se percibe en nuestras ciudades y, como lluvia fina, va penetrando en el ámbito educativo. Se corre el riesgo de que, sin que se note, el agua de la pecera se vaya cambiando gota a gota y los peces no se percaten de ello. En este sentido José María Barrio (2008) recoge que algunos maestros perciben una “angustiosa sensación de desarme intelectual y moral” por el nihilismo de moral sugerido por Steiner y Speamann o por lo que Lewis (2007) denominó la *Abolición del hombre*. “Quizá no por el procedimiento de aplastar –propio de los sistemas totalitarios– sino con el estilo más propiamente liberal, es decir, narcotizando, el proceso puede terminar por neutralizar lo más humano del hombre” (Barrio, 2008).

Si bien, antes de entrar en materia, conviene preguntarnos junto a Gil Cantero (2018) si podemos hacer algo como pedagogos para evitar la ideologización de la educación para evitar la crítica externa que se realizan a la pedagogía y sus los investigadores de la educación.

Tenemos que evitar tanto la tendencia entusiasta a identificarnos siempre con la mentalidad dominante del momento como la inclinación, igualmente vigorosa, a oponernos a la misma. Hay que huir también del confort que proporciona el asentimiento gregario con las ideas de los míos, como alejarse igualmente de la tendencia al protagonismo narcisista del pedagogo, educador o profesor díscolo que todo le parece mal por antiguo o conocido (Gil Cantero, 2018).

Para ello propone un camino, “no miremos ni a derecha ni a izquierda, ni arriba ni abajo, ni a los que están a mi lado o lejos” sino que se fundamente el trabajo pedagógico en dos pilares básicos: confiar en la posibilidad objetiva de que en educación se pueden encontrar unas verdades que todos aceptemos como premisas y “cultivar la virtud intelectual de aceptar y reconocer, además, con admiración y agradecimiento, los mejores argumentos vengan de donde vengan” (*Ibidem*). Cuando se habla en educación de una verdad objetiva, hemos de ser conscientes de que el espíritu humano tiene un “incansable afán por sondear, por alumbrar el arcano de su riqueza interior” y Barrio se pregunta constantemente, como Sócrates, sobre “la verdad de las cosas”.

Es más, no es posible concebir la grandeza y dignidad del ser humano sin ver su esencial vinculación con la verdad. Ser capaz de verdad –de conocerla, de decirla y de vivirla– es lo que le suministra su peculiar eminencia sobre las realidades no personales. Esa eminencia estriba, entre otras cosas, precisamente en la aptitud para reconocer lo real como real y, por tanto, para la autotranscendencia: ver lo otro y los otros como parte de mí y de mi mundo, pero a la vez como algo no enteramente reductible a mí, a mi pensar, desear o sentir (Barrio, 2008).

Frente a esta dinámica, la del encuentro, abierta al semejante y a la búsqueda conjunta de la verdad, surgen crepúsculos que desean apagar la luz y cambiar la mirada de dirección. No explicamos. La dinámica del encuentro centra la mirada en el vecino, en lo común, en lo que une; la dinámica de la destrucción, olvida al que convive en la puerta de al lado y se dirige hacia uno mismo sus propios intereses, deseos, gustos y apetencias, considerando al que piensa distinto como enemigo y un obstáculo para lograr los propios fines desvinculados de lo común y de la presencia del próximo o, incluso, despreciando, marginando u olvidando al ciudadano que vive en la ‘periferia’ (Juan Pablo II, 1980). En el ámbito educativo se repite constantemente “uno es más feliz dando que recibiendo”, esta es la clave. Cuando tratamos



de atrapar, retener o apropiamos de alguien o de algo, lo terminamos perdiendo. Cuando nos damos, nos donamos a los demás resplandece la cultura de lo común como en un clima de colaboración y construcción ciudadana: la ciudad educadora.

### *La desvinculación de la persona de su contexto*

La marginación social que se detecta en nuestras ciudades, especialmente en las grandes urbes, genera unos conflictos que pueden doblegar a la persona y marginarla a las periferias sociales bien por la enfermedad, por el sufrimiento o por la pérdida económica-laboral generando personas vulnerables (Elizagarate, 2021; Sánchez-Guardiola, 2022). Estas circunstancias pueden a desdibujar y diluir a la persona mellando su condición humana, desligándola sus raíces, de sus pueblos y ciudades (Domandzič, 2010). Y ciertos sectores sociales, en vez de poner de relieve el encuentro y la cooperación, aprovechan esta marginalidad para fomentar el enfrentamiento social y la lucha de grupos cohesionados internamente pero no integrados a nivel social. Es más, se detecta también que las redes sociales contribuyen alimentar estas contiendas (Martínez-Ferrer, 2017; De los Reyes, 2021). Las bandas y el desafío entre clanes con intereses ocultos y no declarados, pone el conflicto como eje de las actuaciones (Méndez, 2021). Es entonces, cuando la persona, una vez desvinculada de su entorno natural, busca unas relaciones de referencia con las que “comparten algunas referencias culturales” se generan situaciones en las que los individuos y los grupos reaccionan de forma violenta para generar sensación de vinculación o pertenencia. “Si esta violencia perdura, se instala o si pierde toda su capacidad de ser instrumental, entonces necesariamente degrada al conflicto y lo lleva hacia otras lógicas de ruptura pura de terrorismo” (Wieviorka, 2010). Los grupos de presión o las estrategias utilizadas minorías marginadas o ignoradas para defender sus derechos emplean muchas veces la violencia como arma reivindicativa, en lo que en palabras de Rancière, sería la subjetivación en el litigio (Said, 2014) porque solo en el diálogo los “incontados” –aquellos que no tienen voz–, pueden “tomar la palabra allí donde ni ella ni ellos existen” abriendo caminos al “logos” y al encuentro (p. 411).

Estos métodos de enfrentamiento dialéctico generan ciertas dinámicas que obstruyen la cohesión social y que, por desgracia, algunos autores justifican (Subirats, 2016), basándose en la defensa de ciertos ‘intereses generales’ de sectores de la población no oídos o poco escuchados. No podemos compartir, desde el ámbito educativo, estos métodos activistas al dejar de lado la referencia al ‘bien común’, el bien de toda la ciudadanía. En la utilización de la violencia siempre alguien se verá perjudicado. Desde una perspectiva humana, la elección de los medios e instrumentos reivindicativos ha de respetar los derechos de todos, incluidas las periferias sociales y marginales como del resto de ciudadanos (Marco-Perles, 2009; Rúa, 2022). Por ello, desde un punto educativo, no se puede considerar la violencia como instrumento de presión o de reivindicación adecuado. Tal y como demostró Margulis en 1975 al evidenciar en *Symbiotic theory of the origin of eukaryotic organelles; criteria for proof*, que los seres vivos que colaboraran logran un mejor índice de supervivencia que aquellos que compiten, afirmamos que lo mismo ocurre en las sociedades humanas, la colaboración y el diálogo es siempre mejor que la lucha y el enfrentamiento.

Junto a todo lo anterior, conviene citar el desarraigo social de los migrantes que, obligados a abandonar su tierra en busca de una esperanza que les permita al menos subsistir, llegan a las ciudades europeas en situaciones humanas deshonrosas. De ahí, descubrimos los ciertos barrios de nuestras urbes que se convierten en lugares marginales, temidos e ignorados. Cabe aquí retomar la propuesta pedagógica de Paulo Freire sobre la pedagogía del oprimido, en la que “la deshumanización, entendida como el resultado de un orden injusto” genera situaciones de la violencia que conduce a un sentimiento de inferioridad equiparable a los conceptos de “ser para otros”, “conciencia servil” y “conciencia colonizada” (Said, 2014, p. 407).

Lo anteriormente expuesto, describe uno de los síntomas de la enfermedad social que hoy planea en nuestras ciudades: la desvinculación. Concretemos este concepto. Desde el punto de vista psicológico se entiende como el proceso mediante el cual un paciente se desprende de los lazos que le mantienen ligado a su terapeuta y regresa a su entorno familiar y social (Martín, 2020). No nos referimos a este sentido del término “desvinculado”, sino al que describe al hombre de hoy, sin lazos familiares ni sociales, convertido en un mero consumidor en el seno de una cultura que apuesta por una concepción de la persona como individuo autosuficiente e independiente de la familia y de su entorno, que vive a merced del ambiente, como un algo modificable y sin contenido cierto, personalidad líquida de Bauman (2018). Sin embargo, el ser humano, como ser vivo que es, ha de crecer enraizado en su territorio, así como un árbol que carece raíces termina por secarse, un individuo privado de pasado es fácil de ser condicionado por el ambiente social predominante en su entorno; como el árbol frutal que ha sido arrancado de su tierra no produce fruto, de ese mismo modo un ciudadano sin substrato y arraigo, vivirá en un presente perpetuo que condicionará su la existencia sin perspectiva alguna de futuro. El presente continuo fagocita la esperanza de futuro y malogra la tierra fértil sobre la que se construyó la ciudad que le vio nacer. En la *Tabla 1.2* se intenta visualizar esta metáfora que puede aclarar la vinculación como característica propia del ser humano. Somos conscientes que las metáforas carecen de rigor y exactitud, si bien ayudan a comprender, generar ideas y profundizar en la materia abordada (Moreno, 2004, p. 59).

**Tabla 1.3**

*Mapa de proyección de la persona como ciudadano vinculado*

<i>Nivel</i>	<i>Descriptorios</i>	<i>Vinculación</i>
Ser humano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser vivo: naturaleza biológica</li> <li>• Tienen conciencia de su existencia</li> </ul>	Pasado, ser enraizado en su realidad
Individuo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquello que hace al ‘yo’ distinto del ‘tú’</li> <li>• Con capacidad de autodeterminación</li> <li>• Ser para ‘sí’</li> </ul>	Presente, ser que vive, crece y se vincula en sociedad
Ciudadano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto de derechos y deberes</li> <li>• Reconocidos u otorgados</li> <li>• Capaz de establecer alianzas y compromisos</li> </ul>	
Persona	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dignidad inviolable, inalienable e insustituible</li> <li>• Capacidad de trascendencia</li> <li>• En busca de la felicidad</li> <li>• Capaz de elegir el bien</li> <li>• Ser para los ‘demás’</li> </ul>	Futuro, ser abierto a los demás, futurible

*Elaboración propia a partir de la reflexión teórica planteada*

La vinculación del ser humano pone el énfasis en que la persona, individuo y ciudadano, hereda un pasado, vive un presente y se proyecta en el futuro. Sin embargo, la desvinculación –retomamos el análisis fenomenológico–, lleva a las futuras generaciones a huir de su propio entorno social: búsqueda de trabajo lejos de la ciudad en la que han crecido lo que conlleva un difícil arraigo familiar y vecinal, carencia de sentido de la vida y desinterés por lo colectivo. Estas alarmas han saltado y algunos profesionales de la salud y de la educación están detectando mayor tasa de suicidio, un 32% del 2019 a 2021, (De la Torre, 2023), más adicciones y mayor índice de depresiones y enfermedades mentales entre las generaciones más jóvenes (Navarro-Gómez, 2017; Valencia et al. 2021; López-Mora, 2021) La desvinculación conduce inexorablemente al desarraigo y a la deconstrucción social de la persona dejándola vivir y respirar a través de las heridas no cicatrizadas que la propia sociedad le ha causado.

### *La soledad y la vejez*

Hemos descrito en el apartado anterior la desvinculación como huida, pero hay una desvinculación inversa, la permanencia en el aislamiento. Este problema, detectado por muchos, es la soledad libremente elegida y la vejez olvidada en las residencias, en los domicilios particulares y la ausencia de vida social de nuestros mayores. Cada vez son más las personas que viven solas en nuestras ciudades. Según los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (2022) actualmente más de 5 millones de personas viven solas en España y se estima que en el año 2037 esta cifra supere los 6,3 millones.

La soledad y el aislamiento social son muy prevalentes. Existen dos perfiles de soledad, una moderada relacionada con las dificultades a la sociabilidad que aparecen con el envejecimiento y otra severa que no está asociada a la salud o las barreras. Las intervenciones deberían adecuarse a cada uno de estos perfiles. (Gené-Badia, 2019)

Ante esta situación los gestores municipales han de implementar no solo programas de acompañamiento y dinamismo intergeneracionales, sino también fomentar aquellas facetas de las ciudades que visualicen la esperanza: la presencia de los niños, como se propondrá a lo largo de este trabajo. Y según reconoce públicamente el periodista Manu Sánchez (2023), esto no se debe a problemas asociados a la vivienda, a la problemática del trabajo o a la escasez de medios económicos en los hogares, más bien se debe a una asunción cultural que impregna inconscientemente a nuestra civilización occidental y que como lluvia fina viene permeado la cosmovisión de las personas que habitan nuestras ciudades.

Nos explicamos. Vivimos en un estado de bienestar individualista donde los deseos personales están por encima del bien común objetivo, como se ha venido indicando en apartados anteriores. Se busca un marco de mínimos donde los intereses particulares se compaginen mediante el consenso pactado en unos intereses generales, subjetivos y cortoplacistas. Lo “mío” prevalece siempre por encima de todo y de todos. Este individualismo se refleja en el índice de natalidad donde las maternidades están vacías, los pediatras dejan de tener pacientes y las escuelas cierran unidades ante una maternidad renunciada o una paternidad ausente. Según los datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística la variación de la

última década ha producido un descenso de 519.779 nacimientos en 2008 a los 329.812 del año 2022, lo que supone un descenso del 37% en nacimientos en los últimos catorce años (INE, s.f.). La política impositiva y normativa del hijo único en china, ha llegado a algunos países de occidente sin ningún tipo de imposición legal, pero se afianzado desde premisas ideológicas que olvidan lo social y primando lo particular e individual. La persona es un ser social, no es una isla, no es un individuo para sí, como se ha repetido en varias ocasiones, solo encuentra su sentido en el encuentro en la donación y en dar la sociedad lo que ha recibido.

**Gráfico 1.2**

*Datos demográficos nacimientos. Serie 1992-2022. Fuente INE (2023)*



La soledad de nuestros mayores en el final de la vida, se conjuga en paralelo con la ausencia de niños en las calles de las ciudades y de nuestros pueblos. Una sociedad sin niños se convierte en una reivindicación de una ciudadanía carente de futuro; una sociedad sin mayores que olvida el pasado, se convierte en una ciudadanía pobre, ausente, que vive en un presente continuo solo busca satisfacer intereses particulares, individuales y egocéntricos. El olvido de la vejez y el aislamiento social va de la mano con la renuncia voluntaria a la maternidad y paternidad y de la vida en soledad, a la reivindicación de una ciudadanía llamada al ocaso.

Si bien debemos matizar. No hablamos aquí de la soledad originaria ya mencionada anteriormente, esa soledad es la que conduce a la pregunta que exige respuesta personal y en primera persona del singular: ¿para qué estoy aquí? ¿a qué estoy llamado? Son soledades voluntarias o existenciales que en ocasiones se convierten en una necesidad para poder encontrarse con uno mismo para descubrir la realidad de las cosas su belleza y su verdad originaria, para discernir qué camino tomar, a fin de contribuir de mejor manera al bien común. Es una soledad que busca asombrarse ante una puesta de sol, un amanecer o los campos sembrados por el esfuerzo del labrador... Es lo que Capellà Miterique (2022) denomina la “necesidad de la soledad como forma de recuperar la mirada sobre el mundo” para después encontrarse con el vecino, con el familiar, con el compañero de trabajo y poder mirar de forma diferente y buscar el encuentro, el diálogo, la ayuda mutua. El otro tipo de soledad, a la que aquí hacemos mención es la soledad impuesta o autoimpuesta, que conlleva aislamiento, aquella de nuestros mayores, la de los marginados en las periferias sociales, la de los incomprendidos, rechazados o excluidos. Esta es una soledad que empobrece, despersonaliza y clama a la conciencia colectiva de la ciudadanía proactiva. También, en este

grupo podemos incluir, aunque parezca paradójico, a una supuesta soledad que, en apariencia se percibe como una renuncia voluntaria, pero, en el fondo, es un rechazo a la vida común; hablamos de aquellos o aquellas que, por un interés particular, que no personal, por un deseo reivindicado como derecho, optan por intereses individuales en vez de los de la comunidad en la que viven. Esa soledad engañosa, condicionada por ideologías carentes de fundamento científico (Díaz, 2019; Guimarães, 2020; Potestad, 2023), que ahora puede estar aparentemente 'acompañada', pero con los años conducirá a una soledad, si cabe, más intensa y sin sentido.

Teoría de la Integración Social de Durkheim (1951) avala esta creencia y resalta la importancia de la integración social en tanto que incluye al individuo en una red de influencias interpersonales que dan significado y propósito a su vida. Esta tradición sociológica resalta el hecho de que la regulación social beneficia a la sociedad ayudando a mantener el orden y la estabilidad y beneficiando también al individuo (Expósito, 2000, p. 584)

Desde los ámbitos de la psicología y de la educación social va creciendo la toma de consideración del problema de la soledad en la sociedad, en el que se perciben muchas derivadas en esta segunda década del siglo XXI (García-Sanmartín, 2021; Navas, 2023).

### *El globalismo y la globalización*

Una tercera perspectiva, anticipada en 1943 por C.S. Lewis cuando describió un escenario en el que "mediante la eugenesia, mediante la manipulación prenatal y mediante una educación y una propaganda basada en una perfecta la psicología aplicada, el hombre logra un completo control sobre sí mismo. La naturaleza humana será el último eslabón de la naturaleza que capitulará ante el hombre" (Lewis, 2007:60). El peligro que conlleva la educación es el adoctrinamiento en un pensamiento unificado y sistematizado desde instancia del poder legal o económico (García Barrios, 2023), paradigma del cual no se puede ni se debe disentir porque la inquisición mediática está al acecho para quemar en la hoguera pública a aquel que se atreva a salirse del guion. Esta tentación totalitaria no es nueva y ha estado siempre presente de una forma u otra, ya lo afirmaba Arendt (2005) indicando que el resultado "de la propaganda y la organización totalitaria", el aparato estatal se independiza, la política secreta substituye a las leyes y la justicia, y los campos de concentración y exterminio "sirven al régimen totalitario como laboratorios para la comprobación de su pretensión de dominio absoluto sobre el hombre" (Fernández, 2004). Cuestionar los criterios que sustentan el paradigma de las sociedades occidentales contribuye sobremanera, por un lado, a buscar razones razonadas entendibles y comunicables para su validación y, por otro, descubrir el "currículo oculto" de quien lo propone o, tal vez, lo impone. El globalismo podría ser el nuevo dogma imperialista que intente subyugar al disidente. Estas palabras de Ordine, que hacen clara referencia a los regímenes totalitarios, también deberían despertar las conciencias de aquellos que en nombre de otro "absoluto" se posicionan en el relativismo impuesto, es decir, la paradoja de la *contradictio in terminis*. No es correcto asentir con lo políticamente correcto si no se corresponde con la realidad, porque destruiría la propia 'realidad' y este es un nuevo

dogmatismo acrítico, porque “hemos llegado a un punto en nuestra evolución humana, caracterizado por el hecho de que sabemos mucho, sabemos muchísimo, pero comprendemos muy poco” (Max-Neef, 2006, p. 26).

La visión dogmática libera a sus frágiles destinatarios de la dificultad de elegir: se evita el naufragio en el caos de lo múltiple aferrándose al salvavidas de la verdad. También en el plano de la política —el fenómeno ha sido ampliamente estudiado— los regímenes totalitarios, por ejemplo, liberan a los ciudadanos del peso de la decisión, arrogándose el derecho de indicar la única opción posible.

Nos explicamos. Los dogmatismos se han dado en todo momento y en todo lugar de nuestra historia y se caracterizan por excluir de la conversación a aquellos que no ‘comulgan’ con la visión dogmática imperante porque,

Quien se atreve a expresar críticas en contra de la «verdad absoluta», quien se atreve a manifestar dudas y reservas respecto a la infalibilidad de los «traficantes de certezas» es considerado un peligroso «hereje» o, peor aún, es marcado con el sello de «relativista». Los dogmáticos (aquellos que, viviendo en las certezas, creen no equivocarse nunca) han ofrecido un idéntikit (para su uso o consumo) del disidente relativista. Ser relativistas para ellos significa ponerlo todo en un mismo plano, renunciar a la razón, despremiar la ciencia, cultivar el irracionalismo, desacreditar lo universal, negar la existencia de todo valor. Pero ¿qué relativista con buen sentido podría reconocerse en este «retrato» instrumental y en apariencia verdadero? (Ordine, 2021, p. 124).

Esa verdad absoluta de la que habla Ordine también hace referencia a los absolutos que se reverencian en ciertos ambientes actuales que impiden el encuentro y el diálogo. Pero hemos de tener en cuenta que la reflexión moral sobre lo bueno y lo malo es algo que la biología actual circunscribe a “procesos inconscientes” inscritos en la naturaleza de la persona humana (Hauser, 2008).

En todas las culturas ha existido el honor, que ha sido inteligible en todas las latitudes y tiempo, aunque apareciese coloreado por estas y estos. Los diversos honores ancestrales han funcionado en comunidades muy dispares, y el honor íntegro se ha abierto paso en la historia de la humanidad hasta llegar a nosotros. La pregunta por el bien y el mal es constitutiva de lo humano. Conforman la estructura del honor sentimientos universales, mecanismos para los que tenemos capacidad innata. El biólogo Marc Hauser se ha referido en su ensayo *Moral Minds* a un proceso inconsciente y una gramática moral escondida y connatural que evalúa las causa y efectos de nuestros actos y los ajenos (Cerdá 2022, p. 192).

Estas afirmaciones de David Cerdá nos conducen a la afirmación sobre el relativismo moral no puede ser otra cosa distinta al egocentrismo individualista que busca permanecer ante el otro que busca un diálogo sincero (procedimiento) con un corazón abierto (actitud) que busca y trata de encontrar razones (concepto) que le permitan llegar a un encuentro verdadero con el próximo. Tal vez, lo que nos encontramos actualmente es un eclipse de la razón que sospecha continuamente de la capacidad individual por hacer el bien y buscar la belleza (Giussani, 2006; Burgos 2012; Azurmendi, 2018; Cerdá, 2022 y Castillo, 2023).

Es aquí donde convendría hacer una reflexión sobre los peligros que acechan a nuestras ciudades, no tanto por la globalización, sino por el globalismo. Mientras que la globalización se podría definir como el fenómeno por el que el mundo acorta las distancias y se hace más pequeño al facilitar las comunicaciones y el intercambio comercial, y por ende las relaciones humanas y el encuentro entre las personas (Max-Neef, 2006; Sánchez, 2016); lo segundo, el globalismo, se podría entender desde el paradigma de la Escuela de Frankfurt, en el que unas mentes pensantes diseñan una estrategia para alcanzar el control social de la especie humana a través de la intervención de organismos supranacionales, para los que la diferencia, la tradición, las culturas locales y las religiones son peligros a los que combatir (Vidal, 2023).

Una evidencia palpable de todo lo anterior lo encontramos en populares y manidos documentos y agendas de los organismos internacional, como la ONU y sus organizaciones satélites, con objetivos claros y metas específicas que se ponen en marcha a través de planes en los que se detecta un nexo directo entre aprobación de ayudas y adopción de ideologías que buscan revertir la perspectiva humana de lo humano a través de protocolos impuestos que conducen a nuevas formas de colonialismos (Munilla, 2022). No se puede olvidar que la persona es el único ser sobre el planeta que tiene capacidad de dar razones de su existencia, experimentar conscientemente la belleza del mundo visible y asombrarse ante tanta grandeza. Si bien, estas agendas parecen más bien grandes discursos de “nominalismos declaracionistas”<sup>12</sup> donde la persona pasa a ser considerada como un ser vivo más, olvidando su dignidad, su transcendencia y su unicidad. Una ecología que se desligue o deje marginado el valor de la persona y su centralidad, pierde su razón de ser, al obviar qué es el ser humano quién, desde una “ecología integral de la persona”, da razón y fundamento a los objetivos de cualquier reivindicación ecológica, ya que “nadie nace en un cuerpo equivocado” (Errasti, 2022). La ecología sin la persona no tendría sentido, es imposible encontrar en toda la superficie del globo terráqueo otro ser vivo con la capacidad de reflexionar sobre lo que acontece en la naturaleza distinto de la persona humana, pero siendo así, el ser humano forma parte esta misma naturaleza distinguiéndose de ella. Es decir, los animales carecen de derechos, pero es el hombre, varón y mujer, el que tiene el deber y la obligación de cuidarlos en su integridad. La naturaleza sin el hombre carecería de sentido alguno y razón de ser, el ser humano el único capaz de expresarlo y comunicarlo de forma integral.

Junto a este globalismo se puede vislumbrar un cierto estatalismo normativo, que ha sido descrito por los profesores de la Universidad de Murcia Ortega-Ruíz y Somero-Sánchez (2021), porque no se trata de realizar reformas educativas que recojan ciertos postulados del globalismo, lo que puede incurrir en un injerencia educativa al estilo de Antonio Gramsci, porque

El cambio o mejora de la educación no responde, necesariamente, a la implementación de determinadas normas o leyes que den lugar «a un actuar tecnocrático o a un hacer pragmático. Reformar está gobernado por valores, y delimita un intento de remodelación de unas y otras circunstancias sociales a la luz de esos valores». (Zufiaure y Hamilton, 2015, p. 197).

---

<sup>12</sup> Término empleado por Francisco en el discurso ante Naciones Unidas de 25 de septiembre de 2015. <https://news.un.org/es/audio/2015/09/1410691>

Estamos de acuerdo en que los sistemas educativos precisan ser estructurados en función de las transformaciones acaecidas en estas sociedades. Las reivindicaciones praxiológicas de la práctica educativa necesitan cambios en el tiempo, pues son los contextos los que determinan las necesidades que deben ser ejecutadas mediante las acciones educativas. (Pallarés, Chiva, Planella y López, 2019, p. 125), pues el sistema educativo no es ajeno al conjunto social del que forma parte. Pero siempre se ha de salvaguardar la primacía del ser humano, pues el orden social está para hacer posible la realización humana de cada individuo. Lo contrario significaría la defensa de una estatalización de la educación y el sometimiento del individuo a la voluntad del poder establecido. (Ortega Ruiz et al, 2020, p.91)

Estas líneas ponen de manifiesto el intento desde el legislativo de ir dejando sin valor el Art. 27.7 de la Constitución Española de 1978, en el que reconoce que la gestión y control de los centros corresponde a los agentes educativos: profesorado, familias y alumnado. El Globalismo junto con el estatismo educativo son sombras que se proyectan sobre lo educativo con el afán de control, del mismo modo que se están controlando el resto de los poderes del estado por parte de uno de ellos.

De ahí, como se indicará más adelante, que el compromiso de la ciudadanía, mejor dicho de cada ciudadano en particular, de cada persona, de cada individuo –el concepto ‘ciudadanía’ puede eclipsar las diferencias, los matices y la variedad de los individuos que la conforman, y aparecer como un colectivo uniforme y único–, de cada familia y de cada profesor con el escolar que tiene delante de sí, le mira y espera una respuesta precisa y adaptada a su contexto, entorno y circunstancias particulares. Estos postulados los aclara Cerdá (2022) indicando que

En nuestro siglo globalizado en el que la economía, el intercambio de ideas y de la emergencia climática nos han convertido en la apretada tripulación de una misma nave, nos parece razonable proponer que esa comunidad teológica sea la humanidad entera, y defendemos que esta ampliación no es teórica, sino sociológica de pleno derecho, ya que en cada una de nuestras conductas estamos frente a nuestro prójimo (p. 191).

### *El transhumanismo*

La siguiente perspectiva que planea en la actualidad, más novedosa que las anteriores, es el transhumanismo, concepto recogido y analizado en las investigaciones de Postigo Solana (2019), entre otros muchos, y que pulula hoy como un nuevo paradigma sobre el hombre biológicamente perfecto, con una aspiración de felicidad en la que la imperfección, el dolor y el sufrimiento no tienen cabida. “Nos encontramos en una situación en que el concepto de naturaleza humana clásico y moderno ha sido abandonado o reducido a materia y conciencia, a la postre a actividad neuronal” (p. 7). Más aún, la biotecnología y los avances de investigación científica se emplean como instrumentos para moldear la naturaleza humana a voluntad de cada individuo en función de sus deseos. En este sentido nos parece muy oportuno el concepto de “naturaleza líquida”, permanentemente cambiante sin reconocer los



límites biológicos de la naturaleza humana (Postigo Solana, 2019, p.7). Esta forma de pensar concibe a la persona como el producto de la evolución ciega muy imperfecta que se pone de manifiesto en el sufrimiento, el dolor y la enfermedad. Sin embargo, dado el avance de las ciencias y de la tecnología, especialmente en la biogenética y de la inteligencia artificial, el ser humano está en condiciones de diseñar él mismo el siguiente paso de la evolución para perfeccionar la naturaleza humana, mediante la mejora genética del cuerpo humano, creación híbridos máquina-hombre o la posibilidad de suprimir el soporte biológico de la existencia humana y pasarlo a un soporte tecnológico, dando lugar a un ser humano sin cuerpo (Diéguez, 2017; Blanco, 2021).

Paloma Castillo (2023) concluye en su publicación en la Revista Complutense de Educación que “la crisis de la postmodernidad ha desembocado en los parámetros de instantaneidad, fluidez y rendimiento acelerado dada la lógica de las nuevas tecnologías” (p. 354) que amenazan desde esta perspectiva trashumanista la libertad y la democracia (p. 356). Frente a este endiosamiento de la tecnología, en busca constante de saciar los deseos humanos de longevidad, surgen movimientos que proponen la lentitud y el vivir pausadamente y que, siguiendo la pedagogía de John Dewey, buscan “la importancia de la profundidad en el pensamiento” (*Ibidem*).

A mediados del siglo pasado Hannah Arendt describió en una de sus obras una visión de la humanidad por venir, a nuestro juicio, muy certera:

Este hombre futuro –que los científicos fabricarán antes de un siglo, según afirman– parece estar poseído por una rebelión contra la existencia humana tal y como se no ha dado, gratuito don que no procede de ninguna parte (materialmente hablando), que desea cambiarse por decirlo así, por algo hecho por sí mismo” (Arendt, 2005, p. 30).

He aquí varias evidencias de lo que se avecina al mundo educativo, a nuestras ciudades, cuya consecuencia más inmediata podría ser volver al paradigma romano de ciudadanos-esclavos. Por un lado, se vislumbra una parte de la sociedad, aquella económicamente pudiente, con más posibilidades, fortalezas, capacidades, y por otra, aquellas personas que, por opción personal o por escasez económica, no puedan dotar a su cuerpo de las nuevas ‘herramientas’ biotecnológicas.

El transhumanismo propugna por un cambio de la esencia humana por medio de mejoramientos biotecnológicos, como un modo de acelerar el proceso evolutivo humano. Sin embargo, las pretendidas nuevas especies transhumanas que surgirían de esas modificaciones (tales como los cyborgs, orgoborgs, silorgs, etc.) suponen un particular concepto de naturaleza, identidad y libertad humanas que hacen del cuerpo humano un sustrato meramente mecánico y determinista, mientras que entienden la libertad del hombre como el ámbito de lo espontáneo e impredecible (Velázquez, 2009).

Con el nacimiento de las biotecnologías empezamos a operar sobre los seres vivos en unos niveles nunca antes tocados por la mano del hombre. El conocimiento de las bases moleculares de la vida pone en nuestras manos una herramienta nueva y poderosa, así como una nueva y pesada responsabilidad moral (Marcos 2018).

Y es que, como recoge Gil Cantero (2022), hay tres trampas del enfoque transhumanista aplicado a la educación. En primer lugar, la premisa de que “todas las tecnologías del mejoramiento humano son iguales”; en segundo lugar, se presupone que “un sujeto educado es el que tiene más y mejor memoria, atención o razonamiento”; y, finalmente, se concibe que la educación consiste en “ayudar a alguien para evitarle esfuerzos”. La visión tecnológica de lo humano no solo empobrece a la persona, sino que la somete a la tecnología.

Debemos rechazar, desde la pedagogía, las tesis que pretenden alejarnos de la perspectiva de la formación humana como un bien intrínseco considerando erróneamente irrelevante el uso de los medios cuando son los que permiten realmente la formación humana (Gil Cantero, 2022).

Michael Sandel denuncia en su libro *Contra la perfección. La ética en la era de la ingeniería genética* (2007) que se observa en muchas familias, en las que no se repara ni en recursos ni en tiempo, que se rigen por los derroteros de acción educativa transhumanista para alcanzar la perfección del ser humano, porque detecta que “hay padres abiertamente ambiciosos que se dejan llevar por el aspecto transformador y exigen toda clase de logros a sus hijos en busca de la perfección” (p. 74). Esta deriva social es un influjo inspirado en el paradigma transhumanista que, en vez de buscar la felicidad del ser humano, lo que se aspira a lograr es la perfección, siendo intransigente con el error: robotización del ser humano ajeno a su realidad corporal, emocional, racional y relacional.

### *Una llamada a la esperanza y a la vinculación*

Tanto la destrucción de la persona humana ofrecida por CS Lewis (2007) durante la Segunda Guerra Mundial, como la visión anticipatoria de la Dra. Postigo Solana, ofrecen cosmovisiones (*weltanschauungen* en la expresión de Dilthey), como el paradigma tecnocrático del transhumanismo permean el mundo educativo. Sin embargo, ante tanta sombra, podemos encontrar luz en aquel testimonio vivido de Víctor Frankl para quien todo hombre y mujer tiene siempre la esperanza de un mundo mejor, aunque este no sea perfecto, como ya se ha indicado anteriormente (Frankl, 1995). En este mismo sentido, José Antonio Marina (2008, p. 6) escribe un homenaje al maestro y le define como el incansable profesional de la esperanza, tal vez, podríamos decir, un sembrador perpetuo de semillas que darán buen fruto, que se esfuerza por abrir las puertas del aula para que la primavera siempre resplandezca en su interior.

Unido a lo anterior no debería olvidarse, como ya indicó Víctor E. Frankl (1995) en el relato de su experiencia en un campo de concentración, que la persona ha de pensarse como el ser que nunca pierde la esperanza: “al hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: la última de las libertades humanas la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias para decidir su propio camino”. El paradigma educativo que decida poner en su centro a la persona ha de fomentar en el escolar las capacidades, habilidades y destrezas que le permitan afrontar el futuro con libertad y desde la responsabilidad, es decir, saber dar respuesta de sus elecciones y decisiones, no solo desde el corazón o los sentimientos, también desde la razón y

desde la práctica, integrando lo físico, lo sensitivo y lo cognitivo. El maestro, como recoge José Antonio Mariana (en el libreto “homenaje al maestro”, es un cultivador de esperanza. Esa esperanza que, mientras se están escribiendo estas líneas, necesitamos más que nunca como sociedad y como personas.

La propuesta educativa humana ha de volver la mirada hacia la figura central del todo sistema educativo, que no son sus leyes, ni sus edificios, ni sus protocolos o sus tecnologías educativas. La base de todo centro educativo, de toda escuela, que busque el bien, la verdad y belleza para sus escolares ha de estar puesta en el maestro y la maestra. Son ellos el centro del compromiso de toda sociedad que desee trenzar alianzas que lleven a apostar por el futuro educativo abierto y centrado en el ser personal de las nuevas generaciones.

Importa reconocer que una educación disociada de la verdad privaría a los educandos de una referencia objetiva para discernir el bien, lo justo o lo correcto, respecto de lo que no lo es, porque el camino de la ética y el desarrollo de las virtudes supone precisamente la dirección de la verdad hacia el bien. En el continuo del trabajo educativo, la verdad nos va poniendo por delante la realidad y acerca la coherencia respecto de lo posible (A. Llano, 2000). Así, en la búsqueda de la verdad, el período de formación educativa va poniendo en perspectiva toda la realidad. El educando puede, en esta situación, enfrentar la realidad sin temor a conocer más y mejor (Gómez, 2023, p. 8).

Desde esta perspectiva, el maestro se convierte así en facilitador del vínculo de la escuela con su entorno: el barrio y la ciudad. Este maestro, en esta sociedad en cambio, se ha de caracterizar por una constante *metanoia*, ‘μετανοῖεν’, término griego compuesto por el prefijo ‘μετα’ cambio de opinión, y el vocablo ‘νοῖεν’ que significa ir más allá, y que en lenguaje de la pedagogía actual sería hablar del concepto «salir de la zona de confort». Este maestro que ha de fomentar una continua actitud de búsqueda y superación personal, no mirándose a sí mismo y a sus heridas, dificultades o problemas, sino fijarse en los ojos del escolar que demanda acogida y esperanza. Recordemos la escena en la que *Frodo* y *Sam* parten de *Hobbiton* y con el fin de salir de *La Comarca* (Jackson, 2001), observaremos cómo *Sam* se paraliza al llegar a la linde y exclama: «nunca he ido tan lejos». Entre tanto, *Frodo* se detiene, retrocede (ahí está la clave) y se acerca con comprensión para animarle a salir de sus miedos y seguir en la búsqueda de los anillos. En definitiva, un maestro personalista parte de una transformación de su propio interior, de sus intenciones, para no buscarse así mismo sino ponerse al servicio de sus educandos, para que, dando lo mejor de sí, pueda ayudar a otros a descubrir su propio ser en el mundo. La clave no está en el individualismo y en el deseo del “yo”, la clave de la educación está en ser capaz de salir de los límites del “yo” y buscar el encuentro con otros tú que generen un “nosotros”, una comunidad.

Es ahí donde la ciudad, el barrio, el entorno de las escuelas se convierten en lugares inigualables para ayudar al escolar a descubrir sus raíces, afianzar su presente desarrollando capacidades, habilidades y competencias, que permitirle que broten de su tronco ramas fuertes y seguras con un follaje frondoso que a futuro den buen fruto para sí y para poderlo compartir con sus conciudadanos.

## 1.10. Recapitulando y abriendo perspectivas

No somos islas (Ordine, 2022), el ser humano viene al mundo rodeado de personas y lo abandona acompañado de otras con las que ha compartido su existencia. A lo largo de nuestra vida necesitamos de los demás porque somos indigentes ante nuestras necesidades, primero los más cercanos, la familia; luego el vecindario, el barrio con todos sus servicios: el centro de salud, la escuela, los parques; más tarde, descubrimos la capacidad del lenguaje y de la contribución a la comunidad que permite vivir a las personas como los ciudadanos activos y comprometidos. Estamos, vivimos y crecemos ‘junto-a-otros’ que nos necesitan y a los que a la vez acompañamos de mil formas diferentes.

No obstante, descubrimos en este camino que hay personas que no se perciben ni sienten la necesidad porque, aunque estén rodeadas de gente, son islas que viven su soledad. No necesitan de nadie, o se creen no precisarla, porque tal vez vean la indigencia como una debilidad intolerable. Aunque vivan en sociedad, están solos y utilizan a las personas como objetos para servirse de ellas para fines que no son confesables. Provocan miseria, deshumanización y mal estar a su alrededor.

Por ello, Max Beber propone, como ya se ha expuesto, que para evitar esta dicotomía dialéctica el Estado haga una regulación de todos los servicios para socorrer a los indigentes olvidados. Así se evitaría que se aborde el tema de la solidaridad desde una posición altiva y de superioridad. Sin embargo, Emanuel Levinas (1987) sugiere que las necesidades comunitarias se sácien mediante el encuentro de las personas y se descubra la experiencia del gozo compartido (Ortega Ruíz et al., 2021), porque somos presencias dadas en el ser y en el tiempo (Heidegger, 1999) que viene en un espacio concreto y donado. Mikel Azurmendi (2018) va más allá y apunta a que esas presencias han de buscar el encuentro y que este quede sellado a través de la mirada y el abrazo que reconozca al otro como necesitado de mi presencia.

Levinas propone otra manera de entender al hombre y su relación con los demás y con el mundo, distinta de la filosofía cartesiana que establece una dualidad irreconciliable entre pensamiento y mundo, como si se tratara de dos ámbitos diferentes y opuestos; presupone la existencia de un reino ontológico distinto de la existencia humana. Levinas plantea otra antropología que sitúa al ser humano en su circunstancia, dentro de la historia, no por encima o al margen de ella. Desde esta perspectiva, entiende al ser humano condicionado por su corporeidad, su vulnerabilidad y contingencia. Somos, necesariamente, circunstancia, contexto, experiencia; y fuera de la circunstancia, el ser humano es ininteligible. (Ortega Ruíz et al., 2021)

El Estado como único gestor que proponía Máx Beber está en descomposición, porque el “Valor de lo próximo” (Subirats, 2016) está surgiendo como fuente de dinamismo social y amortiguando el expansionismo urbanístico de las ciudades con iniciativas sociales de todo tipo, implementadas por el municipalismo, las organizaciones no gubernamentales y, lo que más impacto tiene, mediante el encuentro y la convivencia vecinal. Es lo que sugiere Arendt (2005), redescubrir el valor de la labor, aquello que se hace y se consume, frente al trabajo, cuya función es generar productos que permanecen en el tiempo.

Esa labor callada que se hace en la escuela y en las calles de nuestras ciudades al convertirse muchas de ellas en aulas itinerantes, cambiantes y llenas de color gracias a la colaboración y participación, muchas veces desinteresadas, de fruterías repletas de naturaleza fresca, casquerías con su olor y texturas diferentes que hacen descubrir a los escolares que un carnicero o un frutero también forman parte de la cadena educativa; museos, teatros, iglesias, edificaciones de todas las épocas que dejan huella en la historia de las ciudades y en el corazón de los escolares que los descubren por primera vez; inmuebles y servicios municipales, bomberos, policías, bibliotecas y todo ese sinfín de pequeñas colaboraciones que se convierten en alianzas que conducen al compromiso intergeneracionales.

    Mi experiencia como profesor es precisamente la contraria. Por cada alumno que necesita ser protegido de un frágil exceso de sensibilidad hay tres que necesitan ser despertados del letargo de la fría mediocridad. El objetivo del educador moderno no es el de talar bosques sino el de irrigar desiertos. (Lewis, 2007:18)

La lágrima nos hace humanos y nos ayuda a descubrir en el semejante su herida, que también es la nuestra, su dolor que compartimos y acompañamos, y al que miramos con ojos de comprensión, pues su miseria es también la nuestra. El maestro abre siempre el camino a la esperanza, porque él se sabe necesitado y eterno aprendiz.

## **CAPÍTULO 2. CONTEXTO LEGISLATIVO**

### **2.1. Introducción**

Hemos venido analizando cómo la persona crece, vive, se educa, se socializa, convive, se vincula y marca su devenir en su ciudad, en su barrio, en su escuela y en su familia –tal vez el orden más natural y ecológicamente humano sea el inverso–, en otras palabras, el municipio es el eje sobre el que se vertebra la vida comunitaria de sus vecinos y así se convierte en un agente educativo de importancia significativa, es catalizador, como ya se ha indicado, al fortalecer y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones. De ahí que nos surja un pregunta oportuna, al tiempo que arriesgada, dentro del marco jurídico español, ¿los ayuntamientos y las corporaciones locales pueden realizar actuaciones en lo relativo a temas educativos? No es una cuestión menor, debido a que desde la aprobación de la Constitución Española de 1978 muchos ayuntamientos (Subirart, 2002), en especial aquellos que tienen más de 50.000 habitantes, vienen realizando diversas actuaciones en ámbito educacional, tanto en la enseñanza reglada, como la no reglada o informal. Este será el centro de la cuestión de este apartado y trataremos de arrojar luz sobre el tema.

Desde esta premisa se abordarán aquellos temas relativos a la enseñanza formal y reglada en los que los municipios realizan, han realizado o proyectan acometer todo tipo actuaciones de carácter educativo, bien de forma obligatoria, como la conservación, mantenimiento y vigilancia de los centros públicos de infantil y primaria, bien de forma voluntaria como las actividades complementarias, las escuelas infantiles, las de música y danza o colaboraciones con la Universidad de Educación a Distancia. En este sentido se abordará un repaso, lo más exhaustivo posible, a la normativa y legislación internacional, nacional y autonómica en la que se regulan las posibles actuaciones de los entes locales en materia educativa.

### **2.2. Competencias en educación de los entes locales**

En el preámbulo de la LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la LO 3/2020, de 29 de diciembre, se indica que “la participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad”. Así pues, y como se podrá observar en este apartado, los entes locales, administraciones más próximas al ciudadano, que condicionan los contextos educativos próximos, adquieren un protagonismo especial en el desarrollo educativo de las ciudades. Desde el punto de vista competencial, se entiende que la educación es un servicio de interés general, según recoge el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (DOCE 96/C 281/03). Además, Parejo Alfonso (2004) aclara que “la calificación de una actividad prestacional como de la competencia local no convierte al ente local en titular de

la misma, ni excluye su desarrollo por otras Administraciones o la iniciativa particular”. La educación, pues, es un servicio público de interés general que podrá ser desarrollado por la Administración Pública, por la iniciativa particular o privada, o por ambas a la vez, con el fin de prestar “una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza” (*Ibidem*, 2004). Ahora bien, no debemos olvidar que:

En el sentido más estricto posible, se entiende por servicio público, desde los años cincuenta del S. XX, el conjunto de actividades prestacionales asumidas por o reservadas al Estado para satisfacer necesidades colectivas de interés general, entendiendo por reserva la *publicatio* de la correspondiente actividad con atribución de su titularidad a la Administración (lo que significa: establecimiento de monopolio a favor de ésta y exclusión, por tanto, de la libre iniciativa privada) (Parejo Alfonso, 2004, p. 52).

Todas las propuestas pedagógicas, con didácticas y metodologías activas e integradoras y, en especial, aquellas que se impulsan desde los entes locales y se desarrollan dentro del sistema educativo, necesitan el amparo de un marco legislativo. Por ello, se desarrollará a continuación un breve repaso sobre aquellos documentos que pueden dar cobertura legal a estas actuaciones llevadas a cabo desde la estructura orgánica de los servicios municipales.

La legislación en materia educativa ha tenido en España un contexto histórico centralizador, si bien es verdad que se puede hablar de tres momentos históricos (Frías del Val, 2007) en los que ha existido un movimiento descentralizador a favor de los entes locales: la Constitución de 1869 concedió a los entes locales la potestad para autorizar a cualquier español a abrir un centro educativo; durante el primer gobierno de la Segunda República se aprobó un decreto por el que se crean los consejos provinciales, locales y escolares a los que se les otorga capacidad decisoria; finalmente, la Constitución de 1978 estableció la delegación de competencias del Estado a las comunidades autónomas, proceso que culminó en el 1 de enero de 2000.

### 2.3. Una aproximación desde la pedagogía comparada

Desde el punto de vista de la pedagogía comparada (Frías del Val, 2007) se detectan, aunque con muchas particularidades propias de cada país, cuatro niveles de organización que se recogen a continuación y se visualizan en la *Tabla 2.1*:

- *Estados centralizados*: En Luxemburgo o Grecia no existe ningún tipo de autonomía, todo el sistema educativo se controla por el Estado Central. En Austria todas las competencias en materia educativa están centralizadas en cada estado federado. En Italia, aunque hay un cierto desarrollo autonómico, las competencias en educación están centralizadas.
- *Estados federados o autonómicos*: El currículo viene establecido desde el gobierno de los Länder, las regiones o las autonomías. Si bien, en los Länder alemanes (García Garrido, 2005, p. 106) como en las CC. AA. en España (García-Rubio, 2015), o en las regiones de Portugal y Francia (Gavari Starkie, 2005), los municipios asumen la

construcción, el equipamiento, conservación y mantenimiento de centros docentes, en algunos países la Formación Profesional o el transporte escolar. Se puede afirmar que los entes locales aportan recursos económicos para que la educación reglada pueda implementarse en sus municipios.

- *Estados con delegación en los entes locales, distritos o comarcas*: los cantones suizos o la Unión de Estados Americanos delegan la organización educativa en los entes locales, comarcales o de distrito, que gozan de amplias competencias para la acción educativa. Este es el mismo caso del Reino Unido cuyo *Local Education Authorities* (LEAs) tiene delegadas las competencias de educación. Algo muy similar ocurre en los países nórdicos, Suecia, Finlandia, Dinamarca y Noruega, las comunidades locales tienen una alta capacidad en la toma de decisiones en materia educativa (García-Zarza, 2014). Finalmente, en Holanda e Irlanda la red educativa goza de una amplia autonomía.
- *Autonomía a nivel centro*: como es el caso de Bélgica, que tiene delegadas las competencias educativas en cada centro de enseñanza de tal forma que el currículo dependerá del centro al que cada familia lleve a sus hijos, incluso la lengua vehicular.

**Tabla 2.1**

*Atribución de las competencias en educación en el ámbito europeo*

Estados centralizados	Luxemburgo
	Grecia
	Austria
	Italia
Estados con cierta delegación en los municipios	España
	Alemania
	Portugal
	Francia
Estados con delegación en los entes locales, comarcas o distritos	Suecia
	Dinamarca
	Noruega
	Finlandia
	Suiza
	Reino Unido
	Holanda
Irlanda	
Estados con descentralización a nivel de centro educativo	<b>Bélgica</b>

*Elaboración propia tomando como referencia a Frías del Val (2007)*

Se ha de añadir que según señala Subirats (2002, p. 115) el Reino Unido tiene una amplia historia y experiencia descentralizadora, cada uno de sus reinos Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte tiene sus propios planes educativos que son “técnicamente eficientes” (Gómez Muñoz, 2022).

Junto al principio de descentralización existe otro, recogido en el Artículo 5, apartado 3, del Tratado de la Unión Europea (TUE, DOUE-Z-2010-70002) y el Protocolo (nº 2) sobre la aplicación de los principios de subsidiariedad y proporcionalidad. En el análisis del texto, recogido en la Fichas temáticas de la Unión Europea del Parlamento Europeo, se indica que



El principio de subsidiariedad tiene como función general garantizar un cierto grado de independencia a una autoridad inferior respecto de una instancia superior, en particular un poder local respecto de un poder central. Se refiere, por consiguiente, al reparto de las competencias entre los diferentes niveles de poder, principio que constituye la base institucional de los Estados federales. (Parlamento Europeo, s.f.)

Conjuntamente, este principio viene impulsado desde Carta Europea de Autonomía Local (BOE-A-1989-4370), indicando que la autonomía local debe ser participativa, democrática, con asunción de competencias, potestad organizativa y suficiencia financiera, y participando en las decisiones de otras administraciones y que las entidades locales son uno de los principales fundamentos de un régimen democrático y a nivel local este derecho puede ser ejercido más directamente. En el Art. 1 se indica que “por autonomía local se entiende el derecho y la capacidad efectiva de las Entidades Locales de ordenar y gestionar una parte importante de los asuntos públicos, en el marco de la ley, bajo su propia responsabilidad y en beneficio de sus habitantes” y que, dentro de la Ley, Art. 4.2 “tendrán libertad para ejercer su iniciativa en toda materia que no esté excluida de su competencia”. Y como ya se ha señalado anteriormente, se ha de respetar el principio de subsidiariedad recogido en el Art. 5 de la citada carta.

Por ello, se puede y se debe afirmar que, a la hora de contextualizar el currículo escolar al contexto educativo de cada centro, los entes locales coadyuvan en el cumplimiento de los objetivos marcados en las leyes educativas de cada estado. Como reconocen Ricard Gomà y Quim Brugué (2002) los ayuntamientos tienen tres perspectivas a la hora de intervenir en temas educativos: la pragmatista, en función de la demanda ciudadana, la normativa, a partir de las obligaciones derivadas de la legislación, o la de auto-responsabilidad, en vistas a las necesidades detectadas. Sin embargo, la mayoría de ellos, como indican los autores, realizan actuaciones más allá de lo establecido porque la educación es un servicio dirigido al personal y como tal los municipios tienden a integrarlo orgánicamente.

## **2.4. El marco jurídico del Estado Español**

La Constitución Española de 1978 establece (Art. 27.1) que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Por ello, los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes (Art. 27.5). Además, estos poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca (Art. 27.9).

Asimismo, el Estatuto de Autonomía de Castilla y León (2007) en su Art. 13 sobre los derechos sociales, y en concreto sobre el derecho a la educación, concreta el artículo constitucional, cuando indica que “todas las personas tienen derecho a una educación pública de calidad en un entorno escolar que favorezca su formación integral y a la igualdad de oportunidades en el acceso a la misma y que los poderes públicos de la Comunidad garantizarán la gratuidad de la

enseñanza en los niveles educativos obligatorios y en aquellos en los que se determine por ley”.

Aunque parezca obvio, se debe advertir que cuando, en un texto legal, se cita a los poderes públicos o la Administración Pública, el legislador hace referencia a los tres niveles: la Administración del Estado Central, la Administración autonómica y la Administración local. Obsérvese que en los dos documentos citados se habla siempre de poderes públicos.

Cabe señalar lo recogido en la Carta de las Ciudades Educadoras, en su *Art. 20*, incidiendo en la necesidad de las ciudades de “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 asociación internacional de Ciudades Educadoras (IACE), de la que más adelante se hablará, tiene asociadas a más de 482 ciudades de 36 países distintos (IACE, s.f.).

Regresando al marco jurídico nacional, las leyes orgánicas de educación aprobadas por el Parlamento Español han ido incorporando poco a poco a los entes locales en su articulado, reconociendo su capacidad y contribución en la gestión de recursos para la implementación de programas para la educación reglada. Mientras que en la LOGSE (1990) solo se mencionaba a las corporaciones locales en las disposiciones adicionales, la LOCE 10/2002, la LOE, 2/2006 y la LOMCE 8/2013, las han ido integrando progresivamente en su articulado. A modo de ejemplo y como ilustración de lo que se ha venido afirmando, se puede comprobar en la *Tabla 2.2* las veces que se cita a estos entes territoriales en la legislación educativa del periodo democrático.

**Tabla 2.2**

*Número de veces que aparecen mencionados los entes locales en las leyes orgánicas de educación*

	LODE 1985	LOGSE 1990	LOCE 10/2002	LOE, 2/2006	LOE, 2/2006, LOMCE 8/2013	LOE, 2/2006, LOMLOE 3/2020
Corporaciones locales	4	0	1	11	9	10
Municipios	3	9	1	13	13	20
Ayuntamientos	2	4	1	2	2	1
Administraciones locales	0	0	1	6	5	8
	9	13	4	32	29	39

Ni la LOMCE 8/2013, ni la LOMLOE 3/2020 modificaron los apartados del *Art. 1* de la LOE, 2/2006, sobre los principios y fines que rigen la educación, en los que se menciona a los entes locales. Así se reconoce, entre estos principios, (apartado i) la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las comunidades autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos. Del mismo modo determina (apartado p) la cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.

Tampoco se ha modificado el *Art. 8*, que supuso una novedad en la legislación educativa en el año 2006 durante el periodo democrático. Se incluía por primera vez, en una ley orgánica de educación, un artículo específico para establecer, no la competencia de los ayuntamientos en educación, sino que se reconocía que los municipios estaban organizando diversas actividades de apoyo a los centros y al desarrollo del currículo. Para ello, se indica que las administraciones educativas y las corporaciones locales han de coordinar sus actuaciones para lograr una mayor eficacia de los recursos destinados a la educación y contribuir a los fines establecidos en la legislación de materia educativa. Asimismo, en el segundo apartado del artículo citado, la oferta educativa dirigida a personas en edad de escolarización obligatoria que realicen las administraciones u otras instituciones públicas, así como las actuaciones que tuvieran finalidades educativas o consecuencias en la educación de los niños y jóvenes, deberán hacerse en coordinación con la administración educativa correspondiente.

Es más, en el tercer apartado del mencionado *Art. 8* se faculta a las comunidades autónomas a otorgar la delegación de competencias de gestión de determinados servicios educativos en los municipios o agrupaciones de municipios que se configuren al efecto, a fin de propiciar una mayor eficacia, coordinación y control social en el uso de los recursos.

Por otro lado, es preciso indicar que la reforma de la LOE 2/2006 que realizada a través de la LOMLOE 3/2020 introduce en el *Art. 5.bis* un aspecto que podría pasarse por alto o considerarse de menor importancia y, según señalan Esteban Bara y Gil Cantero, se busca un cambio profundo en los métodos de enseñanza.

“Se promoverá la articulación y complementariedad entre la educación formal y la no formal; se adoptarán nuevas medidas organizativas y metodológicas adaptadas a los tiempos que corren; y se reforzará la coordinación entre las distintas etapas educativas con el fin de garantizar la continuidad de los aprendizajes. No es un cambio cualquiera, sino una modificación profunda del proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación” (Bara y Cantero, 2022, p. 19).

Estas aportaciones legales contribuyen sobremanera al desarrollo e implementación de las actividades complementarias al currículo desarrolladas en el entorno próximo del centro escolar. Por ello se observa cómo los centros educativos diseñan Proyectos Educativos de Centro en los que se contemplan metodologías del *Trabajo por Proyectos*, del *Aprendizaje-Servicio* o de las *Situaciones de Aprendizaje* (Castro León, 2021; Pascual & Pérez-Fonseca, 2022) que contextualizan e implementan el P-EA en situaciones reales de aprendizaje utilizando el entorno y la ciudad como laboratorio de experiencias (Tonucci, 1997). Las *Situaciones de Aprendizaje*, incorporadas por la Ley Orgánica 3/2020, “deben estar bien contextualizadas y ser respetuosas con las experiencias del alumnado y sus diferentes formas de comprender la realidad. Estas situaciones concretan y evalúan las experiencias de aprendizaje del alumnado y deben estar compuestas por tareas de creciente complejidad, en función de su nivel psicoevolutivo, cuya resolución conlleve la construcción de nuevos aprendizajes” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.). Además de lo hasta aquí indicado, ha de tenerse en cuenta que el diseño de las materias se ha de configurar con criterios de interdisciplinariedad y cooperación entre las diversas asignaturas a fin de lograr un desarrollo armónico de las competencias diseñadas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero,

por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Y adentrándonos en la legislación que delimita las competencias de los entes locales, en el año 2013 se aprobó en el Parlamento la Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la administración local, que fija las competencias de los entes locales en materia educativa (*Art. 25*), a saber: participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria; cooperar con las administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes; la conservación, mantenimiento y vigilancia de los edificios de titularidad local destinados a centros públicos de Educación Infantil, de Educación Primaria o de Educación Especial.

Además, dispone (*Art. 27*) que las comunidades autónomas podrán delegar en las corporaciones locales: la creación, mantenimiento y gestión de las escuelas infantiles de educación de titularidad pública de primer ciclo de Educación Infantil, la realización de actividades complementarias en los centros docentes, la cooperación con la administración educativa a través de los centros asociados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Juntamente con lo ya indicado, sigue vigente el Real Decreto, 2274/1993 sobre la cooperación de las entidades locales y el Ministerio de Educación, que recoge aquellas cuestiones que pueden desarrollar los municipios. En el *Art. 1* de este Real Decreto se solicita a las corporaciones locales que cooperen con el Ministerio de Educación y Ciencia en la programación de la enseñanza, especialmente en la planificación y gestión de construcciones escolares; conservación, mantenimiento y vigilancia de los centros; vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria y en la prestación del servicio educativo y la realización de actividades o servicios complementarios. También el *Art. 13* indica que los convenios de cooperación con el Ministerio de Educación y Ciencia podrán suscribirse para aquellos ámbitos relacionados con la prestación del servicio educativo, tales como: educación infantil, programas específicos de garantía social, formación profesional específica, enseñanzas de régimen especial, escuelas específicas de música y danza cuyos estudios no conduzcan a la obtención del título académico, educación de adultos, formación del profesorado, actividades extraescolares, actividades de orientación del alumnado, desarrollo de acciones de carácter compensatorio o actividades y servicios complementarios.

En otro ámbito distinto, el autonómico, más concretamente en la legislación autonómica de Castilla y León, cabe citar su Estatuto de Autonomía (Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León), en el que se advierte que uno de los derechos sociales es el relativo a la educación. Así, en concreto, el *Art. 13.1* determina que “los poderes públicos<sup>13</sup> de la Comunidad garantizarán la gratuidad de la enseñanza en los niveles educativos obligatorios y en aquéllos en los que se determine por ley. Asimismo, establecerán un sistema de becas y ayudas al estudio para garantizar el acceso a los restantes niveles educativos de todas las personas en función de sus recursos y aptitudes. Las

---

<sup>13</sup> Conviene volver a recordar que se menciona a los poderes públicos, entre ellos está la Administración local.

personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir el apoyo de los poderes públicos de la Comunidad para acceder a la educación de acuerdo con lo que determinen las leyes”.

Conviene destacar el *Art. 73*, sobre las competencias sobre educación, en el que se fijan las competencias atribuidas a la Comunidad Autónoma para su desarrollo normativo. Entre las que cabe citar aquellas que constituyen la materia de investigación de esta tesis: “en el ámbito de la enseñanza no universitaria, serán competencia de la comunidad las actividades complementarias y extraescolares de los centros sostenidos con fondos públicos; la organización de las enseñanzas no presenciales y semipresenciales; o las enseñanzas no universitarias que no conduzcan a la obtención de un título académico o profesional estatal”.

Además, la Orden del 7 de febrero de 2001, de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (BOCyL, 09/02/01), por la que se regula el procedimiento de autorización de modificación de la jornada escolar en los centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y/o Primaria de la Comunidad de Castilla y León, en su *Art. 1.2* indica que “en la jornada escolar continua las actividades lectivas semanales se realizarán en horario de mañana. Las actividades extraescolares se organizarán en horario de tarde y serán de oferta obligada para el centro y voluntarias para los alumnos”, y en el *Art. 1.3* establece que “la organización del tiempo de tarde debe estar planificado y coordinado desde el Proyecto Educativo teniendo en cuenta las peculiaridades propias del centro y su contexto. Podrán implicarse no sólo profesores y padres sino también instituciones, ayuntamientos, entidades culturales y deportivas”.

Por último, en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en Castilla y León, en concreto en el *Art. 11.2*, se propone que “para un mejor desarrollo de todos los aspectos vinculados a los elementos de carácter transversal, tendrá especial consideración por parte de los centros docentes su colaboración en las campañas de sensibilización y formación que sobre los mismos lleven a efecto directamente las administraciones públicas o estén expresamente avaladas por las mismas”.

Todo ello nos lleva a la conclusión que la normativa española y la de la comunidad autónoma de Castilla y León conceden un margen de maniobra para la actuación de los entes locales en educación, es más, según lo indicado en el párrafo anterior, sugieren que los ayuntamientos desarrollen una actividad de servicio educativo llevado a cabo a través de las actividades complementarias al currículo, que es lo que concretamente compete al presente trabajo de investigación.

## **2.5. Conservación, mantenimiento y vigilancia de centros públicos de educación infantil y primaria**

Aunque no es algo específico de lo que en esta tesis se está desarrollando, no conviene pasar por alto una labor que los municipios han venido realizando desde finales de los años 60 sin mucho apoyo económico y poco amparo normativo hasta la publicación de la LOGSE 1/1990.

Esta responsabilidad es la gran desconocida por parte de la ciudadanía por su poca visibilidad, al ser una implicación oculta y tal vez de carácter meramente administrativo, pero que si bien conlleva muchas repercusiones educativas (Díaz Peña, 2011, p. 63). Los ayuntamientos españoles han de correr con los gastos de titularidad de los centros públicos de educación infantil y primaria, los conocidos por sus siglas CEIP. Este esfuerzo económico se concreta en los suministros de luz y agua, limpieza de aulas, dependencia y patios escolares, facilitar un conserje (que suele ser un funcionario municipal), vigilancia de la escolaridad obligatoria a través de la Policía Local y los Servicios Sociales municipales, por citar algunas de las competencias atribuidas a los entes municipales. Los ayuntamientos contribuyen en la educación de las futuras generaciones, de forma callada, implicándoles una partida cuantiosa en sus presupuestos. Además, el apoyo al mantenimiento de los CEIP es de obligado cumplimiento; por el contrario, las actividades complementarias, que es lo que aquí se está investigando, son servicios voluntarios, que cada ayuntamiento puede o no implementarlos en su propio territorio. Conviene, pues, hacer un paréntesis para visualizar la obligación legal en materia educativa que tienen los Entes Locales, no solo por la responsabilidad en el cumplimiento normativo, sino por la capacidad de generar un clima educativo propicio a través de entornos favorecedores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se indicará más adelante, el patio escolar, el edificio en el que se ubica el centro y los recursos, no solo económicos sino sobre todo los ambientales, son determinantes para que el P-EA se vea incrementado significativamente (Figuerola, 2022).

Veamos el recorrido legal de lo afirmado en el párrafo anterior. El Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria, está vigente en lo referente a conserjes. Así, el *Art. 52* establece que “la conservación, reparación y vigilancia de todos los edificios públicos escolares, incluyendo las viviendas para Maestros y Directores, independientemente del régimen seguido en su financiación, así como la limpieza y suministro de agua, electricidad y calefacción de las Escuelas correrá a cargo de los Municipios, para lo cual consignarán en sus presupuestos la cantidad necesaria a tal fin”. Esta delegación de la normativa de la dictadura, se ha mantenido durante la democracia dentro del marco normativo constitucional, primero a través del Real Decreto 2274/1993 sobre la cooperación de las entidades locales y el Ministerio de Educación, posteriormente en el *Art. 25.n* de la Ley Reguladora de las Bases del Régimen Local (LRBRL), modificada por la Ley 27/2013, de 27 de diciembre, establece la obligación municipal de cooperar en la creación, construcción y sostenimiento de los centros docentes públicos y, finalmente, en la *Disposición Adicional 15* de la LOE 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la LO 3/2020, de 29 de diciembre, dicta que “la conservación, el mantenimiento y vigilancia de los edificios destinados a centros públicos de educación infantil, de Educación Primaria y de educación especial, corresponderán al municipio respectivo”.

Prácticamente todos los centros públicos de infantil y primaria y otros muchos, como las escuelas infantiles, centros de personas adultas, de educación especial..., forman parte del patrimonio de los ayuntamientos. En consecuencia, las corporaciones locales están realizando un esfuerzo económico que supone, en la mayoría de los casos, más de 1% de su presupuesto anual. Este ámbito es una parte esencial de la calidad de la enseñanza, como se indicará más adelante, si la ciudad educa, el espacio escolar también educa ya que es el entorno más

próximo al escolar. La escuela, sus edificios, patios, jardines e instalaciones, son algo esencial al desarrollo integral y formativo de los escolares. Los edificios, su estado de conservación, la limpieza de aulas y patios, son un instrumento en manos de los ayuntamientos para coadyuvar en el proceso educativo de las nuevas generaciones, en el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el respeto al entorno, al medioambiente, al patrimonio artístico y cultural (Elizagarate, 2021).

Un entorno educativo exige que las escuelas cuenten con edificios y recursos que eduquen. Ojalá en todos nuestros patios se pudieran ver diversas especies arbóreas adecuadas al clima del territorio, jardines que favorezcan las relaciones y el clima educativo del centro de enseñanza. A este respecto cabe citar el Principio n.11 de las Ciudades Educadoras en el que se pide a los municipios que velen “porque sus habitantes vivan en entornos donde puedan descubrir la belleza. Para ello, introducirá criterios estéticos y medioambientales en todos sus proyectos”, empezando por calidad del entorno de la escuela para luego dar paso al vecindario, al barrio, al distrito y a la ciudad. El patio, como diría el educador turinense de la juventud, también educa y, nos atrevemos a añadir que es parte esencial del currículo de enseñanza (Atrio, 2022) y que, en próximos capítulos, dentro del marco de este trabajo, se retomará para profundizar y ampliar.

## 2.6. Escuelas Infantiles Municipales

Igual que el apartado anterior sobre el mantenimiento de los centros públicos de educación infantil y primaria cuyo objeto no corresponde a la línea argumentativa de la tesis, debemos hacer un pequeño inciso para abordar otras dos competencias atribuidas a los ayuntamientos debido a que este capítulo aborda el marco normativo de la educación en el ámbito local. Así que no debemos obviar a las Escuelas Infantiles Municipales, en este apartado y, en el próximo, la labor educativa de las Escuelas Municipales de Música y Danza. Es más, consideramos que junto con las Actividades Complementarias, la oferta de la educación infantil y de la formación musical, son y han supuesto los tres ejes centrales de los Servicios Educativos de los Ayuntamientos democráticos, y como es lógico del Ayuntamiento de Salamanca, sobre en el que se centra este estudio (Díaz Peña, 2011, p. 109).

Una de las competencias locales en materia educativa es la corresponsabilidad que los ayuntamientos vienen asumiendo en las últimas décadas en la educación infantil de primer ciclo, si bien es cierto, con apoyo económico de la administración autonómica. A pesar de que la etapa de Educación Infantil es voluntaria, y se ha venido ofreciendo como una ayuda a la conciliación de la vida familiar y laboral bajo el modelo CARE (del inglés, cuidar), la investigación demuestra que aquellos niños que han estado escolarizados durante la etapa de Educación Infantil obtienen mejores resultados en las pruebas externas que aquellos que no lo estuvieron (Pisa in-focus, 2014-6), lo que vendría a ser un modelo EDU-CARE. Por ello, según recoge la *Guía de la Concejalía de Educación* editada por la Federación de Municipios y Provincias, “se ha convertido en objetivo prioritario de las Administraciones Públicas: Estado,

Comunidades Autónomas y Ayuntamientos” (Díaz Peña, 2011). La experiencia indica que son estos últimos, los ayuntamientos, los que inciden de forma más determinante en la implantación del primer ciclo de Educación Infantil a través de las escuelas infantiles y otros centros de su titularidad, donde “ofrecen una oferta pedagógica de contrastada calidad y compensadora de las desigualdades sociales” (*Ibidem*, 2011).

Desde el traspaso de competencias educativas, son las comunidades autónomas las que regulan esta etapa: autorización y supervisión del funcionamiento. Sin embargo, como se indica en la *Guía de la Concejalía de Educación*, fueron los ayuntamientos “los impulsores del diseño y la gestión de los proyectos que ahora se desarrollan con una gran acogida entre la población, así como del mantenimiento y conservación de dichos equipamientos en muchos casos” (*Ibidem*, 2011).

### *Requisitos básicos para la apertura de un centro de educación infantil (hasta 3 años)*

Hasta el año 1992 era suficiente una licencia municipal. Pero a partir de diciembre de 2004, momento en que finalizó la prórroga de adaptación al marco legal, se precisan dos tipos de licencias preceptivas para el funcionamiento de un centro infantil:

- *Autorización técnico-administrativa*, concedida por la Comunidad Autónoma. Para ello se debe presentar una solicitud en la que se especifiquen los aspectos técnicos y educativos (objetivos, programaciones, contenidos, etc.), organizativos, de instalaciones y condiciones materiales (espacios, dimensiones, patios, ratios, profesionales...) establecidos en los requisitos mínimos fijados en cada Comunidad Autónoma.
- *Licencia municipal*: se tramita en el Ayuntamiento y tiene que ver con las condiciones higiénicas, acústicas, de habitabilidad y seguridad del recinto. Es obvio que la ordenanza municipal que regula la expedición de licencias debe tener en cuenta el aspecto educativo de estas instalaciones.

He aquí otra función educativa atribuida a las corporaciones locales que implica una regulación municipal, un servicio de inspección y un compromiso con las familias del municipio.

### *Funcionamiento de las escuelas infantiles*

Tal y como se indica en la LOE 2/2006, ley que actualmente está vigente, aunque ha sufrido dos modificaciones, la Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad, tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Además, con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de Educación Infantil cooperarán estrechamente con ellos. El segundo ciclo de la Educación Infantil (3-5 años) está a cargo de maestros con la especialización correspondiente, y el primer ciclo (de 0-2 años) es atendido por otros



profesionales acreditados con la debida cualificación para la edad. Los contenidos educativos se organizan en áreas que se corresponden con ámbitos propios de la experiencia y el desarrollo infantil, y se abordan a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los pequeños y quedan recogidos en el Decreto 37/2022 de la Junta de Castilla y León. En estas edades tempranas cobra especial relevancia la adecuación de espacios e instalaciones a las necesidades infantiles y a preservar su seguridad.

### *Modelos de gestión*

La gestión de los proyectos de Educación Infantil de titularidad municipal puede llevarse a cabo bajo distintos modelos: gestión directa, gestión indirecta y gestión mixta. En la gestión directa, el Ayuntamiento destina los medios y recursos humanos y materiales necesarios para desarrollar el proyecto. Cuando la gestión es indirecta, el Ayuntamiento contrata la prestación del servicio a una empresa externa conforme a los requisitos establecidos en el pliego de condiciones que regulan el concurso público convocado al efecto.

Hay una diferencia sustancial entre la gestión indirecta y el concierto educativo: la titularidad. Mientras que el primero es un servicio público y es su seña de identidad, el segundo es de naturaleza privada, de ahí que en sus fines educativos pueden recogerse aspectos que contengan intereses específicos.

Un hecho que pone en valor la Educación Infantil es que poco a poco las diversas Comunidades Autónomas van decretando la gratuidad de esta etapa. Desde el próximo curso escolar 2022/23, el curso de 2 años tendrá carácter gratuito en Castilla y León en los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria y en aquellos centros concertados a este fin, principalmente los sostenidos con fondos públicos de las entidades locales (Orden EDU/12/2022, de 11 de enero).

El Ayuntamiento en la actualidad cuenta con cuatro escuelas infantiles distribuidas a lo largo de todo el territorio municipal. Según observa en la *Tabla 2.3*, construida a partir de los datos de las memorias anuales, estas escuelas tienen matriculados a 411 escolares con una ocupación media durante el curso 2020/21 del 90%. Además, como se recoge en la Memoria de Actividades del curso 20/21 la valoración por parte de las familias es muy positiva (FSCCyS 2021, p. 118).

**Tabla 2.3**

*Matrícula en las Escuelas Infantiles Municipales curso 2021/22*

<i>EIM</i>	<i>Disponibilidad de plazas</i>
Escuela Infantil municipal "El Rollo"	94
Escuela Infantil municipal "El Zurguén"	94
Escuela Infantil municipal "Garrido"	88
Escuela Infantil municipal "Pizarrales"	135
Totales	411

*(Fuente FSCCyS, s.f.)*

## 2.7. Escuelas Municipales de Música y Danza

Este es otro de los servicios municipales en materia educativa. Ya se ha indicado que el Real Decreto 2274/1993 concede a las Administraciones locales la posibilidad de abrir Escuelas Municipales de Música y Danza; además, la propia Junta de Castilla y León, en su apartado específico dedicado a las escuelas de música y danza, reconoce que son muchos los ayuntamientos que han abierto centros de formación musical (Junta de Castilla y León, s.f.). Y es que la enseñanza de la música es una de las materias cuya metodología y didáctica se implementa de forma experiencial, en situación real de aprendizaje y en contextos propicios para el aprendizaje.

Según recoge la *Guía de las Escuelas Municipales de Música* editada por la Federación Española de Municipios y Provincias “Las escuelas de música son instituciones especialmente dedicadas a la educación musical y principalmente diseñadas alrededor de los aspectos prácticos de la música. Aunque el término ‘escuela de música’ es común en prácticamente todos los países europeos, no hay requerimientos internacionales que una escuela de música deba obligatoriamente satisfacer” (FEMP, 2010). Por lo general, estas escuelas tienen como primeros destinatarios a niños y jóvenes, si bien, están también abiertas a adultos. Las escuelas de música posibilitan a las personas participar en el hecho musical en cualquier nivel hasta llegar a la preparación para los estudios profesionales, si fuera el caso.

Una escuela de música en Europa es una institución claramente definida que conforma una parte integral del sistema educativo europeo. Muchas escuelas de música cooperan estrechamente con centros educativos de enseñanza obligatoria.

Desde 1998, la asociación española *Unión de Escuelas de Música y Danza* (UEMyD) forma parte de *European Music School Union* (EMU). La EUMyD está constituida por la Federación de Asociaciones de Escuelas de Música de diversas comunidades autónomas de España; ahora bien, según queda registrado en su página web, Castilla y León no forma parte de esta asociación.

### *Marco general del sistema*

La historia reciente de las escuelas de música en España tiene su inicio en la promulgación de la LOGSE en 1990, que en su artículo 39.5 las reconoce legalmente por primera vez:

Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse en escuelas específicas, sin limitación de edad, estudios de música o de danza, que en ningún caso podrán conducir a la obtención de títulos con validez académica y profesional, y cuya organización y estructura serán diferentes a las establecidas en dichos apartados. Estas escuelas se regularán reglamentariamente por las administraciones educativas.

Y en su disposición adicional decimoséptima:

Las administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las corporaciones locales para las enseñanzas de régimen especial. Dichos convenios podrán

contemplar una colaboración específica en escuelas de música y danza cuyos estudios no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica.

En este sentido, la LOE 2/2006 no recoge muchas novedades. En su artículo 48.3 indica que

[...] podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las administraciones educativas<sup>14</sup>.

Así pues, si queremos encontrar una definición legal de escuela de música deberemos acudir al desarrollo que hayan hecho las diferentes comunidades autónomas de los artículos citados de las leyes orgánicas vigentes, o a la Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia.

En su punto Primero, apartado 1, se indica que las “Escuelas de Música y Danza tendrán como finalidad general ofrecer una formación práctica en música, danza o, conjuntamente, en ambas disciplinas, dirigida a aficionados de cualquier edad, sin perjuicio de su función de orientación a estudios profesionales de quienes demuestren una especial vocación y aptitud”.

Además, en el punto Primero, apartado 2, se vuelve a recordar que estos estudios no conducirán a títulos con validez académica o profesional.

Se fijan, en el punto Tercero, sus objetivos, entre los que podemos destacar: fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de la música; ofrecer una enseñanza instrumental, orientada tanto a la práctica individual como a la práctica de conjunto; proporcionar una enseñanza musical complementaria a la práctica instrumental; fomentar en los alumnos el interés por la participación en agrupaciones vocales e instrumentales; y organizar actuaciones públicas y participar en actividades musicales de carácter aficionado.

Hay que tener en cuenta, además, el Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, que establece los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la LOE, entre los que cabe destacar:

- a) Despachos de dirección y de actividades de coordinación y de orientación.
- b) Espacios destinados a la administración.
- c) Una sala de profesores adecuada al número de profesores.
- d) Una biblioteca con fondo bibliográfico, audiovisual y fonográfico en función del tipo de enseñanza.
- e) Acceso, en todos los espacios en los que se desarrollen acciones docentes, así la biblioteca, a las tecnologías de la información y la comunicación en cantidad adecuada al número de puestos escolares, garantizando la accesibilidad a los entornos digitales del alumnado con capacidades diferentes.
- f) Aseos y servicios higiénico-sanitarios en número adecuado a la capacidad del centro, tanto para el alumnado como para el profesorado, así como aseos y servicios

---

<sup>14</sup> Este artículo no ha sido reformado por la LOMCE 8/2013.

higiénico-sanitarios adaptados para personas con discapacidad en el número, proporción y condiciones de uso funcional que la legislación aplicable en materia de accesibilidad establece.

Se advierte, también, que la ratio profesor/alumno será la suficiente de tal forma que “se garanticen las condiciones mínimas y de calidad exigibles para la impartición de cada una de las enseñanzas”.

Aun así, como explica la *Guía* de la FEMP, hay que incidir que “el horizonte de apertura y flexibilidad que apuntaban las leyes orgánicas antes citadas se vuelve necesariamente más estrecho cuando entramos en la concreción que hacen de ellas las órdenes y decretos que las desarrollan”. Por ello es necesario acudir la legislación autonómica para concretar estos aspectos (Junta de Castilla y León, s.f.). En primer lugar,

...la Resolución de 31 de enero de 2006, dispone la Instrucción de 30 de enero de 2006 sobre los aspectos a valorar en los procedimientos de inscripción de las Escuelas de Música y Danza en el Registro de centros docentes de la Comunidad de CyL y, en segundo lugar, la Orden EDU/21/2006, de 11 de enero, que regula el procedimiento para la inscripción de las Escuelas de Música y Danza en el Registro de centros docentes de la Comunidad de CyL.

Por un lado, en lo relativo la valoración para la inscripción de los centros, se tendrán en cuenta, entre otros aspectos:

- La estructura del centro y profesorado: equipo directivo, órganos de participación, personal de administración y servicios: atribuciones y horarios y profesorado (titulación y materias que impartirá cada profesor y proyectos personales en cada una, horario de dedicación al centro).
- La estructura del Plan de Formación: organización de las enseñanzas (niveles de formación, especialidades y formación musical complementaria).

En segundo lugar, en el procedimiento de inscripción de una escuela de música y danza en el registro de Castilla y León, deberán entregarse los siguientes documentos: personalidad jurídica del titular, proyecto educativo (objetivos, plan de formación, estructura del centro, relación del profesorado, número máximo de alumnos que se atenderán), titulación del profesorado y planos de las instalaciones de la escuela.

El Ayuntamiento de Salamanca cuenta una Escuela Municipal de Música y Danza y de ellas, que actúa como sede central, dependen tres subseces periféricas. Según consta en la última memoria publicada y que visualiza la *Tabla 2.4* se pueden estudiar cursos de Orff, piano, viola, guitarra, canto... por citar algunas de las más de 30 modalidades de estudio y superan los 700 estudiantes matriculados (FSCCyS 2021:134).

**Tabla 2.4***Matrícula en Escuela Municipal de Música y Danza*

<i>Enseñanzas</i>	<i>Matrícula</i>
Alumnado de música y movimiento	215
Alumnado en especialidades	389
Talleres	62
Otras materias	53
Totales	719

*(Fuente FSCCyS, s.f.)*

Cada una de las cuatro sedes tiene un nombre especialmente vinculado con la música y con Salamanca. Santa Cecilia fue una noble romana martirizada en el siglo III y es la patrona de la música y de todos los músicos. Las otras tres sedes llevan los nombres de músicos vinculados a la ciudad. El salmantino Tomás Bretón (1850-1923), considerado como uno de los principales compositores de la historia de la música española, especialmente en zarzuela y ópera en español. Manuel J. Doyagüe (1755-1842) fue maestro de capilla de la Catedral de Salamanca y profesor de Música en la Universidad durante muchos años. Dámaso Ledesma (1886-1928) fue uno de los principales musicólogos y recopiladores de nuestro patrimonio musical y folklore, que recogió en el *Cancionero Salmantino*.

## 2.8. Recapitulando y abriendo perspectivas

Corriendo el riesgo de reiteración, afirmamos que los entes locales, al ser la administración más próxima al ciudadano, tienen mucho que decir y más que hacer en el ámbito educativo. La educación es algo que atañe a la persona, y en primera persona del singular. La educación de los hijos es, en primer lugar, una responsabilidad de la familia (Art. 1.h bis LO 2/2006 de 3 de mayo), pero los padres no pueden ejercer por sí solos esta responsabilidad, necesitan de la colaboración de otros. Así, los entes locales se convierten en catalizadores de experiencias para facilitar esta misión ineludible de la familia, para fortalecer la labor docente del profesorado y para provocar situaciones de aprendizaje contextualizadas y experienciales a través del contacto directo con el contenido a estudiar.

De ahí que la normativa de la Unión Europea así lo recoja en su Carta de Derechos Fundamentales (Art. 5) o en La Carta Europea de Autonomía Local de 1985 (Art. 1 y 4); así lo establece la legislación nacional desde la Constitución Española del 78, (Art. 27.5), la Ley Orgánica 2/2006 de educación (Art. 8) o la Ley Reguladora de las Bases del Régimen Local (LRBRL), modificada por la Ley 27/2013, de 27 de diciembre (Art. 25); y así lo determina el marco legislativo autonómico en partiendo del Estatuto de Autonomía en su artículo 13.1. Por citar alguno de los textos legales analizados en este capítulo.

No hemos de pasar por alto las conclusiones de los encuentros de la Red Estatal de Ciudades Educadoras. Aún así, la Red Estatal de Ciudades Educadoras, en sus últimos encuentros, reivindican en sus conclusiones un mayor reconocimiento normativo a la labor implementada por los entes locales en la educación y más delegación de competencias en este ámbito. En

este sentido se el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteriz (2022) lideró un estudio sobre la percepción de las ciudades educadoras de la red española, entre las conclusiones cabe citar:

- Más del 50 % de las ciudades afirman que trabajan de forma habitual en 15 de los 17 ámbitos competenciales analizados en el estudio.
- El 63,40 % de los político y técnicos que participaron en el estudio expresa que el marco competencial atribuido a los ayuntamientos en materia educativa no es suficiente para el tratamiento de las necesidades educativas de sus ciudades.
- El 70,70 % indica que habría que modificar el ámbito competencial de los ayuntamientos en materia educativa.

El territorio, la ciudad y el municipio es el lugar de encuentro de las personas que lo habitan y la ley no debería marginar la importancia que los entes locales ejercen como dinamizadores, catalizadores y organizadores de experiencias educativas formales, informales y regladas.

Los grupos primarios, como la familia, pero también de alguna manera otros ámbitos como el trabajo o la escuela, continúan siendo las realidades vertebradoras de la experiencia del día a día de la gente y por lo tanto sus ámbitos de cotidianidad, esos ámbitos en los que acaba definiéndose las necesidades y respuestas consideradas satisfactorias para cada quien. (Subirats, 2002, p. 30)

De ahí que el espacio de los centros educativos rodeados por un vecindario acogedor pueden convertirse en lugares en los que las ciudades y sus vecinos se trasformen en agentes educadores de educadores de primer nivel; las iniciativas locales, ya sean de actividades complementarias, deportivas, culturales, musicales, etc. son fuente de reflexión y acción educativa y educadora; un centro educativo, como se irá indicando más adelante, que no tenga en consideración las oportunidades que ofrece su entorno próximo, limita su acción pedagógica. En definitiva, si la legislación no recogiera la posibilidad de un servicio educativo municipal habría que subsanarla, si bien, como se ha demostrado en este capítulo, esto no es necesario porque la normativa ya lo contempla, porque “la comunidad local se nos presenta como un espacio privilegiado para este tipo de aprendizaje” (Subirats, 2002, p. 31).

Y recogemos, finalmente, un párrafo de Ortega Ruíz (2021) que nos parece muy enriquecedor y que aporta luz a este planteamiento. Ortega Ruíz, en su reflexión educativa desde las aportaciones de Levinas indica que la experiencia del encuentro del alumno es esencial en al proceso enseñanza-aprendizaje.

Entendemos la acción educativa como respuesta de acogida a alguien que vive en una situación concreta. Esta «circunstancia» condiciona todo el proceso educativo, pues nunca se educa en el vacío. Es la experiencia del educando, en su singularidad, la que debe marcar el contenido y el ritmo del proceso educativo. Es a un individuo concreto, a alguien a quien se pretende educar en la experiencia de una vida también concreta. La educación acontece siempre en el tiempo y en el espacio, en un contexto marcado por la relación ética que se mantiene con los demás y con el mundo. Asumir la experiencia del alumno como elemento constitutivo de la educación condiciona el discurso y el lenguaje pedagógico; exige otro modo de entender al ser humano como ser histórico y otro modo de relacionarse con él. Exige, por tanto, otro modo de educar. La experiencia del alumno es la «circunstancia » indispensable para educar, constituye el contenido de la acción educativa para evitar una «educación» a seres imaginarios. (Ortega Ruíz et al, 2021)

## CAPÍTULO 3. CONTEXTO HISTÓRICO-PEDAGÓGICO. LA ENSEÑANZA EN SITUACIONES REALES DE APRENDIZAJE

### 3.1. Introducción

Una vez analizado el marco normativo en el que los ayuntamientos tienen margen de maniobra y competencia, abordamos, como objetivo principal de esta sección, la fundamentación –desde el punto de vista de la teoría pedagógica– del proceso educativo realizado a través de las actividades complementarias al currículo, es decir, la gestión del territorio para facilitar al docente el proceso enseñanza-aprendizaje en situaciones contextualizadas y llevado a cabo utilizando la realidad que rodea a cada centro educativo como recurso educativo, como laboratorio de experiencias.

En el primer capítulo de esta tesis centramos el eje espacio-temporal en el que la persona, en cuanto que es parte de una ciudadanía activa, se desarrolla y se compromete con sus vecinos y conciudadanos. Este sentido, como ya se indicó anteriormente, conviene despertar a las comunidades locales para que se genere una cultura educativa que coadyuve en el entorno social de los centros educativos para propiciar un clima educativo adecuado y propicio a los fines educativos (Marina, 2015). Una enseñanza enraizada en el entorno social en el que se vive ofrece la oportunidad de estimular la capacidad de toda persona para formular preguntas de diversa índole, de contribuir a la búsqueda de respuestas a través de la implicación de agentes externos al ámbito educativo y avivar en el escolar su capacidad de asombro (García Carrasco, 2007, p. 3). Expresándolo de otro modo, se busca propiciar una enseñanza directa, tal y como indica Lodi (1986), en su análisis del proyecto escolar *Insieme*, llevado a cabo en la Escuela de Vho durante el curso escolar 1972/73, se precisa que todas las actividades del aula “se vinculen con la vida” (p. 8), para eso se necesita una nueva concepción de la organización escolar que permita un diseño del currículo del aula adaptado al entorno en el que la escuela está inmersa.

La pedagogía del entorno sirve de referente para los procesos educativos descritos en los bloques anteriores. Como indica Muntañola (1990, p. 84), “ningún educador puede permanecer indiferente a esta realidad cotidiana de la arquitectura cambiante y dinámica de la ciudad”, porque es la ciudad la que favorece el encuentro, el descubrimiento el intercambio; la persona, no es una isla, vive inmerso en un contexto propio que le permite sobrevivir, crecer y desarrollarse. Y, citando a Lewis (2007), “por cada alumno que necesita ser protegido de un frágil exceso de sensibilidad, hay tres que necesitan ser despertados del letargo de la fría mediocridad. El objetivo del educador moderno no es el de talar bosques sino el de irrigar desiertos” (p. 45).

De todo este análisis se ofrecerá a modo de propuesta una serie de posibles pistas y pautas que puedan ayudar y guiar la práctica y la acción de los servicios educativos de los entes locales de tal manera que se puedan constituir en gestores de una ciudad al servicio de la escuela, como reza el subtítulo de la programación anual de actividades que la FSCCyS ofrece a los centros educativos del municipio de Salamanca.

La pedagogía del entorno escolar muchas veces se circunscribía al propio espacio de la escuela y los círculos que convergían en ella. Así, el propio Rodríguez Yuste (1990) al escribir un artículo para la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) titulado el centro educativo y su entorno, se limita a describir los siete círculos que rodean los colegios e institutos: la ideología, la economía rentable, la burocracia, el juicio crítico de las familias, los programas /currículo, el profesorado y el alumnado. Deja de lado, y es una constatación que causa sorpresa, a la ciudad, al barrio y al municipio como catalizadores de experiencias, dinamizadores del PE-A y como recurso educativo.

Si bien, antes de proseguir, definamos el concepto que da título a este capítulo: situación real de aprendizaje. No nos referimos a aquella llevada por el docente y discente en el aula, dentro de un marco escolar habitual de relación escolar-compañeros-aula-materiales-escuela. El contenido estudiado, analizado en este entorno es hipotético, mediatizado, aunque sea conceptual, procedimental o actitudinal. Nos referimos a una situación de aprendizaje en la que el escolar está en contacto directo y sin mediación alguna (sea libro de texto, esquema, representación, realidad virtual o digital, etc.) con el contenido objeto de estudio, en la realidad de la vida, en su circunstancia y acontecer. Es un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el docente pone en relación directa y experiencial al alumno, a través de una situación de aprendizaje, que se viven en la experiencia real y directa, en la ciudad, en el barrio, en la biblioteca, en el laboratorio de una institución dedicada a la investigación, el huerto escolar, por citar algunos ejemplos.

### **3.2. La ciudad generadora de clima educativo**

*Educación formal, informal o no formal o la educación como un recurso integrado en las comunidades locales*

Trilla (1985), tratando de resumir la tradición pedagógica heredada tanto de Alfonso X 'El Sabio', como de Comenio o Quintiliano, indica que la escuela se ha caracterizado por: "ser una realidad colectiva; contar con ubicación en un espacio específico; actuar en unos límites temporales; establecer unos roles diferenciados: docente-discente; predeterminedar y sistematizar los contenidos; y su forma de aprendizaje es descontextualizado" (p. 20). Si hacemos un análisis del fenómeno educativo actual, descubrimos que en algunas aulas de nuestros centros educativos todavía no han logrado desprenderse, de alguna u otra manera, de este marcado legado pedagógico.



En una publicación posterior, el propio Jaime Trilla (1993) realiza una oportuna distinción entre sistema y universo educativos, que contribuye a la fundamentación de lo que se lleva expuesto. El término 'sistema' hace referencia a la Teoría General de Sistema de Bertalanffy (1976); si bien, al añadirle el adjetivo, 'educativo', se contemplan tres posibles acepciones. En primer lugar, se puede entender, desde un sentido más restrictivo, como "el conjunto de instituciones y medios de formación y enseñanza ubicados en la estructura educativa graduada, jerarquizada y oficializada"; en segundo lugar, como "el conjunto de instituciones y medios educativos intencionales y con objetivos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal"; finalmente, desde una visión más amplia y abierta, estaría constituido por "el conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente a tal fin" (pp. 12-17). Este último segmento de acción equivaldría al concepto tradicional de 'educación informal', de lo que podríamos concluir que el 'sistema educativo' vendría definido tanto por la enseñanza reglada o formal, la enseñanza no-formal y la informal.

Queda por definir el concepto de 'universo educativo'. Si a los tres componentes anteriores añadimos un factor de variabilidad incontrolada y no determinada, "aquellos procesos desconocidos en su estructura y función, pero cuya existencia viene testimoniada por el hecho de que no es nunca absoluta la probabilidad de que en educación acontezca lo previsto" (Trilla 1993, p. 19), descubrimos no solo el currículo oculto, sino también un conjunto de factores que coadyuvan y enriquecen el 'sistema educativo', a eso lo denominamos 'universo educativo' y que habría que buscar el modo de articulación entre ambas formas.

Ahora bien, al analizar el hecho educativo actual desde una perspectiva fenomenológica, es decir, describiendo los hechos que se observan en la práctica docente habitual, se descubre y percibe que existen muchas instituciones educativas en las que existen cauces de integración del 'universo educativo', en las que las distinciones clásicas *formal—no-formal—informal* del 'sistema educativo' quedan diluidas, difusas, integradas y, si se permite utilizar el símil de Zygmunt Bauman, líquidas. De ahí que la habitual distinción académica entre las tres educaciones anteriormente descritas, sea una forma anacrónica de entender la educación actual. La educación no puede encerrarse en un mundo formal y completamente reglado, cerrado en su *microcurrículo* normativo (Rodríguez, 2020), porque nuestro entorno social no es un mundo analógico, sino digital; no es un mundo localista, sino global; es, además, una sociedad que concibe a la persona y su ser en el mundo como un ciudadano abierto a cualquier posibilidad imaginable, sin fronteras ni limitaciones formales, más allá de las que cada ser humano se autoimponga. Según afirma Jaeger (1985) "la educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual". Esta educación configura a los nuevos ciudadanos "en los valores y creencias que rigen la vida humana" (p. 4).

Desde la perspectiva de las "Ciudades Creativas" (García, 2019) se analiza, entre otros factores, cómo el diseño urbanístico influye en la vida y conducta de las personas que habitan las ciudades, a pesar de que en su diseño los arquitectos e ingenieros no tengan entre sus fines la influencia educativa del entorno. Sin embargo, cada vez más, los técnicos de urbanismo municipales son conscientes de esta perspectiva a la hora de proyectar diseños y se tiene

constancia de que en diversos proyectos llevados a cabo desde el Área de Urbanismo de Ayuntamiento de Salamanca, lo educativo es un eje de actuación de especial atención (Ayuntamiento de Salamanca. Urbanismo, s.f.). Si bien, como indica Jaume Trilla:

Se trata, en definitiva, de lo no sistémico en la educación o, si se quiere, de aquello en que la pedagogía no ha descubierto aún su posible sistemicidad: la educación informal en su más radical sentido. Es ese sector que se sitúa fuera del límite de la complejidad organizada que atribuyen Bertalanffy y Buckley a los sistemas socioculturales. Es el nivel de la hipercomplejidad, en el que, según E. Morín, se da «la aparición masiva del desorden y la aleatoriedad. Es lo azaroso, descontrolado, la complejidad caótica de la que hablado Rapaport (Trilla, 1993, p. 19).

Así Trilla viene a concluir que no conviene englobar dentro del ‘Sistema Educativo’ todo aquello que no pueda ser ‘sistematizado’, y tal vez muchas actuaciones con fines educativos carecen esta sistematicidad. Sin embargo, la actual legislación educativa del Estado Español (LOE 2/2006; modificada por LOMLOE 3/2020) recoge en su *Art. 8* la colaboración de los entes locales con el Sistema Educativo y las administraciones educativas sea un eje que complemente al currículo escolar ‘reglado’, como también ha quedado recogido en el informe del Eurídice del 2 de febrero de 2023.

Por otro lado, si analizamos las tendencias pedagógicas de las últimas décadas descubrimos una tendencia a la fragmentación de la inteligencia en partes estancas e inconexas. Desde el conductismo, el cognitivismo o el constructivismo; pasando por la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples o la psicología positiva se ha olvidado que la persona es un todo (Marina: 2015) y que el PE-A es un todo sistémico y global, que la inteligencia es un todo interconectado, no fragmentado. Por ello, José Antonio Marina sugiere que el punto de partida ha de ser el conocimiento disponible en el entorno, “desarrollando la inteligencia como motor del aprendizaje”, es decir, desarrollar el PE-A en situaciones reales en las que el escolar pueda manejar al mismo tiempo información, motivaciones y emociones para, posteriormente, realizar una toma de decisiones.

Además, dentro del movimiento de escuelas eficaces, desde un paradigma más positivista, se está primando las pruebas estandarizadas y objetivas, dejando de “hablar de educación para pasar a hablar de aprendizaje. El aprendizaje (learning) es un proceso eminentemente individual, mientras que la educación está ligada a una relación” (Gaviria y Reyero, 2022, p. 39). El proceso enseñanza-aprendizaje ha de partir de un encuentro y un nexo de unión con alguien que me mira y espera de mí una respuesta, es relacional.

Y qué mejor entorno que la ciudad, el vecindario y el barrio concebido como una conexión entre personas y fuente de inspiración para una educación activa y en actividad. Colom Cañellas (1990) en su análisis de la Ciudad Educadora, recoge una serie de aportaciones de la pedagogía urbana para aprender de la ciudad y la ciudad, a través de programas de educación ciudadana, educación vial, educación del consumidor y para el ocio. Entre ellas cabe citar las funciones: compensatoria, orientadora, preventiva, extraescolar, informativa, asistencial y dinamizadora. Sugiere, además, programas de carácter social y compensatorio, “aportaciones de carácter didáctico a través de la enseñanza de contenidos culturales que aporta la ciudad”;

estudios de carácter antropológico, mejoras pedagógicas de las escuelas, apoyo a las escuelas a través de los diversos servicios educativos y culturales de los municipios.

Así, desde este planteamiento teórico, la línea divisoria entre la educación formal e informal o no formal, la educación reglada o semiestructurada, abierta o en línea se va difuminando y diluyendo. Esta ósmosis se aprecia no solo por la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación, que también, sino sobre todo por la presencia, cada vez más frecuente de otros actores educativos dentro de la escuela además de la figura tradicional del maestro. (Cassany, 2022; Acosta, 2021; Soto Kiewit et al., 2023). No en vano la tradicional propuesta del sistema preventivo de la pedagogía salesiana encuentra en la centralidad del grupo, de la comunidad y de la familia un aspecto esencial para contribuir a la educación de las nuevas generaciones (Expósito 2015, p. 76).

El sistema preventivo no solo es un método pedagógico sino mucho más. Se trata de educar de manera integral y, dentro de ello, no se puede excluir la formación para una sólida pertenencia a la ciudadanía y una adecuada integración social. (Expósito 2015, p. 74)

Es más, la educación a lo largo de la vida (Checa, 2020), el reconocimiento académico de la experiencia previa (Rifà Pous et al., 2008), las universidades de la experiencia (Cambero, 2019) y las universidades para padres (Marina, 2015), son algo que están creciendo y enriqueciendo el sistema educativo. Generar una ciudadanía educativa construye una comunidad y un clima educativo propicio y esperanzador.

En definitiva, como indicamos en el título de este epígrafe, la educación ha de ser un recurso integrado en cada comunidad local no de forma aislada en un sistema educativo cerrado, sino, empleando el concepto de Trilla, en un universo educativo lo más sistematizado posible, a fin de contribuir y coadyuvar a los fines educativos de las sociedades democráticas.

### *Cultura: entre la versión activa y la versión pasiva*

Lo educativo y lo cultural suelen ir de la mano, raro es el municipio en el que la concejalía de educación y la de cultura no están unidas dentro de una misma área de acción. Sin embargo, no todo lo cultural conlleva alguna implicación educativa. Nos proponemos indagar sobre qué aspectos de la cultura contribuyen a generar ciudades y entornos educativos porque, como recoge Marina (2015), y ya se ha indicado anteriormente, se precisa “despertar al diplodocus” del sistema educativo, ese mastodonte que se desplaza muy lentamente y que no nos permite hacer movimientos bruscos. Para ello es necesario que, de la preocupación social por la educación, se pase a la ocupación activa de toda la ciudadanía que genere en las ciudades una cultura o un clima proclive a lo educativo.

Si bien, qué podemos entender por cultura, ¿toda realización humana es cultura? Φιλόλογος ó φίλων λόγους χαι σπουδάζων περί παιδείαν –Filólogo es el amante de los saberes y el que se ocupa activamente de todo tipo de educación–<sup>15</sup> esta es la definición que recoge

<sup>15</sup> Se podría traducir como *Filólogo es el amante de los λόγους y el que se ocupa activamente de todo tipo de educación* (Jaeger, 1985:2). Posteriormente, Meabe añade que λόγους podría ser tanto lo que se

Frínico del hombre culto (Jaeger, 1985). Si se atiende a la etimología de la palabra cultura se descubre que procede del latín y está compuesta por el sufijo «-ura», que implica el resultado de una acción, y la palabra «cultus», que se relaciona con el cultivo, proviene del verbo latino «colere» (cultivar), con aquello es cultivado y con la tierra trabajada (Jaeger 1984; Amilburu 2018; García Carrasco, 2022). Se coincide, pues, con Terricabras (1990) en que «no todo es cultura» porque en una ciudad no todo puede ser insertado en una perspectiva cultural, no todas las acciones puedan entenderse como algo relativo a la cultura. Esto es así porque en relación a la etimología de la palabra cultura, lo cultivado exige esfuerzo, tesón, ascesis de la inteligencia, trabajo, un voluntad creativa, suscitada por el interés, porque “por la actividad se constructiva, que no sea una imitación directa, se viene a ampliar el campo de la experiencia personal” (Ferriere, 1982, p. 32); frente a la banalización de lo *culturizado*, se propone una ciudad *cultivadora* “que ofreciera posibilidades de cultivo a los ciudadanos, que fuese un terreno donde los ciudadanos pudieran cultivarse con libertad y amplitud. [...] Cuando todo es cultura, nada es cultura” concluye Terricabras (1990, p. 34). El uso trivial de la palabra cultura ha ido degradando hasta la propia cultura. Según señala Jaeger (1985, p. 6) “el ideal inherente a la humanidad heredera de Grecia” ha perdido su horizonte de referencia, porque lo que se entiende por cultura es la “totalidad de las manifestaciones y formas de vida” propias de un pueblo. Ya no se precisa cultivar el campo para recoger el fruto, basta con dejarlo crecer naturalmente y eso será una expresión cultural.

¿En un mundo globalizado se puede educar sin esfuerzo, constancia y dedicación? ¿La educación no cultivada puede producir una cultura educada? El clima educativo y cultural del que habla José Antonio Marina no surge de la nada, se ha de trabajar, planificar y organizar. Generar redes de colaboración que estén tejiendo entramado de colaboraciones que construyan la educación y fortalezcan el sistema escolar diseñado por el legislador.

De ahí, que todo proceso educativo produce por sí mismo un desarrollo cultural, compromete al ciudadano con la cultura, genera una *weltanschauung* compartida, es transformador de la cultura al ser un proceso activo, crea un movimiento de un estado *no-madurez* a otro de “sabiduría”, es decir, capacita a la persona para que pueda saborear lo recibido a través del encuentro personal con sus conciudadanos y sus vecinos. Se corre el riesgo de dejar crecer el campo en el que se confunda el trigo con el cardo e incluso se dé más valor a lo segundo que al primero. Por ello, las comunidades locales han de establecer mecanismos para dar valor y dotar de significado real, práctico y efectivo a aquellas acciones político-técnicas que pretendan crear el clima educativo y cultura. Solo aquello que es trabajado se enraíza con la concepción de la pedagogía del deseo, que no es la recepción pasiva de estímulos, si no el movimiento de la razón, de la emoción y de la fantasía, hacia el bien objetivo y personal.

La última causa del movimiento es el deseo, y este se produce mediante la sensación, la imaginación o el pensamiento. De las cosas que se desean hacer, unas veces las hacen por gana o ánimo y otras por deseo o intención. (Aristóteles, MA, trad. 2010, 297).

---

conoce como lo que se dice, podría hacer referencia a los saberes. Por lo que podríamos concluir que una posible y correcta traducción sería: *Filólogo es el amante de los saberes y el que se ocupa activamente de todo tipo de educación.* (Meabe, 2017)

No hay algo más simple y humano que desear. Sin embargo, esta sociedad nos ha mutilado, nos ha escindido. Gravitamos en torno a nosotros mismos, a nuestra individualidad que alimenta al narcisismo que nos atrapa. Nos ha convertido en sujetos sin deseos, sin sentido, pero también sin contenido. ¿Será que pertenecemos a una época en la cual sólo contemplamos al mundo que se deshace ante nuestros ojos? (Pérez, 2020, p. 26)

La actitud pasiva de destinatario de la cultura provoca sentimientos pasajeros, que tal como llegan cambian y se transforman no generando actitudes permanentes de cambio o mejora. Por el contrario, como se ha indicado, el deseo de un fin genera esfuerzo, dedicación y trabajo por alcanzar una meta, permanece en el tiempo y se retroalimenta con logros parciales. La pedagogía del deseo presupone una cultura de esfuerzo, el trabajo y constancia. “El interés es el deseo irresistible que mueve al niño a buscar la perfección de la que es capaz su naturaleza” (L’Ecuyer et al., 2020). Y es que el interés es el nexo de unión entre lo ya conocido y lo nuevo:

Existe una idea generalmente admitida según la cual el maestro debe intentar despertar el interés de sus alumnos en todo lo que enseña. Sin embargo, esa idea sugiere que el aprendizaje es el fin y que el interés es el medio para lograrlo. Deseo revertir esa relación. El aprendizaje debe servir para generar interés. El aprendizaje es transitorio, pero el interés debe durar toda la vida. (Herbart, citado por L’Ecuyer, 2020, p. 110)

L’Ecuyer, insiste en su tesis doctoral (2020, p. 112) que el interés es la fuente del deseo y que existe un momento de la vida de cada escolar adecuado para un tipo de aprendizaje, recogiendo el pensamiento de Aristóteles, Comenio y Montessori, entre otros: “si una cosa pudiera ser percibida por todos los sentidos, ofrézcase por todos ellos” (Comenio, citado por L’Ecuyer 2022) Por ello, como se indica en los primeros párrafos de este epígrafe, el clima cultural-educativo para una educación enraizada en el contexto social exige un compromiso ciudadano bidireccional, tanto de la sociedad como de la escuela, tanto del maestro como del escolar que desea aprender.

Mosterín, en su artículo *Popper y el mundo de la cultura* (1984), advierte que los seres vivos se distinguen por una tendencia innata al orden, frente a la entropía de lo natural: “en un sistema aislado no puede por menos de crecer” segundo principio de la termodinámica, “el desorden está en continuo aumento en el universo”. La cultura se opone a lo natural, lo cultivado es lo opuesto a lo basto o indómito, lo trabajado es lo contrario a lo tosco y rudo. Por ello, lo no trabajado, lo que está en desorden no puede considerarse cultivado; la cultura vendría conformada por el orden sistemático del mundo que nos rodea; lo que carece de sistematicidad, no forma parte del mundo cultivado. De ahí que, entre el mundo natural y el mundo psicológico, Popper proponga un tercer mundo, aquel constituido posiblemente por el conjunto de los contenidos lógicos, los objetos posibles, las leyes contrastadas, los contenidos de los libros y la riqueza atesorada a través de lo digital (Mosterín, 1984).

Esta cultura tangible, materialista, inmanente propuesta por Karl Popper excluye todo lo inmaterial mientras esto no tenga una representación formal o forme parte de una organización. Para Popper, la religiosidad no sería cultura, a no ser que quede recogida en los libros; la belleza de una melodía interpretada no sería, cultura, solo lo sería su partitura; la ayuda a un semejante, un refugiado no sería cultura a no ser que quede institucionalizada, como indicaría Max Bebbler (Azurmendi, 2018). Los límites que impone Popper a lo cultural,

como recoge Mosterín (1984) en el concepto *aversión contra las definiciones*, constituyen un obstáculo a lo humano, a la persona, que está en una constante búsqueda de significado a la realidad que le circunda y a su propia existencia: persona activa, trabajada y cultivada. “Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y trasmite su peculiaridad física y espiritual” (Jaeger, 1985, p. 3). Muchas de las huellas educativas no han perdurado en el tiempo, pero forma parte de nuestro legado cultural, aunque no estén recogidas en los anales de la historia, componiendo la memoria colectiva de un pueblo. Como recoge García Carrasco (2022), “la cultura es el rasgo que mejor define la naturaleza humana” e indica que el ser humano se topa con hechos y la mente “construye interpretaciones con la sombra del hecho que genera”, proponiendo una visión poliédrica de la cultura desde el prisma de la pedagogía “porque hace justicia sobre la importancia del mérito de los actores en el despliegue de esta manera de ser”.

En definitiva, necesitamos de ambientes culturales trabajados y colaborativos que generen un clima en el entorno de las ciudades que propicie y genere espacios educativos para toda la ciudadanía. Esta función y competencia no tiene un responsable diferente que no sean los responsables de las administraciones locales con la ayuda de toda la ciudadanía.

### 3.3. Las ciudades que generan espacios educativos

Este apartado pretende enumerar las diversas propuestas metodológicas que surgen en el ámbito educativo y que promueven el espacio, el entorno y la ciudad como ámbito proclive al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se explicará cada uno de ellos de manera muy sucinta porque el objetivo de la tesis es evidenciar cómo el territorio, el municipio, la ciudad pueden constituirse en aula abierta y viva y cómo el ayuntamiento, como entidad más cercana al ciudadano, se constituye como un agente dinamizador de lo educativo. Así pues, este es el primer paso de que hace real la reflexión teórica que se ha venido desarrollando y con él emprendemos el camino a la indagación en la acción didáctica, en la praxis y, como recogió Liev Semionovich Vigotski en 1926, “nuestros movimientos son nuestros maestros”, y sugiere que deberíamos volver los ojos hacia los antiguos gimnasios, a las escuelas griegas, o al Medioevo o a las enseñanzas del Oriente: “los que educaban no eran los maestros y preceptores, sino el medio social escolar que se fue estableciendo en cada caso” (Vigotski, 2001, p. 113).

#### *El espacio escolar ¿un edificio o un territorio?*

Tal y como venimos afirmando, la legislación tiende a sistematizar y regular el universo educativo definido por Trilla. Así, tras la última modificación de la LO 2/2006 de Educación, se recoge en su artículo 5 (bis) que se ha de promover una articulación y complementariedad de

la educación formal y no formal” para alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad (Art. 27.1 CE78):

La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. (Art. 5 bis LO 2/2006 de Educación)

El profesor José Fernando Calderero se cuestionaba acerca de si las aulas convencionales son “el mejor lugar para prepararse para la vida. Creo que llevamos siglos ‘formando’ a los alumnos a base de simulacros de la realidad hurtándoles la posibilidad de experimentarla por ellos mismos” (2021). Como recogen Alejandra Castro y colaboradores (2020) el territorio se está convirtiendo poco a poco en un espacio escolar y educativo:

Indagar en experiencias que posibiliten revisar el formato escolar tradicional en sus efectos de exclusión, y posibiliten una apropiación del espacio por parte de los actores y una mejor habitabilidad. Y en este punto podríamos recuperar los aportes de Harvey (2008: 49) al pensar la ciudad: “si una vez imaginamos y construimos nuestro mundo urbano, podemos volver a imaginarlo y a construirlo otra vez, y otra, y aún otra más”. Es nuestra invitación volver a imaginar y construir, las veces que sean necesarias, el espacio escolar. (Castro et al., 2021, p. 193).

El espacio en el ámbito conceptual que nos movemos, es pues, algo “difuso y amplio que, en ocasiones, dificulta el estudio” por ello, se precisa “la creación de un constructo en el que caben todos aquellos otros matices que nos aportan los conceptos de medio, entorno, contexto, ambiente o lugar” (Muñoz, 2010) donde la persona nace, crece, vive, convive, se integra y colabora y, finalmente, muere. Es por ello, que siempre y en muchos lugares, las aulas han estado abiertas, aunque sólo sea con las ventanas, para que se pudiera “ver florecer, día a día, los cirios rosas de los castaños, los alonines construir sus nidos en las ramas, voces conocidas y familiares resonar por momentos y luego se perdían en una conversación que se alejaba dando pena...” (Freinet, 1978, p. 18).

El profesor de la Universidad Nacional a Distancia (UNED) Florentino Sanz Fernández (2006) señala que son muchos los promotores y agentes del aprendizaje fuera de la escuela En su manual hace un repaso muy detallado de cada uno de ellos, y que recogemos en la *Tabla 5.1* se recogen, sin ánimo de exhaustividad, algunos de ellos a fin de dejar constancia de los espacios educativos fuera de los recintos escolares propiamente dichos.

**Tabla 3.1**

*Aprendizaje fuera de la escuela a lo largo de la historia*

<b>Cultura oral</b>	<b>Cultura letrada</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicadores</li> <li>• Confesores</li> <li>• La madre educadora</li> <li>• Artesano de la piedra</li> <li>• Juglares y trovadores</li> <li>• Ciego</li> <li>• Líderes sociales</li> <li>• Cultura alternativa</li> <li>• Educadores sociales</li> <li>• Tercer padre (TV e internet)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lector público</li> <li>• La lectura individual</li> <li>• El librero</li> <li>• Intelectuales del pueblo</li> <li>• Los teatro</li> <li>• Las tertulias</li> <li>• Las casas del pueblo</li> <li>• Las bibliotecas y museos</li> <li>• Ateneos y universidades populares</li> <li>• Cine</li> </ul>
<b>Recursos educativos orales</b>	<b>Recursos educativos escritos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitos y leyendas</li> <li>• Proverbios y refranes</li> <li>• Parábolas</li> <li>• Humor</li> <li>• Fábulas</li> <li>• Cuentos</li> <li>• El teatro</li> <li>• Cuentacuentos</li> <li>• Peregrinaciones y romerías</li> <li>• Los calendarios</li> <li>• Asociaciones, clubs y ONG</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Catecismos</li> <li>• Cartillas de urbanidad</li> <li>• Libros religiosos: vidas de santos</li> <li>• Los periódicos</li> <li>• El libro de piedra: pórticos</li> <li>• Iconografía y el arte</li> <li>• Alianza entre imagen y escritura: cómic</li> <li>• Graffiti</li> <li>• Estampas, sellos, cromos...</li> <li>• La canción</li> <li>• El rito, el juego, las procesiones</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia desde Sanz Fernández (2006)*

Si bien, en la innovación educativa en el entorno de los recintos escolares viene liderado con iniciativas implementadas en el Ayuntamiento de Barcelona. Este municipio en el año 2020 proyectó actuaciones en las calles aledañas de más de veinte escuelas de la ciudad a través del programa ‘Protegemos las escuelas’ con el fin de “mejorar los entornos y garantizar que sean seguros”. Este tipo de proyectos busca “avanzar hacia la pacificación del espacio urbano que rodea estos equipamientos y contribuir a que se respire un aire de más calidad y a que haya más espacios de encuentro y menos accidentalidad y ruido” (Ajuntament de Barcelona, s.f.). Esto es lo que se ha puesto en valor en la investigación llevada a cabo por los investigadores de la Universidad Herrera Oria, Hurtado García y Zubiarrain Mediavilla (, en la que se trabajó de forma global el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria, utilizando como recurso didáctico el espacio urbano de la calle al ser un material muy “potente” desde el punto de vista educativo.

Las calles tienen la virtud de ser espacios concretos y discretos, pero a su vez son lugares condensados de información, vivos y en continua transformación. Pero para lograr en los alumnos una mirada nueva a lo cotidiano, un extrañamiento de los espacios vividos, el espacio urbano ha sido presentado como un laboratorio en el que desarrollar la investigación formativa y la acción didáctica (Hurtado, 2015, p. 113).

Pero el espacio no basta con urbanizarlo, remozarlo o acondicionarlo, se precisa además que nuestros escolares y vecinos descubran que

La observación es uno de los pasos fundamentales del proceso científico que tanto ha ayudado a la humanidad. Pongamos el caso de Darwin. Primero observa la naturaleza que le rodea. Y donde otros no ven nada, el observado algo que le llama la atención. Lo observa con la vista



como y con el tacto, el olfato, el oído. Luego lo registra, lo dibuja punta anota en cuadernos de campo sus observaciones de forma similar a lo que hacemos los arquitectos. Observamos el mundo que nos rodea, sus proporciones (Atrio, 2022, p. 92).

El maestro, como docente y profesional cualificado de la educación, ha de fomentar en sus escolares la capacidad de asombro y el contacto con la realidad (L'Ecuyer, 2012 y 2019). El espacio es un contenedor de aprendizajes que fomentan la reflexión y el encuentro (Atrio, 2022, p. 22) y, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha de trabajar el espacio en situaciones reales porque hay mucho de método científico:

Proporciones, medidas, relaciones, simetrías, geometría, música, etc. Pongamos un ejemplo. Hacemos una excursión al campo con los alumnos. Vemos una hoja de un árbol caída en el suelo. Les pedimos que la dibujen, o que la representen. En la mayoría de las ocasiones se considera que el ejercicio consiste en hacer una representación artística, realista. No se entiende que para eso es mejor hacer una fotografía. Cuando dibujamos la hoja debemos expresar lo que vemos. Aprender a observar lo que tenemos delante. Las proporciones de la hoja. La forma de su contorno, sus nervios, etcétera. Observar el mundo que nos rodea parece complicado, pero se puede aprender a representarlo, a pensarlo, a repensarlo, a describirlo punto de ese modo, lo conocemos. Conociéndolo lo valoramos. Y desde ese conocimiento y valoración personal, convivimos con él. La representación de lo que vemos puede resultar atractiva por medio del lenguaje gráfico pero la representación de lo que sentimos al estar en un espacio, puede precisar de otro tipo de lenguajes (Atrio, 2022, p. 92).

Sin embargo, para poder realizar e implementar esta didáctica y metodología activa de trabajo, y es que “las instituciones que coordinan las actividades pedagógicas entienden las salidas escolares como parte de la formación que imparten (*Ibidem*, p. 112)”. Muchos ayuntamientos como queda constatado en esta tesis, forman parte de esta red educativa que ofrecen el espacio público para convertirlo en laboratorio de experiencias vivas de aprendizaje (Tonucci, 1997). Y como constata Atrio (2022:112), ha sido algo que se ha tenido que explicar y se sigue explicando una y mil veces, no son simples excursiones o salidas educativas,

No se trata de hacer actividades fuera, se trata de tejer redes con otros espacios con los que podemos establecer lazos temporales de colaboración que van más allá de la visita diaria y quizás deban sustanciarse en convenios de colaboración específicos que hagan esa relación estable durante un tiempo determinado. Son los equipos directivos de los centros los que deben liderar estas iniciativas por la representación que tienen en la firma de acuerdos. (Atrio, 2022, p. 112).

Además, según recoge Thornburg (1999) en su libro *From the campfire to the Holodeck* el debate sobre las aulas del futuro está muy abierto y la Red Española de Ciudades Educadoras (RECE) ha abierto una investigación entre todas las ciudades que forman la red *Habitar ciudades educadoras: entornos escolares, movilidad y salud* con la que buscan detectar aquellas actuaciones que secundan en este objetivo (Ayuntamiento de Gijón, s.f.).

Finalmente, el espacio es generador de belleza y educa en la belleza. Como recogen Márquez-Román y Soto-Gómez (2021), la arquitectura del centro educativo, del aula y del entorno escolar para que convierta en educadora necesita pasar del sustantivo al verbo, de pensamiento a la acción. Para ello, proponen enseñar con la actividad:

El acto de acercarse a casa, no la fachada; el acto de entrar, no la puerta; el acto de mirar por la ventana, no la propia ventana; o el acto de reunirse a la mesa más que esos mismos objetos—, todas estas expresiones verbales parecen disparar nuestras emociones (Márquez-Román, 2021).

El espacio será educativo en la medida en que sea no solo observado, sino utilizado, analizado desde el punto de vista de “los valores, actitudes, conocimientos y habilidades que se ponen en juego en contextos determinados, la consecuencia lógica es que los entornos y la reflexión sobre ellos adquieren un papel esencial en la constitución de nuestra conciencia” (*Ibidem*). Este planteamiento del espacio como entorno educador (Ciudades Educadoras) exige superar la actitud pasiva y receptora, para dar paso a una educación de esfuerzo, de reflexión, de sistematización y de generadora de un clima colaborativo de toda la comunidad.

### *Las parábolas en las calles de la ciudad*

Platón, Sócrates y los sofistas utilizaron las plazas públicas para difundir sus enseñanzas. Luego, unos siglos más tarde, según recoge Sanz (2006) en su libro sobre *El aprendizaje fuera de la escuela*, con la revolución cultural recogida en los evangelios, se abandonaron los lugares tradicionales establecidos para la reunión de las asambleas: las sinagogas y la *Baitha Sefer*<sup>16</sup>, para pasar a utilizar las calles, plazas y caminos como lugares de transmisión de enseñanzas y prédicas.

La parábola es una narración comparada dicha con un fin didáctico [...] que lo difiere del proverbio en que no es tan condensada y breve y contiene una descripción más pormenorizada. [...] Jesucristo hablaba en parábolas cuando quería explicar y esclarecer su pensamiento (Sanz, 2006, p.131).

No podemos obviar en este punto la aportación realizada durante el renacimiento por Tomasso Campanella en su parábola *La ciudad del Sol*, imaginando una ciudad ordenada a modo de círculos concéntricos, en la que los edificios contaban con fachadas labradas y escupidas con temas relacionados con la historia cultural y natural de la humanidad con fines didácticos. Los grupos de escolares, acompañados por sus maestros, aprendían en las calles los contenidos educativos que se consideraban necesarios para su desarrollo y educación, sin necesidad de tener libros impresos (Campanella & Caballero Robredo, 1959).

### *Los recursos de nuestras ciudades y municipios al servicio de la escuela*

Es muy esclarecedora la cita de Pérez Serrano cuando concreta que “los recursos cercanos al individuo pueden constituir una fuente importante y privilegiada para la educación. En este sentido, la ciudad, la comunidad, los grupos de pertenencia y referencia constituyen elementos de aprendizaje a lo largo de la vida con una incidencia cercana y persistente en el individuo”. El Ayuntamiento, como Administración Pública más cercana al ciudadano, puede y

---

<sup>16</sup> *Baitha Sefer* es la casa del libro, donde los escolares aprendían lectura, escritura y resolución de problemas.

deber hacer visibles diferentes actividades educativas y construir “redes de aprendizaje, lo más diversificadas posible, con el fin de que puedan adaptarse a las necesidades cambiantes de toda la población” (Pérez Serrano, 2004, p. 135). Es más, la Comisión Europea en su *REC(2006)19* reconoce que “las medidas tomadas a nivel local son particularmente importantes para ofrecer una respuesta más ajustada a las necesidades y características de las poblaciones interesadas”.

D. José María Hernández Díaz (2015) recoge diversas escenas tomadas de la vía pública de las ciudades que coadyuvan a generar un clima educativo propicio para el desarrollo curricular en un entorno urbano.

Pondremos solamente un ejemplo entre tantos posibles respecto a esta presencia y visibilidad pedagógica en la ciudad. Es muy frecuente observar a maestros y maestras, con grupos de niños bien entrenados, con cuaderno de campo en la mano o en la mochila, visitando el mercado, grandes almacenes, rastrillos populares, el Museo del Gaucho, el Museo de Historia Nacional, el Museo Artesano, el panteón de Artigas, en la entrada al Parlamento, el teatro Principal, comentando una exposición dedicada a los pueblos del mundo con pintores de primer nivel en la Plaza de la Independencia, calles y lugares de la ciudadela, en la catedral de Montevideo, en el museo cubista de García Torres [...] En la calle se aprende, como buenos defensores de la escuela activa que desde hace más de un siglo diseñaron los pedagogos uruguayos, encabezados por el ya mencionado José Pedro Varela (Hernández-Díaz 2015, p. 329).

En *Democracia y educación*, J. Dewey explica que no basta con la clase teórica en la que se ofrecen diversos conocimientos a los escolares para que estos los asimilen.

El desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad no puede tener lugar [solo] por la comunicación directa de creencias, emociones y conocimiento. Tiene lugar por el medio ambiente. El ambiente consiste en la suma total de condiciones que intervienen en la ejecución de la actividad característica de un ser vivo (Dewey, 2002, p.30).

Es más, Dewey precisa aquellas características ha de poseer el ambiente social para que este pueda ser un recurso educativo al alcance del estudiante. El medio ambiente, el entorno, “es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la actividad asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional” (*Ibidem*).

Según Luri (2017, p. 166), cuando John Dewey censura la clase magistral no lo hace porque esta no proporcione experiencias, sino porque lo que ofrece son “malas experiencias, más movimiento desordenado que progreso, más actividad que método científico”. Y citando al pedagogo americano, concluye, que su condena a la vieja escuela no es por “la intensidad de la experiencia, sino su cualidad”.

El informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO de 1972, presidida por Edgar Faure, puso el acento en dos cuestiones fundamentales para el desarrollo educativo de la persona: la educación permanente y la ciudad educativa. “Si los estudios ya no pueden constituir un ‘todo’ definitivo que se imparta y se reciba antes de entrar

en la vida adulta, cualquiera que sea el nivel de este stock intelectual y la edad de esa entrada, es preciso, entonces, considerar los sistemas de enseñanza en su conjunto y su misma concepción.” Y más adelante Faure (1985) concluye que “es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los ‘sistemas educativos’ y pensar en el plano de una ciudad educativa. Tal es la verdadera dimensión del reto educativo del mañana” (p. 234).

Desde estas reflexiones de Dewey y Faure se pone de manifiesto el valor de la comunidad local como elemento educativo de singular importancia. Treinta años después, Delors extendió la labor de la Comisión Internacional sobre Educación de la UNESCO y profundizó en esa misma línea de pensamiento. En *La educación encierra un tesoro* (1996) indica cuáles son los “tres agentes principales que coadyuvan al éxito de las reformas educativas: en primer lugar, la comunidad local y, sobre todo, los padres, los directores de los establecimientos de enseñanza y los docentes; en segundo lugar, las autoridades públicas y, por último, la comunidad internacional”. Reconoce en su informe que en aquellos países que han tenido éxito educativo confluye “una participación entusiasta de las comunidades locales, los padres y los docentes, sustentada por un diálogo permanente y por diversas formas de ayuda externa, tanto financiera como técnica y profesional” (p. 23).

Por otro lado se constata que “en España tenemos escasa tradición de ‘territorialización’ de la educación, frente a la municipalización de los países anglosajones. Pero también estamos, como la mayoría de países occidentales, dentro de una tendencia general a la descentralización y la transferencia de competencias a nivel local” (Bolívar, 2006). El medio social, la ciudad, el municipio y el barrio han de moldearse como elementos apropiados para que los maestros encuentren los recursos que les faciliten un desarrollo del currículo escolar en circunstancias de enseñanza contextualizada. La educación llevada a cabo en situaciones reales de aprendizaje permite que niños y jóvenes conozcan su ciudad e integren lo aprendido en su contexto personal y social. Ya lo narraba Josefina Aldecoa, fundadora del Colegio Estilo, en su novela publicada en 1990 *Historia de una maestra*, cuando la protagonista, Gabriela, se va integrando poco a poco en la comunidad en la que vive, detecta carencias y necesidades y abre la escuela a todo el entorno social y, al mismo tiempo que enseña, ella aprende muchas cosas que desconocía de las costumbres y riquezas lugareñas.

Me parecía que había un desajuste entre los programas oficiales que hablaban de una cultura ajena y la necesidad de aprender cosas relacionadas con su medio ambiente, sus orígenes, su propia cultura. Yo trataba de armonizar ambos caminos: el que los llevaría al conocimiento de los hallazgos culturales del hombre y aquel otro que les ayudaría a conocerse mejor como pueblo y los prepararía para trabajar por su país (Aldecoa, 2007, p. 117).

Para ello, desde la escuela y desde el municipio se debería ofrecer oportunidades de aprendizaje conjuntas en las se pueda enseñar y aprender en el contexto propio del escolar, haciendo de las plazas, calles y parques extensiones didácticas y recursos metodológicos de la escuela. El territorio educa, ya que el binomio enseñanza-aprendizaje se puede y se debe dar tanto en la ciudad como en la escuela. Sin embargo, hay que matizar esta aserción. Si no entendemos los códigos del lenguaje, por más sonidos que se emitan y sin la referencia cultural del código, no podremos comprender el mensaje emitido. Del mismo modo, si no se interpretan los códigos culturales de la ciudad, no pueden ser entendidos. Para poder entender la modernidad de una ciudad se precisan dos cuestiones, por un lado la conservación

de todos sus elementos: edificios, parques, árboles, calles, etc. Por otro, todo un entramado cultural que sirva de código para interpretar lo paseado, vivido y descubierto (Muntañola, 1990, pp.87-88). De esta manera, el municipio y todo lo que en él acontece se puede convertir en una extensión de las escuelas y de los institutos ubicados en él. La escuela y su currículo, según recoge Díez Abad (2018, p. 81), las innovaciones educativas siguen centrándose en los contenidos y toda actualización o innovación educativa se limita a un cambio de envase. Solamente es posible interiorizar los conocimientos si van acompañados de vínculos afectivos y de habilidades (Pestalozzi, citado por L'Ecuyer 2019, p. 99). Solo se aprende a través de múltiples experiencias vividas a través de contextos enriquecidos para se produzcan aprendizajes originados desde la práctica, la observación y la experimentación. No en vano, el lema de la propuesta educativa del grupo de centros educativos asociados bajo el nombre *Scholas Occurrentes* es “pensar, sentir, hacer” (Fundación Scholas Ocurrentes, s.f.), inspirado en la sentencia de Tomás de Aquino “nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu” (Aquino, q.2).

Esta es también la propuesta de John Dewey que entendió que la escuela debía recrear el mundo del adulto para que los niños experimentaran y se socializaran a través de unas condiciones adecuadas y un medio ambiente propicio; el ámbito del trabajo y de la producción de bienes son lugares que pueden y deben estar integrados en las instituciones educativas. Dewey hacía referencia al valor educativo del mundo laboral y vida social exterior a la escuela. Dejando aparte las relaciones laborales y su repercusión económica, propuso la vivencia de situaciones reales de aprendizaje en empresas, para lograr “el desarrollo de la autonomía y el conocimiento social” (Dewey, 2002, p. 30). Se ha de partir de un rol dinámico en el que los estudiantes pudiesen experimentar o percibir situaciones específicas del mundo laboral y acceder a él, siempre que fuese necesario para resolver problemas, con la ayuda del maestro, quien se convierte en un guía y en un productor de entornos estimulantes. La escuela no es un lugar de preparación para la vida, sino un espacio de vida, concluye el autor.

Por eso, Gregorio Luri (2017, p. 168), un estudioso del pensamiento de John Dewey, precisa que en las metodologías expuestas por el autor americano se incluye la “responsabilidad del educador de ‘seleccionar’ las experiencias que potencialmente conducen a nuevos problemas que estimularan nuevas formas de observación y juicio en experiencias futuras”. De ahí, que tal y como recoge nuestra legislación (Art. 91.f de la LOE 2/2006) entre las funciones del profesorado se incluye la de participar, organizar y promover las actividades complementarias que fomentan esta enseñanza contextualizada. No basta con las salidas educativas o excursiones, se precisa que el docente las incluya en su programación didáctica para un desarrollo del currículo con metodologías activas, vivenciales y globalizadoras.

Igualmente, Jean Rousseau acertaba al considerar que la naturaleza es el entorno y la esencia del niño, y esta es uno de los mejores agentes educadores que le permiten su crecimiento. En la escuela moderna de Francisco Ferrer Guardia, como en otras muchas, se proyectan salidas a la ciudad para conocer su dinámica, cómo se trabajaba en las fábricas o formar parte de acontecimientos cívicos. La pedagogía de Decroly se basaba en preparar al niño para la vida, desarrollando todas sus aptitudes, aprovechando todos los medios a su alcance. De ahí parten los *Centros de interés* que constituyen un magnífico método para fortalecer la relación del niño con el medio en el que vive: su familia, su escuela, el barrio, los animales, las plantas, etc.

Decroly sosteneva l'urgenza di provvedere a un rinnovamento dei programmi scolastici, accusati di disorganicità, mancando qualsiasi raccordo e coesione tra le diverse discipline e, al tempo stesso, non tenendo per nulla conto dello sviluppo psicologico del bambino. Di conseguenza, egli proponeva la metodologia, da lui altamente sperimentata, dei centri d'interesse, tramite cui collegare le materia d'insegnamento, tenendo conto delle funzioni psicologiche degli allievi, sulla base del Trittico: osservazione, associazione, espressione, realizzato tramite l'attività concreta e personale degli allievi (Pironi, 2019).

Sin embargo, estos centros de interés sugeridos por el pedagogo belga, son puestos en duda por Freinet (1978), debido a que si se mantienen siempre al nivel de los "intereses sensibles del niño, de la movilidad y la escasa duración de estos intereses" (p.111), esta metodología será pasajera, vinculada al contenido de la libre expresión o en los acontecimientos del momento. Es lo que llama Freinet *Complejos de interés* (p.111). La propuesta de Decroly, según la opinión de este autor y que nosotros compartimos, ha de integrarse en una educación que abarque a toda la persona, una educación que sea integral, evitando los parcialismos o localismos.

El centro del pensamiento de Pestalozzi se caracterizaba por ofrecer una educación en, por y para la vida (Aguirre y Rivera, 2019, p. 375). La observación, la asociación y la expresión han de ser los métodos para el estudio del entorno. Es por esto, como afirma Cote-Ballesteros (2018) que la educación que se piense "en sentido comunitario permite entender la escuela en dinámicas más directas con su entorno, hasta el punto de transformarlo" (p. 124), porque una ciudad se transforma con la acogida (Ortega Ruíz et al., 2020) de sus escolares para que sus calles, plazas y mercados se conviertan en laboratorios de experiencias, en aulas de aprendizaje y en espacios abiertos a la oportunidad pedagógica. "Una corresponsabilidad entre la escuela y ciudad hace más comprensible el hecho de que los contenidos de la escuela permean la ciudad y los de la ciudad la escuela" (p. 125).

La teoría del aprendizaje vicario de Albert Bandura, nombrado doctor *honoris causa* por la Universidad de Salamanca el 14 de noviembre de 1991, ofrece una visión complementaria a lo que se viene indicando. No todo se aprende por manipulación o acción, también se precisa la observación del otro como forma de interiorizar conductas, hábitos y estilos de vida. La técnica del modelado aparece como un recurso natural de aprendizaje en la vida diaria de nuestras ciudades cuando los escolares observan al comerciante, al conductor de autobuses, al monitor de un museo o sus visitantes, cuando les recibe un concejal e interactúan con él explicándoles sus necesidades más inmediatas y próximas, porque "la vida prepara para la vida" (Freinet, 1978, p.20)

Del mismo modo, la teoría ecológica de Bronfenbrenner, formulada en 1987, incide en la importancia del análisis de los entornos o contextos en los que se produce el desarrollo del ser humano y las relaciones entre ellos. El desarrollo del niño se ve favorecido o perjudicado por lo que suceda en estos contextos, en los que él no participa directamente, pero que influyen en él. Según las estructuras formuladas por Bronfenbrenner se pone de manifiesto una evolución y una interrelación entre cada una de ellas. En concreto el municipio y el barrio se podrían situar en el nivel del *Exosistema* y que a través de las relaciones que se producen en el nivel del *Mesosistema*, pueden afectar positiva o negativamente en el *Microsistema* del niño.

An exosystem has been defined as consisting of one or more settings that do not involve the developing person as an active participant but in which events occur that effect, or are affected by, what happens in that setting (Bronfenbrenner, 1980, p. 237)<sup>17</sup>.

Desde el marco conceptual sistémico de Bertalanffy se puede agregar que en el entorno de un escolar se encuentran sistemas y subsistemas que interactúan y se complementan entre sí. El barrio, el parque, los negocios..., todo aquello que rodea la escuela, constituye un subsistema que influye y determina la escuela, también contextualiza su proyecto educativo. Cada agente educativo: familia, grupo de iguales y profesores, son también subsistemas que van configurando la identidad propia de cada escuela. En definitiva, la ciudad viene condicionada por los centros educativos que en ella hay, así como los colegios e institutos se nutren de la vida que emana de las ciudades en las que están integrados (Zabalza Beraza, 2012). Y, como aclara Santos Guerra,

“la escuela no ha de ser un islote en el que se reflexione y se planifique la transformación de la cultura, ni una campana de cristal en la que se realiza un análisis aséptico de la realidad. Está comprometida ideológica, política y éticamente con la sociedad. La escuela está en la sociedad y a la sociedad se destina su trabajo. No sólo a mantenerla sino a mejorarla. Para ello es necesario que mantenga abiertas sus puertas o, mejor dicho, que no tenga puertas” (2000, p. 156).

Hay que destacar, también, que la etapa de Educación Infantil constituye un momento dentro del sistema educativo en el que la contextualización puede llevarse de forma más específica. No en vano el currículo de Educación Infantil está constituido por tres áreas de conocimiento vinculadas a la realidad y “se organizan en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de propuestas globalizadas de aprendizaje que tengan interés y significado para los niños y las niñas” (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero). Estas áreas son: *Crecimiento en Armonía, Descubrimiento y Exploración del Entorno y Comunicación y Representación de la Realidad* y han de

Entenderse como ámbitos de experiencia intrínsecamente relacionados entre sí, por lo que se requerirá un planteamiento educativo que promueva la configuración de situaciones de aprendizaje globales, significativas y estimulantes que ayuden a establecer relaciones entre todos los elementos que las conforman (*Ibidem*).

Estas pedagogías que hemos venido citando tienen una base en común: el diálogo y la colaboración recíproca entre la escuela y el entorno, de tal forma que se fortalezcan los enlaces entre los aprendizajes dados dentro y fuera de la institución. “En este sentido, la ciudad es una oportunidad excelente para romper la tradicional lógica disciplinar y experimentar con los planteamientos interdisciplinarios y globalizadores” (Carbonell, 2015, p. 292).

El municipio, las políticas municipales y la colaboración de toda ciudad son los elementos clave para lograr que la educación sea un auténtico tesoro a valorar por las futuras generaciones.

<sup>17</sup> Bronfenbrenner, U. (1980). “Un exosistema se ha definido como uno o más entornos que no involucran a la persona en desarrollo como un participante activo, pero en los que suceden hechos que le afectan, o se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno”, p. 237. Traducción propia.

“La participación de la comunidad local en la evaluación de las necesidades, mediante un diálogo con las autoridades públicas y los grupos interesados dentro de la sociedad, es una primera etapa fundamental para ampliar el acceso a la educación y para mejorarla” (Delors, 1996, p. 30) porque se vienen comprobando que “cuando las comunidades asumen más responsabilidades en su propio desarrollo” se valoran más todos los servicios educativos que ofrecidos por los agentes municipales y se buscan “alcanzar determinados objetivos sociales y como una mejora deseable de la calidad de la vida” (*Ibidem*).

De todas estas aportaciones surge el concepto de “ciudad educativa”. Una comunidad local es educativa si ofrece multitud de oportunidades para que sus habitantes se desarrollen, se eduquen, se formen y proyecten una vida en común con sus conciudadanos. La ciudad educativa es aquella que brinda actividades, crea y ofrece espacios para la educación y genera expectativas (Morales Navarro, 2018).

Y, centrándonos en el ámbito de la educación obligatoria, no existen mejores palabras que las de Ferriere (1982) para definir cómo una ciudad puede y debe contribuir a la educación de las nuevas generaciones. Ferriere se pregunta “¿Qué iremos a ver todos juntos?” y él mismo se responde:

Fábricas, industrias, talleres, tiendas diversas, servicios públicos de agua, gas, electricidad, teléfono, ferrocarril –cito al azar–, guarderías, hospitales, cocinas populares, aspectos geográficos de la región, monumentos históricos, museos de todas clases, en particular etnográficos, y sobre todo la naturaleza con toda su riqueza vegetal y animal: éste es el gran libro del niño donde seleccionaremos, para sugerirle su estudio, las páginas que el pequeño sea capaz de comprender. Todo ello unido a la lectura de libros y de periódicos científicos, ilustrados o de otra clase, debe transformarse en una mina de información (Ferriere, 1980, p. 80).

### *Ciudad y educación: una vinculación necesaria*

De todo lo expuesto, y en aras a evidenciar que son muchas las experiencias que se llevan y se han llevado a en las que se realiza una integración del entorno y la escuela, retomamos la definición de situación real de aprendizaje y de enseñanza contextualizada realizada en la introducción de este capítulo. Entendemos que una situación real de aprendizaje contextualizado se lleva a cabo cuando el contenido estudiado no viene mediatizado por ningún elemento distinto de contenido, del concepto, del procedimiento o de la actitud, es decir, cuando docente y escolar están dentro del mismo, en su lugar, en la vida. Como ya se ha indicado, las metodologías empleadas pueden ser distintas o la formas que lo amparan diversas, pero tienen en común el contacto directo y real, aplicando todos los sentidos de la persona para que llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muchas de estas experiencias no serían posibles sin el apoyo de las instancias municipales y, sin su colaboración e implicación como se demostrará a lo largo de esta tesis, muchos centros no tendrían ni las infraestructuras, ni los recursos humanos ni materiales para implementarlos. Aunque parezcan dispares, sacadas de un cajón de sastre, unas con metodologías concretas y específicas, otras contando redes o movimientos educativos y otras impulsadas por diversas



instituciones, todas ellas, coinciden en un aspecto, necesitan, precisan del territorio y del entorno humano, social, ambiental o patrimonial para poderse implementar. No se pretende cerrar el tema o abarcarlo en su totalidad, si bien, y solo a efectos ilustrativos se procede a citar algunas de ellas. El objeto de esta investigación no está en hacer un recopilatorio de experiencias de educación contextualizada y en situaciones reales de aprendizaje y la evaluación de estas, si no ahondar en la propuesta realizada desde el año 1984 por el Ayuntamiento de Salamanca. Ahora bien, el presente apartado ayuda a comprobar que este *modus operandi* del municipio salmantino no es una metodología aislada, sino que hay muchas iniciativas dentro de este campo de actuación.

Al final de este epígrafe (así como en el Anexo IV) y con el objetivo de dar sentido a este apartado que podría parecer inconexo, se recapitulará lo expuesto a fin de relacionar cada experiencia citada, cada metodología, cada propuesta pedagógica o cada red de participación con la programación de actividades que el Ayuntamiento de Salamanca ofrece cada año a los centros educativos de la ciudad, cuyo fin es para facilitar situaciones de aprendizaje reales y contextualizadas a los docentes y estudiantes del municipio. Si se dejara de hacer alusión este banco de experiencias metodológica, entre ellas muy dispares, podría dar la apariencia de un localismo desnortado que vive ausente de la realidad global en la que todos estamos inmersos. Todas estas pedagogías tienen un elemento en común: el territorio y el entorno como lugar y espacio de implementación a fin de utilizar todos los sentidos en las diversas situaciones de aprendizaje.

#### - *Las excursiones en la institución libre de enseñanza, ILE*

Las excursiones didácticas promovidas desde la ILE para contextualizar la enseñanza inspiradas desde los principios pedagógicos de la Institución fueron un eje central en la metodología de los institucionalistas (Marco, 2015; González Sánchez, 2000). Uno de sus principios que constituían el eje central del modelo de enseñanza era poner “contacto directo con el medio circundante, mediante visitas, excursiones y viajes” según recoge Sirvent Gárriga (2015). En las escuelas de la ILE “la naturaleza y los jardines escolares se consideraban como elementos fundamentales del aprendizaje”, además, los museos y la vida cultural de las ciudades eran el recurso para dar las “lecciones de las cosas” (Sanz, 2006, p. 238). Según aclara Vicente Cacho Viu (1962) “la escuela es la vida misma por entero dirigida a la educación y a la enseñanza” (Citado por Marco, 2008, p. 225).

El excursionismo será una de las marcas de este proyecto educativo, así la primera excursión tuvo lugar el 14 de diciembre de 1878 donde los alumnos visitaron Madrid, Toledo, Ávila y Segovia (Marco, 2008, p. 226).

*- Las comunidades de aprendizaje*

La comunidad de jóvenes de Lorenzo Milani (Corzo, 2015; Manara, 2016; Gesualdi, 2018), la obra de Juan Bosco con los chicos de la calle (Expósito, 2015) o el orfanato de Makarenko (1983) son muestras de que, desde distintas opciones de vida, weltanschauung e ideologías, se pueden idear propuestas educativas con metodologías muy similares.

En la escuela de Barbiana los recursos educativos eran

todos los posibles en un ambiente de montaña, sin luz ni teléfono ni agua corriente, donde la alternativa a la escuela era el establo y la azada. Era esencial el tiempo pleno (365 días al año) y la ayuda habitual de unos a otros; genial, la única motivación escolar: ayudar a los descartados por el sistema y, para ello, aprender a comunicar, entender a todos y saber explicarse ante cualquiera. Además, iban lejos al cine y al teatro, se fabricaron instrumentos de astronomía, caballetes de pintor, partituras extensibles, y viajes solos al extranjero. Invitaban a huéspedes que se dejaran preguntar y discutían el periódico leído cada día en común (Corzo, 2015, p 75).

La metodología preventiva de Juan Bosco busca acompañar al joven en su desarrollo personal mediante el aprendizaje de un oficio en contacto directo con un maestro artesano: zapatero, panadero, herrero, cocinero “La experiencia le enseñó [a Don Bosco] que, para sacar de la marginalidad a sus muchachos, lo mejor era enseñarles a trabajar. Así nacieron los primeros talleres artesanales en Valdocco” (Expósito, 2015, p. 50).

Algo similar surgió en las colonias de Makarenko donde el aprendizaje surgía espontáneamente en la experiencia de la vida cotidiana.

La segunda colonia comenzó a cobrar vida. Se acabó la reparación de una casa y pasaron a habitarla seis colonos. Vivían allí sin educador y sin cocinera. Se llevaban unos cuantos víveres de nuestra despensa y ellos mismos se hacían la comida como podían, en un hornillo instalado en el jardín. En sus obligaciones entraba: cuidar del huerto y de los edificios, asegurar la travesía de Kolomak y trabajar en la cuadra donde había dos caballos y donde Oprishko actuaba como delegado de Bratchenko (Makarenko, 1983, p.131).

No cabe duda de que estas experiencias marcan una conciencia de educadores que han sentido el llamado inequívoco a acompañar a los niños y jóvenes que viven en las periferias educativas, marginados y olvidados por una sociedad en la que la escolarización todavía no era obligatoria y solo se ofrecía a ciertos sectores privilegiados. Conviene también mencionar aquí las el proyecto educativo de las escuelas del Ave María del granadino Padre Manjón.

El Padre Manjón tenía asimilada toda la reforma educativa que había traído la Escuela Nueva. Los niños debían ser felices en la escuela. La mejor manera de conseguirlo era en el contacto con la naturaleza. El entorno estaba lleno de árboles, frutales, agua, flores y pájaros. El niño se movía en un espacio de libertad. [...] Manjón había observado que los niños, cuando estaban a gusto, se encariñaban con la escuela. No había castigos ni amenazas. La mejor manera de aprender era jugando (Ruiz, 2014).

Las comunidades, las colonias, las escuelas se abren así a una experiencia de vida y colaboración comunitaria, de cooperación con la sociedad para integrar y fortalecer mediante

educación experiencial a muchas personas que iban a ser ‘apartados’ del “tejido social y humano”.

Es cierto que en la primera mitad del siglo XX las necesidades educativas y de acompañamiento de la juventud eran distintas de las actuales. En nuestro siglo se descubren otras nuevas formas de marginalidad relacionadas con la salud, hábitos de vida saludable y comportamiento cívicos (Ruíz, 2016). Por ello, tal y como recoge Lucía María Parody *et al.* (2019), se precisa generar comunidades de aprendizaje vivas y colaborativas de cooperación interinstitucional que

- fomenten el diálogo como medio para establecer comunicación entre los distintos agentes educativos (familia, escuela y sociedad);
- posibiliten la implicación de las familias a través de comunidades de aprendizaje, para hacerles partícipes de las actividades que tienen lugar en el centro educativo;
- doten de herramientas a las familias para que puedan desarrollar prácticas educativas adecuadas, basadas en normas, límites y valores, aplicables tanto en la escuela como el hogar;
- favorezcan el liderazgo y toma de decisiones en las familias, haciéndoles partícipes tanto en asociaciones como en órganos de gestión del centro educativo;
- propicien una colaboración con la comunidad, con el fin de reforzar las prácticas educativas familiares, así como el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, a través de los recursos y servicios que puedan brindar. (p. 20)

#### - La escuela de Montessori

En la publicación de su tesis doctoral sobre Montessori, Catherine L’Ecuyer recoge muchas de las vivencias, experiencias y aportaciones de María Montessori al mundo de la educación, para quien “la experiencia sensorial debe preceder al proceso de abstracción; cuanto más ricas en matices sean esas experiencias sensoriales” más fácil se podrá pasar del pensamiento concreto a la abstracción (L’Ecuyer, 2019, p. 147).

“En sus escuelas, los niños no simulan servir la mesa con copas de plástico, la sirven con copas de cristal; no simulan pasar la escoba, la pasan de verdad; no simulan lavarse las manos, se las lavan de verdad. Todos los ejercicios de la vida práctica que hacen los niños están basados en la realidad, no en el juego simbólico. (*Ibidem*, p. 144)

María Montessori (citada por L’Ecuyer 2019, p. 149) propone que la educación sensorial es la que facilita la percepción precisa de los detalles que permiten diferenciar las cualidades de los objetos, de ahí que el fundamento de la educación sea “la observación de las cosas y de los fenómenos que se presentan a nuestros sentidos”. Las evidencias recogidas por Montessori en *Antropología pedagógica* (1940) ponen de relieve que el contacto con la vida real es una garantía del proceso enseñanza-aprendizaje en situaciones contextualizadas.

- *La pedagogía de Freinet: la imprenta*

Élise Freinet recoge en varias publicaciones (1978, 1985) la acción docente e innovadora de su esposo Celestín. Valiéndose de el diario del maestro, sistematiza y ordena la pedagogía activa, centrada en el la acción del escolar como método de enseñanza-aprendizaje. La imprenta se convierte en el eje su técnica y de su didáctica.

La originalidad de Frenet no estaba tan solo en el hecho de dar un papel activo al niño en su clase, de convertirle en elemento activo de decide en la adquisición de nuevas técnicas escolares; otros antes que él hablaban ya de esto, y los nuevos métodos puestos de relieve en Inglaterra y en Ginebra habían afirmado ya la necesidad de la escuela activa, de la que Ferriere había demostrado magistralmente su valor. [...] El simple descubrimiento de la nueva técnica, la imprenta en la escuela, ha cambiado totalmente el sentido y el alcance de la pedagogía de su clase. La imprenta no fue solo un medio para que el niño actuase [...] fue mucho más que esto: abrió ante Freinet la personalidad psicológica y humana del niño en su devenir y en relación estrecha con el ambiente (Freinet, 1985, pp. 38-39).

Mediante el texto libre, la acción cooperativa de todos los escolares, la investigación y documentación... que llevó incluso a abrir en el pueblo una panadería y una carnicería. Freinet trata de “ensanchar la vida del niño con técnicas que dan a su personalidad una idea de potencia” recurriendo “a lo que haya de bueno en el medio ambiente: naturaleza generosa, artesanado, personalidades...” (p. 39).

- *La ciudad educadora*

Un concepto central en la relación municipio y educación es la concepción de la «ciudad educadora» porque supone un avance cualitativo y progresivo en una ciudad educativa, tal y como se ha mencionado anteriormente. Una ciudad se convierte en educadora por voluntad propia, cuando ofrece una propuesta integradora y comprometedora de la vida ciudadana. Le corresponde, en primer lugar, a los gobiernos locales promoverla, pero también, y de forma más general, a todo tipo de instituciones y asociaciones públicas y privadas de un municipio. La ciudad, desde el punto de vista de “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” (Del Pozo, 2008, p. 25).

Pascual Margall, alcalde de Barcelona, en la presentación del libro *Educación y Vida Urbana: 20 años de las Ciudades Educadoras* (2008) titula su artículo: *La ciudad de las personas*, que nos viene como anillo al dedo en lo que se refiere a la tesis que estamos desarrollando. Para resumir lo que significa la *Ciudad Educadora*, empleó una expresión que había introducido en una charla en Boston (EEUU): “la ciudad es la gente” y que una persona del público exclamó: “esto es Shakespeare” en su obra *Coriolano* (Maragall, 2008, p. 16). Efectivamente la ciudad es una tragedia viva, un discurrir, un caminar juntos compartiendo alegrías, trabajos, sufrimientos y esfuerzos, que se expresan en las vivencias de sus gentes a través de encuentros, colaboraciones y micro-alianzas.

El principal objetivo de las ciudades que se denominan educadoras es trabajar conjuntamente con sentido educativo en el desarrollo de políticas y actuaciones que impulsen la calidad de vida de las personas mediante una participación activa, responsable y solidaria de todos los habitantes de la ciudad (Carta de las Ciudades Educadoras, 2020).

La Ciudad Educadora, pretende movilizar todos estos actores en torno al proyecto común de convertir este espacio urbano en un espacio educador, donde además de facilitar el acceso al conocimiento y saberes se transmitan valores y actitudes para que las personas puedan desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad y contribuir al desarrollo de sus sociedades con miras a que la calidad de vida de la ciudad sea mejor (Educating Cities, 2023).

Para Fiorenzo Alfieri toda actuación de un ayuntamiento adquiere un carácter educativo, pero, para ello, ha de estar integrada en un proyecto educativo de ciudad, previamente definido. Un plan de ciudad educadora ha de ser consensado, elaborado y diseñado con todos los agentes educativos, porque los políticos han de ser conscientes de sus actuaciones pueden tener incidencia pedagógica, porque constituye una fuente de referencia para los ciudadanos.

Terricabras (1990, p. 32) plantea un triple problema en el desarrollo e implementación de la «ciudad educadora», el metodológico, el axiológico y el pedagógico. En primer lugar, hay un conflicto entre los valores y la educación, “aunque sabemos que la educación transmite valores, conviene que no olvidemos que la educación no inventa los valores transmitidos en el acto educativo”, Cabe preguntarse con Terracabras:

“¿De qué hablamos cuando hablamos de «ciudad educadora»? ¿Qué esperamos? ¿Qué le exigimos? ¿Ha de ofrecer la ciudad algún tipo de «educación común»? Pero entonces, ¿qué valores privilegiaría? ¿Y por qué? No parece que la ciudad pueda educar todos los valores, porque, aunque supiéramos cuáles son todos, nos encontraríamos con valores radicalmente opuestos” (Terricabras, 1990, p. 33)

La pregunta que surge a continuación es obvia, ¿cómo justificar una jerarquía que priorice unos valores y esquite u olvide otros? Está claro que en una sociedad democrática y plural el riesgo de educar supone un reto como apunta Giussani (2006), porque conlleva implícitamente esa priorización de los valores. Paulo Freire indicaba en el Congreso Internacional de Ciudades Educadoras de Gotemburgo 1992 que una ciudad “se convierte en educadora a partir de la necesidad de educar, de aprender, de imaginar” (IACE, s.f.). Según Freire la labor de la ciudad educadora está ligada al posicionamiento de los políticos, dependiendo de cómo ejerzan su poder impregnan a la ciudad de un espíritu educativo, cultural y saludable. Y esto es así porque, según afirma el propio Freire, “no es la escuela la que cambia la sociedad, sino que es la sociedad quien hace la escuela, y, al hacer la escuela, se hace con esta, dialécticamente” (Carbonell, 1986, p. 47). Y, se quiera o no, esto es lo que ocurre en la realidad, la escuela está encadenada al paradigma mayoritario de cada momento histórico.

La ciudad educa a través de sus instituciones, de sus propuestas culturales, de su planificación urbana, de sus políticas medioambientales, de su tejido productivo, industrial y económico. Una ciudad educadora será tal si sus políticos son conscientes de su papel de educadores, transmisores de valores, ideales y expectativas. Las políticas van poco a poco cambiando y transformando la ciudad en un lugar mejor para todos.

Además, si esto es así, se impone como derecho del ciudadano a tener un entorno educativo y pedir a la autoridad local el desarrollo de políticas activas integrales para el desarrollo personal y social. Así, junto a las políticas sociales del estado de bienestar surge el derecho a tener una ciudad educadora que sostenga de forma unificadora el resto de políticas sociales. “El derecho a la ciudad educadora se propone como una extensión del derecho fundamental de todas las personas a la educación. Todas las personas que habitan la 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” (*Ibidem*). Es más, el fruto de ese esfuerzo de las personas que conviven en un municipio revertirá sobre ellos generando progresos sociales, económicos y culturales, convirtiendo a la ciudad en un entorno abierto, respetuoso y creativo.

Tomando como referencia el capítulo séptimo de *La República* de Platón se podría profundizar algo más. Si nuestros gobernantes del futuro serán elegidos entre nuestros jóvenes de hoy, no solo se ha de instruir, formar y educar a una clase privilegiada que gobierne para el bien del pueblo y la ciudadanía, sino también se ha de dotar de las capacidades propias a toda la futura generación de electores para que tengan juicio al elegir, sabiduría a la hora de exigir servicios y voluntad para remover del cargo a aquellos que no prestan un servicio a la ciudad. Una ciudadanía participativa capaz de respetar los derechos humanos de todas las personas que viven en su comunidad, no es solo responsabilidad de la administración educativa correspondiente, sobre todo lo es de toda la comunidad local. En este mismo sentido, García Amilburu (1997) sostiene un enfoque maximalista de la noción de ciudadano que no es solo aquel que tiene derechos y deberes sino, más bien, aquel que tiene un “amplio conocimiento de la vida política, de los procedimientos democráticos” y ha desarrollado “las virtudes que favorezcan la convivencia democrática” (p. 176).

Lo que nunca sospechó Platón, aparentemente, fue que la Atenas de Solón y de Temístocles era, por sí misma, una escuela más importante que cualquier República imaginaria que él fuese capaz de crear en su mente. Era la ciudad por sí misma la que había formado y transformado a aquellos hombres, no solo en una escuela o academia especial, sino en cada actividad, en cada deber público, en cada lugar de reunión o encuentro. (Mundford 1961, citado por Proshansky 1990, p. 105)

Las ciudades que se declaran educadoras y se vinculan a la asociación internacional (AICE) se organizan por territorios en los que cada dos años se organiza un congreso nacional o territorial. Para la preparación del mismo se escogen, al final de cada congreso tres áreas temáticas de trabajo para el próximo periodo. Así cada ciudad se vincula a una de esas áreas en la que centrará sus esfuerzos recogiendo y analizando propuestas. El Ayuntamiento de Salamanca ha participado en dos de estas experiencias, una coordinada por Zaragoza sobre educación y ocio (AICE y Ayuntamiento Zaragoza, 2009), otra, el periodo actual 2022-24 sobre formación y empleo, coordinada por Málaga (Ayuntamiento de Málaga, s.f.). Además, según se recoge en los *Anexos VI y VII*, han sido admitidas dos experiencias en diversos encuentros de la *Red Estatal de Ciudades Educadoras*. La primera titulada *Salamanca Ciudad de la Literatura* presentada en Vitoria y la segunda *Salamanca Ciudad del Talento*, presentada en el encuentro organizado por Gijón. Estas experiencias fomentan en el encuentro, el diálogo y el intercambio de experiencias, tanto a nivel político como a nivel técnico, de aquellos gestores que se erigen,

bien por elección democrática o bien por acceso a la función pública, en responsables de las ciudades en las que vivimos.

Finalmente, es especialmente relevante citar los 30 aprendizajes fundamentales que las ciudades educadoras recogieron en el año 2020, a los 30 años de su constitución, y que se deberían alcanzar en toda ciudad que se declare educadora (IACE, 2020). Por su importancia y su pertinencia, conviene recogerlos en este trabajo:

**Tabla 3.2**

*Principios de las Ciudades Educadoras*

- 
1. La Ciudad Educadora es un laboratorio vivo de aprendizajes.
  2. La Ciudad Educadora ofrece numerosas oportunidades educativas a toda la ciudadanía.
  3. En la Ciudad Educadora, la educación va más allá de la escuela e impregna calles, plazas y parques.
  4. La Ciudad Educadora fomenta la convivencia, la inclusión, la igualdad en la diversidad, la justicia social, la solidaridad y la paz.
  5. La Ciudad Educadora promueve el desarrollo y empodera a su ciudadanía.
  6. En la Ciudad Educadora, las personas aprenden a lo largo de toda la vida.
  7. En la Ciudad Educadora, todas las personas tienen siempre algo que enseñar y aprender.
  8. La Ciudad Educadora precisa del compromiso de toda la comunidad para educar.
  9. En la Ciudad Educadora, se promueve la adquisición de conocimientos y habilidades y se fomenta el aprender a ser y a convivir.
  10. La Ciudad Educadora no deja a nadie atrás.
  11. La Ciudad Educadora requiere de voluntad y compromiso político con la educación.
  12. En la Ciudad Educadora, las personas están en el centro de la acción municipal.
  13. En la Ciudad Educadora, la educación es cosa de todas las áreas municipales.
  14. La Ciudad Educadora refuerza, visibiliza y evalúa el impacto educativo de las políticas municipales.
  15. La Ciudad Educadora es un proyecto compartido entre gobierno local y sociedad civil.
  16. La construcción de una Ciudad Educadora requiere colaboración y trabajo en red.
  17. La comunicación y la información son clave en la Ciudad Educadora.
  18. La Ciudad Educadora practica la escucha activa.
  19. La Ciudad Educadora fomenta la participación ciudadana.
  20. La Ciudad Educadora forma a una ciudadanía democrática, activa y crítica.
  21. La Ciudad Educadora identifica y da respuesta a los problemas conjuntamente con la ciudadanía.
  22. En la Ciudad Educadora, la utopía impregna la labor educativa.
  23. La Ciudad Educadora es incubadora de innovación social y educativa.
  24. Ser Ciudad Educadora exige un proyecto de ciudad compartido y sostenido en el tiempo.
  25. La Ciudad Educadora fomenta estilos de vida saludables y sostenibles.
  26. La Ciudad Educadora es una ciudad humana y acogedora.
  27. La ciudad educadora refuerza el sentimiento de pertenencia y los vínculos de comunidad.
  28. En la Ciudad Educadora, la educación transforma a las personas para transformar el mundo.
  29. Las Ciudades Educadoras aprenden unas de otras.
  30. Más de 500 ciudades de todo el mundo están comprometidas con la Carta de Ciudades Educadoras.
- 

*Fuente IACE, 2020*

No cabe duda, como más adelante se demostrará, que la propuesta educativa que se implementa desde el Ayuntamiento de Salamanca vive caracterizándose por alcanzar cada uno de estos objetivos, competencias y aprendizajes, porque “todos los lugares moldean directa o indirectamente los comportamientos y las experiencias relativamente permanentes de una persona y, por lo tanto, suponen influencias educacionales sobre ella” (Proshansky, 1990, p. 107).

#### - *La Ciudad de los niños*

Otro pedagogo italiano, Francesco Tonucci (2003), también conocido como Frato, pseudónimo con el que firma sus viñetas, comienza su libro *Cuando los niños dicen basta* con una frase categórica que pronunció una niña de Regio Emilia: “para ser felices hacen falta dos o tres”... Efectivamente, no estamos solos vivimos en comunidad, para conocernos y construir nuestra propia identidad necesitamos de los demás (Rodríguez Santos 2011 y 2013).

Según recoge Tonucci (1997, p. 31) las casas se están constituyendo en ‘fortificaciones de defensa’ ante los peligros que se suceden en las ciudades: “la casa entendida como refugio antiatómico: fuera, el peligro, los malvados, el tráfico, la droga, la violencia, el bosque oscuro y amenazador; dentro, la seguridad, la autonomía, la tranquilidad”. Ante esta “solución privada” Frato propone la “solución social”, y esta no consiste en ofrecer iniciativas de actividades para los niños, sino más bien de devolver el espacio de la ciudad a los niños, se trata de “aceptar la diversidad intrínseca del niño como garantía de todas las diversidades”. La primera experiencia de La ciudad de los niños se puso en marcha en la ciudad de Fano, en la región de las Marcas bañada por el Adriático.

#### - *El proyecto Atlántida*

El proyecto Atlántida, en el que se hace alusión a la necesidad de reconfigurar los espacios educativos y formativos, plantea crear un “nuevo ‘tejido educativo’ que trate de unir los esfuerzos aislados e inconexos de diferentes profesionales e instituciones interesados en la mejora de esta relevante tarea” (Luengo *et al.*, 2007, p. 30). Para ello se dinamizan a los agentes socioeducativos con el fin de lograr una mayor implicación y participación. En este proyecto se busca, en primer lugar “conseguir esta nueva ‘red de redes’ que posibilite un cambio sustancial, que se establezcan diversas conexiones y apoyos mutuos entre los distintos ámbitos educativos: formal, no formal e informal”. Según sus coordinadores (*Ibidem*) se ha de iniciar por un centro educativo, en el que, desde el consejo escolar, el claustro de profesores, los técnicos municipales y las asociaciones cívicas de voluntariado, se trate de implementar una mejora del currículo contextualizado en su contexto vecinal y de barrio. Más tarde, una vez consolidada esta experiencia se va extendiendo a otros centros del barrio y de la ciudad.

El proyecto Atlántida, en el que los centros educativos se convierten en dinamizadores sociales del barrio en el que están ubicados, se concreta a través de programas como el “aprendizaje-servicio” en el que los alumnos –dirigidos por sus profesores y orientadores, en colaboración con las asociaciones vecinales, asesorados por los técnicos municipales o la policía local, entre otros– estudian y analizan el barrio en el que está ubicado su centro, sus necesidades y debilidades, sus fortalezas y oportunidades, y confeccionan proyectos de actuación que luego



desarrollan en su barrio. Todo ello para el desarrollo de una educación llevada a cabo en situaciones reales de aprendizaje.

*- Aprendizaje-servicio*

El origen teórico de esta propuesta lo podemos encontrar en Dewey (1936), Boyer, Putnam o Makarenko (Redondo-Corcobado, 2020), aunque las primeras experiencias de Aprendizaje-Servicio (Service-Learning, ApS) las podemos situar en la Unión de Estados Americanos a inicios del siglo XXI (Priegue y Sotelino; 2016) con el fin de promover entre los estudiantes el aprendizaje significativo y el compromiso social y cívico sin que haya que esperar a un futuro lejano. Algunos estados americanos (Maryland) han incorporado la obligatoriedad de haber implementado algún proyecto de ApS para la obtención del graduado. Todas estas propuestas han sido sistematizadas por Taylor (2017) también dentro de la enseñanza universitaria.

Service-learning is a form of experiential learning in which students learn and develop through active participation in thoughtfully organized service experiences which meet actual community needs, are integrated into students' academic curriculum or provide structured time for reflection, and enhance what is taught in the classroom by extending student learning into the community Taylor (2017, p. 254).

Los proyectos ApS, según recoge Priegue y Sotelino (2016, p. 364) se ha de caracterizar por:

- Aprendizajes sistematizados a través del desarrollo de contenidos transversales e interdisciplinares.
- Poner el acento en la detección de necesidades sociales del entorno más cercano al centro.
- Buscar objetivos educativos, que han de ser integrados en las programaciones didácticas y por lo tanto será evaluados por los docentes.
- El diseño de la actuación ha de ser participativo por el alumnado, los destinatarios del servicio, las entidades colaboradoras y los equipos de docentes.
- La reflexión como parte de la mejora y seguimiento del proyecto, como facilitadora del aprendizaje curricular y el servicio prestado al barrio, a los vecinos, a la asociación receptora de la asistencia.

El municipio, los técnicos municipales, se convierten en mediadores, intermediarios y facilitadores de estos proyectos para catalizar y dinamizar las experiencias y poniendo los recursos de la ciudad al servicio de los proyectos de ApS implementados en los centros educativos de su territorio. El Ayuntamiento de Salamanca ha canalizado este soporte a los centros del municipio a través de la colaboración entre diversas concejalías municipales (FSCCyS, s.f.) y ofreciendo apoyo que para poder implementar estas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

- *Educación-en-la-calle*

Una de las experiencias presentadas del encuentro de ciudades educadoras celebrado en Vitoria fue la presentada por la Alcaldesa del ayuntamiento de San Bui de Llobregat, Lluïsa Moret Sabidó, para atender a grupos de adolescentes no integrados (abandono escolar y absentismo) que utilizaban la calle, ante las cientos de protestas vecinales, para botellones y trapicheos (Ayuntamiento Vitoria-Gasteriz, 17 marzo 2022). Sólo con la intervención de la Policía Local no bastaba, se precisó la intervención de otros agentes sociales y perfiles profesionales para hablar con los chicos, escucharles y ofrecerles otro tipo de alternativas. Así, con el apoyo del municipio estos jóvenes están dinamizando el barrio a través de actividades sociales.

“Hay entornos no formales donde hay que llegar [...] donde hay situaciones muy complicadas, hay que ser innovadores y llegar donde están las situaciones y las personas y eso es complejo y, a veces, arriesgado y frustrante.” Lluïsa Moret Sabidó (*Ibidem*)

Esta tipología de experiencias ha sido recogida por Salamanca García (2018, p. 196) en un artículo de la Revista Española de Pedagogía, y como, a raíz de la necesidad de acompañar a estos grupos inadaptados socialmente tras los movimientos sociales de 1968, surgieron los primeros centros de formación de educadores sociales para intervenir directamente en la calle a través del trabajo socio-educativo y comunitario.

- *Learning in and out of school*

Otro de los proyectos que cabe citar, saliendo ahora del ámbito español, es el llevado a cabo en el Reino Unido, son los concursos entre escolares organizados por la *Children's University* en los que se promueve el pensamiento creativo a través de preguntas y debates (Rodríguez Santos, 2019) que, según se ha demostrado, producen logros indirectos en el aprendizaje (MacBeath, 2012).

Out of school activities offer by 67 centers encompassing 85.000 children provide the most recent expression of what can be achieved by indirect effects when children find themselves in contests which simulate thinking, provoke questioning and discursion an celebrate achievement, however embryonic. [...] As a vehicle for English, for example, it makes the active use of the subject in context much more effective than desk bound study. (MacBeath 2012, p.3)

El *Manifiesto Learning Outside The Classroom*, redactado en el año 2006 por el Departamento de Educación de la Universidad de Nottingham, UK, fue la base por la que *The House of Commons* publicara *The Report (2009-10) Transforming Education Outside The Classroom*, entre cuyas recomendaciones cabe destacar, entre otras, la de dotar de una partida presupuestaria al aprendizaje-fuera-del-aula; incluirlo dentro del currículo escolar; aumentar la oferta de actividades desde el departamento de educación... Además, cabe citar textualmente la segunda recomendación:

Learning outside the classroom must not become only the preserve of pupils from more affluent backgrounds or from the independent schools sector—all children should have opportunities to experience environments away from their local area, and to visit museums and

galleries and other sites of interest, including the natural environment of the English countryside. We call on the Department to ensure that families' ability to pay is not a deterrent to schools offering or pupils participating in school trips and visits. We commend to the Department the principle of subsidies for children from low-income families for school trips. (The House of Common, 2009-10)

Como sugiere Sefton-Green, J. (2013, p. 75) el currículo escolar no puede llevarse a cabo todo a través de un a educación-fuera-del-aula, pero no cabe duda de que muchos fenómenos que acontecen en el entorno de los centros educativos pueden coadyuvar a una implementación de un currículo contextualizado, significativo y motivador.

#### - Red de ciudades que aprenden

Muchas ciudades han optado por un proyecto impulsado por la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, Unesco, que promueve el desarrollo a través de proyectos educativos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Según se recoge en su página web *Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje* (UNESCO, s.f.) es una organización de ámbito político que pretende compartir experiencias para aprender a hacer mediante la presentación de proyectos que inspiren a todas las ciudades asociadas y, a su vez conectar a los municipios que la integran con “actores globales para fomentar la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida a escala local” Para ello se detallan las características propias que define a las ‘ciudades del aprendizaje’: como aquellas que:

- Promueven el aprendizaje inclusivo desde la educación básica a la superior
- Revitalizan el aprendizaje en las familias y las comunidades;
- Facilitan el aprendizaje para y en el lugar de trabajo;
- Extienden el uso de las tecnologías modernas de aprendizaje;
- Mejoran la calidad y la excelencia en el aprendizaje;
- Fomentan una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 2017)

Con este proyecto se pretende alcanzar el empoderamiento individual, la cohesión social, la prosperidad económica y cultural y el desarrollo de los ayuntamientos asociados. “Las ciudades del aprendizaje contribuyen a la promoción de la educación inclusiva, equitativa y de calidad y a la mejora de la vida urbana, haciendo que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles” (UNESCO, s.f.).

#### - El paisaje como recurso educativo

Revisando las aportaciones de Linceras (2003) en su reflexión sobre el uso didáctico del paisaje, surge la pregunta sobre qué es el paisaje, ¿qué entendemos por paisaje? Este autor lo considera como un espacio percibido, en cuanto que está “compuesto de elementos que se manifiestan en sus formas, volúmenes, colores etc.”; es un marco de vida, porque es un “hábitat o estructura externa que albergan modos y medios de vida” (p. 18); también es un recurso con valor económico o un patrimonio que sufre por la erosión propia del paso del

tiempo o por la acción vandálica de los seres humanos; “un valor de identidad de una cultura, una sociedad, un grupo humano”; una visión e interpretación del mundo a través de lo representado y un “espacio con significado estético” (p.19).

El uso del paisaje como medio didáctico requiere una actitud proactiva de los docentes. Si el maestro concibe su desarrollo profesional “desde la propia ciencia se atiende a su lógica particular, mientras que la disciplina pensada desde los sujetos, a cuya formación va dirigida, altera profundamente su pragmática” (Linceras, 2003, p. 10), es decir, el paisaje que educa atiende la diversidad de cada escolar, requiere adaptarse a las circunstancias específicas de cada grupo, emplea un vocabulario amoldado a las características de los estudiantes y, finalmente, se integra en la organización interna del aula y del centro.

Aunque el paisaje ha sido y es un objeto preferente de la ciencia geográfica, no puede concebirse como un tema exclusivo de ella y ha de ser considerado como punto de encuentro o eje de continuidad y conexión entre diferentes disciplinas. Además, es posible incluir su práctica docente en cualquier nivel de enseñanza, porque su estudio reúne las características y condiciones que se han postulado como recomendables para erigirse en objeto de aprendizaje preferencial en las etapas iniciales de la formación de los individuos: por su riqueza conceptual, procedimental y axiológica; su componente de materia interdisciplinar; su aplicabilidad de funcionalidad y por poder adecuar su tratamiento al desarrollo progresivo de las capacidades cognitivas de los sujetos (Linceras 2003, p. 11).

De ahí que el paisaje tenga un valor educativo que no debe desestimarse. “Posibilita un planteamiento y una perspectiva interdisciplinar”; favorece el desarrollo de las capacidades transversales; “permite la presentación de contenidos de muy diversa procedencia”; “requiere el ejercicio de numerosos procedimientos”; “fomenta el desarrollo de valores fundamentales para la formación cívica de los alumnos”, etc. (Linceras, 2003, p. 14). El paisaje entendido desde esta perspectiva abierta e interdisciplinar constituye pues un eje específico para el desarrollo del currículo de forma contextualizada.

#### - Huertos escolares

Fuera o dentro del recinto escolar, muchos centros educativos están llevando a cabo una experiencia comunitaria enriquecedora para toda la comunidad educativa: los huertos escolares. Para ello cuentan con la colaboración de agentes externos al propio centro, bien sea de carácter público como los ayuntamientos<sup>18</sup> o universidades, bien a través de la colaboración

---

<sup>18</sup> Se ha de tener en cuenta que los recintos escolares públicos destinados a Educación Infantil y Primaria son propiedad municipal y no solo se ha de contar con su autorización y supervisión para cualquier actuación en ellos, sino también con su colaboración. Es más, en el momento en el que se están revisando estas líneas a través del programa *Savia*, enmarcado dentro de programa financiado con fondos europeos *Life Via de la Plata*, se han ofrecido a los centros educativos de la ciudad, tanto públicos como concertados, especies arbóreas como encina, roble, manzano, peral o cerezo. (Savia Salamanca, 7/06/2023). Además, la Fundación Patrimonio Natural del Castilla y León o la Universidad de Salamanca, a través de la red Huertos Escolares Ecológicos Comunitarios HecoUSAL, llevan varios años apoyando a los centros educativos para renaturalizar los patios. Esta es una prueba más de que los centros educativos necesita para llevar a cabo una educación contextualizada y en situaciones reales de la colaboración institucional y de redes de apoyo de su entorno social.

de asociaciones de voluntariado medioambiental o protección social, o bien a través de empresas privadas con los viveros. La investigación llevada a cabo por Ruiz Barrón y Muñoz Rodríguez (2015) pone de manifiesto que la puesta en marcha de huertos escolares es un método activo que propicia “la mejora de la formación de los alumnos tanto en competencias básicas como transversales; [...] implementan estrategias docentes óptimas; [...] e introducen los indicadores de sostenibilidad en los currículos” (p. 232).

La producción de verduras y hortalizas que cultivan los escolares con la ayuda de sus mayores, la regada y clasificación de estas, la preparación de los vegetales mediante recetas de cocina tradicionales y la degustación posterior en la que participan docentes, escolares y sus familias, muchos abuelos que se convierten en protagonistas de la educación de sus nietos, se convierte en unas fiestas con una trascendencia educativa muy especial. Y Ahí está la riqueza de esta propuesta la integración del respeto a la naturaleza, la colaboración intergeneracional, el entorno, la capacidad de observación y la paciencia de los tiempos que conlleva el cultivo: situación contextualizada y real, no mediatizada por un libro de texto, una tableta digital o un esquema o mapa conceptual.

#### - El cine como herramienta educativa

La propuesta presentada por César Bona en el *Global Teacher Prize* 2015 titulada *Sé* es una muestra de cómo muchos maestros y profesores utilizan el entorno, lo sistematizan, analizan y describen, no como viene siendo habitual a través del texto escrito, gráficos o dibujos, sino a través de la imagen y el sonido. (Bona, 2015). Desde las misiones populares hasta la educación en el ocio y tiempo libre, el cine ha sido uno de los recursos más utilizados. Si bien, ante la facilidad y el acceso a los recursos y medios técnicos, el cine, no solo como espectadores sino también como posibles realizadores, se está convirtiendo en un recurso metodológico de primer orden en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vicent, 2016) y ofrece variadas posibilidades:

- Sensibilidad: por su carácter visual, sonoro, la mezcla de situaciones y los procedimientos para contarlas lo convierten en un componente de importancia para trabajar dicha sensibilidad.
- Creatividad: consecuencia de la variedad de imágenes, contenidos y estímulos que provocan asociaciones de ideas, recuerdos, memorización de situaciones y sucesivas reflexiones que ayudan a crear nuevas formas de pensamiento.
- Expresión: el cine por el mero hecho de expresarse de manera diferente es el conjunto de todas las artes y de muchas más disciplinas. Y esto, es lo que le convierte en un inmejorable medio de expresión (*Ibidem*, p. 110).

El cine contextualiza el PE-A; fomenta la enseñanza activa, participativa y colaborativa mediante el trabajo en equipo, porque “la utilización del cine en el ámbito educativo es efectiva, entre otras cosas por sus características de uso de la imagen y el relato, y por ser un medio multisensorial y experiencial, facilitando así un proceso de aprendizaje sociocognitivo”

---

(Yela, 2007, 122). La elaboración de cortos motiva al escolar ya que los utiliza habitualmente en las diversas redes sociales y les descubre que también es algo que puede alcanzar valor educativo, valor social y medio de aprendizaje. También la inclusión del análisis de películas de cine en el aula, producciones comerciales, depende de varios factores como indica Vicent Martí (*Ibidem*), principalmente la edad del escolar y

en segundo lugar, tenemos el inconveniente del tiempo, ya que no es lo mismo un corto de cinco minutos que una película de noventa, con todo lo que ello conlleva: colocación y ambientación, disposición para ver la película, frenar la sobreexcitación de salir de la rutina...; todo ello nos termina quitando un tiempo muy útil (*Ibidem*).

El cine, además de ser una expresión artística y cultural, es capaz de despertar el asombro y la curiosidad, fomenta la admiración por la belleza, la bondad y lo verdadero del ser humano, según explica Almacella (2019). Es, pues, un método y un documento no estático para el encuentro, el descubrimiento y la reflexión que utiliza la ciudad y el entorno como medio para avivar emociones, ofrecer conocimiento y saberes básicos y ayudar al desarrollo de destrezas y habilidades para la vida.

#### - *Infancia participativa*

Educar para la participación infanto-juvenil desde la acción cultural local es algo que favorece la democracia. Ya no es sólo una actividad complementaria de recepción más o menos activa de unos contenidos, tampoco sería un proyecto de ApS propiamente dicho. Lo que se está ofreciendo desde algunos ayuntamientos es la gobernanza en red (Novella *et at.*, 2021) en la que intervienen todos los actores, incluso los más pequeños, es clave para definir problemas, elección de soluciones consensuadas e implementación de políticas desde modelos de la co-gobernanza. Novella describe tres escenarios o modelos de actuación para la participación de la infancia en la resolución de problemas de ámbito local:

- Órganos municipales de participación, como los Consejos Municipales de Infancia y Adolescencia, el Consejo Infantil Municipal, el Pleno de los niños, entre otros.
- Experiencias de participación de carácter consultivo: “foros infantiles, audiencias; presupuestos participativos; consultas infantiles; mesas participativas de infancia y adolescencia; grupos de trabajo; talleres de debate (Novella, 2021, p. 64).
- Experiencias de participación promovidas y lideradas por los propios niños al margen de la institución municipal y que fomentan la creatividad y la iniciativa social.

La Revista *Pedagogía Social* Interuniversitaria publicó en 2021 un monográfico sobre «Participación infantil y adolescente en el municipio» en el que se recogen múltiples experiencias. Pero a más aún, treinta y un municipios se han constituido como una red colaborativa para implementar proyectos, compartir experiencias o desarrollar acciones conjuntas, en colaboración con varias universidades españolas (Barcelona, UNED, Sevilla y A Coruña) a través de un proyecto de I+D+I denominado *Infancia y Participación*. Entre sus objetivos cabe citar: “avanzar en el ejercicio de la participación de la infancia en su ciudad y en su inclusión como ciudadanía activa, así como fortalecer las formas y las prácticas de

participación del colectivo de infancia y adolescencia en los municipios” (Universidad de Barcelona, s.f.).

- *Museos escolares: Museo del cachivache.*

En el edificio Solís de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca podemos encontrar un agradable rincón, impulsado por la profesora García San Román y sus colegas García Juanes, González Martín y de Horna García, en el que se recogen los cachivaches de D. Mariano:

El alumno que no juega a construir algo, bien dibujando en el papel, bien en el espacio, con materiales plásticos, lleva muy pobre camino en su educación y quedará su sensibilidad empequeñecida. Casi le estará vedado el placer de contemplar estéticamente la vida, la naturaleza, el arte en fin (Álvarez del Manzano, citado por Gómez Martín, 2010, p. 87).

La metodología que impulsó Mariano Álvarez del Manzano se centraba en que los escolares recorrieran los exteriores de la Escuela Normal de Magisterio de Salamanca y recogieran aquellos objetos que le llamaban la atención para después en el aula dar forma a obras de arte. Algunas de ellas han quedado recogidas y expuestas en el Museo del Cachivache de la Universidad de Salamanca.

Los museos también realizan esta labor de integración del arte infantil en sus vitrinas. Eso mismo implementó durante casi una década el Museo de la Historia de la Automoción de Salamanca en las que invitaba a los escolares a participar en un certamen de diseño de una maqueta del automóvil. Estas quedaban expuestas a la entrada del museo para que visitantes, familiares y amigos pudieran contemplarlas (FSCCyS, s.f.).

Es más, Elizagarate (2021) realza la importancia de “los museos locales porque tienen un significado diferente a los grandes museos, porque muestran el legado cultural representativo de un lugar, enseñan a valorar la herencia cultural y fomentan la creatividad” (p. 85).

- *Educación en las periferias*

Una última iniciativa que no debemos dejar en el tintero son los proyectos implementados en contextos socioeconómicos desfavorecidos, donde a través de organización no gubernamentales y con el apoyo de instituciones supranacionales, llevan a cabo una labor educativa encomiable atendiendo a las periferias marginadas. Se inspiran en la pedagogía popular, aprender en las situaciones propias de la vida, considerando el territorio como un sistema vivo en el que se integran y construyen iniciativas y acciones conjuntas desde las diferencias (Pabón, 2005; Azurmendi, 2018; Auris *et al.*, 2020).

- *El juego: educar en la vida*

Sánchez Montero, en su libro *En clase sí se juega* (2022) relata un hecho que le sucedió mientras realizaba la compra semanal en el supermercado habitual y estaba acompañado por su hijo:

«Nos falta un euro y medio para que nos den un nuevo punto.» Esto fue lo que me dijo mi hijo un día cuando pagamos en el supermercado. Casi de manera mecánica, cogí un paquete de pilas del expositor, y la cajera, muy amablemente, las añadió a la cuenta. Todos contentos:

- Mi hijo porque ya tenía completa la cartilla de puntos para conseguir el peluche que quería.
- Yo porque mi hijo había hecho un cálculo mental para obtener una aproximación.
- El dueño del supermercado porque he gastado más dinero gracias a su campaña de marketing (Sánchez Montero, 2022, p. 46).

El juego es la aplicación de la psicología educativa en la escuela y en la vida. Desde hace casi una década, el Ayuntamiento de Salamanca en colaboración con un centro comercial organiza por Navidad un certamen de villancicos y el premio para la clase ganadora es un bono de 300€ para gastar en el propio centro comercial. Hace unos años un grupo de escolares de cuarto de primaria de uno de los centros de la ciudad, obtuvo el primer lugar en el concurso. La profesora del curso, que impartía matemáticas diseñó un plan. Como estaban trabajando la suma con números decimales, los niños iban a ir al supermercado del centro comercial y cada uno tenía la misión de gastarse 10€ exactos en productos no perecederos. Luego los adquirían los seleccionaban y la compra la destinaron a un comedor social de la ciudad.

Como estos ejemplos, de la vida y de la escuela, cada día surgen oportunidades en la que los buenos maestros ejercen su misión docente de forma creativa sacando la ventaja de las circunstancias que pasan y acontecen como herramientas de aprendizaje, como juegos didácticos. Pero como señala Sánchez Montero jugar no es gamificar. El juego es algo puntual, como lo descrito anteriormente, la gamificación sería un proyecto en el que integramos varios juegos para el aprendizaje. El juego puntual educa, pero gamificar exige del docente toda una serie de recursos integrados y un diseño sistemático y programado de sus unidades didácticas.

Como se indicará más adelante, el Ayuntamiento de Salamanca, ofrece varias propuestas en este sentido: ajedrez en la escuela, talleres de circo, juegos tradicionales y populares en los patios de las escuelas, juegos matemáticos y lingüísticos, magia en los libros, son actividades complementarias que se ofrecen a los centros del municipio en las que el juego es el eje conductor de los aprendizajes. Los beneficios educativos han sido recogidos en muchas investigaciones (Rodríguez-Martín, 2020).

Las numerosas y variadas investigaciones psicológicas, pedagógicas y, en menor medida, ajedrecísticas (Martín del Buey, 1997; Lobo, 1999; Rodríguez, 2004; entre otros), nos acercan a una conclusión común: El ajedrez posee un amplio abanico de virtudes pedagógicas para el desarrollo de la persona. Esta afirmación se ve reforzada por la UNESCO (1995), que recomendó oficialmente a todos sus países miembros la incorporación del ajedrez como materia educativa en la enseñanza primaria secundaria, tomando como modelo la larga experiencia de los países del Este (Gairín Sallán, 2010, p. 57).



Los recursos municipales pueden facilitar la implementación de estas metodologías y concienciar activamente, en la práctica, a los docentes a incorporarlas en sus metodologías y programaciones didácticas. Otra prueba de ello es el certamen de dibujos geolocalizados organizado por el ayuntamiento de Salamanca a través de la aplicación informática Strava. Los estudiantes de Secundaria y Bachillerato han de recorrer más de 5km, bien andando, bien corriendo, y recoger el recorrido en la aplicación, generando en el espacio un dibujo artístico, creativo e imaginativo (FSCCyS, s.f.).

*- Patios escolares vivos y verdes*

Cada vez somos más conscientes del beneficio educativo de los jardines en los entornos de los centros educativos y dentro del mismo recinto escolar. Muchas son las iniciativas que los ayuntamientos y administraciones educativas se están llevando a cabo en los últimos años (Abelleira, 2018; López Tamariz, 2022), porque

la escuela es, o debería ser entendida en su globalidad, como un espacio colectivo y público con una importante función educadora, que debería ser extensible a los espacios en los que los niños aprenden a jugar y a relacionarse, ya sea en el patio, en los entornos escolares o en los parques infantiles de la ciudad (Pía Fontana, 2017, p. 117).

Pero no siempre ha sido así. Mari Carmen Díez Navarro, autora de *Los pendientes de la maestra*, recoge en su libro una experiencia relatada en primera persona:

En uno de mis viajes pedagógicos estuve visitando una escuela en la que habían organizado una fiesta «para celebrar el asfaltado del patio». Ante mi asombro, las maestras me explicaban: «es que así no habrá tanto polvo, estará todo más limpio, se podrá jugar sin llenarse los pies de tierra. Y, además, lo han pedido las familias...». Al salir, vi que los niños se agolpaban alrededor de los alcorques de los árboles, cogiendo puñaditos de tierra como si fuera un tesoro (Díez, 2015, p. 80).

Eso mismo relatan otros autores, indicando que hace décadas se cubrían con hormigón los patios y se cortaban las especies arbóreas de los recintos escolares, pero esa tendencia se está revertiendo para generar un clima educativo en los recintos escolares (Atrio, 2022). Raro es el día que no aparece en la prensa local o nacional algún recorte de esta nueva sensibilidad naturalista y ecológica. Se descubre un proceso inverso a lo descrito por Díez Navarro, se están «renaturalizando» los espacios abiertos de institutos y escuelas con la ayuda de los servicios municipales correspondientes y se los equipos directivos y los claustros diseñan proyectos de uso inclusivo y educativo del tiempo de descanso en los recintos escolares (C.R., 2023). La naturalización de estos patios lleva la plantación de árboles frutales, arbustos, plantas trepadoras y áreas ajardinadas. Y recogiendo la conocida frase de Stoppani (Citado por L'Ecuyer, 2020), podemos concluir que “el hombre nunca debería desaparecer de la naturaleza, tampoco deberá nunca desaparecer la naturaleza del hombre” (p. 105).

Como cierre de esta sección y recogiendo lo que se indicaba al inicio del capítulo, se ha expuesto una serie de metodologías, iniciativas y propuestas pedagógicas que inspiran de alguna u otra forma la oferta educativa de actividades complementarias del Ayuntamiento de

Salamanca. En el *Anexo V* se recoge una correlación de los 293 programas propuestos por la FSCCyS a los centros educativos del municipio a fin de ayudar y promover la contextualización curricular.

### 3.4. Ciudad, barrio, escuela y maestro

Se han enumerado brevemente una serie de iniciativas a fin de ponerlas de relieve. No se ha pretendido en ningún momento hacer una profundización en cada una de ellas, sino más bien una descripción ilustrativa, porque el objeto del presente trabajo se centra en las realizaciones del Ayuntamiento de Salamanca, que no es un trabajo aislado o único porque como se ha visto se detectan actuaciones similares en ámbitos muy diversos. Todas estas propuestas no hacen sino fomentar y aplicar una educación no centrada en la transmisión de una cultura o de un paradigma de vida, sino propiciar experiencias reales, concretas y contextualizadas para sea el propio escolar quien, viviéndolas, se constituya como una persona única, singular e irrepetible.

Pero “hacerse sujeto” no es repetir al otro, es hacerse heredero del otro. Este es precisamente el propósito de la escuela como institución responsable de la transmisión cultural: no el de imponer unos conocimientos y unos modos de entender y estar en el mundo, sino el de transmitir los saberes para que cada quien pueda hacer(se) desde ellos. Tal como lo expresara Hannah Arendt (1996, p. 207), se trata de “enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir” (Martín-Alonso *et al.*, 2021, p.711).

Sin duda alguna pueden haberse dejado en el tintero muchas otras experiencias que son susceptibles de originar nuevas investigaciones y que pondrán de manifiesto que las paredes del aula se están difuminando y ampliándose al territorio más cercano: el barrio y la ciudad. Se han descrito algunas de las implementadas desde los ayuntamientos y otros entes públicos y privados y cuyo fin no es otro que el de colaborar con los centros educativos a desarrollar un currículo escolar contextualizado y con la sociedad en general en su aspiración de proporcionar a las futuras generaciones el “pleno desarrollo de la personalidad humana” (Art.27.1, CE 1978). No obstante, a lo largo de la historia de la pedagogía, han surgido múltiples y variadas acciones implementadas por las comunidades locales para favorecer la educación de los más jóvenes, el progreso humano, social y económico de toda la población desarrollando una auténtica educación cívica desde el entorno propio de la ciudad.

#### *De la negación de la escuela a una escuela centrada en sí misma*

Aun así, la tensión entre la escuela y el territorio o, dicho de otro modo, la negación de la escuela como lugar para la enseñanza es un debate educativo que viene de largo. Trilla (1985), en *Ensayos sobre la escuela* hace un estudio fenomenológico sobre el hecho educativo formal. Los centros educativos están vinculados en primer término a un lugar, son “ante todo un sitio, un lugar, un edificio un local”. Además, “la parcelación del espacio social y la segmentación del tiempo global [...] implica un *status* específico para sus usuarios” (p. 49). El niño es *escolar* en

la escuela e *hijo* en la familia, esa diferenciación supone un input en el proceso educativo y socializador de las nuevas generaciones. Jaume Trilla realiza una propuesta integradora en la dialéctica entre las tendencias por escolarizar la realidad o por desescolarizar la escuela. De ahí que la pedagogía del territorio busque integrar los recursos que el entorno ofrece en la práctica diaria del aula como una forma de propiciar el asombro y aumentar el deseo por aprender más y mejor (García Carrasco, 2007; L'Ecuyer, 2012). Se podría decir que las paredes de las escuelas, sin diluirse, habrían de permitir entrar por ósmosis aquellas facetas de la vida real que enriquecen la labor docente logrando la homeostasis necesaria para que el sistema mantenga su equilibrio.

Sin embargo, descubrimos experiencias como la del movimiento naturalista de Summerhill o el seminario de Maulbronn, en las que se crea una “realidad enclaustrada” apartada de la ciudad y de las familias porque, según ellos, son malas influencias. También la propuesta de desescolarización de Ivan Illich, quien llega a afirmar que la sociedad en la que vivimos ha interiorizado que

Aprenden a aprender en la escuela es mejor que aprender fuera de la escuela; aprender que discriminable el autodidacta; aprenden que el aprendizaje, el crecer de las capacidades cognitivas, requiere un proceso de consumo de servicios traducidos en forma industrial, en forma planificada, profesional. Aprenden que el maestro, en alguna manera tiene una competencia superior en la creación de un valor que se llama saber. Aprenden que el aprendizaje es una cosa más que una actividad. Una cosa que puede acumularse y puede medirse (Carbonel, 1985, p. 59).

Más recientemente las críticas a las instituciones educativas del maestro John Taylor Gatto en las que se cuestiona el modelo de escuela como “instrumento de enseñanza”, porque, según este autor, para que funcione ha de partir de de la premisa de privación de la libertad del escolar. Taylor se pregunta: ¿Es lo mismo escolarizar que educar? ¿Educar es pedirle a un niño que se calle privando su libertad? ¿La escolarización es la nueva religión? ¿La escuela fue diseñada para servir a una oculta economía de mando y a un orden social deliberadamente reestratificado? Es muy significativo el inicio de su libro *Armas de instrucción masiva: el viaje de un maestro de escuela a través del oscuro mundo de la escolarización obligatoria*:

I taught for thirty years in some of the worst schools in Manhattan, and in some of the best, and during that time I became an expert in boredom. Boredom was everywhere in my world, and if you asked the kids, as I often did, why they felt so bored, they always gave me the same answers: They said the work was stupid, that it made no sense, that they already knew it. They said they wanted to be doing something real, not just sitting around. They said teachers didn't seem to know much about their subjects and clearly weren't interested in learning more. And the kids were right: their teachers were every bit as bored as they were (Gatto, 2010, p. 13).

En el polo opuesto se sitúa el libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, los autores belgas, Jan Masschelein y Maarten Simons que, utilizando estos mismos conceptos, invierten los términos, proponen una escuela como espacio cerrado donde las que las normas que la regulan no estén en sintonía con los moldes sociales de su entorno. “Nosotros sostendremos, sin embargo, que la escuela debe suspender o cortar ciertos vínculos, tanto con la familia y el entorno social de los alumnos como con la sociedad, y eso con el fin de presentar el mundo a

los estudiantes de un modo interesante y comprometedor” (Simons y Masschelein, 2014, p. 16). Desde este paradigma definen una serie de ‘cuestiones’ de lo escolar:

- Cuestión de ‘suspensión’: el escolar deja atrás sus vínculos familiares y su pasado, para pasar a otra realidad donde es estudiante, como todos los demás.
- Cuestión de ‘profanación’: “la sociedad se mantiene al margen: la puerta del aula se cierra y el profesor pide silencio y atención” (*Ibidem*, p. 39)
- Cuestión de ‘atención y mundo’: gracias a la suspensión y a la profanación el mundo se abre en la escuela. El mundo lo conciben no como el lugar de experimentación, de concreción o de competitividad; más bien proponen que “el ‘yo’ quede suspendido en la confrontación con el mundo, lo que permite que surja y tome forma un nuevo ‘yo’ en relación con ese mundo.
- Cuestión de ‘tecnología’: entendida como práctica, estudio y disciplina; papel y pizarra, lápiz y tiza, pupitre y silla. “La pizarra mantiene al profesor anclado sobre sus pies” (*Ibidem*, p. 53). Las tecnologías que citan son: el examen, el copiado de textos, el dictado, etc.
- Cuestión de ‘igualdad’: todos empiezan desde el mismo inicio, la indiferencia queda desactivada en la escuela, lo mismo que el tiempo ordinario y las desigualdades sociales.
- Cuestión de ‘Amor’: “podríamos decir que la escuela radica, en gran parte, en el amateurismo” (*Ibidem*, p. 72), “amateur es alguien que hace algo por afición, por amor, sin ningún interés práctico o económico”, aclaran los autores a pie de texto.
- Cuestión de ‘preparación’: “la escuela sirve para proporcionar una educación general que permite a la gente participar de forma individual y crítica en la sociedad” (*Ibidem*, p.81).
- Cuestión de ‘responsabilidad pedagógica’: se parte de la visión clásica del ‘pedagogo’, persona que acompaña al niño en el tiempo libre. Así el maestro ha de “hacer del tiempo libre una realidad” (*Ibidem*, p. 90).

Es obvio que lo planteado por Masschelein y Simons no responde a lo que aquí se está tratando de describir. Frente a la escuela cerrada descrita por estos autores, se defiende la tesis de una escuela abierta a la sociedad y al entorno; ante una ficción creada artificialmente, se sugiere una escuela contextualizada en la realidad y que experimente con la naturaleza; versus una escuela enclaustrada, se presenta una escuela participativa y colaborativa en la que toda la sociedad pueda aportar sus recursos para hacerla más real y viva. Una escuela centrada en las personas, sus intereses y en sus desafíos, siempre está abierta al entorno y su problemática, los que los aprendizajes se convierten en servicios de ida y vuelta, los escolares enseñan a la sociedad y el entorno los acoge para ser fuente de conocimiento y lección viva.

### *Propuesta orientadora para un servicio educativo municipal*

Una vez descritos los diversos modelos de acción municipal, somos conscientes, tal y como recoge la Carta de las Ciudades Educadoras, que

La ciudad educadora se construirá desde un paradigma de gobernanza, en donde las administraciones públicas y la ciudadanía cooperarán en su diseño y avance, colaboración que constituye un sello propio de la ciudad educadora. Fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica, constructiva y corresponsable, en la gestión municipal y la vida comunitaria, abriendo los procesos de toma de decisiones a la ciudadanía. Deberá contar con las instituciones y organizaciones civiles y sociales, tomando en consideración las iniciativas privadas y otras formas de participación espontánea. [...] Al concluir un proceso participativo, se dará cuenta pública de los resultados y se analizarán la eficacia y los límites del procedimiento seguido. Se reconocerá a la infancia, adolescencia y juventud la titularidad de ciudadanía del presente, con derecho a participar en la gestión y mejora de la vida comunitaria en igualdad de condiciones que las personas adultas, facilitando para ello los canales y herramientas oportunas (Principio VII, Carta Ciudades Educadoras).

Este proceso participativo es lo que constituirá un modelo de ciudad, con sus aspiraciones, metas y objetivos; establecerá una visión propia y diferente de la ciudad al definir sus identidades y sus perspectivas. Desde el ámbito educativo, la ciudad no solo ha de ser estudiada como concepto, sino que ha de emplearse como laboratorio de experiencias, como lugar de aprendizaje y como el mejor ámbito para el encuentro de las personas que en ella conviven y habitan. Aprender la ciudad, en la ciudad, a través de la ciudad y para la ciudad. La escuela ha de mirar hacia el futuro de la generación que crece en sus aulas, porque son ellos quienes hacen realidad la ciudad y son los constructores de la misma. No son el futuro, son un presente continuo que se concreta cada día. Así, desde la propuesta analizada del ayuntamiento de Salamanca, se podrían establecer cinco líneas de actuación que sirvan de referente a otros modelos similares.

En primer lugar, todo programa educativo de actividades complementarias al currículo debería contar con una clara intencionalidad educativa, no buscar solo un ocio educativo o cultural, sino apoyar e implementar el currículo escolar, ofreciendo la ciudad al maestro como libro de texto, como recurso didáctico.

En segundo lugar, como ya se indicó previamente, la propuesta supone y presupone esfuerzo y trabajo por parte del educador y del educando, del profesor y de los alumnos. No se puede hablar de educación sin un esfuerzo de sistematización mediante una metodología que conlleve pequeños logros a corto plazo, creación de hábitos a medio plazo y construcción de proyectos de vida a largo plazo.

El tercer aspecto que ha de recoger es la libre elección de las actividades por parte del centro educativo, con la aprobación del consejo escolar y en coordinación de todo el claustro de profesores. Este nivel de concreción curricular hace que cada maestro convierta en ley contextualizada su programación didáctica. Se ha de evitar la injerencia administrativa, para ello se ha de ofrecer antes del inicio de curso escolar una oferta de programas municipales que recoja una gran variedad de contenidos, según las diversas áreas de conocimiento y que desarrollen las competencias clave establecidas en la Orden ECD/65/2015. La Administración Pública local no debería desempeñar solo una labor complementaria a la escuela, sino que le correspondería también integrarse en la escuela, en los colegios, institutos y facultades universitarias a través del currículo diseñado por maestros y profesores.

En cuarto lugar, las propuestas han de estar dirigidas a los escolares y adaptarse a los contenidos curriculares marcados en los diversos Reales Decretos del Ministerio de Educación y en los Decretos de las distintas Consejerías del ramo. De tal forma que, este tipo de actividades han de desarrollarse conforme a los principios del “aprendizaje significativo”, es decir, asentarse sobre los conocimientos previos (Ausubel, 1983), y sobre la propuesta de los factores biológicos y sociales que, según Liev S. Vigostky, condicionan todo aprendizaje, por ello el maestro ha de facilitar al escolar un “andamiaje” adecuado en su “zona de desarrollo próximo”.

El único educador de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia. Para el organismo es real solo el vínculo que le ha sido dado por la experiencia personal. [...] Nuestros movimientos son nuestros maestros (Vigotski, 2001, p. 113).

Finalmente, han de fomentar la capacidad de dar significado a los distintos hechos, realidades y experiencias vividas por los escolares. Es decir, ha de fomentar una educación que no sea simplemente instrucción o transmisora de información, si no que ayude a construir el pensamiento crítico y ser capaz de trascender del puro hecho extrayendo de él su significado humano, personal, social y cultural.

Esta educación ha de llevar al compromiso y a la responsabilidad ciudadana, no solo como participación reivindicativa de derechos o de demandas sociales cada vez más singulares, sino a una alianza con la comunidad en la que se vive. Una educación que ha de fundamentarse en el servicio a todos los conciudadanos mediante el “compromiso social y político, una pedagogía basada en la experiencia ética tiene necesariamente una dimensión política y social”. Esto conlleva un modelo de sociedad humana y humanizada, “poner en relación la ética de la compasión con la humanización de la sociedad significa que ser compasivo implica no poner límites a nuestra responsabilidad, asumir la responsabilidad del otro más allá del derecho o la norma” (Ortega Ruíz *et al.*, 2020, p. 103).

### *La función docente y su rol como facilitador de aprendizaje del escolar y como nexo entre la escuela y su entorno*

La concepción de la función docente hoy corre el riesgo de quedarse en aspectos de carácter técnico. Tal vez el marco normativo conciba al profesor como un administrador de contenidos establecidos por la Administración y secundados por las editoriales. El libro de texto se entiende como el guion a seguir porque ofrece seguridad al docente, tranquiliza a las familias y evita “riesgos indeseados”. Al mismo tiempo, desde la Administración Educativa se vigila con recelo a cierto modelo de profesor que, desde una visión artística, de esfuerzo y tesón, elabora su propio currículo (respetando el marco legal) y busca formarse e informarse y contrastar con sus compañeros su ejercicio docente, para quien cada escolar o cada joven es una obra de arte original que no se volverá a repetir. Como diría, Carlo Acutis –joven italiano, programador informático, comprometido con los ancianos y desprotegidos de su entorno social que murió de leucemia– los seres humanos “no somos fotocopias, somos originales”.

Cabe citar aquí la autobiografía de Simone de Beauvoir, *Memorias de una joven formal*, publicada en 1959:

En París volvía a caer bajo la férula de los adultos. Seguía aceptando sin criticarla su versión del mundo. No es posible imaginar enseñanza más sectaria que la que recibí. Manuales escolares, libros, clases, conversaciones: todo convergía. Nunca me dejaron oír, ni de lejos, ni en sordina, otra versión de las cosas (Beauvoir, 1967, p. 67).

Se constata que ciertos métodos de enseñanza no logran el aprendizaje previsto, sino más bien ponen entredicho todo el sistema. Por el contrario, abrir las puertas de las escuelas para que la observación, el análisis, el debate, las oportunidades de todo tipo entren construyan de forma colaborativa y participativa hacen de la educación el cimiento de una sociedad democrática.

Si retomamos Psicología Pedagógica de Vigotski (2001), utiliza una metáfora del *ricksha* japonés cuando transporta pasajeros para explicar el proceso didáctico en el que el maestro, es “el organizador y director del medio educativo” y al mismo tiempo es “una parte de ese mismo medio”. Cuando sustituye a los libros, mapas y manuales (el caballo o la fuente de energía que mueve al motor) ejerce como un *ricksha* “convocando a actuar a las poderosas fuerzas del medio” dirigiendo todo el entono para que sirva al fin educativo. Este autor ruso de origen judío propone que el docente ha de desarrollar una educación que “tiene como meta no la adaptación al ambiente ya existente, [...] sino un hombre que mire más allá de su medio” y ha de considerar que “los elementos del medio pueden involucrar también a veces influencias completamente nocivas u funestas para un organismo joven” (*Ibidem*).

Quizás sea la piedra angular de este otro modo de educar. Sin testimonio puede haber enseñanza, pero no educación. Solo se educa cuando los valores que se proponen se traducen en la experiencia del educador (Ortega Ruiz *et al.* 2020).

No debemos olvidar al escolar, esa persona que mira al maestro, a la maestra, y espera de él una respuesta a su realidad vital; ese estudiante llega al aula con unos condicionantes y peculiaridades biológicas y sociales (Vigotski, 2001, pp. 113-115) (prueba de ello el anterior relato de Simone de Beauvoir). Por ello, nos recuerda el psicólogo que:

- “El factor biológico determina la base, el fundamento y el cimiento sobre las que se va construyendo el sistema de relaciones aprendidas”.
- “Este sistema está enteramente determinado por la estructura del ambiente en el que crece”, más que determinado, está condicionado, nos atrevemos a afirmar, porque la persona humana que se lo proponga es capaz de superar todo determinismo social (Rogers, 1982, p. 197).
- “El verdadero educador es la propia experiencia”.
- “No es posible producir cambios en un organismo ajeno, sólo es posible educarse a uno mismo”.
- “La pasividad del alumno, como el menosprecio de la experiencia personal, es un craso error”.
- El proceso educativo se constituye en tres etapas: percepción/estímulo, elaboración/procesamiento y respuesta/acción.

A continuación Vigotski se pregunta: “entonces, ¿podemos anular el papel del maestro?” Y responde de forma categórica: “de ninguna manera”. Puede ejercer una influencia directa sobre el alumno, tiene capacidad de “moldear el alma ajena”, es el organizador del medio social, controlador y regulador de las interacciones de los escolares entre sí y con su entorno, “es omnipotente en cuanto a la influencia directa sobre el alumno”, entre otras cuestiones. (Vigotski, 2001, p. 115).

Con estas reflexiones no se ha hecho más que describir lo que llevó a la práctica aquel maestro francés en un pueblo de los Alpes, quien, después de terminar la Primera Guerra Mundial, colocó en el centro de su escuela una vieja imprenta abandonada. Celestín Freinet y sus alumnos producían todo tipo de textos, revistas y panfletos. Ese maestro enfermo y casi sin voz supo dinamizar, entusiasmar y llenar el corazón de muchos jóvenes, impulsando cooperativas de trabajadores que con iniciativa, esfuerzo y trabajo pudieran ayudar a su comunidad local a superar la crisis económica de la posguerra, “la técnica de Freinet se resume así: cómo dar la palabra al niño”, inspirándose en Ferriere, Rousseau y Decroly (Carbanonel, 1986, p. 22). No en vano la acción tutorial y los planes de tutoría se están convirtiendo en los grandes protagonistas de la organización escolar, sus planes de convivencia y de los departamentos de orientación de los centros.

Es especialmente importante cuidar la acción tutorial. El profesorado debe entender que tutoría, mentoría y orientación son ejercicios fundamentales de la profesión y la formación en estos aspectos va a ser inmediatamente decisiva para la difusión de una escuela inclusiva. En el mismo sentido, necesitamos que equipos directivos bien formados y motivados puedan gestionar su escuela autónomamente contando con la participación de toda la comunidad y liderando todos estos procesos de cambio (López, 2019, p. 70).

Como ya se ha indicado, y conviene repetirlo, José Antonio Marina en el *Manifiesto de homenaje al maestro* expone: “A los adultos nos invade muchas veces el desaliento ante el futuro y cierto cansancio por el porvenir. Entonces deberíamos recordar la figura del maestro, que es el profesional de la esperanza, el incansable, humilde y magnífico cuidador del futuro. Con la misma tenacidad que el árbol florece en primavera, él volverá a enseñar que dos por dos son cuatro” (Marina, 2008, p. 7). La función docente va pues, más allá de la trasmisión de unos contenidos, implica poner en juego todas las potencias humanas para que cada escolar dé lo mejor de sí, se asombre, despierte el deseo por aprender y ser mejor ciudadano y, en definitiva, pueda devolver en algún momento a su ciudad todo lo que sus familia y la sociedad le ha entregado. “La enseñanza, de hecho, implica siempre una forma de seducción. Se trata de una actividad que no puede considerarse un oficio, sino que en su forma más noble presupone una sincera vocación” (Ordine, 2021, p. 99).

De ahí que la capacidad de cada docente para encontrar en su entorno próximo aquellos aspectos relacionados con el currículo de su área de conocimiento sea una competencia que ha de ir desarrollando durante sus estudios académicos y durante los primeros años de magisterio o docencia. Los cursos de formación que se imparten en los centros de formación e innovación educativa (CFIE) tienen, entre otras, la finalidad de promover “la innovación, investigación e intercambio de experiencias y la apertura al entorno, comunicación y relaciones con la comunidad educativa” (Decreto 51/2014 Junta de Castilla y León, Bocl 10/10/2014).



Para Rogers (1982, p. 126) el aprendizaje requiere de un facilitador, este es para él el término adecuado que emplea para referirse al maestro. Considera, por un lado, que los requisitos de un buen aprendizaje son:

1. Percibir al ser humano con una “potencialidad natural para el aprendizaje”.
2. Un aprendizaje significativo se alcanza cuando el escolar descubre que el objeto de estudio es importante para él.
3. El aprendizaje óptimo implica una reorganización de la percepción de sí mismo y esto es “amenazador y existe tendencia a rechazarlo”.
4. Estos aprendizajes, los que implican a la persona, se perciben y asimilan con mayor facilidad si no hay amenazas externas, el desafío ha de surgir del propio escolar.
5. La mayor parte los aprendizajes se adquieren mediante la práctica, es decir, cuando el alumno participa activa y responsablemente en los mismo (procedimientos), cuando se enlaza al intelecto (conceptos) con los afectos (actitudes), porque de esta forma se consigue la implicación de toda la persona y, por ello, este aprendizaje es más eficaz.
6. Finalmente, el mejor aprendizaje implica “adquirir una continua actitud de apertura frente a las experiencias e incorporar al sí mismo el proceso de cambio”.

Junto a estas premisas, Rogers añade una serie de orientaciones que han de considerar los maestros o facilitadores:

1. Son creadores de ambiente o clima de experiencias
2. Han de despertar y esclarecer los objetivos individuales y grupales
3. Siempre han de confiar en sus estudiantes.
4. Son organizadores de una amplia y variada gama de recursos
5. Él mismo es un recursos para sus escolares
6. Buscará, después de haber creado un clima adecuado, ser un miembro activo más en el grupo.
7. Toma la iniciativa para insertarse en el grupo, comparte vivencias y pensamientos sin tratar de imponerlos.
8. Prestará especial atención a aquellas expresiones indicadoras de afectos y sentimientos fuertes y profundos.
9. Es el líder en reconocer sus limitaciones y aceptar sus errores.

Tanto las aportaciones de Rogers, como las de Vigotski, Marina, Freinet o Drecroly, autores que han servido de referentes en este apartado, nos conducen a una reflexión final: el entorno, la actividad, la reflexión y la implicación personal tanto del maestro como del estudiante son el eje conductor de todo aprendizaje y este ha de estar vinculado con la experiencia, con la sociedad y con el entorno en situaciones reales (no mediatizadas) de enseñanza-aprendizaje. Un buen maestro facilita el aprendizaje así como todo facilitador de aprendizaje es un buen maestro y el entorno próximo es un recurso inmejorable para el ejercicio docente de la enseñanza. Como también se ha indicado en otro apartado, el buen maestro tiene la capacidad de descentrarse, es decir, no ponerse en el centro del aula, sino situar a cada alumno como eje de todo aprendizaje, en otras palabras, un olvido de sí por el bien del escolar que le mira y espera una respuesta. En la bibliografía de Loris Malaguzzi,

realizada por Hoyuelos (2020), se publica una carta abierta escrita por Isabel Canellas a este pedagogo, son muy esclarecedoras estas líneas:

Salir del yo y estar en el yo. No hay libros para esto; no sirven la rígidas programaciones, ni metodologías, ni modelos prefabricados; es preciso dejar aparcados estereotipos culturales y limpiamente acercarnos a la infancia. ¿Cómo hacer? Y tu respuesta (Loris Malaguzzi) estaba en una sonrisa (Hoyuelos, 2020, p. 16).

Se ha de citar un gran escollo que se está incidiendo de manera tediosa en el ámbito docente y que genera malestar y torpedea lo educativo (Rubia, 2018; Conteras *et al.*, 2019). La esta reivindicación es algo habitual en muchas publicaciones porque “la burocracia al mando casi ha conseguido hacernos olvidar el propósito fundamental del arte de educar: el cultivo en las mentes jóvenes de las semillas de la libertad y la inteligencia en un marco de bienestar comunitario” (Buades, 2022, p. 82). Recientemente, la prensa local como la nacional ha recogido el desazón del profesorado por la creciente burocracia (*La Gaceta de Salamanca*, 2023). Somos conscientes que la educación no es el único sector en el que se observa este fenómeno, pero si merma la atención personal a alumnos y familias, la investigación educativa, la implantación de metodología activas, entre otras cuestiones, lo que va en detrimento del clima educativo y escolar. De ahí, que los entes municipales han de facilitar y simplificar todas las gestiones para que los docentes puedan utilizar el entorno de la ciudad como recurso educativo.

Ante tal panorama, Marta Vela (2022) sugiere en su artículo que, ante “los oscurantismos propios de cada época” (su ensayo recoge una investigación sobre las reivindicaciones educativas en la Viena imperial de Beethoven; Haydn y Mozart) se ha de “cultivar nuestro huerto aun cuando otros decidan (por nosotros) dejarlo en barbecho” (p. 175). La calidad del sistema educativo, la eficiencia y eficacia de una escuela, el clima educativo de una escuela o de una ciudad no está en la normativa y en los papeles, sino en las personas que se implican en proyectos educativos concretos: el profesorado y cuantos les apoyan de una manera u otra. Nuccio Ordine (2021), citando la metáfora de Víctor Hugo, señala que a las autoridades locales de nuestras ciudades no les basta solo con iluminar bien las calles de su municipio, “también puede hacerse de noche en el mundo moral. Si solo se piensa en la vida material, ¿quién proveerá a encender las antorchas para las mentes?”.

## CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE CONTEXTUALIZACIÓN DEL ENSEÑANZA. LA DIDÁCTICA DEL SPP, UNA PEDAGÓGICA DEL ENTORNO

Cuando el emperador Justiniano cerró la escuela de Atenas los monjes medievales se encargaron preservar el legado de la cultura clásica, no solo aquellos textos que podrían tener una adecuación a la moral cristiana, como Virgilio o Séneca, por ejemplo, si no también textos ‘paganos’ de dudosa moral como los de Catulo, Ovidio, o Lucrecio (Brague, 2021, pp. 99-101). Gracias a esta labor de los monasterios, en especial los benedictinos, se recogen joyas como el *Discurso fúnebre por los soldados caídos en la guerra contra Esparta* pronunciado por Pericles en el año 431 a.C., describiendo las bondades de la democracia, señalando que los atenienses:

Amamos el arte y la belleza sin desmedirnos, y cultivamos el saber sin ablandarnos. [...] Los individuos pueden ellos mismos ocuparse simultáneamente de sus asuntos privados y de los públicos; no por el hecho de que cada uno esté entregado a lo suyo, su conocimiento de las materias políticas es insuficiente. Somos los únicos que tenemos más por inútil que por tranquila a la persona que no participa en las tareas de la comunidad. Somos nosotros mismos los que deliberamos y decidimos conforme a derecho sobre la cosa pública, pues no creemos que lo que perjudica a la acción sea el debate, sino precisamente el no dejarse instruir por la discusión antes de llevar a cabo lo que hay que hacer (Discurso Fúnebre de Pericles, VI).

“La persona que no participa en las tareas comunitarias” era para los griegos un “inútil”. De ahí que la integración en la vida social y participación en los asuntos a atañen a toda la ciudadanía sea hoy una de las competencias clave que se han de adquirir en el periodo de la escolaridad obligatoria (Real Decreto 157/2022, Art. 9 y 217/2022, Art. 11). Según se viene exponiendo en este trabajo, este objetivo educacional se puede alcanzar más fácilmente mediante una experiencia contextualizada de la vida social. La dicotomía entre competencias o contenidos, práctica o teoría que está puesta en el candelero del debate educativo, es una falacia pseudo-educativa, ya que no se puede ser competente si no se tienen interiorizados unos contenidos, el modelo competencial prioriza “el cómo sobre el qué y, así las cosas, se trasmite una imagen estratégica, instrumental, utilitarista de la educación” (Esteban y Gil, 2022:20). El saber implica saborear y una educación llevada a cabo a través de la participación de los sentidos facilitará la interiorización de los nuevos conceptos, incluso “la fruición por el conocimiento teórico, la visión sobre los fines últimos de la vida o la idea de buena persona” (*Ibidem*, 2022, p. 21).

La contextualización del proceso enseñanza-aprendizaje exige

En primer lugar, un esfuerzo de clarificación conceptual porque la idea de vincular currículo, escuela y contextos genera una tupida red de lazos semánticos y significados no siempre coincidentes. Contextualizar puede significar muchas cosas en el ámbito de la enseñanza y la literatura pedagógica se refiere a ello desde enfoques y cuestionamientos muy diversos (Zabalza Beraza 2012, p. 8).

Se señala, además, citando a Fernández *et al.* (2011), que la contextualización tiene cuatro niveles:

- El sitio o entorno como referencia: contextualizar el currículo al lugar donde se implementa.
- El sujeto alumno como marco de contextualización: adaptaciones curriculares

- La práctica docente: dotar de autonomía a los docentes como agentes curriculares
- La diversidad como referencia: incorporar la flexibilidad curricular y la aceptación a los distintos colectivos que acceden a la escuela (Zabalza Beraza 2012, p. 8).

Sin embargo, la propuesta de contextualización que se propone hace referencia a la metodología de trabajo docente, es decir, bajar a la realidad, explicar ante los hechos y acontecimientos del día a día de las ciudades y pueblos, ampliar los espacios del aula y de la escuela al entorno del barrio y del municipio (Rodríguez, 2015).

El currículo, situado contextualmente, se puede entender como el ejercicio cotidiano de construcción de sentidos, fundamentos, principios y criterios de desempeño, el lugar de reflexión, evaluación y confrontación de imaginarios y realidad, la instancia de apropiación de estrategias metodológicas y comunicativas, y la dinámica dialógica en el proceso de estructuración y fortalecimiento de concepciones y paradigmas, que guían la tarea social del maestro, como sujeto activo en el proceso de configuración del hecho educativo (Mallarino, 2007, p. 75).

Ello exige el “rol activo de liderazgo que el maestro debe asumir en post de la autonomía curricular y el espíritu democrático que rodean hoy día la educación” (*Ibidem*). De ahí que en la praxis educativa se trate de buscar siempre alternativas abiertas, nuevos espacios y apoyos externos para crear caminos y formas que den respuesta al currículo de forma viva y real, porque “el niño debe inventar por sí mismo y en sus acciones en contacto con los objetos reales no con imágenes”, según afirmó Jean Piaget (Carbonell, 1986, p. 168).

#### **4.1. De una enseñanza repetitiva a un aprendizaje creativo**

La educación contextualizada exige la creatividad desde el punto de vista del docente y del escolar. Por un lado, los maestros y docentes han de ser capaces de despertar el asombro y la curiosidad en sus alumnos con el ánimo de sembrar semillas de ciudadanos comprometidos con su entorno social próximo. Por otro, los escolares han de dejar la ficha, el libro de texto y el guion cerrado, para aceptar un proceso de aprendizaje científico basado en el ensayo acierto/error propio y ajeno como fuente de aprendizaje.

Es posible que nuestra lucha contra los manuales escolares a partir del Curso Preparatorio les parezca a algunos bastante temeraria: hasta tal punto los editores y los autores contemporáneos se han aplicado a hacer atractiva la lectura de sus obras. [...] Frente a este esfuerzo sin duda apreciable, no debemos dejar de repetir que no criticamos aquí los libros en sí mismo, sino solamente el empleo de manuales en la forma como los educadores los concibe (Freinet, 1978, p. 56).

Pero ¿cómo se configura la creatividad en unas programaciones de aula que se circunscriben a un currículo amplio y a la vez cerrado diseñado desde instancias ajenas al centro educativo?

La creatividad es la característica que vuelve al producir del hombre novedoso, original y, además, pertinente, pues la novedad no es condición suficiente para aquella (Cropley, 2004; Runco, 2008). [...] Cropley destaca precisamente la dimensión social del fenómeno creativo, en

la medida en que este «no ocurre en el vacío, sino en un contexto social» (2004, p. 13), por lo que resulta incomprensible de forma abstracta o sin relación a las demandas del entorno concreto en el que se da y a los juicios de los otros. Pero también es necesaria la acción creativa para el vivir humano, esto es, para uno mismo más allá de lo meramente natural. El ser humano está abierto al perfeccionamiento de su potencialidad creativa natural y necesitado de ello a través de una acción educativa que sea apropiada (Espinosa Zárate, 2019, p. 30).

Se descubre, como asegura Sir Ken Robinson que “los niños pequeños son un hervidero de ideas. [...] Entran en preescolar plétóricos de confianza creativa. Cuando salen del instituto muchos han perdido por completo esta confianza” (Robinson, 2013, p. 20). El proceso de la creatividad, según Maslow (1987, p. 85), se ordena en dos fases. Una primera o fase de inspiración en la que la persona recibe un 'insight' o inspiración repentina, imagina o fantasea con algo, estas abundan por doquier, todos las podemos tener en cualquier momento. Sin embargo, la creatividad secundaria, es la del científico que se esfuerza y se esmera con tesón y obstinación, con fuerza de voluntad, constancia y trabajo sistemático. Entonces, la cuestión es ¿cómo pasar, en el ámbito educativo, de la creatividad primaria a la secundaria? Está claro que lo primero se debería propiciar en el aula son situaciones que aumenten constantemente las experiencias reales, de forma que el alumno observe, se asombre y descubra por sí mismo diversas posibilidades (L'Ecuyer, 2012). Posteriormente, propiciar el trabajo científico: toma de datos, análisis, sistematización, establecer jerarquías, etc.

Ahondemos en esta idea de creatividad secundaria que exige trabajo y voluntad. Desde una perspectiva fenomenológica, descripción de los hechos, nuestros estudiantes carecen de estas habilidades que demandan paciencia, constancia y trabajo, pero que al mismo tiempo son la clave de todo proceso de estudio. Por ello, analicemos el proceso más sencillo: el hambre. El apetito se estimula bien por un proceso biológico interno, bien por un reclamo de un olor conocido y agradable. Ese aroma "genera una serie de cambios en el organismo: la pituitaria se ha más sensible, la atención queda presa, los conductos salivares comienzan a salivar con más profusión, el estómago emite jugos gástricos, el cuerpo se pone tenso" (Noriega: 2012, p. 64). Algo similar ocurre en la persona ante la percepción erótica... ¿por qué no partir de estas experiencias para replicarlas en el PE-A? En otras palabras ¿qué se ha de ofrecer al estudiante para que despierte el deseo por conocer y saber, para que implique su voluntad al igual que se mueve todo el cuerpo ante una comida que despierta el gusto?

La voluntad se mueve por aquellos motivos que se han sido asumidos e interiorizados por la persona. Es decir, el primer paso sería la creatividad primaria, el segundo la creatividad del científico, pero los requisitos para que esta se dé es la motivación y la voluntad. Citando a Dewey, "el problema central de la educación es el de procurar la dilación de la acción inmediata, poniendo el deseo entre paréntesis, hasta que la observación y el juicio hayan intervenido", porque "subrayar el énfasis en la actividad como un fin, en lugar de en la actividad inteligente, conduce a la identificación de la libertad con la inmediata ejecución de impulsos y deseos. [...] La alternativa a la dehiscencia biológica sería, pues, la dehiscencia inteligente", concluye Luri (2017, p. 168). John Dewey, posiblemente confunde el término deseo con el de sentimiento. Mientras el sentimiento es la toma de conciencia del impulso o instinto que se diluye con facilidad en el tiempo, el deseo debería entenderse como un fin

anhelado, razonable, posible y alcanzable que permanece en el tiempo y que para lograrlo se precisa voluntad, esfuerzo, tesón y paciencia; el sentimiento se podría comparar a las corrientes de aire que vienen y van y, por lo tanto, no se fundamenta en razones o aspiraciones. Como diría Aristóteles, citado por Noriega (Noriega: 2012, p. 64), “La última causa del movimiento es el deseo y este se forma por la sensación, la fantasía y la razón” (Aristóteles, *De motu animalium* 7: 701<sup>a</sup> 33-35) y ya citado anteriormente. Por ello, una de las mejores opciones para educar en la creatividad es, como propone Ken Robinson (2013) conectar la escuela, la empresa y la cultura, porque “tienen ante sí muchos retos en común. Algunos se agravan por el hecho de que exista tan poco contacto entre ellos” (p. 45). En otras palabras, abrir las puertas de los colegios a la realidad para despertar el asombro y el gozo para encontrar el “elemento” donde uno pierde la noción del tiempo y hace que su cerebro plástico de origen a ideas nuevas y pensamiento alternativo.

En la *Imagen 4.1* observamos la dinámica para despertar el asombro, el deseo y la fantasía para mover a la acción. El instinto, que nos asemeja a los animales, es el inicio de todo el proceso que “surge de las profundidades del ser, de la caverna oscura que llamamos subconscientes, donde se ocultan nobles inclinaciones y tendencias nocivas (Ferriere, 1982, p. 33). Al tomar conciencia de esas tendencias se abre en nosotros el sentimiento, tanto de aceptación o positivo como de rechazo o negativo, así descubrimos también otros sentimientos que son ambiguos o que nos llevan a la pasividad. Sin embargo, como nos indica Aristóteles la clave está en la fantasía, en el asombro, en despertar el deseo que nos lleva a la necesidad. Esta necesidad es la que motiva y es, no la fuente ni el origen, sino el desencadenante de la acción posterior o la inaniación. Posteriormente, pueden intervenir, aunque no es determinante, intervienen las razones que justifican o no la acción. Finalmente se produce la ejecución del acto o la paralización del movimiento que se estaba ejecutando.

#### Imagen 4.1

*Dinámica de la pedagogía del deseo como fuente de la acción*



*Elaboración propia a partir de Aristóteles, Motu animalium, Noriega (2012) y Robinson (2013)*

Una educación del deseo o pedagogía del deseo se asienta de tres pilares. El primero la concepción del ser humano, varón y mujer, como un ser en el tiempo, que asuma el pasado con perspectiva crítica a la vez que con una mirada humana, que se proyecte al futuro con esperanza y que viva con los pies en la tierra tocando el presente. El segundo que parta de un contacto directo con la realidad viva y experiencial que le ayude a despertar el asombro y descubrir el misterio (L’Ecuyer, 2019), y al mismo tiempo permita cuestionarse sobre su propia existencia y sobre el porqué y para qué de todo aquello que rodea a la persona. Y el tercero, la acción creativa, no solo de los ‘insight’ (Maslow, 1987) o ideas brillantes o ingeniosas que puedan surgir, sino y sobre todo, en el trabajo constante, sistemático y programado para la concreción de las mismas. Ahora bien, no todo lo que se desea o se puede hacer, debe hacerse o es moralmente bueno; al igual que la reacción nuclear en cadena puede producir electricidad

y energía, también puede ser un arma totalmente destructiva. Como diría Platón, el *eros* (el deseo) y el *ethos* (la búsqueda del bien) se han de unir en cada acto humano.

Entonces, ¿cómo mover (motivar) al escolar hacia un trabajo el trabajo voluntarioso, constante y esforzado? El gozo en el PA-E (Díaz Abad, 2018, p. 82) es un factor predictivo más importante del éxito en el aprendizaje que la simple comprensión, “pues es lo que nos impulsa a seguir aprendiendo”. Muchos de nuestros escolares se bloquean y desconectan en las aulas porque son incapaces de comprender lo que leen y escuchan (Molina, 2020; Morales, 2021). En este sentido, José Fernando Calderero, profesor de la Universidad Internacional de la Rioja, en un debate sostenido en Twitter afirmó que

Si la Pedagogía se centrara en que los estudiantes comprendiesen el contenido de los textos que se aprenden y de las clases a las que asisten, de forma que pudieran cuestionarse las muchas teorías carentes de base sólida, se producirían grandes mejoras sociales, creo yo (Calderero, 2020).

Además, hemos de repensar la función del currículo escolar y su currículo oculto; se ha de cuestionar el uso exclusivo de los libros de texto tradicionales o el empleo de las tecnologías de la información y comunicación a través de las tabletas digitales o aplicaciones informáticas como únicos recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Escribe Catherine L'Ecuyer citando a Steve Jobs que:

Había llegado a pensar que la tecnología podría ayudar en la educación. Probablemente haya encabezado esa creencia, soy uno de los que más equipamientos tecnológicos ha regalado a colegios en todo el planeta. Pero llegué a la conclusión inevitable de que el problema no es algo que la tecnología pueda esperar solucionar. Lo que no funciona con la educación no se arregla con la tecnología. La cantidad de tecnología no tendrá el más mínimo impacto (...) Los precedentes históricos nos enseñan que podemos convertirnos en seres humanos asombrosos sin la tecnología. La experiencia también nos dice que podemos convertirnos en seres humanos poco interesantes a través de la tecnología. (...) Cambiaría, si pudiera, toda mi tecnología por una tarde con Sócrates (L'Ecuyer, 2012, p. 92).

La superación de retos, el logro de metas a corto, a muy corto plazo, refuerza la motivación interna y la satisfacción por el logro alcanzado, despierta el deseo de saber y refuerza la cognición. Diversas investigaciones sobre comprensión lectora confirmaron que la adquisición de una habilidad no implica el gusto por ella, se precisa una disposición para emplearlas (Resnick & Klopfer, 1989, p. 24). Es más, la motivación propicia la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes y “nuestra responsabilidad pedagógica es despertar el interés de los jóvenes por los conocimientos y destrezas socialmente importantes que se despliegan a través de las materias escolares, esas ventanas abiertas al mundo” (Sole Blanch, 2020, p. 117), esto es, el compromiso por “el esfuerzo permanente por poner en contacto al sujeto con la cultura, el deseo de saber y la apertura a un mundo común”. Resnick y Klopfer (1989, p. 25) insisten que cognición y motivación van de la mano, ya que esta “es el motor necesario para iniciar y mantener la actividad psíquica [...] porque los procesos cognitivos son parte integrante de la motivación”. En especial, los escolares ponen en juego todos los “elementos del pensamiento crítico (interpretación, interrogación, ensayo de posibilidades, justificaciones racionales) en la interacciones sociales” y estas se dan sobremanera en

situaciones contextualizadas de aprendizaje, en contacto con la realidad (concepto de estudio) que se observa, analiza, comprende y asimila.

Es más, estos autores (1989, p. 28), siguiendo los estudios de Collins, Brown y Newman, proponen que las escuelas organicen *apprenticeships* (aprendices cognitivos), que consiste en un trabajo disciplinado del escolar creando situaciones que proporcionen verdaderas experiencias de aprendizaje, como los antiguos aprendices cuando no existían escuelas, con tareas reales para la comunidad, no sólo para el docente que la califica. Se precisa analizar muchos tipos de tareas, observar a otros mientras desempeñan sus funciones, tareas o trabajos

Retomando el mito de la caverna de Platón (1993), podemos decir que la tecnología digital y la normativa legal que impregna el currículo escolar, ha podido conducir a nuestros maestros a estar en una cueva y proyectar el mundo que desean explicar a través de las sombras proyectadas por los libros de texto y las proyecciones digitales, sin contacto alguno con la realidad: sin ver, observar, admirar... para luego, describir, clasificar y analizar; recordemos lo ya apuntado por Simons y Masschelein (2014). La apariencia de verdad en la era del algoritmo viene disfrazada de *fakesnewes*, lo digital camufla la realidad y la experiencia del encuentro interpersonal.

## **4.2. Sabiduría, ciudad y educación: el asombro como motor del aprendizaje**

No ha habido mayor explosión de la creatividad que en las polis griegas al colocar al individuo en el centro de la sociedad (Jaeger, 1983, p. 9). La gran diferencia que se ha constatado en el periodo arcaico griego fue, según Werner Jaeger, el cambio de perspectiva sobre lo humano. Para las culturas orientales, judíos, budistas, egipcios, etc. los dioses eran lejanos a los hombres, castigadores y con una exaltación divina de los soberanos; sin embargo, para el griego, los dioses se convirtieron en hombres que luchaban por sobrevivir y vencer en los conflictos y que son elevados a la categoría de semi-dioses por su valentía, valor y hazañas. Al colocar al ser humano en el centro de la sociedad, dotándolo de palabra y sentido de la responsabilidad, “la espontanea vivacidad, ágil movilidad e íntima libertad, que parece haber sido la condición para el rápido desenvolvimiento de aquel pueblo [el griego] en una riqueza inagotable de formas que nos sorprende y nos admira al contacto con todo escritor griego desde los tiempos primitivos hasta los más modernos” (*Ibidem*, p. 9). El estudio de la naturaleza les permitió encontrar en ella “normas y leyes objetivas” que se pueden aplicar a todo el conocimiento con una certeza y seguridad que repercute en la visión del mundo y que nos ha llegado hasta hoy. Lo estético (arte, escultura, arquitectura), lo natural y la matemática, la literatura y el pensamiento vienen conformados por una “tendencia del espíritu griego hacia la clara aprehensión de las leyes de la realidad que se manifiesta” (*Ibidem*, p. 10) en todas las realidades de la vida.



Entonces, ¿por qué no mirar al origen de la educación y analizar sus métodos para replantearnos el sistema cerrado en el que se ha encapsulado lo educativo? Según recoge Jeager la primera vez que se usó la palabra *Παιδεία* fue por Esquilo en el siglo V. (*Ibidem*, p. 20), que al inicio se asoció con la crianza de los niños, pero cuya evolución se asimiló al término *ἀρετή*, cuya traducción al español (virtud) no recoge toda la grandeza de su acepción. Para el griego la *areté* no solo tenía aspectos morales, también conllevaba un alto ideal de conducta ejemplar: guerrero, culto, noble y leal, “en el que se concentra el ideal educador de este periodo en su forma más pura”, así se recoge en los textos de Homero de la *Ilíada* y la *Odisea* (*Ibidem*, p. 21). Para los griegos el ideal de la educación consistía en “abrazar lo humano en su totalidad” (*Ibidem*, p. 24).

Si repasamos la obra de Ortega y Gasset (1993) *La rebelión de las masas*, filósofo español y catedrático de la Universidad Central (posteriormente la Universidad Complutense), se descubre un planteamiento muy similar, no hay que “educar a los ciudadanos como una masa, si no como individuos de una colectividad” (Ortega, 1993 p. 47), porque para educar, para comenzar a comprender hay que “sorprenderse, extrañarse,”; No podemos confundir a la masa, que no tiene cualificación, “es el hombre en cuanto no se diferencia de otros hombres, sino que repite en sí un tipo genérico”; “Masa es todo aquel que no se valora asimismo por razones especiales, sino que se siente como todo el mundo [...] siente sabor al sentirse idéntico a los demás” (*Ibidem*, p. 50). El descubrimiento de esa diferencia por los griegos, no confundir al individuo con la población, no proponer una educación única para todos sus ciudadanos –la *areté* griega proponía una educación para la polis, para el servicio a la ciudadanía– marca una diferencia con otros pueblos.

Actualmente, la educación de la ciudadanía, que se constituye como un eje transversal, nutre y enriquece todo el currículo y el proyecto educativo de cada centro de enseñanza. De este modo, la ciudad puede entrar en la escuela y la escuela se abre a la ciudad, como diría Loris Malaguzzi, “L’occhio se salta il muro”. Así los escolares se convierten en ciudadanos activos, participativos y se integran en la vida de las ciudades, siempre y cuando está “educación ciudadana” no se convierta en la transmisión acrítica de una serie de eslóganes repetitivos, sino más bien siguiendo el modelo ya descrito de Aprendizaje-Servicio (ApS). Se podría decir que, parafraseando a Platón en su “mito de la caverna”, cuando un profesor invita a salir del aula a sus escolares, parten de la oscuridad del aula para llegar a la luminosidad de las calles, plazas y jardines de su ciudad, porque, además, “la influencia del medio en el individuo, la influencia del entorno, y la prioridad de esta influencia” ha sido avalado por las investigaciones de Michal Lobrot, (Carbonell, 1986, p. 109). Un entorno pobre, el aula, empobrece al escolar, un entorno abierto, colaborativo, de encuentros, la ciudad, favorece el desarrollo evolutivo pleno e integral del estudiante.

Santiago Álvarez de Mon, en el prólogo al libro *Educación en el asombro* de Catherine L’Ecuyer (2012), asegura que “la educación es un viaje desde el interior de la persona hacia el exterior de su entorno, aventura maravillosa en la que los docentes tienen el rol de facilitadores”. De este modo, en vez de inculcar una serie de conocimientos inspirados en su propio paradigma, se convierte en estímulo potente del motor interior de los escolares. Algo propio de la infancia es la capacidad de “observar, preguntar, escuchar, probar, decidir, hacer, actuar, errar, aprender, repetir, corregir, levantarse...” (L’Ecuyer, 2012, p. 14). Educar es asombrar y

asombrarse. El asombro es el fruto del deseo que nace de la observación de lo grande, bueno, bello y posible de alcanzar. Es permitir que los escolares miren por la cerradura de una puerta que da al mundo real, porque la vida es un camino, no un hotel al que se le puede pedir la hoja de reclamaciones. A veces, la luz de una linterna al lado del ojo no deja ver las estrellas y, en el trayecto se nos puede caer una perla, pero no se arroja al suelo el resto, si no que al que se le ha caído se agacha y la recoge; en la vida hay que avanzar, dejando cosas atrás y descubriendo cosas nuevas y este itinerario nadie lo recorre solo, lo hace siempre en compañía.

### 4.3. La metodología de la “Didáctica de la SPP”

En el primer capítulo de esta tesis se propuso la centralidad de la persona que vive en sociedad, en el barrio, en el vecindario y que crea una cultura propia que se forja en su ciudad. En el segundo capítulo se justificó, desde el marco normativo, el papel dinamizador del municipio del proceso educativo de la toda ciudadanía. En el tercero se expuso el marco pedagógico que sustenta la educación directa y contextualizada. Precisamente, ahora, después de este recorrido, emerge una metodología de trabajo que denominamos *Didáctica de la SPP*, cuyas iniciales corresponden a las palabras griegas “*Σοφία, Πόλις, Παιδεία*” (Rodríguez Santos 2015, p. 180).

La sabiduría, el saber o los saberes (*Σοφία*) se originan a través del conocimiento suscitado en las múltiples y diversas experiencias acumuladas a lo largo de la toda historia de la humanidad. Esta sabiduría va más allá de la experiencia personal o colectiva porque en español el saber está relacionado con sabor y saborear. El saber es tener y desarrollar las capacidades que ayuden a percibir los matices, a apreciar lo bueno y bello, a distinguir las diferencias, a buscar similitudes e integrar todo ello en la vida personal, familiar, social y laboral. Toda la naturaleza de lo humano y sus realizaciones constituyen una riqueza social y cultural que agranda continuamente los saberes. Como han investigado González y Cabrera (2019), muchos profesores de secundaria están enseñando en sus aulas, sin ser conscientes de ello, una sabiduría, que como señala López Rupérez (2022, p. 29) se puede definir como “aprendizaje profundo” (*deep learning*), “aquel que promueve en la mente del sujeto una representación profunda del conocimiento [...] que se caracteriza por su riqueza semántica como por su aplicabilidad”.

El saber demanda, pues, un conocimiento profundo que permite “percibir el mundo de una forma distinta. Quienes gozan de conocimientos, pueden detectar patrones que los principiantes no pueden percibir” (Ruiz Martín, 2022, p. 11). Porque para poder “ser críticos con una información es importante contar con un conjunto de conocimientos que nos permitan interpretarla adecuadamente, así como valorar su coherencia y consistencia de los datos que esta proporciona” (*Ibidem*). Esto es el saber, la sabiduría, no solo como acumulación de conocimientos, sino también la aplicabilidad de los mismos en situaciones reales de la vida cotidiana. Esto último no es posible sin lo primero. En la medida en que somos realmente sabios aportamos sabor y saber al mundo, el problema estaría en tener un paladar insípido.

No en vano, la reforma educativa de la LOE 3/2006 modificada por la LOMLOE 2/2020, así como los posteriores reales decretos del currículo, realiza un nuestra opinión un cambio terminológico muy acertado. Los anteriores ‘contenidos’ han pasado a denominarse ‘saberes básicos’ que vienen definidos como los “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas” (Art. 2, Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo).

Como recoge Ordine (2021), analizando el diálogo entre Sócrates y Agatón en *El Banquete*, la transmisión del conocimiento no puede concebirse como algo mecánico como el verter agua de una jarra a un vaso vacío; consiste en permitir “la alegría de los pequeños gestos cotidianos y descubrir la belleza que palpita en nuestras vidas: en una puesta de sol, un cielo estrellado, la ternura de un beso, la eclosión de una flor, el vuelo de una mariposa, la sonrisa de un niño. Porque, a menudo, la grandeza se percibe mejor en las cosas más simples”. Y es que hay “saberes que son fines por sí mismos, por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial” contribuyen sobremanera al desarrollo “del espíritu y el desarrollo civil y cultural de las ciudades” porque “el conocimiento es una riqueza que se puede transmitir sin empobrecerse”.

No hemos de pasar por alto que en el año 2007 Salamanca recibió el título de ‘Ciudad Sabia’<sup>19</sup> que, según explica el en el expediente del título, es sinónimo de saber o sabiduría. Además, en el escudo de la Universidad de Salamanca, con más de ocho siglos de existencia, se puede leer la leyenda *Omnium scientiarum princeps Salmantica docet*.

La ciudad, la polis (Πόλις), es el terreno abonado donde se genera, se descubre y se custodia de mil formas ese conocimiento saboreado. Es en la ciudad donde se acumula y se estructura la sabiduría, al tiempo que es el lugar eficaz y competente para disfrutar, mejorar y transformar la cultura labrada con esfuerzo a lo largo del tiempo, para repensar el conocimiento alcanzado, para forjar e imaginar nuevos proyectos. Las ciudades han sido los ejes y centros neurálgicos para el encuentro entre las personas y, en ese diálogo, en sus expresiones culturales, en su forma de vivir el presente y diseñar el futuro se va edificando una forma de ver la vida y lo humano.

La comunidad perfecta de varias aldeas es la ciudad, que tiene ya, por así decirlo, el nivel más alto de autosuficiencia, que nació a causa de las necesidades de la vida, pero subsiste para el vivir bien. De aquí que toda ciudad es por naturaleza, si lo son también las comunidades primeras. La ciudad, es el fin de aquellas, y la naturaleza es el fin (Aristóteles. *Política*, I, 2, 1232b).

El fin de la ciudad es, pues, el vivir bien, y esas cosas son para ese fin. Una ciudad es la comunidad de familias y aldeas para una vida perfecta y autosuficiente, y esta es, según decimos, la vida feliz y buena (*Ibidem*, III 1280b-1281<sup>a</sup>).

---

<sup>19</sup> Se ha de tener en cuenta que Salamanca ostenta el título de Ciudad Sabia, además de Culta y Docta, según ACUERDO 74/2007, de 14 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se concede a la ciudad de Salamanca el título de “Sabia”. BOCYL de 20 de junio de 2007. De ahí le viene el nombre a la Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes.

La *civitas*, recogiendo la herencia latina, es, además, el lugar donde se pone en valor la educación para la ciudadanía, la participación en los asuntos de la ciudad, y en ella se recoge la herencia de la historia, la vivencia real de un presente y la esperanza abierta al futuro.

Una de las características de las ciudades europeas es que la mayoría de ellas se han levantado junto a un río que les ha facilitado desde sus orígenes el agua necesaria para la vida de sus habitantes. Ello ha ido obligando, con el paso del tiempo, a construir puentes que posibiliten la comunicación entre las dos márgenes del río. Muchos de ellos, en la actualidad, están invadidos por la circulación de vehículos, pero hay otro tipo de puentes que tienen su especificidad: los históricos y protegidos por el patrimonio, los peatonales o para bicicletas, otros han sido diseñados con una arquitectura especial... La diversidad y las diferencias de las personas que habitan las ciudades es una riqueza que obliga a tender puentes entre todas las personas que conviven en la ciudad. La polis es la manifestación concreta de la diferencia en la comunión que busca puntos de encuentro: puentes, calles, parques, plazas, jardines, mercados, escuelas... Todo ello aporta un “sabor” especial que lleva a cada ciudad a ser especial y diferente, indagando en su propia armonía, tradición y cultura. La ciudad expresa la riqueza de la diversidad y evita las colonizaciones ideológicas de cualquier tipo.

La educación (*Παιδεία*) y la escuela, son el punto de anclaje en donde todo el saber acumulado se transmite con pasión a las nuevas generaciones. Como diría Durkheim (1911) “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social”. Así, el maestro recoge toda la sabiduría que descubre en la polis y la dona a los escolares. Como recoge Fernández (2022),

En la antigüedad grecolatina era fundamental la formación de personas capacitadas, cultas y profesionales que supieran expresar adecuadamente sus ideas por medio del discurso, cómo tomar decisiones políticas, cómo defender una postura o acusar a determinada persona y persuadir al juez de adherirse a su argumento y conclusiones. Estas características se desarrollaban en la escuela de retórica (Fernández, 2022, p. 478).

En otras palabras la enseñanza venía a ser la capacitación del infante para convertirlo en un ciudadano activo, participativo, culto y capaz, “los métodos de enseñanza y modelos educativos heredados de los griegos y cultivados por los romanos aún conservan algunas de sus principales características en la sociedad actual.” (*Ibidem*, p. 479). Como afirma García Carrasco, la *paideia* es el “paso de la condición natural que se trae por haber nacido hasta los ideales de la humanidad” y, citando a Esquilo, “la práctica de la crianza asume como meta la formación en los ideales de la ciudadanía superando el vínculo de sangre” (García Carrasco, 2007, p. 41).

La *paideia* griega, según recoge Brague (2021), incluía tres aspectos. El primero la alfabetización culta, es decir las epopeyas, las tradiciones y el pensamiento, generalmente por trasmisión oral, aunque también el aprendizaje de las letras; el segundo una instrucción en el deporte y la palestras o escuelas de lucha; y el tercero, y no el menos importante, la ofrenda y el sacrificio a los dioses. Los romanos, a todo lo anterior añadieron la destreza militar y el culto al emperador. Los judíos, implementaron el estudio de la *Torá* y sus 613 mandamientos; los musulmanes el estudio de la *Sharia* islámica que proporciona respuestas a cómo actuar en diversas circunstancias; los cristianos, fueron los primeros en separar cultura y religión, es

decir, mientras los griegos, romanos, judíos o musulmanes solo bebían de su propia tradición, el cristianismo inspirado en los principios paulinos, incluyó los clásicos y el estudio de la “cultura pagana”, que “entró en una infraestructura cristiana, sin perder su especificidad, o como prefiero decir, no se digirió, sino que se incluyó” (Brague, 2021, p. 102). Toda esta amalgama de realidades recoge la idea de una *paideia* que nace en cada polis y genera sabiduría.

Según Jaeger (1983, p. 23), la *Παιδεία* era una aspiración de la cultura griega que recogía varios aspectos. Por un lado, la *aretè* que venía conformada por el honor, la fama o el elogio por los actos heroicos de los ciudadanos; además, “el sentido del deber frente al ideal que siempre se sitúa ante los ojos del individuo”; la importancia de la estética, el arte, la naturaleza, la matemática y la literatura. Para los griegos el ideal de educación venía recogido en la sentencia recogida en la *Iliada* de Homero, “para ambas cosas, para pronunciar palabras y para realizar acciones” el joven Aquiles fue educado (*Ibidem*, 24)

Queda patente que la escuela, en todo tiempo y lugar, transmite aquellos valores que se comparten en cada cultura, en cada sociedad, en cada ciudad. La ciudad (*Πόλις*) se convierte así en custodio de la sabiduría acumulada (*Σοφία*), se constituye como una fuente y un vínculo para que las nuevas generaciones alcancen un sinfín de oportunidades para desarrollar en currículo contextualizado a través de la experiencia (*Παιδεία*). Así, en la ciudad se cultiva una cultura, labrada y trabajada –a modo de la siembra con arado– a lo largo de una historia vinculada y vivida en cada una de ellas y los “sujetos que necesita el estado se forman desde el saber” (García Carrasco, 2007, p. 50) creado, generado y vivido en cada territorio, esto es a lo que nos referiremos con la Didáctica del SPP, acrónimo que hace referencia a las palabras griegas *Σοφία*, *Πόλις*, *Παιδεία*.

Sin embargo, como se ha venido exponiendo, se detectan muchos docentes, muchos municipios, muchos proyectos que utilizan estos tres nexos para implementar una docencia contextualizada y motivadora. No cabe la menor duda, como se recogerá en los próximos capítulos que los ayuntamientos están ofreciendo a los centros educativos de su territorio una serie de propuestas diversificadas y variadas para ofrecer la sabiduría acumulada en sus polis a las escuelas de su territorio. Además estas propuestas, como se demostrará en el último apartado, ayudan a los docentes a propiciar metodologías activas en situaciones reales y directas de aprendizaje, motivan y coadyuvan en el proceso formativo del alumnado, y facilitan a los equipos directivos la gestión de los recursos de la ciudad para integrarlos en sus escuelas y centros educativos. Y es que “cuando el niño sabe leer, la letra impresa viene a interponerse entre las cosas y él, y pierde el beneficio de las grandes lecciones que ofrecen la naturaleza y la vida real” (Ferriere, 1892, p. 42).

Recapitulamos, la *Didáctica del SPP* sienta sus bases en la capacidad del docente para vincular el currículo escolar con el contexto mediante una propuesta de educación activa, no mediatizada por la fotocopia, el libro de texto o las TIC, sino que acontece en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje. Para la implementación de estas metodologías, los equipos directivos de los centros, los claustros y consejos escolares, han de arbitrar mecanismos de colaboraciones institucionales y procesos de organización escolar que faciliten y dinamicen la relación aula-entorno.

**PARTE 2**  
**ESTUDIO EMPÍRICO**

## CAPÍTULO 5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

### 5.1. Introducción

En el capítulo segundo de esta tesis se buscó realizar un recorrido a través del marco legal que ampara las actuaciones de los entes locales en materia educativa. En las siguientes páginas nos adentraremos en el estudio y análisis de la evolución del Servicio de Educación del Ayuntamiento de Salamanca. Si bien es verdad que algo ya se ha adelantado en la revisión normativa en lo que tiene que ver con las escuelas de atención a la primera infancia y con las escuelas de música y danza que muchos ayuntamientos implementan dentro de la gestión de sus servicios, bien para facilitar la conciliación familiar y la atención a educativa a la primera infancia, bien para apoyar a las agrupaciones musicales o fomentar el gusto por la música de toda la ciudadanía en general. Este apartado nos centraremos especialmente en el análisis y estudio de las actividades complementarias al currículo que, en la mayoría de veces, se implementan a través de rutas didácticas dirigidas a escolares en el entorno natural, conociendo monumentos históricos, museos o centros de interés de diversa temática.

Según apunta Martínez Ruiz (1984) “los itinerarios de la naturaleza son rutas breves, generalmente auto-guiadas, con información de base, que posibilitan la interpretación del medio natural” y vienen promocionados por los ayuntamientos y diputaciones, así como por otras entidades públicas de ámbito local. Las Cajas de Ahorro, el Instituto para la Conservación de la Naturaleza (ICONA) o los ICES han sido los principales promotores de este tipo de propuestas educativas. Posteriormente, desde el Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM), se han publicado diversas guías que han servido de referente para itinerarios de Educación Medioambiental en las ciudades (Guerra Rosado, 2000).

Este apartado abordará en profundidad, como se deduce del título, un análisis lo más exhaustivo posible, sobre la evolución de los programas diseñados desde el Ayuntamiento de Salamanca en las últimas décadas.

### 5.2. Breve apunte histórico: creación del Instituto Municipal de Educación (IME) del Ayuntamiento de Salamanca

#### *Una novedad en los servicios municipales de educación*

A inicio de los años ochenta, los Servicios de Educación Municipales de los distintos ayuntamientos españoles, en lo que respecta al apoyo a la educación reglada, venían ofreciendo, de forma general, programas de refuerzo psicopedagógico a las escuelas de sus municipios, ayudando a los docentes y a las familias ante las necesidades educativas personales detectadas en los escolares. Los municipios ofrecían pedagogos y psicólogos como

clases o sesiones de refuerzo educativo en lecto-escritura implementadas bien en los propios colegios, bien en dependencias municipales.

El Instituto Municipal de Educación de Salamanca fue creado en el Pleno del Ayuntamiento del día 30 de julio de 1982 (Punto número 20) inspirándose en las actuaciones llevadas a cabo en Reggio Emilia (Italia). En la investigación que se ha llevado a cabo, se ha contactado con diversos ayuntamientos de capitales de provincia a fin de recabar información sobre los programas educativos municipales similares a los implementados por el IME en su programación de 1984. Según se recoge en un librito editado por el propio Instituto a raíz de una experiencia implementada de Escuela de Padres con varios centros de la ciudad (Pizarrales, Rodríguez Aniceto, Filiberto Villalobos, Lazarillo de Tormes, Gran Capitán y Los Tilos), Ana María Tizón, directora del IME, describe que

El primero de noviembre de 1983 empezó a funcionar el Instituto Municipal de Educación (IME) del Ayuntamiento de Salamanca. Se plateó desde el principio como un centro de servicios para la escuela en aras a lograr en nuestra ciudad una mayor participación en la educación, no sólo de los sectores implicados en ella, sino de todos los ciudadanos en general, y una mayor calidad de la enseñanza.

La experiencia educativa de muchos profesores llevó al Ayuntamiento a considerar la necesidad de colaborar para que se produjera un cambio en las escuelas, una renovación pedagógica (IME, 1984, p. 11).

Así, marca cuatro objetivos para la actuación de este nuevo ente municipal, la descentralización de las competencias, porque “los municipios pueden y deben desempeñar” una labor dinamizadora de la educación, una educación para la vida que se implementa en la relación con el entorno, una poyo al profesorado como eje sobre el que se vertebra el sistema educativo, ofrecer los servicios municipales para potenciar lo que tiene la ciudad para que las escuelas estén en contacto con la ciudad y fomentar la participación de todos los agentes educativos (IME, 1984).

A este respecto, se debe dejar constancia de que la búsqueda no ha sido exitosa, pues se pretendía hacer un informe exhaustivo de los programas ofrecidos por los ayuntamientos durante los primeros años de la democracia. No poder acceder a todos los archivos municipales al no estar digitalizados, esta investigación hubiera requerido recorrer los archivos de forma presencial y dedicar tiempo a esta labor. Cuestión inviable por el tiempo y por la economía de este trabajo. Por otro lado, los funcionarios municipales de los años ochenta en su mayoría ya no forman parte de las plantillas de trabajadores.

En una conversación con Dña. Araceli Vilarrasa Cunillé, Directora de Planificación Estratégica del Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, durante unas jornadas de técnicos de educación municipales organizadas por la Federación Española de Municipios y Provincias que tuvieron lugar en Cáceres (5-6 de noviembre de 2009), afirmó que los programas ofrecidos a inicios de los años ochenta por el IME de Salamanca, dirigido por Ana María Tizón durante más de dos décadas, supusieron una novedad en las políticas municipales y que incorporaron a la programación del IME de Barcelona siguiendo el mismo modelo pedagógico del Instituto salmantino.



Además de lo anterior, disponemos de una evidencia escrita, según se recoge en el Acta del Pleno Municipal, que en la intervención de Dña. Pilar Fernández Labrador, se indica que, las propuestas de creación de Institutos Municipales de Educación, fueron rechazadas en muchos otros ayuntamientos, si bien “únicamente en Barcelona está funcionando” (Pág. 227 del libro de sesiones).

Si bien, se deja constancia que el Ayuntamiento de Sabadell, a través del *Servei Municipal de Recursos per a la Renovació Pedagògica* ofreció en el curso 1982/83 a las escuelas de su territorio una serie de propuestas de actividades complementarias (este es el término empleado) para la EGB y para las Enseñanzas Medias (Ayuntamiento de Sabadell, 1983, p. 69). Para EGB se la programación consistió en teatro, títeres, cine y fiestas populares; para las Enseñanza Medias constaba de más propuestas como el encuentro de coros, el festival de música, los cursos de plástica, astronomía, oncología, la campaña de limpieza, la fiesta del árbol y la exposición de libros en catalán. Según recoge la memoria, se facilitaban ayudas para el transporte de los escolares y también se visitaban fábricas de los municipios colindantes. Además, en ese curso escolar doce grupos de grado medio visitaron el ayuntamiento de Sabadell.

En la *Guía de recursos educativos de la provincia de Salamanca*, editada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, (Andrés-López, 1990) se recoge toda la información pertinente del Instituto Municipal de Educación (IME) del Ayuntamiento de Salamanca, situación, teléfono, horarios, dirección.

Es un centro de servicios a la escuela, se pretende facilitar la tarea del profesor y poner a su alcance medios y posibilidades para que en nuestras escuelas se dé una mejor calidad de la enseñanza, acompañada siempre de una dinamización educativa (Andrés-López, 1990, p. 119).

En la programación educativa que se recogen las siguientes propuestas: programa Aprendo en mi ciudad, música en la escuela, teatro en la escuela, iniciación sexual para escolares, Salamanca vista por los niños, entre otros programas (Andrés-López, 1990, p. 123).

### *El IME de Salamanca*

Los estatutos del IME han quedado recogidos en el Libro de Actas del Pleno del Ayuntamiento, documento que no tiene fácil acceso. No ocurre lo mismo con los estatutos de las Fundaciones Municipales creadas posteriormente, que fueron oportunamente publicados en el Boletín Oficial de la Provincia y su consulta es relativamente sencilla. Por su importancia y relevancia transcribimos a continuación las finalidades del IME:

- Promover en Salamanca un núcleo activo de renovación pedagógica encaminada hacia una mejora de la enseñanza y de un mayor acercamiento de esta y del niño el medio ambiente en el que se desarrolla.
- Ofrecer medios y servicios para el mejoramiento de la calidad pedagógica.
- Acoger a los equipos de investigación, búsqueda y extensión pedagógica, potenciando su labor.
- Contribuir a arraigar la escuela en la vida y la realidad de la ciudad.
- Divulgar las orientaciones experiencias de la renovación pedagógica.

- Organizar cursos, seminarios y sesiones de trabajo y de exposición sobre los distintos campos y especializaciones de la enseñanza y de la educación.
- Coordinar servicios para escolares culturales, sociales y cívicos entre los centros educativos y otros sectores ciudadanos.
- Prestar asesoramiento, orientación y guía Psicopedagógica.
- Estar presente el nombre de la ciudad, en cualquier movimiento pedagógico y establecer relaciones con diversos organismos educativos del país.
- Cumplir cualquier otro cometido que, dentro de ámbito educativo, le sea conferido por el Ayuntamiento (Acta 30/07/1982, Ayuntamiento de Salamanca, Archivo Municipal).

El IME, según estos estatutos, estaba gestionado por un Consejo, presidido por el Alcalde de la ciudad, un vicepresidente, el Concejal Delegado de Educación y nueve vocales: 3 representantes vinculados al mundo de la Educación y de la pedagogía de reconocido prestigio, 6 Concejales de los Grupos que forman la Corporación, nombrados por el Alcalde, y en los mismos porcentajes que la Corporación. También formaba parte del Consejo la directora, voz pero sin voto, y el secretario, un funcionario municipal. La dotación presupuestaria se contemplaba anualmente en el Presupuesto Municipal Ordinario que era controlado por el Consejo.

En el debate posterior del Pleno en que fue aprobada la creación del IME cabe destacar las réplicas de las Concejales Dña. Rosario Diego Díaz Santos y de Dña. Pilar Fernández Labrador. La Sra. Diego hizo alusión a que “no tiene sentido que el Ayuntamiento, extralimitándose en sus competencias, pretenda asesorar a profesionales de la enseñanza” (Pág. 224, Acta *Ibidem*) señalando que a tal fin las Direcciones Provinciales de Educación contaban con un Servicio de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) y que se habían establecido como “centros específicos de experimentación y renovación pedagógica” los colegios Santa Catalina, Campo Charro y las Anejas masculina y femenina dependientes de la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB.

Por su parte, la Sra. Fernández Labrador recogió en su intervención, además de lo ya referido *ad supra*, que “el estímulo, orientación, coordinación de la cooperación social y económica de las actividades educativas corresponde a las Direcciones Provinciales a través de la inspección (Pág. 227, Acta *Ibidem*)”.

A pesar de esta oposición, la creación del IME fue aprobada por 13 votos a favor, 12 en contra y una abstención.

En una entrevista realizada, a efectos de este trabajo, a Dña. Pilar Fernández Labrador, quien en las siguientes legislaturas fue designada Concejala Delegada de cultura y educación, se pudo constatar la posterior implicación para que el IME pudiera acercar el mundo de la cultura a los colegios a través de los programas “Los escolares van al teatro” y el “Ciclo de conciertos didácticos”, aún vigentes en la actualidad. Doña Pilar nos relató que, en su años de estudiante en Madrid durante la década de los años cincuenta, formó parte de la agrupación *Teatro Popular Universitario* donde se impregnó de los valores que se viven en el mundo de las artes escénicas como el compartir la vida comunicando y dialogando, la rehabilitación de espacios perdidos para recuperarlos para el teatro y el salir a la calle con representaciones para acercar el mundo del teatro a la gente. Esos, según se recogió en la entrevista, fueron sus metas

cuando ejerció como vicepresidenta del Instituto Municipal de Educación, tratando de acercar la escena y la música a docentes y escolares a través de los servicios y recursos municipales.

### 5.3. Evolución histórica de la estructura orgánica del servicio de educación del Ayuntamiento de Salamanca<sup>20</sup>

En las últimas décadas se ha podido apreciar la evolución y transformación de la sociedad española, no sólo en los ámbitos científicos y técnicos sino también en los sociales, culturales y educativos. En la ciudad y en la sociedad salmantina estos cambios han estado vinculados, además de por un incremento en el nivel de vida, a los últimos acontecimientos, que han supuesto un impulso de la ciudad y de todas sus manifestaciones culturales, artísticas y educativas: la designación de Salamanca como *Ciudad Europea de la Cultura* (2002), el 250 aniversario de la finalización de las obras de la Plaza Mayor (2005), el V Centenario del inicio de las obras de la Catedral Nueva (2013) o el VIII centenario de la fundación del Estudio Universitario (2018), entre otras efemérides.

La educación y la cultura significan y simbolizan las señas de identidad de la ciudad de Salamanca, con sus universidades y su patrimonio monumental que la hacen partícipe, por derecho propio, de numerosas instituciones de reputada solvencia nacional e internacional, sirviendo como ejemplos la Red de Ciudades Educadoras, Ciudades Patrimonio de la Humanidad, Ciudades Ruta de la Plata, el Camino de la Lengua, el Instituto Castellanoleonés de la Lengua, etc.

El 30 de julio de 1982 el Pleno del Ayuntamiento de Salamanca creó el Instituto Municipal de Educación (IME) entre cuyos fines estaban, según se recoge en el acta del pleno de ese día, promover en Salamanca

Un núcleo activo de renovación pedagógica encaminada hacia una mejora de la enseñanza y de un mayor acercamiento de esta y del niño al medio ambiente en que se desarrolla; ofrecer medios y servicios para el mejoramiento de la calidad pedagógica; y contribuir a arraigar la escuela a la vida y a la realidad de la ciudad (Art. 3.ª Estatutos IME, Acta Pleno Ayuntamiento Salamanca, 30-07-1982).

Estos objetivos se desglosaron en el primer folleto de programación del IME editado el 24 de enero de 1984, a saber:

- Contribuir a conseguir un cambio en la educación, un cambio en la escuela, que rompa esa separación tajante que existe entre la escuela y la sociedad.
- Contribuir a que la escuela utilice la ciudad para desempeñar mejor su función; a que la ciudad se convierta en una escuela; a que todos los sectores sociales se sientan implicados en la educación.

---

<sup>20</sup> Se han tomado referencias de la Memoria Técnica elaborada por la Dirección del Área de Cultura, Educación y Juventud para la creación de la Fundación Salamanca Ciudad de Saberes.

- Colaborar con la renovación pedagógica de los profesores, apoyándoles en su intento de actualización, contribuyendo a su preparación, dotándoles de recursos, ejecutando sus propuestas... En definitiva, ayudándoles para que sea posible esa escuela más participativa y de mayor calidad que se pretende; para que sea posible la renovación pedagógica.
- Ofrecer a los niños actividades que contribuyan a lograr para ellos esa escuela más activa, más agradable y completa que todos queremos y que favorezca su desarrollo psicológico y social.
- Mantener a los padres informados sobre temas relacionados con la educación, ejecutar sus propuestas, ir logrando cada vez más su participación.

Durante esos años, se presentó una programación atractiva a los colegios, esforzándose por un trabajo profesional y pedagógico de calidad e innovación educativa. Según se puede observar en la Imagen 6.1, el eje de actuación de las primeras programaciones fue el bloque temático denominado *Aprendo en mi Ciudad*, que junto a los otros tres, *Aprendo en la naturaleza*, *Música en la escuela* y *Periódico infantil* constituyeron los inicios de esta arriesgada propuesta. *Aprendo en mi ciudad* ofrecía visitas guiadas al ayuntamiento, a bomberos, a las bibliotecas y a algún museo.

### Imagen 5.1

Primera programación del IME. Pág. 4 (Fuente archivo del IME)

Programación del IME para 1984	
1. Departamento de animación educativa	anterior y posterior a la salida para lo cual el escolar dispondrá de una carpeta de trabajo sobre la visita y el profesor de una documentación.
A) Programas de animación educativa para niños	Aprendo en la naturaleza
Música en la escuela	Organización de estancias en una granja-escuela y creación de pequeños huertos escolares en los patios de los colegios. Los niños tendrán oportunidad de entrar en contacto con la naturaleza y de manipular las plantas, responsabilizarse de su cultivo, etc., con la importancia que esto reviste para el desarrollo integral del niño.
Todos los días profesores de la Banda Municipal recorren con su instrumento los colegios. Al finalizar el programa de clases la Banda dará conciertos en el auditorio de San Blas o en los colegios que tengan un lugar adecuado para la audición.	Periódico infantil
Aprendo en mi ciudad	Publicación de un periódico infantil para todos los niños de la ciudad de Salamanca con una periodicidad mensual. En él participarán aquellos colegios de la ciudad en los cuales, previamente, se habrá enseñado a leer el periódico y se habrán realizado periódicos escolares. El IME facilitará este trabajo poniendo a disposición de los colegios interesados la suscripción a un periódico y medios para la realización del periódico escolar.
Utilización de la ciudad con fines educativos. Los escolares visitarán determinados «centros de interés» acompañados de su profesor y un animador educativo. Habrá trabajo	

Año a año se fueron incrementando los programas, según consta en las memorias del IME presentadas a su Consejo para su aprobación, lo podemos observar en la *Tabla 6.1* donde se detecta una progresión constante, tanto en el número de solicitudes como de escolares atendidos. Llama la atención cómo lo más demandado era el *Ciclo de conciertos didácticos*

que, por cuestiones presupuestarias y organizativas, solo se atendía aproximadamente al 50% de las solicitudes recibidas.

**Tabla 5.1**

*Participación en los diversos bloques temáticos ofrecidos por el IME*

<i>Cursos escolares</i>	2002-2003		2003-2004		2004-2005	
	SOLICITUD	ATENDID	SOLICITUD	ATENDID	SOLICITUD	ATENDID
	ES	OS	ES	OS	ES	OS
<b>PROGRAMAS CULTURALES</b>	<b>38.849</b>	<b>27.597</b>	<b>39.812</b>	<b>28.136</b>	<b>43.605</b>	<b>31.683</b>
Teatro para escolares	12.232	12.232	12.236	12.236	13.580	13.580
Teatro en los parques	3.496	3.496	3.667	3.667	3.845	3.845
Ciclo Conciertos didácticos	19.315	8.063	18.986	7.310	19.726	8.271
Conciertos de la Banda Municipal	3.346	3.346	4.413	4.413	4.860	4.860
Folclore y danza tradicional	460	460	510	510	517	517
La memoria de nuestros mayores	0	0	0	0	1077	610
<b>PROGRAMAS DE CONOCIMIENTO DE LA CIUDAD</b>	<b>27.048</b>	<b>21.683</b>	<b>31.463</b>	<b>25.197</b>	<b>32.812</b>	<b>24.800</b>
Aprendo en mi ciudad	16.645	11.777	17.193	12.165	19.175	11.818
Itinerarios históricos	6.138	5.931	9.046	8.741	10.194	9.725
Museos y salas de exposiciones	4.204	3.914	5.071	4.138	3.383	3.197
Conocer las Ciudad Patrimonio	61	61	153	153	60	60
<b>PROGRAMAS DE APOYO A LAS MATERIAS TRANSVERSALES</b>	<b>11.204</b>	<b>11.102</b>	<b>13.473</b>	<b>12.759</b>	<b>14.965</b>	<b>12.394</b>
Educación ambiental	4.867	4.765	5.894	5.599	6.231	5.322
Educación vial	1.512	1.512	1.514	1.514	2.029	2.029
Educación para la salud	4.825	4.825	6.065	5.646	6.705	5.043
<b>OTROS SERVICIOS SOCIO-EDUCATIVOS OFERTADOS</b>	<b>1.643</b>	<b>1.643</b>	<b>4.040</b>	<b>4.040</b>	<b>2.577</b>	<b>2.439</b>
Centros abiertos	0	0	0	0	251	245
Otros servicios	1.643	1.643	4.040	4.040	2.326	2.194
<b>TOTAL</b>	<b>78.744</b>	<b>62.025</b>	<b>88.788</b>	<b>70.132</b>	<b>93.959</b>	<b>71.316</b>

*Elaboración propia*

Durante los más de veinticinco años de existencia del IME, no sólo se tomó conciencia de los temas y problemas educativos, sino que se llevó a cabo una ejemplar e ingente labor de apoyo y colaboración con las instituciones educativas (Ministerio de Educación, universidades salmantinas, Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, Delegación Provincial de Educación...) que, por su eficacia y calidad, han servido de modelo en otras ciudades de España, entre ellas cabe citar a Barcelona, Vigo o Gijón.

En 1997 el Ayuntamiento de Salamanca llega a un acuerdo con los hermanos Torres Blanco para la compra del Teatro Liceo, a quien pertenecía desde 1857 y que había cerrado el telón en 1992 (Juanes, 2023). Tras su remodelación, fue inaugurado como espacio de titularidad municipal de carácter público el 1 de marzo de 2022 por su Majestad la Reina Sofía. Esto también supuso un revulsivo como recurso educativo, ofreciéndose en un teatro de estilo italiano una programación anual de teatro para escolares, conciertos didácticos y teatro en inglés, entre otras propuestas. También un espacio abierto para las audiciones y conciertos de los profesores y alumnos de la Escuela de Municipal de Música y Danza.

La incorporación de la ciudad de Salamanca a la Red de Ciudades Educadoras<sup>21</sup> es otro ejemplo del dinamismo del Ayuntamiento de Salamanca, como también lo ha sido la creación del Servicio de Educación, en el año 1998, la creación de las Escuelas Infantiles Municipales y la puesta en marcha del programa de Centros Abiertos<sup>22</sup> en colaboración con la Junta de Castilla y León, así como la creación de las Escuelas Municipales de Música y Danza. Después de la designación de Salamanca como *Ciudad Europea de la Cultura* en el año 1998 y de que el Ayuntamiento creara, el 6 de marzo de 2003, la *Fundación Salamanca Ciudad de Cultura*, la corporación municipal inició los trámites para la constitución de un ente municipal que dirigiera, gestionara y promocionara todas las actuaciones municipales del ámbito educativo le corresponden al Ayuntamiento. De este modo, el 30 de diciembre de 2008, el Pleno del Ayuntamiento de Salamanca aprobó la creación de la *Fundación Municipal Salamanca Ciudad de Saberes*. El servicio y las actividades que ofrece y presta el Ayuntamiento en el ámbito educacional, sin duda alguna, se vio incrementado, especialmente en lo relativo a la educación y formación de los escolares salmantinos: apertura de nuevas Escuelas Infantiles Municipales, mejoras en la Escuela de Música y Danza y sus respectivas escuelas filiales con la permanente actualización y ampliación de las enseñanzas que se imparten, y las actividades complementarias al currículo escolar se vieron aumentadas en número y participación, manteniendo la calidad del servicio y mejorando su gestión a través de la digitalización de los trámites administrativos.

Estas últimas actividades, las actividades complementarias al currículo escolar, suponen un amplio campo de acción para la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Por un lado, favorecen el conocimiento de Salamanca al ofrecer oportunidades a los docentes para que visiten, conozcan y estudien con sus alumnos monumentos y lugares históricos de la ciudad, sedes de las instituciones públicas y organismos privados, los museos y salas de exposiciones, los centros de trabajo en los que se prestan los distintos servicios públicos, etc. Por otro, suponen un acercamiento al alumnado de aquellos problemas sociales actuales que más nos preocupan, como son el respeto y cuidado del medio ambiente, la educación para la salud, la educación vial o el acoso y la violencia dentro y fuera de las aulas. Tampoco se han de olvidar las programaciones y actividades específicas de teatro, música, artes plásticas, tecnologías de la información y de la comunicación o la práctica de las lenguas extranjeras en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje.

Los objetivos y funciones que impulsó esta Fundación, según se recogen en el Boletín Oficial de la Provincia de Salamanca del jueves, 22 de enero de 2009 (Pág. 30), son:

- a) El fomento, promoción y realización de cualesquier tipo de actividades, servicios o actuaciones que coadyuven a la consecución de los intereses generales previstos en el sistema educativo

---

<sup>21</sup> La vinculación del Ayuntamiento de Salamanca a la IACE ha sido intermitente. En el año 2013 se dio de baja y en 2021 se solicitó su adhesión tras una moción aprobada por unanimidad en el Pleno Ordinario 2/2021 del día 26 de febrero (Pág. 129 del diario de sesiones). La moción del grupo socialista se puede consultar en este vínculo <http://www.joseluismateos.es/wp-content/uploads/2021/12/Moci%C3%B3n-GMS-Consejo-Municipal-de-Educaci%C3%B3n.pdf> [Consultada 25/07/2022]

<sup>22</sup> Este programa que se inició en el Servicio de Educación del Ayuntamiento, pasó a depender de la Concejalía de Familia e Igualdad de Oportunidades desde el curso escolar 2010-11 al transferirse la competencia de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a la de Familia e Igualdad de Oportunidades.

- español, así como a la consecución de cualquier otro fin de interés general de carácter educativo en su ámbito de actuación.
- b) La programación, organización y ejecución de actividades de tipo educativo, cívico, social, de conocimiento de la ciudad y cualquier otra que sirva de complemento a la educación reglada, dirigidas a escolares de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y de Educación Especial de los Centros Públicos, concertados y privados de la ciudad de Salamanca.
  - c) El fomento de actividades de la misma naturaleza llevadas a efecto por otras entidades, organismos o personas, así como cualquier otra forma de colaboración con las mismas.
  - d) La organización y gestión, directa o indirecta, de las Escuelas Municipales de Música y Danza, así como la creación y gestión, en su caso, de escuelas de otras especialidades artísticas cuyos estudios no conduzcan necesariamente a la obtención de títulos con validez académica; y la promoción de actividades pertenecientes a dichas escuelas, tales como conciertos, talleres, cursos o actividades similares.
  - e) La gestión, directa o indirecta, de escuelas públicas de la primera etapa de Educación Infantil (0-3 años), de acuerdo con las necesidades de la población de la ciudad de Salamanca.
  - f) La creación de programas en materia de educación permanente y el apoyo a entidades y organismos que actúen, sin ánimo de lucro, en dicha materia.
  - g) La creación y edición de material didáctico que sirva de complemento a las actividades organizadas por la Fundación; y otras publicaciones relacionadas con la educación.
  - h) La gestión, directa o indirecta, de entidades o agrupaciones de tipo formativo que se pudieran crear en materia de enseñanzas artísticas.
  - i) La gestión de espacios, infraestructuras e instalaciones que se afecten a los bienes fundacionales o cuyo uso se autorice por el Ayuntamiento de Salamanca o cualquier otra entidad o persona, o le sean cedidos por cualquier título por otras entidades, organismos o personas.
  - j) Cuantas actividades o funciones sean complementarias de las anteriores.

Un paso más, en cuanto a los cambios organizativos del servicio de educación del Ayuntamiento de Salamanca, lo supuso la fusión de las dos fundaciones municipales, la de cultura y la de educación, en un único ente de gestión, la Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes que es la entidad actualmente operativa. Tras las elecciones municipales celebradas el 22 de junio de 2011, el alcalde-presidente del Ayuntamiento de Salamanca cumplió su compromiso electoral de unir las dos Fundaciones como una medida de ahorro en medio de la crisis económica que se sufrió en España entre los años 2008 y 2015. Así fue y, el Pleno del Ayuntamiento de Salamanca, en sesión del día 28 de julio de 2011 aprobó la absorción de la Fundación Salamanca Ciudad de Saberes por la Fundación Salamanca Ciudad de Cultura. Días más tarde, el 14 de octubre, el Patronato de la Fundación aprobó los estatutos que rigen la Fundación y que asume las competencias en materia de educación que tiene atribuidas el Ayuntamiento de Salamanca, junto con las que ya tenía sobre temas culturales.

Los fines de la Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes, según constan en los estatutos, aprobados por el patronato el 14 de octubre de 2011, son:

- a) El fomento, promoción, realización, producción, programación, organización y ejecución de actividades culturales, educativas, artísticas o recreativas.
- b) El fomento de actividades de la misma naturaleza llevadas a efecto por otras entidades, organismos o personas, así como cualquier otra forma de colaboración con las mismas.
- c) La programación, organización y ejecución de ferias y fiestas de la ciudad (Lunes de Aguas, San Juan de Sahagún, Ferias y Fiestas de Septiembre, Navidad y cualquier otra celebración festiva).

- d) La organización y gestión, directa o indirecta, de las Escuelas Municipales de Música y Danza, así como la creación y gestión en su caso de escuelas de otras especialidades artísticas cuyos estudios no conduzcan necesariamente a la obtención de títulos con validez académica; y la promoción de actividades pertenecientes a dichas escuelas, tales como conciertos, talleres, cursos o actividades similares.
- e) La gestión, directa o indirecta, de escuelas públicas de la primera etapa de Educación Infantil (0-3 años), de acuerdo con las necesidades de la población de la ciudad de Salamanca.
- f) La creación de programas en materias de educación permanente y el apoyo a entidades y organismos que actúen, sin ánimo de lucro, en dicha materia.
- g) La creación, edición y distribución de publicaciones y de material didáctico que sirva de complemento a las actividades organizadas por la Fundación, así como de cualquier otra obra de carácter cultural, artístico o educativo.
- h) La gestión, directa o indirecta, de entidades o agrupaciones de tipo formativo que se pudieran crear en materia de enseñanzas artísticas.
- i) La gestión de espacios, infraestructuras e instalaciones que se afecten a los bienes fundacionales o cuyo uso se autorice por el Ayuntamiento de Salamanca o cualquier otra entidad o persona, o le sean cedidos por cualquier título por otras entidades, organismos o personas.
- j) Cuantas actividades o funciones sean complementarias de las anteriores.

#### 5.4. Presentación del contexto socioeducativo

Después de casi cuatro décadas de apoyo a la comunidad educativa local, el Ayuntamiento de la ciudad del Tormes sigue ofreciendo la ciudad, toda la ciudad, como lugar para la implementación del proceso enseñanza-aprendizaje de forma contextualizada, en situaciones reales, allí donde se produce el concepto de estudio. Es ahí, donde el servicio municipal ofrecido a través de la Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes tiene una de sus funciones más relevantes, sin olvidar las ya mencionadas en las Escuelas de Música y Danza, las Escuelas Infantiles Municipales o el Coro Ciudad de Salamanca. La oferta a los centros educativos de Salamanca y su alfoz se concreta en tres ejes de acción. El primero “Actividades Complementarias al Currículo” en el que se ofrecen más de doscientos proyectos estructurados en dieciséis bloques temáticos. El segundo la “Escuela de Familia” en la que se ofrecen a las familias, a través de los departamentos de orientación de sus centros, temas monográficos para la orientación educativa y familiar. Y, el tercer eje son ciclos de formación continuada al profesorado, a través del proyecto “Aula de Saberes”.

##### *Mapa Escolar de Salamanca*

Al igual que el desarrollo urbano influye en la planificación de la educación, esta también tiene la capacidad de influir en el desarrollo urbano. Sin embargo, para que esta capacidad se materialice, es necesario un cambio consistente en una mayor integración en las intervenciones, una mejor formación para los urbanistas y un mayor compromiso del sector educativo para mostrar liderazgo en la implementación de iniciativas ciudadanas y la planificación urbanística (UNESCO, 2017).

En la actualidad el mapa escolar de Salamanca, *Tabla 6.2*, está constituido por 24 centros públicos que imparten enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil y Educación



Primaria, 22 colegios concertados que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y 15 institutos públicos de Enseñanza Secundaria que imparten la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y ciclos formativos de Formación Profesional de grado básico, medio y superior.

**Tabla 5.2**

*Mapa escolar de la ciudad de Salamanca. (FSCCyS, s.f.)*

Centros públicos de infantil y primaria	Centros concertados
1. ALFONSO X EL SABIO	1. AMOR DE DIOS
2. BEATRIZ GALINDO	2. ANTONIO MACHADO
3. BUENOS AIRES	3. CALASANZ
4. CAJA DE AHORROS	4. DIVINO MAESTRO
5. CAMPO CHARRO	5. ESCLAVAS DEL SAGRADO CORAZÓN
6. FÉLIX RODRÍGUEZ DE LA FUENTE	6. LA MILAGROSA
7. FILIBERTO VILLALOBOS	7. M. <sup>a</sup> AUXILIADORA
8. FRANCISCO VITORIA	8. MAESTRO ÁVILA
9. GRAN CAPITÁN	9. MARISTAS CHAMPAGNAT
10. JOSÉ HERRERO	10. MISIONERAS DE LA PROVIDENCIA
11. JUAN DEL ENZINA	11. MONTESSORI
12. JUAN JAÉN	12. PADRES TRINITARIOS
13. LAZARILLO DE TORMES	13. PIZARRALES
14. LEÓN FELIPE	14. SAGRADA FAMILIA
15. MELÉNDEZ VALDÉS	15. SAGRADO CORAZÓN JESUITINAS
16. NICOLÁS RODRÍGUEZ ANICETO	16. SALESIANOS SAN JOSÉ
17. NTRA. SRA. DE LA ASUNCIÓN	17. SAN AGUSTÍN
18. PADRE MANJÓN	18. SAN ESTANISLAO DE KOSTKA
19. RUFINO BLANCO	19. SAN JOSÉ
20. SAN MATEO	20. SAN JUAN BOSCO
21. SANTA CATALINA	21. SANTA TERESA DE JESÚS
22. SANTA TERESA	22. SANTÍSIMA TRINIDAD
23. VILLAR Y MACÍAS	
24. VIRGEN DE LA VEGA	
	<b>Educación especial</b>
<b>Centros públicos de educación secundaria</b>	1. C.A.M.P.
1. CEPA FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS	2. CENTRO DE DÍA ASPRODES
2. CIFP RÍO TORMES	3. CENTRO DE REHABILITACIÓN PSICOSOCIAL
3. CIFP RODRÍGUEZ FABRÉS	4. CENTRO EDUCATIVO LOS TILOS
4. ESCUELA DE ARTE DE SALAMANCA	5. CENTRO LA CANTERA
5. I.E.S. DIPUTACIÓN PROVINCIAL	6. CENTRO OCUPACIONAL EL ARCA
6. I.E.S. FERNANDO DE ROJAS	7. EL CAMINO ASpace
7. I.E.S. FRANCISCO SALINAS	8. ENTRECAMINOS (ASpace)
8. I.E.S. FRAY LUIS DE LEÓN	9. FEAFES SALAMANCA AFEMC
9. I.E.S. GARCÍA BERNALT	10. FUNDACIÓN AFIM
10. I.E.S. LUCÍA DE MEDRANO	11. INSOLAMIS
11. I.E.S. MARTÍNEZ URIBARRI	12. LA CAÑADA EE
12. I.E.S. MATEO HERNÁNDEZ	13. REINA SOFÍA (EE)
13. I.E.S. TORRES VILLARROEL	
14. I.E.S. VAGUADA DE LA PALMA	<b>Otra tipología de centros</b>
15. I.E.S. VENANCIO BLANCO	1. C.E.I. EL GLOBO ROJO
	2. F.P. LORENZO MILANI
	3. FUNDACIÓN ADSIS SALAMANCA
	4. I.E.A.

*Elaboración propia*

Además, según se observa en la *Tabla 6.2*, existen otros centros educativos o sociales que también reciben el apoyo específico de las actuaciones educativas del Ayuntamiento de Salamanca. Por un lado los trece centros de Educación Especial, uno de ellos de carácter público, el Reina Sofía, y el resto con régimen de conciertos con la Administración; cuatro centros de diversa tipología, que imparten enseñanza concertada de Educación Infantil o de Formación Profesional.

Se hace constar que la descripción del mapa escolar de Salamanca se está realizando atendiendo a la tipología indicada en el Art. 108 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En el municipio de Salamanca no se puede encontrar ningún centro privado sin concierto educativo que imparta las enseñanzas obligatorias. Si bien, hay que hacer constar que algunos colegios concertados imparten el Bachillerato de forma privada, sin régimen de conciertos. Entre estos centros cabe citar los colegios Maristas, Montessori, Santa Teresa de Jesús, Calasanz o Esclavas del Sagrado Corazón, varios de ellos ofreciendo un Bachillerato Dual.

Dentro de este mapa escolar de la ciudad cabe especial mención los centros de titularidad y gestión municipal: las cuatro Escuelas Municipales Infantiles y la Escuela de Música y Danza Santa Cecilia con sus tres subsedes. Estos centros de educación están gestionados por la FCCyS.

Finalmente se han de citar otros centros de carácter público que imparten enseñanzas regladas de idiomas, música o arte conducentes a títulos homologados por el Ministerio de Educación y Ciencia: la Escuela Oficial de Idiomas, la Escuela de Arte de Salamanca y los conservatorios Profesional y Superior de Música, todos ellos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

#### *Aspectos socioculturales de los centros educativos de la ciudad*

Al realizar un mapa escolar de una ciudad se requiere, además de recoger la diversa tipología de centros, una profundización que recoja las circunstancias socioeconómicas y culturales de cada colegio según la zona donde esté ubicado, porque el mapa escolar va más allá de la oferta educativa local (Subirats, 2002, p. 112).

En relación con los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria podemos encontrar dos idiosincrasias bien diferenciadas, no tanto porque la administración educativa así los clasifique, sino atendiendo a las circunstancias de las familias que eligen este tipo de escuelas. Esta agrupación que nos disponemos a realizar se fundamenta en la observación, en la matrícula de cada curso escolar y en la experiencia adquirida estos años<sup>23</sup>. Aunque es una generalización que podría ser arriesgada –como ya se ha indicado en el *Bloque 1* toda generalidad no recoge las circunstancias individuales– al no tener acceso a los datos socioeconómicos de las familias matriculadas, las becas otorgadas por la administración educativa para comedor o las ayudas para la adquisición de libros de textos, es una realidad que no se puede obviar a la hora de atender las demandas de cada centro y sus necesidades específicas.

Aun así, se pueden conocer de manera más precisa estos datos a través del *Observatorio Urbano de Salamanca* (Ayuntamiento de Salamanca, 2017), en el que se percibe que existen diferencias, que podemos catalogar de significativas, entre los factores socioeconómicos y educacionales de los diversos barrios de la ciudad.

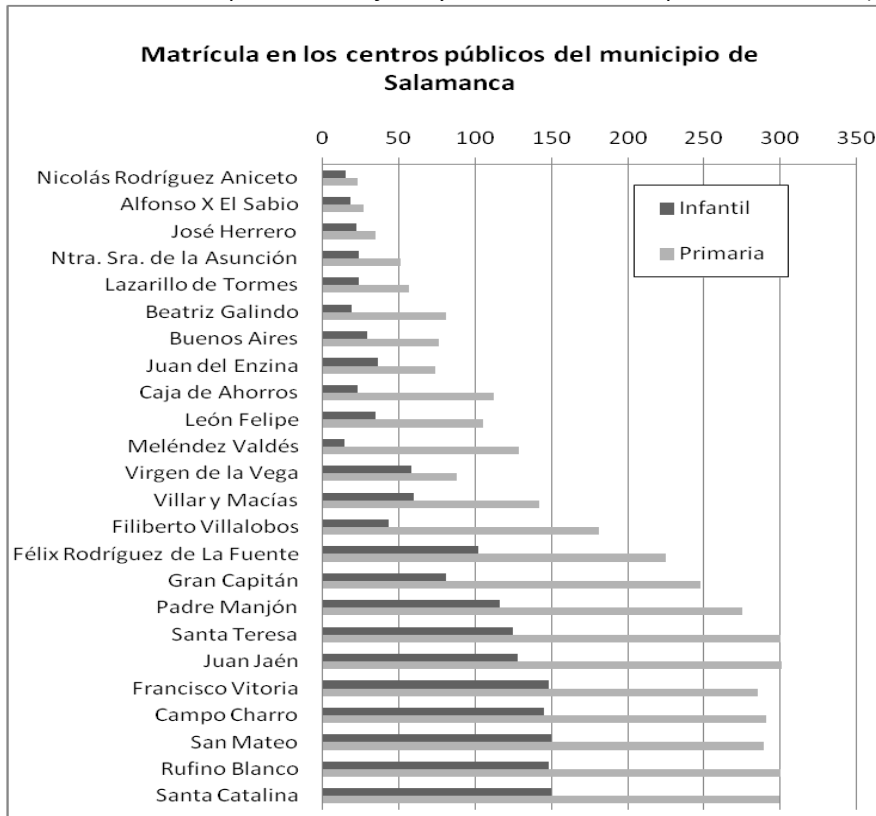
---

<sup>23</sup> Se hace constar que el doctorando ha sido Representante de la Administración Local durante ocho cursos escolares en un centro público de la ciudad.

Por un lado, encontramos colegios públicos, *Gráfico 6.1*, como Nicolás Rodríguez Aniceto, Alfonso X el Sabio, Nuestra Señora de la Asunción, Lazarillo de Tormes, Buenos Aire y Beatriz Galindo que se emplazan en barrios socialmente desfavorecidos: renta baja, inmigración, diversidad de etnias... Pero también podemos descubrir colegios como Campo Charro, Santa Catalina, Juan Jaén, Rufino Blanco, Francisco de Vitoria o Santa Teresa ubicados en barrios con mayor actividad económica y renta per cápita, mayor o menor índice de inmigración, entre otros factores. La diferencia de matrícula entre estos dos grupos es notoriamente significativa.

### Gráfico 5.1

*Matrícula en centros públicos de Infantil y Primaria del municipio de Salamanca (curso escolar 20-21)*



Fuente FSCCyS, 2021

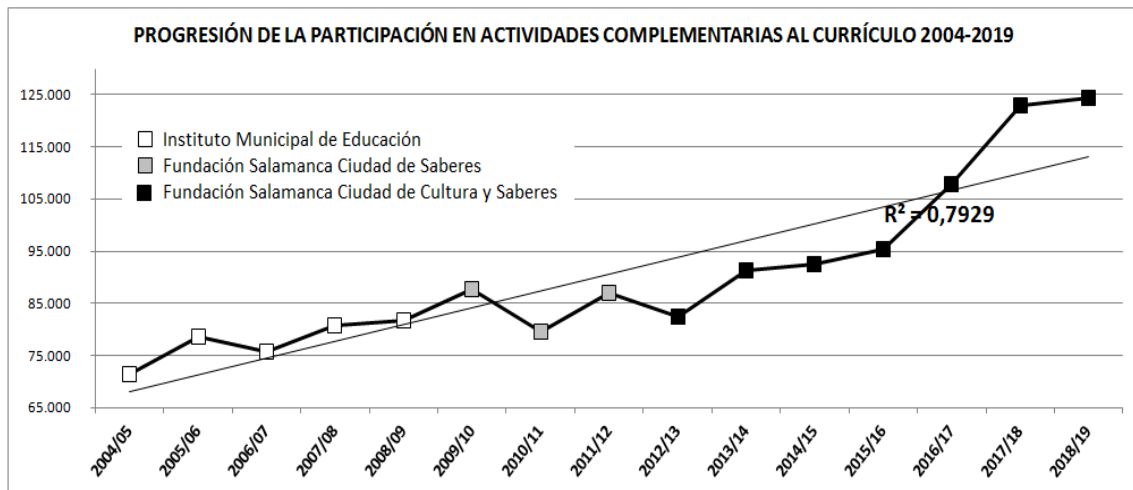
## 5.6. Evolución de la participación en las actividades complementarias al currículo auspiciadas por el Ayuntamiento de Salamanca

Al revisar el título de este apartado se replanteó el uso del término “auspiciadas” en el mismo pero, una vez consultado el diccionario de la Real Academia de la Lengua, descubrimos que el término está correctamente empleado y, además, es muy preciso, porque alude a favorecer y patrocinar, una descripción muy oportuna de la actuación que realiza el ayuntamiento en el campo de las actividades complementarias al currículo.

No obstante, antes de seguir adelante, y aunque no se trate del objetivo propio de este bloque de contenidos (que no consiste en describir la participación de escolares en las actividades complementarias, cuestión que queda muy clara en las memorias publicadas cada curso escolar por el Ayuntamiento, sino en el análisis y evolución de las diversas propuestas realizadas según sus contenidos y referencias al currículo) se considera que no se debería pasar por alto la nutrida participación de escolares en las actividades educativas del Ayuntamiento de Salamanca. Son muchos los docentes, y así consta en el volumen de solicitudes recibidas en periodo ordinario, que recurren a este servicio municipal para llevar a cabo de forma activa y práctica su docencia. Según se indicará más adelante, capítulo 7, el 92% del profesorado considera que las actividades complementarias ofrecidas por el ayuntamiento son algo necesario para el desarrollo del currículo.

### Gráfico 5.2

Participación del alumnado en actividades complementarias del Ayuntamiento de Salamanca



Fuente FCCyS (2019)

Según se observa en el *Gráfico 6.2* la participación de escolares, ha tenido, en general, una progresión ascendente; es más, se puede afirmar que todos los centros educativos de la ciudad solicitan y llevan a cabo las actividades educativas organizadas por el Ayuntamiento según queda recogido en las Memorias publicadas por dicho ente; sin embargo, esta participación se produce de forma diversa (*Tabla 6.3*). Los CEIP con una ratio de casi 5 actividades realizadas por cada escolar de sus centros por curso escolar son los que tienen un mayor índice de participación; en el extremo opuesto se sitúan los IES, en donde esta ratio se reduce a 3 actividades escolar/año. La participación de los centros educativos del alfoz (1,13) no ha de tenerse en cuenta en esta comparativa, al no poder optar a toda la propuesta educativa de recogida en la programación de la FCCyS y, además, algunos centros han de asumir el coste de las actividades, ya que su respectivo ayuntamiento no asume los gastos derivados de las mismas.

**Tabla 5.3***Matrícula del según tipología de centros educativos y participación en actividades de la Fundación*

<i>Tipo de centro educativo</i>	<i>Matricula</i>	<i>Participación</i>	<i>Ratio</i>	<i>Número de Grupos</i>
Centros Públicos de Infantil y Primaria	5.673	27.901	4,92	1484
Institutos de Educación Secundaria	8.290	24.802	2,99	950
Centros Concertados	14.936	62.338	4,17	2410
Otro tipo de centros	1.065	4.172	3,92	285
Ayuntamientos del alfoz	4.674	5.301	1,13	254
Participación general	34.638	124.514	3,59	5383

*Fuente FSCCyS (2019)*

## **5.7. Evolución de las diversas propuestas ofrecidas por el ayuntamiento de salamanca desde el año 2004 al 2020**

En este apartado se abordan un análisis temático de las actividades complementarias ofrecidas por el Ayuntamiento de Salamanca a los centros educativos del municipio y se analizarán bloques de contenido que agruparán los múltiples proyectos según la materia. Se tomará como referencia los dieciséis bloques temáticos que contempla la programación en la actualidad, detectando cómo ha ido evolucionando cada bloque y con qué peso específico cuenta en la programación.

No obstante, en primer lugar se abordará y explicará el cambio en la gestión que se produjo entre los cursos escolares 2009-10 y 2010-11 y que supuso una mejora significativa y recibió el premio a la mejor práctica del Ayuntamiento de Salamanca (2012).

### *De la “Ciudad viva” a la “Ciudad digital”*

Las propuestas educativas del Ayuntamiento desde 1983 a 2008, a través del IME, se caracterizaron por una puesta en valor del proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado y directo. Así, los colegios en el mes de septiembre recibían un libro con la programación del curso escolar correspondiente en la que se presentaban las diversas actividades en las que los escolares podrían participar.

Según hemos indicado en *La ciudad digital como recurso didáctico* (Rodríguez Santos 2013), la tramitación de las solicitudes que realizaban los maestros y profesores al IME se formalizaba en papel mediante un registro presencial. El reparto de las actividades, su secuenciación y el calendario se confeccionaban en un borrador, para lo que se empleaban unas sábanas preparadas al efecto con papel de embalar, utilizando como soporte una mesa de reuniones de grandes dimensiones. A partir de la primera década del siglo XX se empezó a mecanizar los calendarios en un programa diseñado en Access e instalado en el ordenador de uno de los administrativos. Aunque que utilizaban medios digitales, estos eran estáticos, no compartidos, funcionando como simples almacenadores de información. Finalmente, y con frecuencia

trimestral, se enviaba a los centros el calendario de actividades por correo postal. Además, en el archivo de educación quedan recogidos los libros de programaciones, las memorias, las más de un centenar de guías didácticas, los libros de cuentas, entre otra mucha documentación.

Así a partir del curso escolar 2009-10, toda la gestión de solicitud de actividades, asignación de fechas y confirmación de las mismas por parte de los centros, cuestionarios de evaluación de docentes y equipos directivos, los materiales, las guías y recursos, por citar algunos ejemplos, pasó a ser digital y las tramitaciones telemáticas. A mayores, se comenzó con el uso habitual de las redes sociales de *Twitter*, *Facebook* y los canales de *Vimeo* y *YouTube*, hasta llegar a la una oferta de una “ciudad digital” al servicio de la escuela como puede hallarse en la web de la FSCCyS.

Es más, en la evaluación global de las actividades, se añadió una dimensión más, la quinta como viene recogido en las memorias de la Fundación, correspondiente a la implantación de la digitalización de la gestión. Esta dimensión recibe una valoración muy positiva, *Tabla 3.4*, y se puede observar cómo experimenta un incremento según van avanzando los años. Mientras en el curso 2009-10 sólo el 21% otorgaron la máxima puntuación, en los últimos cursos el 50% de los equipos directivos señalan este valor.

**Tabla 5.4**

*Valoración de la implantación de los servicios digitales de la FSCCyS.*

*Dimensión cuarta del cuestionario global de actividades. Sumatorio de cuatro ítems*

		<i>Muy malo</i>	<i>Malo</i>	<i>Mejorable</i>	<i>Bueno</i>	<i>Muy bueno</i>
2009/10	N	11	19	30	55	31
	%	8%	13%	21%	38%	21%
2010/11	N	7	13	34	65	47
	%	4%	8%	20%	39%	28%
2011/12	N	0	3	8	45	45
	%	0%	3%	8%	45%	45%
2012/13	N	0	0	10	73	82
	%	0%	0%	6%	44%	50%
2013/14	N	1	1	18	53	46
	%	1%	1%	15%	45%	39%
2014/15	N	0	0	11	64	66
	%	0%	0%	8%	45%	47%
2015/16	N	0	1	10	50	81
	%	0%	1%	7%	35%	57%
2016/17	N	0	1	11	65	108
	%	0%	1%	6%	35%	58%
2017/18	N	1	3	32	48	64
	%	1%	2%	22%	32%	43%
2018/19	N	1	0	11	94	102
	%	0%	0%	5%	45%	49%
2019/20	N	0	1	3	45	59
	%	0%	1%	3%	42%	55%
<b>TOTALES</b>	<b>N</b>	<b>32</b>	<b>66</b>	<b>221</b>	<b>714</b>	<b>777</b>
	<b>%</b>	<b>2%</b>	<b>4%</b>	<b>12%</b>	<b>39%</b>	<b>43%</b>

*Elaboración propia a partir de las Memorias de la FSCCyS (s.f.)*

*El transporte urbano al servicio de la educación contextualizada*

De manera sucinta y como hemos recogido en la comunicación *El transporte urbano al servicio de la educación contextualizada* (Rodríguez-Santos 2015), el IME, por acuerdo unánime de su consejo, ofrecía a los centros educativos situados en la periferia, tanto CEIP, como IES o centros concertados, un servicio de desplazamiento discrecional. Esta oferta se contemplaba desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. Esta decisión se tomó por cuestiones de equidad a la hora de acceder a los recursos educativos de la ciudad. Ahora bien, en el año 2008 ante la situación económica de la ciudad, al igual que el resto del país, se tuvo que tomar decisiones drásticas e imaginativas. Por ello, se optó que a partir del quinto curso de primaria, así consta en los requisitos de participación en las actividades de la FSCCyS, el servicio no sería mediante una contratación de empresa de autobuses a este fin, sino que se facetaría el uso de transporte urbano, en las mismas condiciones que el resto de pasajeros, pero con carácter gratuito para los escolares que se desplacen a una actividad complementaria organizada por el Ayuntamiento.

Al tiempo que se resolvió un problema económico, se implementó una nueva actividad de concienciación cívica, de conocimiento de la ciudad y de uso de los servicios públicos. Entre los objetivos de esta actividad se fijaron los siguientes:

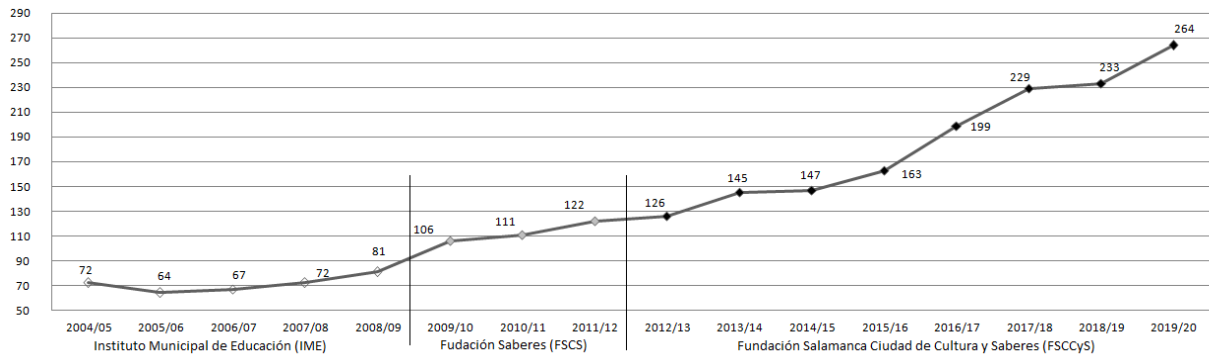
- Concienciar de las ventajas del uso del transporte urbano.
- Reconocer las rutas de autobuses urbanos próximas al centro educativo.
- Interiorizar conductas cívicas en el uso del transporte urbano.
- Facilitar el acceso al bus urbano en situaciones reales de aprendizaje.

*Evolución de contenidos en función de la temática*

Con se ha indicado, según han ido pasando los cursos escolares, se ha detectado un aumento representativo en la participación. Eso mismo se puede destacar en la oferta de y en la diversidad de actuaciones ofrecidas en las programaciones educativas del Ayuntamiento de Salamanca, *Gráfico 6.3*. Durante el periodo del IME la programación se distribuía en ocho bloques temáticos (dos de esos bloques no eran actividades complementarias al currículo propiamente dichas); durante los años de la FSCS, se contemplaban doce bloques de contenido; y en las últimas programaciones de la FSCCyS se establecen dieciséis temáticas distintas.

**Gráfico 5.3**

Evolución del número de programas complementarios al currículo (2004-2020)



Elaboración propia

Si analizamos la *Tabla 6.4*, podemos descubrir que tres conjuntos de contenidos han experimentado un notable incremento de programas. En primer lugar, aquellos que se podrían englobar dentro del patrimonio de Salamanca: *Historia y Patrimonio, Letras y Lenguas y Museos y Artes*, que han pasado de 16 programas en el curso escolar 2004/05 a un total de 81 propuestas en el curso 2019/20. A continuación le siguen las propuestas relacionadas con las ciencias y la tecnología: *Cultura Científica, Cultura Audiovisual Digital, Recursos Digitales*, que en los primeros cursos reseñados apenas recogía alguna propuesta y en la actualidad alcanza los 48 programas. Y el tercer grupo de temas son los relacionados con la salud y promovidos directamente por la Escuela de Salud del Ayuntamiento de Salamanca. Se ha pasado de los 8 iniciales a los 42 programas de la propuesta del curso escolar 2019/20.

**Tabla 5.5**

Evolución de los contenidos de la propuesta de actividades complementarias al currículo del Ayuntamiento

Curso escolar	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20
<b>Bloque de contenidos</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>	<b>N</b>
Apoyo al estudio												4	6	8	8	<b>10</b>
Aprendo en mi ciudad	19	20	19	18	19	15	17	19	19	<b>21</b>	19	16	18	17	14	14
Cultura audiovisual digital						4	2	3					3	3	3	<b>7</b>
Cultura científica		4	5	6	8	9	7	12	7	7	7	7	14	21	23	<b>28</b>
Cultura emprendedora						2	3				3	4	7	<b>10</b>	8	<b>10</b>
Deporte y escuela						1	1			2	2	3	4	<b>5</b>	4	4
Educación en igualdad									4	5	6	11	<b>12</b>	10	10	9
Educación para la convivencia														6	8	<b>11</b>
Medio ambiente	8	8	8	9	12	17	17	17	<b>21</b>	22	19	15	20	17	17	<b>21</b>
Escuela de salud	8	10	10	9	8	7	9	10	12	17	18	25	25	29	30	<b>42</b>
Historia y patrimonio	9	9	11	12	14	14	17	21	20	25	25	27	30	38	<b>40</b>	33
Letras y Lenguas	1	1	1	1	1	8	12	12	11	11	10	12	15	18	20	<b>24</b>
Museos y artes	6	7	8	9	12	21	19	19	16	20	22	19	23	19	22	<b>24</b>
Música y danza	3	3	3	6	5	4	4	3	3	3	3	3	4	<b>7</b>	5	4
Recursos digitales									6	6	6	10	10	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>
Teatro y escena	2	2	2	2	2	4	3	6	7	6	7	7	8	8	8	<b>10</b>
Centros Abiertos (IME)	4	4	6	8												
Otros Servicios (IME)	12	14	11	11												
<b>TOTALES</b>	<b>72</b>	<b>64</b>	<b>67</b>	<b>72</b>	<b>81</b>	<b>106</b>	<b>111</b>	<b>122</b>	<b>126</b>	<b>145</b>	<b>147</b>	<b>163</b>	<b>199</b>	<b>229</b>	<b>233</b>	<b>264</b>

En negrilla se marcar los valores más elevados

Elaboración propia

En el *Anexo IV* se ha realizado un estudio minucioso de la evolución de la programación de cada uno de estos bloques contemplados en la *Tabla 6.4*. Se opta por ponerlos al final porque



no se considera algo relevante para la investigación pero sí necesario para informar a aquellos lectores que precisen más información sobre el tema para ulteriores investigaciones.

## 5.8. Propuesta orientadora del servicio educativo municipal

Los referentes de la ciudad educativa, la *Ciudad Educadora* y la *Ciudad de los niños* son aportaciones válidas y actuales, y pueden servir de modelos pedagógicos para el desarrollo de las políticas municipales y para la implementación de actuaciones concretas desde los municipios, adecuándolas a cada contexto municipal. Como muestra de ello, cabe citar a varios municipios del alfoz de Salamanca, que han experimentado un aumento significativo de población por el asentamiento de familias jóvenes, y que están desarrollando diversa tipología de programas inspirados en estas pedagogías. Los municipios de Villamayor y de Carbajosa de la Sagrada cuentan con un programa específico de *Ciudad de los niños* a través del cual, entre otras cuestiones, los escolares de los colegios públicos Piedra de Arte y Pablo Picasso diseñaron dos parques infantiles. Fue el propio Francesco Tonucci, inspirador de la *Città dei Bambini*, quien vino a inaugurar ambos parques. De hecho, uno de los centros públicos de Villamayor recibe la denominación *CEIP Ciudad de los niños*.

El Ayuntamiento de Salamanca, partiendo del principio constitucional de que todo proyecto educativo ha de tener “por objeto el pleno desarrollo de la persona humana” (Art. 27.2, Constitución Española de 1978), con su programa de actividades, cuyo subtítulo es “La ciudad al servicio de la educación”, trata de integrar todos los principios inspiradores de las *Ciudades Educadoras* y de la *Ciudad de los niños*; de hecho forma parte de la Red de Ciudades Educadoras (Ministerio de Educación & IACE, 2010). No cabe duda que muchos otros referentes metodológicos, como se apuntará más adelante, pueden servir como pedagogías inspiradoras de este tipo actuaciones. Tal es el caso del modelo *Aprendizaje-Servicio* o del *Proyecto Atlántida*. Se trata, pues, de una propuesta integradora de todas las estas pedagogías del entorno y adecuarlas al contexto de una ciudad universitaria, una ciudad del español y un ciudad de cultura y saberes.

Los programas de actividades complementarias al currículo propuestos por el Ayuntamiento de Salamanca buscan, sin duda alguna, contar con una clara intencionalidad educativa (Rodríguez-Santos, 2014), así queda recogido en cada una de las propuestas, en cuyo diseño se señalan los siguientes apartados: descripción, objetivos, competencias clave, contenidos curriculares, metodología, destinatarios y temporalización (FSCCyS, s.f.). Es un esfuerzo del equipo técnico municipal, no solo para definir de forma adecuada cada programa, sino también para facilitar a los docentes a la inclusión de las mismas en sus programaciones didácticas y en la Programación General Anual (PGA) del centro. La oferta de programas del Servicio de Educación del Ayuntamiento no pretende un ocio educativo o cultural, sino apoyar desde el Ayuntamiento al desarrollo e implementación del currículo escolar, ofreciendo al maestro la ciudad como libro de texto, como recurso educativo, haciendo referencia al título de esta tesis.

En segundo lugar, en la mayoría de las actividades, además de la información correspondiente, se facilita una guía didáctica (bien en formato digital, bien impresa), recursos digitales, fichas de apoyo, o vínculos o referencias de utilidad. Con ello se procura facilitar al profesorado la preparación previa de la actividad complementaria o su seguimiento posterior. Todo ello hace que el docente no sea un mero receptor pasivo, sino que se implique con la propuesta, prepare al alumnado, evalúe su desarrollo, sea consciente de sus consecuencias curriculares. En otras palabras, toda actividad complementaria supone y presupone el esfuerzo y trabajo por parte del educador y del educando, del profesor y de los alumnos. No se puede hablar de educación sin el trabajo de aula, sin una sistematización de los contenidos, ya sean conceptuales, procedimentales o actitudinales, sin un cambio en los procesos cognitivos y en las actitudes de los escolares. Por ello, las actividades complementarias, tal y como son planteadas por el Ayuntamiento de Salamanca, no son una mera gamificación de la docencia o un ocio educativo, intentan ir más allá.

Tercero, la propuesta del Ayuntamiento se centra en la libre elección de las actividades por parte del centro educativo a través una solicitud conjunta, coordinada desde el claustro de profesores, que se implementarán posteriormente, tras su aprobación por el consejo escolar de cada centro. Es, pues, el grupo de docentes los que mejor conocen el contexto educativo y las expectativas que tiene su la comunidad educativa. Será cada departamento, etapa o ciclo, los que convertirán en 'ley contextualizada' la selección de actividades en las que participarán los escolares de su colegio, cada curso escolar, al insertarlas en sus respectivas *Programaciones de Aula*.

Por último, se detecta que, al revisar las programaciones anuales del municipio salmantino, cada propuesta persigue el objetivo estimular en los escolares la capacidad de dar significado a los distintos aprendizajes. Es decir, se ofrece una serie de programas que no sean simplemente instrucción o transmisora de información, sino que ayuden a construir el pensamiento crítico y sean capaces de trascender del puro hecho observado para extraer su significado humano, personal, social y cultural. Así se desprende del análisis de los distintos objetivos de cada actividad incluida en uno de los bloques temáticos.

Por todo lo anterior, se pretende ofrecer la ciudad a los docentes, para que sean ellos quienes utilicen la ciudad y el municipio como un libro abierto, un libro de piedra labrada por la historia, un libro escrito con sangre y pasión. Recordamos, ese el lema de cada programación: "la ciudad al servicio de la escuela". La Administración Pública local no debe desempeñar una labor complementaria a la escuela, sino que debe integrarse en la escuela, en los colegios, institutos y facultades universitarias a través del currículo diseñado por maestros y profesores.

Con estas reflexiones se recuerda la labor desempeñada en los Alpes por Celestín Freinét, quien, con sus alumnos, convirtieron las calles y plazas de los pueblos en aulas de enseñanza, siendo el "hombre de la experiencia común" en palabras de su esposa, Elise (Carbonell, 1986, p. 24), "no se trata de que los niños hagan cada día una obra de arte, sino sólo las cosas bien hechas, con esmero, amor y cuidado".

## 5.9. Las actividades complementarias al currículo en otros ayuntamientos de nuestro entorno

No seríamos rigurosos si no se recogieran aquellos ayuntamientos españoles que, en una gran mayoría, están ofreciendo programas similares al que se están analizando en este trabajo. Ya se ha citado a Sabadell, que en 1982 ya ofrecía una serie de actividades. Si bien, sin ánimo de exhaustividad, algo que sobrepasaría los objetivos de esta tesis, citamos algunas actuaciones y que recogemos en la *Tabla 6.7*.

**Tabla 5.6**

*Actividades complementarias ofrecidas por los ayuntamientos españoles*

Comunidad Autónoma	Ayuntamiento	Título del proyecto	Vínculo
Andalucía	Sevilla	Programas educativos	<a href="#">Web</a>
Aragón	Zaragoza	Programa de actividades educativas	<a href="#">Web</a>
Principado de Asturias	Oviedo	Actividades educativas complementarias	<a href="#">Web</a>
	Palma de		
Islas Baleares	Mallorca	Palma Educa.	<a href="#">Web</a>
		Programas educativos - VG Ciudad	
País Vasco	Vitoria	Educadora	<a href="#">Web</a>
	Santa Cruz de		
Canarias	Tenerife	No consta en ninguno de los dos casos	
	Las Palmas de GC		
Cantabria	Santander	No consta	
Castilla-La Mancha	Toledo	Toledo educa	<a href="#">Web</a>
Cataluña	Barcelona	Programa de actividades escolares (PAE)	<a href="#">Web</a>
Extremadura	Mérida	Programas y actividades	<a href="#">Web</a>
Galicia	Coruña	Coruña Educa	<a href="#">Web</a>
Comunidad de Madrid	Madrid	Madrid un libro abierto	<a href="#">Web</a>
Región de Murcia	Murcia	Murcia educadora	<a href="#">Web</a>
C.F. de Navarra	Pamplona	No consta	
La Rioja	Logroño	No consta	
Comunidad Valenciana	Valencia	Propuestas educativas	<a href="#">Web</a>

*Fuente: elaboración propia. Ayuntamientos que ofrecen un programa municipal de actividades complementarias sistematizado y unificado desde su área o servicio de educación. En la bibliografía se puede consultar el vínculo web extendido.*

*Elaboración propia*

Acercándonos un poco más al contexto estudiado, Salamanca, y tratando de ser algo más precisos, en la *Tabla 6.8* se recogen las propuestas de actividades complementarias de las nueve capitales de provincia de Castilla y León. Como se observa, solo Burgos y Valladolid ofrecen un programa de actividades complementarias similar al de la capital charra; no obstante, se hace referencia a las propuestas recogidas en el proyecto *El Soto Escolar*, del ayuntamiento de León, desde donde se presenta anualmente una programación de actividades complementarias sobre educación medioambiental, entre otras actividades de ocio educativo. Ahora bien, aunque desde las distintas concejalías de este consistorio se presentan a los centros educativos de su municipio diversas propuestas, estas no se encuentran unificadas en un programa sistematizado.

**Tabla 5.7***Actividades complementarias ofrecidas por los ayuntamientos de Castilla y León*

Ayuntamiento	Programas	Vínculo
León	Coto escolar	<a href="#">Web</a>
Ávila	No consta	
Burgos	<i>La ciudad también enseña</i> : 114 programas; 9 bloques temáticos	<a href="#">Web</a>
Palencia	No consta	
Soria	No consta	
Segovia	No consta	
Salamanca	<i>La ciudad al servicio de la escuela</i> : 16 bloques temáticos	<a href="#">Web</a>
Valladolid	19 bloques temáticos de actividades complementarias	<a href="#">Web</a>
Zamora	No consta	

*Elaboración propia*

Sin centrarnos el punto de análisis y restringimos el análisis al contexto de Castilla y León, se puede detectar, Tabla 6.8, que los ayuntamiento de Burgos y Valladolid ofrecen una programación con unos proyectos que tienen un carácter y metodología muy similar los implementados por el Ayuntamiento de Salamanca. Tras el análisis de la programación de estos consistorios no se detectan más variables diferentes salvo que centros educativos del municipio burgalés han de asumir parte del coste de cada propuesta, no así en los otros dos municipios castellano-leoneses. En el resto de municipios de esta comunidad no se puede afirmar que no se ofrezca este tipo servicios, más bien, que carecen de un área municipal o un ente que los sistematice y los ofrezca de forma organizada a los centros educativos de su territorio.

Como apéndice, al inicio de cada curso escolar se recibían en el IME las distintas programaciones de multitud de ayuntamientos españoles y europeos. Se recoge, por lo simbólico y representativo, el índice de la programación de la Città di Torino para curso escolar 1992-93 (Comune di Torino, 1992).

**Imagen 5.2***Índice de la programación de actividades educativas de la ciudad de Turín 1992*

INDICE	
* Modalità di richiesta.....	pag. 1
<b>AREA AMBIENTE</b>	
La Natura	
* Laboratori di Educazione Ambientale .....	pag. 4
L'Azione, la Cultura e gli Spazi dell'Uomo	
<i>la città nel territorio</i>	
* Laboratorio di Itineroteca .....	pag. 48
<i>la città nella sua dimensione storica, geografica ed economica</i>	
* Laboratori Scambi Scolastici .....	pag. 56
* Laboratorio Scopri Torino.....	pag. 64
* Laboratorio Scienze Umane .....	pag. 67
<i>la cultura della città</i>	
* Ludoteche .....	pag. 73
* Laboratorio di Psicocorporeità .....	pag. 88
* Laboratorio di Psicomotricità .....	pag. 91
* Laboratorio di Educazione alla Salute .....	pag. 94
* Loano - Laboratorio Didattico sull'ambiente mediterraneo .....	pag. 98
<b>AREA COMUNICAZIONE</b>	
I Linguaggi	
* Laboratori dell'Immagine .....	pag. 110
* Laboratori Arti Grafiche e Plastiche .....	pag. 136
* Laboratori Centro del Libro per ragazzi .....	pag. 158
* Laboratori Torino - Lingue .....	pag. 174
* Laboratori di Educazione Musicale .....	pag. 177
* Laboratorio di Informatica .....	pag. 188
* Laboratori di Teatro .....	pag. 193

### 5.10. La ciudad: lugar de recursos educativos

En el primer capítulo de esta tesis se indagó sobre la capacidad de las ciudades como facilitadoras de relaciones y micro-alanzas a fin de convertirse en lugares para el encuentro. Persona y sociedad no son elementos excluyentes, no podemos hablar de sociedades humanas sin personas, ni de personas desvinculadas de un contexto social. El vecindario, el barrio y la ciudad se convierten así en testigos de compromisos ciudadanos que se cuidan y protegen mutuamente. Siendo esto así, la ciudad, en toda la extensión de la palabra, se convierte en un escenario de primer orden para la labor educativa y el municipio con todos sus agentes y recursos, como se ha venido explicando, ha de convertirse en un gran catalizador y un facilitador cercano para el logro de este objetivo de común interés.

En este apartado, sin ánimo de bajar al detalle, se analizará la propuesta de programas educativos, Anexo IV, que ofrece según los lugares en los que acontecen las acciones y atendiendo a la diversidad de agentes implicados. De esta manera se intenta poner de manifiesto cómo la ciudad de Salamanca ofrece muchos recursos, no todos, a los centros educativos de su municipio para que utilicen el espacio como recurso didáctico y educativo.

En los bloques temáticos *Aprendo en mi Ciudad, Museos y Artes, Historia y Patrimonio* se descubren, visitan, conocen y son objeto de estudio lugares y centros de interés de toda índole:

- *Recursos públicos:* Bomberos, Policía Local, Espacio Joven, Diputación Provincial o la Casa Consistorial (Pleno municipal y Salón de Recepciones)
- *Mercados:* Mercado central, Mercado de Abastos, Mercasalamanca, Mercado Regional de Ganados.
- *Museos y archivos:* Domus Artium 2002, Museo de Historia de la Automoción, Museo del Comercio, Archivo Provincial, Filmoteca Regional y las Casas Museos Unamuno y Zacarías González.
- *Monumentos:* Edificio Histórico de la Universidad, Catedral de Salamanca, Clerecía, San Esteban, La Purísima, Casa de las Conchas, Plaza Mayor, Puente Románico y Puente *Enrique Estevan* y diversas iglesias como parte de los itinerarios artísticos del románico, gótico, renacimiento, barroco y siglos XIX y XX.

Si tomamos como referencia la competencia emprendedora, digital y científica se llevan a cabo iniciativas con la colaboración y participación de agentes multifacéticos: las universidades salmantinas, entidades bancarias, asociaciones y fundaciones de muy diversa naturaleza. Entre ellas podemos citar:

- *Cultura empresarial:* visita a la Cámara de Comercio e Industria, conocimiento de la labor del Vivero de Empresas, jornadas financieras para Educación Primaria y Secundario, talleres de orientación laboral y preparación para las primeras entrevistas de trabajo, resolución creativa de problemas.

- *Atracción y fomento del talento*: propuesta novedosa y única (Ayuntamiento de Salamanca, 21/03/2023) con cuatro ejes de acción: financiación de proyectos de investigación que llevados a cabo en centros de investigación de las universidades de la ciudad; apoyo a estudiantes de máster que implementen proyectos y estudios sobre mejoras en los servicios a la ciudadanía del municipio; prácticas remuneradas a estudiantes de Formación Profesional y estancias de inmersión en centros de investigación para los mejores expedientes de Bachillerato.
- *Cultura digital*: jornadas sobre ciberseguridad y uso de redes sociales por menores, talleres sobre la radio y la radioafición, en colaboración con Unión de Radioaficionados de Salamanca (URSA).
- *Cultura científica*: conocimiento del Centro del Cáncer, del Instituto de recursos naturales y agrobiología de Salamanca (IRNASA), del Laboratorio de Láseres y un sinnúmero de talleres implementados en colaboración con la Unidad de Cultura Científica de la Universidad de Salamanca.

No debemos dejar del lado los recursos escénicos de que dispone la ciudad, porque en ellos se llevan a cabo los programas Teatro en la Escuela y Conciertos didácticos. También, y con el fin de fomentar la cultura y el teatro, se ofrece una variada programación de teatro en los parques dirigidos a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. A la par, se descubren los entresijos escondidos entre las bambalinas del Teatro Liceo y del Centro de Artes Escénicas y de la Música (CAEM).

Asimismo, los parques se convierten en escenarios de aprendizaje de las destrezas deportivas que se diseñan en el currículo escolar: juegos tradicionales y populares, talleres de circo y esgrima, por citar algunos. Además, en colaboración con el Club de Ajedrez de Salamanca se implementan talleres de aprendizaje de este deporte y con Aviva Salamanca se llevan a cabo sesiones de deportes paraolímpicos.

Otros bloques importantes que se centran en utilizar los recursos humanos que tenemos en la ciudad son correspondientes a igualdad, convivencia y salud. Un gran número de asociaciones y entidades llevan a cabo sesiones de formación, concienciación y prevención en los centros educativos. Con la FSCCyS colaboran:

- Asociación Abufade de Salamanca
- Asociación Cultural Unión y Progreso Mujer Romaní
- Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer de Salamanca
- Asociación Española contra el Cáncer. AECC
- Asociación Pyfano
- Asociación Retina Salamanca
- Asociación Salmantina contra el Bulling y Ciberbulling. ASCByC
- Asprodes-Feaps de Salamanca
- Caritas Diocesana de Salamanca
- Cruz Roja de Salamanca
- Iguales. Asociación LGTB+ Salamanca

Cabe reseñar en este apartado la educación en la debilidad, el dolor y la dificultad con programas como: adicciones, el cáncer, el Alzheimer, el despilfarro alimenticio o los problemas relacionados con la bulimia o el acoso escolar. Utilizar los recursos personales, las asociaciones de voluntariado y la iniciativa social es una puesta en valor de la labor que estas entidades realizan al tiempo que uno de los pilares básicos de la educación: la prevención.

En otro bloque temático se llevan a cabo múltiples actuaciones para la concienciación social sobre el problema medioambiental, entre ellas cabe destacar: las visitas a la Potabilizadora, depuradora, planta de clasificación de envases, Centro de Tratamiento de Residuos, conocimiento de los parques y huertos de la ciudad, talleres sobre biodiversidad, reciclaje o uso tradicional de las plantas.

Finalmente, y por no cansar al lector, son más de 300 propuestas diferentes, citamos los proyectos de fomento de la lectura y los idiomas: visitas a la Red de Bibliotecas Públicas de la ciudad, actividades en inglés y francés para conocer la ciudad (implementadas por nativos afincados en Salamanca), visitas a diversas librerías, los cuentacuentos en los parques o la promoción de los salones del libro infantil y juvenil y las ferias municipales del libro.

Aquí queda recogida una amplia muestra de micro-alianzas y compromisos, la mayoría de las veces sin contraprestación económica, en la que la ciudadanía se implica con la educación ofreciendo su trabajo, experiencia, voluntariado, recursos e instalaciones para que la ciudad se convierta en libro de texto abierto para todos y a todas las personas. Así la ciudad se convierte en espacio para el encuentro y la relación, donde los escolares son el centro de su vida diaria. Una ciudad sin niños, es una ciudad apagada, oscura y gris; en cambio, una ciudad que acoge a los más pequeños, en cualquier circunstancia, será una ciudad generadora de esperanza y abierta al futuro. Si el maestro, como ya se ha recogido en varias ocasiones, es un sembrador de esperanza (Marina, 2008), la ciudad ha de abonar constantemente el terreno para que los niños crezcan en su calles, la habiten y la llenen de vida, color y esperanza.

#### *Más allá de la participación: el compromiso a través de micro-alianzas*

La tesis de López Ronda (2021, p. 39) sobre la participación menciona solo el sentido descendiente del compromiso, el del político con sus ciudadanos. La propuesta que aquí hacemos tiene una dimensión de alianzas y compromisos horizontales y bidireccionales, de carácter intergeneracional, integrado y compartido. Es cierto que para alcanzarlo se precisa de dinamizadores y mediadores que enlacen voluntades, ideas y propuestas. Esa es la función de los técnicos municipales que se convierten en figuras que avivan e impulsan el entorno social a fin de fomentar el encuentro, abrir oportunidades y hacer converger voluntades.

Se puede participar en una representación teatral como espectador, como actor, como colaborador... Se influye y se decide parcialmente con el voto electoral, también con la protesta o la queja, con la reivindicación, colapsando la plaza pública (Subirats, 2016) para pedir que nuestros deseos se conviertan en leyes; Ante las noticias de catástrofes y guerras, se puede lograr cierta sensibilización y participar como espectadores pasivos o implicarse en la colaboración mediante acciones particulares adaptadas a las capacidades personales. Se

puede contribuir a concienciar sobre los beneficios del deporte para la salud y el bienestar corporal y psíquico o, en cambio organizar un equipo escolar y participar activamente en una liga municipal...

He aquí la propuesta. La preocupación por la educación y los problemas del sistema educativo se debate en esta dinámica, la polarizadora: organizando manifestaciones, sentadas a las puertas de los colegios... sin un compromiso personal para generar alianzas todos los ámbitos o para colaborar con la escuela a través del AMPA y en las actividades complementarias. No se quita valor a lo primero, a veces es necesario dar voz a los que no la tienen y hacer visibles a los invisibles, sin embargo, junto a ello se ha de trabajar en positivo y colaboración, estimulando alianzas y compromisos, asumiendo las corresponsabilidades, aunque a veces estas no sean normativas, impulsando siempre el encuentro, el diálogo, la escucha y el bien común, de toda la comunidad.

Lo llamativo es que la implicación lo cambia todo. Cuando lo que está en juego nos afecta a cada uno de nosotros, cuando toca nuestra historia, nuestra sensibilidad o nuestras preocupaciones, entonces la manera de vivirlo es muy diferente de lo que ocurre cuando dejamos que la distancia permanezca. Entonces somos protagonistas. Hay muchas áreas de nuestra vida en las que lo somos. Tienen que ver con lo que de verdad nos importa: trabajo, amigos, familia, metas por las que realmente luchamos... Al final, hay un punto en el que pasamos de ser espectadores a ser protagonistas. Hay un momento en el que no podemos quedarnos al margen. (Rodríguez Olaizola, 2015, p. 61)

Nuestras calles y casas, los espacios en los que trabajamos, las aulas y centros educativos pueden convertirse con la voluntad de muchos y el trabajo de todos en lugares donde escolares y docentes puedan estudiar la vida y comprometerse con la realizada y los problemas, tomando parte activa en la resolución de los conflictos que se generen para entre todos luchar en positivo por un bien común, no por la destrucción del adversario. La participación ciudadana en el ámbito educativo ayudará a “despertar el diplodocus”, en palabras de Marina (2015), para generar un clima educativo y una cultura de cooperación con la enseñanza.

En el ámbito de la educación, la esperanza de la cooperación comunitaria está ligada a la búsqueda personal y colectiva por alcanzar el pleno desarrollo de la persona humana. No basta con vivir, sino vivir en plenitud una vida que nos ha sido dada para compartirla con los demás. Esta búsqueda cotidiana, el perseguir algo, el preguntarse e indagar por los problemas reales de la vida, es la mejor maestra (Rodríguez Olaizola, 2015, p. 223). Es maestra porque nos enseña a pensar en lo que es posible; nos mueve a apoyarnos en la ciencia, en los otros y en los recursos disponibles; nos mantienen en movimiento continuo, porque “no hay nada más triste que quien no quiere nada, no sueña nada, no espera nada y se limita a ver qué le depara la vida” (*Ibidem*); la búsqueda da motivos, metas, razones para no cejar en el esfuerzo continuo; la búsqueda, finalmente, ayuda a vivir en el tiempo y en propio contexto “en el que no siempre tenemos todas las respuestas a mano” pero nos pone en camino para descubrirlas (*Ibidem*).

En otras palabras, lo que se viene proponiendo es la generación de un proyecto sistematizado de sincronías y sinergias de toda una comunidad para lograr entre todos los conciudadanos



una sinfonía de propuestas y proyectos educativos que conformen un banco de experiencias, un libro real y vivido, un manual abierto y en continua evolución para coadyuvar al clima educativo de una ciudad y fomentar el diálogo y encuentro entre todas las personas.

## CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 6.1. Introducción

El Ayuntamiento de Salamanca, a través de diversos entes municipales –Instituto Municipal de Educación (IME), Fundación Municipal Salamanca Ciudad de Saberes (FSCS) y Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes (en adelante FSCCyS)– ha venido ofreciendo, desde los años ochenta, a los centros educativos del municipio una serie de programas educativos que tienen como objetivo ofrecer la ciudad como recurso educativo mediante un programa de actividades complementarias al currículo que implementa el proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones reales. A lo largo de todo este tiempo se ha ido recogiendo, a través de tres instrumentos, las valoraciones y las opiniones del profesorado, del alumnado y de los equipos directivos sobre este programa educativo que han sido debidamente tabuladas en el paquete informático IBM SPSS® 26.0 (IBM Corp, Armonk, NY, USA). Estos datos son una fuente amplia y veraz de información, que se siguen enriqueciendo con nuevos datos cada curso escolar.

Este capítulo examina y justifica la opción metodológica por una investigación basada en los datos, primero por la vía de los hechos, las realizaciones propias del Servicio de Educación del Ayuntamiento de Salamanca, analizando documentos, dípticos, folletos, memorias y entrevistas, y la segunda, el análisis de los cuestionarios cumplimentados por los usuarios directos de la propuesta de actividades complementarias ofrecidas por el Ayuntamiento de Salamanca: alumnado, profesorado y equipos directivos de los centros del municipio y su alfoz.

Ahora bien, se debe hacer explícito que esta investigación, como se detalla en este capítulo, tiene un carácter de participante o en la acción, al ser el investigador actor, participe y gestor de la propuesta que el Ayuntamiento de Salamanca ofrece a los centros educativos de su municipio (Delorme, 1985; Elliot, 1990).

### 6.2. La opción metodológica de la investigación

#### *Investigación fundamentada con los hechos y con los datos*

Para María Montessori la educación y la antropología<sup>24</sup> han de partir de los datos recogidos de forma sistemática y taxonómica.

La antropología, como toda ciencia experimental, es determinada por el método. Un método bien definido en las ciencias naturales, aplicado al estudio del hombre vivo, ofrece un contenido científico que es precisamente el que vamos buscando. Ese contenido surge como una sorpresa para nosotros por la aplicación del método, con el cual avanzamos en la

---

<sup>24</sup> De hecho la obra de Montessori que aborda en profundidad los temas educativos se titula *Antropología*.

investigación de la verdad. Cuando en una ciencia no se prefija un contenido sino un método de experimento, se llama precisamente ciencia experimental (Montessori, 1940, p. 38).

La ciencia experimental para Montessori es un medio de investigación y llega a compararla con el aprendizaje de la lectura. “Cuando somos niños, aprendemos a leer y limitamos el esfuerzo que necesitamos a asimilar un mecanismo; pero ese mecanismo es un medio, es una llave mágica que nos abrirá los secretos de la sabiduría, multiplicar a nuestras comunicaciones con el pensamiento de los contemporáneos y nos adentrará en el despacho de los asuntos de la vida práctica” (Montessori, 1940, p. 42). Para buscar lo verdadero, propone reunir hechos particulares para posteriormente pasar a la síntesis tras un detallado análisis de los datos.

Hasta aquí podemos estar en sintonía con la propuesta metodológica de Montessori, sin embargo, en *Antropología Pedagógica* formula que, para poder llevar a cabo este método, se precisa “despojarse del pensamiento [...] en el momento en que recogemos los datos” y así reunirlos “con absoluta exactitud y objetividad [...] para hacerse simple instrumento de investigación” (Montessori, 1940, p. 40). La persona humana, como ya se indicó, es una y por su esencia le es imposible desvincularse de su ser, sus creencias, de su *weltanschauung*, concepto desarrollado por Wilhelm Dilthey (Sánchez, 2013), sus hábitos adquiridos y sus valores y preferencias. Como explica la profesora García Amilburu, la antropología positiva ha contribuido a una fragmentación del saber que diluye al hombre y lo humano, “el hombre es el ser vivo que tiene que tomar una postura respecto de sí mismo y de lo que le rodea, y para ello es preciso que se autointerprete previamente” (García Amilburu, 1997, p. 31). De ahí que se opte, como se indicará en el siguiente apartado, por complementarlo con una investigación participativa y en la acción.

Sería una utopía quedarnos en este idealismo montesino en el que se pide al investigador que deje de lado la esencia constitutiva de su ser personal. Aun así, la propuesta inicial, partir de los datos, es un reto asequible a nuestro propósito, una recomendación adecuada y un camino que abre a la puerta a lo inesperado. Si bien, esta realidad con la que nos encontremos estaría siempre filtrada por el tamiz de lo subjetivo y el método empleado en ciencias sociales, rigurosamente hablando, no podrá ser nunca experimental, ni siquiera, en nuestro caso, cuasiexperimental, porque se precisaría un grupo control del cual carecemos (Perez-Juste 2009, p. 19).

No obstante, la propuesta metodológica planteada por Montessori, que busca la máxima objetividad posible partiendo de la práctica y de la realidad, nos permite evitar un enfoque sentimentalista dado a que, como ya se ha indicado, el investigador forma parte de proyecto que se evalúa y corre el riesgo de una vinculación afectiva con lo analizado. Por ello, partir de los datos “choca radicalmente con el estado de permanente nostalgia propuesto por el romanticismo” de Rousseau (L’Ecuyer, 2019, p. 143), quien esbozó una reflexión educativa sobre un niño ficticio, Emilio. Nuestra propuesta, al igual que la de Montessori, propone un estudio de los datos que permitan arrojar luz para poder establecer unos principios que sirvan de orientación a la acción educativa.

De ahí que se ha realizado un esfuerzo por partir de evidencia, de las observaciones recogidas a través de instrumentos contrastados, de las valoraciones de los partícipes del Ayuntamiento de Salamanca a las escuelas, colegios e institutos de su municipio. La misma Dra. L’Ecuyer

afirma que la esencia educativa está en proporcionar y facilitar el contacto directo con lo que se investiga y exige una “dosis de realidad” y “está basada en observación rigurosa desde la mentalidad científica”. La razón debería ser la que rijan todo el proceso educativo y toda investigación. “En Montessori, no hay lugar para la nostalgia, ni por parte del educador, ni por parte del educando” (*Ibidem*, p. 143).

### *Investigación participante y en la acción*

Como se ha indicado, el modelo metodológico que también orienta este capítulo de carácter empírico, lo situamos en el campo de la investigación en la acción o investigación participativa (Delorme, 1985; Elliot, 1990). Este modelo de investigación requiere de unas características propias que recogemos a continuación (Elliot, 1990, p. 24), y que, como se irá comprobando, se adecuan a lo investigado y al investigador:

- Análisis de las acciones humanas en situaciones sociales experimentadas,
- Profundizar y comprender (diagnóstico) desde la propia situación,
- Comprensión más profunda del problema,
- Relación con un contexto determinado,
- Interpretación de lo que ocurre desde el punto de vista de sus actores,
- Empleo del mismo lenguaje que los participantes en el proceso investigado,
- Procesos de diálogo con los actores de proyecto,
- Flujo de información abierta entre el investigador y los participantes.

Sin embargo, la principal objeción que se puede plantear a este tipo de investigación-acción-participante es la implicación del investigador con el objeto de estudio. Delorme (1985, p 176) resuelve el dilema analizando las diversas formas de vinculación de la persona que investiga y el contenido observado sea cual sea la rama del conocimiento. Una de ellas es la *implicación psicoafectiva*, el investigador “funda su trabajo primeramente en él mismo”, los estudios realizados, sus valores, gustos, creencias... Una segunda vinculación sería la *implicación histórico-existencial*, la historia y el contexto personal siempre condicionan toda investigación. Finalmente, la implicación *estructural-profesional*, por la que se afirma que los elementos que, definen la situación profesional del investigador, serán condicionantes de toda investigación y servirán de guía para cualquier investigación.

La indagación que se a empleado ha adquirido, pues, un carácter de *investigación-en-la-acción*, Elliot (1990) o Morales (2016):

Participatory Action Research (PAR) includes praxis, participatory inquiry, collaborative inquiry, action inquiry ad cooperative inquiry. It is an attribute of action research that the problem is defined by the people who believe and feel that the problem is really a problem in the local setting and the solution to the problem is within the same setting without intention of generalizing its results. One aim of PAR is to produce knowledge and action directly useful to a group of people through research, adult education or socio-political action. It is also to empower people to provide deep processing through knowledge construction and use (Morales, 2016, p. 158).

Según se recoge el estudio de Roz Faraco *et al.* (2021, p. 85), aquellos docentes que participaron en procesos de investigación en la acción “han ampliado su formación teórica y renovado su capacidad de dinamizar los espacios educativos, y diseñar programaciones que fomenten experiencias más creativas y significativas”. Este es nuestro objetivo, al tiempo que se ha investigado, se han cuestionado las propias decisiones técnicas y se ha tratado de mejorar la propuesta metodológica de la programación de actividades complementarias que se ofrecen desde el Ayuntamiento de Salamanca a los centros educativos de su municipio para que sea cada vez más un servicio público, de apoyo curricular y educativo a los centros del municipio.

Junto a todo lo anterior, se ha realizado un análisis estadístico de los datos recabados durante varias décadas de los cuestionarios de evaluación cumplimentados por los equipos directivos, los docentes y el alumnado que participó en las actividades complementarias propuestas por el Ayuntamiento de Salamanca.

### 6.3. Las preguntas que orientan la investigación

No cabe duda de que toda investigación emana y hunde sus raíces originarias en la definición clara y precisa de un problema o de una pregunta que la permee, la dirija y la oriente (Pérez Juste, 2009:7-12). En nuestro caso han sido dos líneas de investigación. En el capítulo 6 se pretende responder a esta pregunta: ¿la apuesta del ayuntamiento por ofrecer un programa de actividades complementarias supuso una novedad en los modelos de gestión de los servicios municipales? Para ello, se empleó una revisión documental. En el capítulo 7, mediante un diseño experimental, se buscó responder a una pregunta general: ¿las actividades complementarias al currículo organizadas por el Ayuntamiento de Salamanca ayudan al profesorado al desarrollo e ejecución de sus programaciones didácticas, a la concreción curricular y a la enseñanza en situaciones directas y reales de enseñanza?, que se complementaron con estas otras más específicas:

- ¿El profesorado, el alumnado y los equipos directivos sobre la utilidad educativa y formativa de la propuesta de actividades complementarias del Ayuntamiento de Salamanca?
- Según la tipología de centros educativos, ¿a quienes ayuda más esta programación?
- Según las etapas educativas, ¿qué alumnado se beneficia más de este modelo de enseñanza contextualizada?
- ¿Qué metodología implementan los docentes para integrar las actividades complementarias en sus propuestas didácticas de concreción curricular?
- ¿Los equipos directivos de los centros de enseñanza del municipio podrían realizar su programación complementaria sin la ayuda del Ayuntamiento?

Para este análisis se han sondeado los datos de los cuestionarios cumplimentados por docentes, equipos directivos de los centros educativos del municipio de Salamanca y su alumnado con el fin analizar la estrategia de educación contextualizada que fomenta el Ayuntamiento de Salamanca que trata de enraizar la educación en el entorno socio-económico

y, al mismo tiempo, ofrecer guía o pautas para orientar a los centros educativos, a los docentes y a los gestores municipales sobre las actividades complementarias al currículo escolar.

#### **6.4. Recapitulando y abriendo nuevas perspectivas**

Este breve capítulo que nos sirve de introducción a la segunda parte de la tesis, en el que se ha pretendido explicar el enfoque metodológico de la investigación, que por un lado será documental y por otro experimental. Se acometió, pues, una reflexión que aportara luz sobre la apuesta del Ayuntamiento de Salamanca al crear un ente municipal con el fin de apoyar a los centros educativos de la ciudad mediante un programa específico de actividades complementarias. Este análisis ha visualizado de forma concreta y experiencial la metodología explicada anteriormente sobre la *Didáctica del SPP*.

Se ha partido, como se ha indicado, de los datos, de los hechos y de las realizaciones concretas y se ha analizado, desde una investigación participante, la opinión de los destinatarios o usuarios de este servicio municipal.

## CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LOS DATOS: LAS PREGUNTAS QUE DIRIGEN LA INVESTIGACIÓN

### 7.1. Introducción

Hasta el momento se ha venido realizando un trabajo de revisión de textos y documentos a fin de tratar de dar una respuesta a la pregunta que ha dirigido la investigación, a saber: ¿La ciudad de Salamanca es catalizadora y facilitadora de situaciones de aprendizaje para que las escuelas de su municipio puedan llevar a cabo su labor educativa? No cabe duda que esta formulación es muy amplia y puede ser un poco imprecisa, por ello, vamos a desglosarla a lo largo las diversas secciones del presente apartado.

Desde la década de los noventa del siglo pasado, el IME implantó un sistema de evaluación y seguimiento cuantitativo de las propuestas educativas ofrecidas a los centros educativos. Este servicio municipal fue uno de los primeros departamentos del Ayuntamiento en someterse a una evaluación crítica por parte de sus usuarios directos: profesorado y alumnado. No obstante, se debe considerar que en el ámbito de la Pedagogía y la educación la evaluación siempre ha estado presente de muchas formas y con diversidad estrategias y modelos (Sarramona, J. 1980; Elliott, 1990; Gil-Pascual, 2004; Pérez-Juste, 2009; Biesta, 2010).

Como indicó Antonio Muñoz Molina en su columna en *El País*, para la mejora de la vida de los ciudadanos, es esencial que, después de implementar una política, se evalúe con la mayor precisión posible sus efectos reales, porque “la ignorancia perezosa o interesada de los números lo sume todo en una niebla muy propicia a las fantasmagorías” (Molina, 2023). La evaluación de un programa educativo es una parte fundamental del desarrollo del mismo porque es el instrumento adecuado, la metodología pertinente, para aporta datos y evidencias para conocer la realidad del proyecto, descubrir sus beneficios y deficiencias y, principalmente, para poder avanzar, mejorar y contribuir con el proyecto a lograr los objetivos sociales y educativos que una comunidad busca alcanzar (Lizasoain, 2023).

Evaluar un programa educativo municipal supone un antes y un después para el proceso de construcción de una ciudad educadora. Hoy en día resulta difícil encontrar algo que no pueda ser medido, y los programas educativos no son una excepción. Si bien, la pregunta está en el para qué evaluar, según recoge Carlos Angulo, para rendir cuentas del uso de los recursos públicos, para mejorar aquellos aspectos susceptibles de avance, para justificar la pertenencia a la red de Ciudades Educadoras y para entablar relaciones institucionales con entidades colaboradoras al objeto de implementar la evaluación de un servicio educativo municipal (Angulo, 2023). La evaluación de un programa educativo ha de realizarse en clave educativa, es decir, evaluar el impacto en las competencias propias de los aprendizajes del currículo escolar, y en relación a los 30 aprendizajes que han de implementarse en las ciudades que se declaran educadoras.

## 7.2. La muestra

El diseño de evaluación del IME se llevó a cabo en tres niveles de muestras o poblaciones participantes: profesorado, alumnado y equipos directivos de los centros del municipio de Salamanca. Las “encuestas de calidad”, así se denominaban, dirigidas al profesorado se realizaban en papel y posteriormente se mecanizaban a través de la aplicación informática *Excel* obteniéndose los valores centrales de cada uno de los ítems, principalmente la media. La muestra se realizó, en un inicio, solo de aquellas propuestas que tenían disponible algún tipo de material didáctico impreso, de tal forma, que el docente que iba a participar en una de estas actividades complementarias, debía pasar previamente por las dependencias del Instituto y recoger el material y la correspondiente encuesta de valoración. La devolución de este cuestionario tenía un carácter voluntario.

El segundo nivel de evaluación fue el alumnado cuya muestra se recogía sólo en dos propuestas muy concretas: los conciertos didácticos y en el teatro escolar; el resto de actividades no eran valoradas por estos usuarios debido a la imposibilidad de recursos humanos para poder realizarlo.

El tercer nivel lo constituían los equipos directivos de los centros públicos y concertados del municipio que cada curso escolar, a finales del mes de mayo, recibían por correo postal un cuestionario con veinticinco ítems, indicándose que, una vez cumplimentado, se devolviera a través del mismo medio postal.

La descripción de este procedimiento de muestreo, que denominamos de conveniencia o de oportunidad, y que duró hasta el curso escolar 2008/9, es fundamental para ir viendo cómo se fue depurando el muestreo en los siguientes años escolares. Además, debe quedar reflejado que, a partir del curso escolar 2006/7, los cuestionarios se empezaron a tabular a través del paquete informático SPSS, lo que ha permitido mantener los datos históricos de todos los procesos de evaluación desde esa fecha.

Desde el curso 2009/10, todas las actividades implementadas por el ayuntamiento incluyeron un cuestionario y en el siguiente curso escolar 2010/11 la evaluación abandonó el papel y pasó a ser telemática, lo que produjo un incremento considerable de la muestra. De esta manera, cualquier docente que hubiera participado en una actividad complementaria al currículo podría devolver el cuestionario accediendo a la web de acceso restringido con la clave correspondiente a su centro educativo. La herramienta informática sólo permite enviar un cuestionario por actividad realizada.

En lo relativo a la muestra del alumnado, que podemos definir como de aleatoria según oportunidad, se ha realizado mediante la colaboración de los propios docentes. La aleatoriedad correspondía con uno de los trabajos técnicos que tiene el personal del Ayuntamiento, el seguimiento presencial de todas las propuestas implementadas, por lo que, cuando un técnico municipal acude a una actividad, lleva consigo un sobre con un conjunto de cuestionarios que entrega al profesor del grupo para que los estudiantes, una vez de vuelta al aula, puedan cumplimentarlos. A continuación, este sobre se deposita en la conserjería del centro educativo a fin de que sean oportunamente recogidos por el personal de ayuntamiento para su posterior tabulación en el paquete informático SPSS.



Adentrándonos en el cuestionario global de actividades, el dirigido a los equipos directivos de los centros, en el año 2012 los veinticinco ítems que integran el cuestionario se agruparon en cinco dimensiones de análisis. Esta decisión ha permitido una definición operativa de las variables mediante un constructo, como se señalará y justificará en el siguiente apartado.

Finalmente, desde el curso 2011/12 la *Memoria de Actividades de la Fundación*<sup>25</sup> ofrece un apartado específico que recoge la evaluación de la propuesta educativa del Ayuntamiento en sus tres niveles: alumnado, profesorado y equipos directivos. Estas memorias son documentos públicos que pueden consultarse en la zona de publicaciones y transparencia de la Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes.

Antes de continuar convendría realizar una precisión acerca del manejo e interpretación de los datos obtenidos a través de procedimientos estadísticos. Se ha de considerar que los porcentajes recogidos en los resultados descriptivos así como las inferencias posteriores pueden ayudar a interpretar de forma general y global los datos. Sin embargo, y aunque la estadística es una ciencia que habla muy bien de lo general, esta disciplina en lo particular y concreto puede no ser muy fiable, debido a que “las decisiones que se toman no se pueden realizar en términos de certeza, sino de probabilidad” (Pérez Juste, 2009:6). Por ello, antes de proceder al análisis de los datos, se establecerá el *Nivel de Confianza* sobre el cual se está trabajando y se define un *Margen de Error* permitido, lo que proporcionará un *Intervalo de Confianza* en el que se encontrará el valor del dato. Estos índices quedan definidos por el investigador y se trabajará con un *Nivel de Confianza* del 99%, es decir un *Nivel de Significación*,  $\alpha=.01$ .

Una segunda matización, de carácter más operativo, es que, para evitar un uso excesivo de datos y debido a que los estadísticos descriptivos de estos instrumentos ya han sido publicados en la página web de la Fundación Municipal (Memorias FSCCyS, 2009-2020), solo se citarán y analizarán aquellos ítems que tienen concurrencia con las diversas hipótesis de trabajo.

Finalmente, como un apéndice específico debido a las especiales circunstancias vividas a partir del mes de marzo de 2020, se analizará un cuestionario enviado a los docentes del municipio y del alfoz que, durante el periodo COVID, participó en alguna de las actividades on-line, ante la imposibilidad de realizar actividades complementarias de forma presencial y fuera del recinto escolar por las limitaciones sanitarias debidas a la pandemia derivada de la COVID.

#### *Cuestionario global dirigido a los equipos directivos*

En la *Tabla 7.1* se recogen los cuestionarios enviados por los equipos directivos de los centros. Se les pide que se consensue con el claustro las respuestas, y el 20% de los centros así lo realizan (Memorias FSCCyS, s.f.). Esta muestra es poblacional y con repetición.

---

<sup>25</sup> Las memorias de la FSCCyS y del IME fueron aprobadas de conformidad a los respectivos estatutos, bien por el patronato de la Fundación, bien por el consejo del Instituto Municipal de Educación.

**Tabla 7.1**

*Cuestionarios de evaluación de los equipos directivos de los centros educativos del municipio*

Curso escolar	Población	Muestra	% de la muestra
2005/6 <sup>a</sup>	57	43	6,8
2006/7 <sup>a</sup>	57	50	7,9
2007/8 <sup>a</sup>	57	52	8,3
2008/9 <sup>a</sup>	57	47	7,5
2009/10 <sup>a</sup>	57	51	8,1
2010/11 <sup>a</sup>	57	43	6,8
2011/12 <sup>c</sup>	65	26	4,1
2012/13 <sup>c</sup>	63	42	6,7
2013/14 <sup>c</sup>	64	36	5,7
2014/15 <sup>c</sup>	63	36	5,7
2015/16 <sup>c</sup>	60	37	5,9
2016/17 <sup>c</sup>	68	48	7,6
2017/18 <sup>c</sup>	65	38	6,0
2018/19 <sup>b</sup>	76	54	8,6
2019/20 <sup>b</sup>	76	27	4,3
<b>Total</b>	<b>942</b>	<b>630</b>	<b>100,0</b>

*Alfa de Cronbach=0.841 de todo el cuestionario; Alfa de Cronbach=0.857 de los ítems 23, 24 y 25*

<sup>c</sup> Envío de cuestionarios solo a aquellos centros que participaron en más de 10 actividades durante el curso.

<sup>b</sup> Envío del cuestionario a todos los centros que participaron.

<sup>a</sup> Envío del cuestionario solo a CEIP, IES y colegios concertados que participaron en más de 10 actividades en el curso escolar.

*Cuestionarios cumplimentados por docentes del municipio y del alfoz*

En la *Tabla 7.2* se recoge la muestra de cuestionarios enviados por el profesorado que ha participado en alguna de las actividades complementarias de la programación educativa del Ayuntamiento de Salamanca. Como ya se indicó, a partir del curso 2009/10 todas las actividades tenían la opción de ser evaluadas por los docentes y, en el curso 2017/18, se introdujeron varios ítems nuevos, cuya muestra se señala en la *Tabla 7.3*.

**Tabla 7.2**

*Muestra de cuestionarios recibidos de docentes durante según cursos escolares*

Curso escolar	Población <sup>a</sup>	Frecuencia <sup>c</sup>	Porcentaje
2006/07	2.151	205	3.7
2007/08	2.128	234	4.2
2008/09 <sup>b</sup>	2.200	198	3.5
2009/10	2.493	580	10.3
2010/11	2.602	658	11.7
2011/12	2.651	634	11.3
2012/13	2.969	485	8.6
2013/14	3.282	545	9.7
2014/15	3.435	651	11.6
2015/16	3.822	601	10.7
2016/17	3.822	823	14.7
<b>Total</b>	<b>31.555</b>	<b>5.614</b>	<b>100.0</b>

*Alfa de Cronbach=0.906; Fiabilidad del cuestionario (Pérez Juste, 2009:159)*

<sup>a</sup> Nº de actividades realizadas por curso escolar

<sup>b</sup> Dato de actividades estimado, ese curso no se realizó memoria

<sup>c</sup> Cuestionarios recibidos y procesados por curso escolar

**Tabla 7.3**

*Muestra de cuestionarios cumplimentado por los docentes a partir del curso 2017/18*

Curso escolar	Grupos clase atendidos	Cuestionarios recibidos	Cuestionarios Validados	Porcentaje
2017/18	5.235	1.033	1.020	34,4%
2018/19	5.383	1.118	1.099	37,1%
2019/20	3.329	845	845	28,5%
<b>Total</b>	<b>13.947</b>	<b>2.996</b>	<b>2.964</b>	<b>100%</b>

*Alfa de Cronbach=0.924*

*NC del 99% (p=q=0,5): IC = ± 2,1%*

*Cuestionarios cumplimentados por el alumnado*

La muestra de cuestionarios recibidos de los escolares –a partir del tercer curso de Educación Primaria, toda la ESO, Bachillerato y Formación Profesional–, se presenta en la *Tabla 7.4*. Cabe señalar que el alumnado de centros de Educación Especial, de Educación Infantil y 1º y 2º de primaria no forman parte de la población que recibe cuestionarios de evaluación de la actividad en la que han participado porque el juicio crítico en esta etapas es muy escaso y daría lugar a sesgos interpretativos (Paz et al., 2010) .

**Tabla 7.4**

*Cuestionarios recibidos de escolares que han participado en una propuesta complementaria al currículo del Ayuntamiento de Salamanca*

Año escolar	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2006-7	526	2.2	2.2	2.2
2007-8	788	3.3	3.3	5.5
2008-9	859	3.6	3.6	9.0
2009-10	1205	5.0	5.0	14.0
2010-11	1484	6.2	6.2	20.2
2011-12	739	3.1	3.1	23.3
2012-13	817	3.4	3.4	26.7
2013-14	1550	6.4	6.4	33.1
2014-15	1532	6.4	6.4	39.5
2015-16	1445	6.0	6.0	45.5
2016-17	3851	16.0	16.0	61.4
2017-18	5178	21.5	21.5	83.0
2018-19	1621	6.7	6.7	89.7
2019-20	2484	10.3	10.3	100.0
<b>Total</b>	<b>24079</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

*Alfa de Cronbach=.803*

*NC del 99% (p=q=0,5): IC situa en ± 0.89%*

### 7.3. Los instrumentos

En los *Anexos I, II y III* de este trabajo se pueden encontrar todos los ítems de los cuestionarios empleados por el Ayuntamiento de Salamanca para recabar la información correspondiente a la evaluación de su servicio educativo. Estos instrumentos son tres, según destinatarios, equipos directivos, *Anexo I*, docentes, *Anexo II*, alumnado, *Anexo III* y, como se ha indicado anteriormente, fueron diseñados a nivel técnico y, posteriormente, fueron validados a través del juicio de expertos (Pérez et al., 2009). Cada año se revisan y adaptan convenientemente, no cambiándose en lo sustancial para así poder realizar las correlaciones e inferencias procedentes. Lo más habitual ha venido siendo la corrección de estilo o la adecuación a la terminología propia de ente del que dependiera este servicio municipal. Sin embargo, cabe indicar que el cuestionario dirigido a los docentes a partir del curso escolar 2017/18 incluyó tres ítems más específicos, como se ha recogido en la *Tabla 7.3* y que es el que figura en el *Anexo II*; y, desde el curso 2014/15, los ítems del cuestionario dirigido a los equipos directivos se agruparon en cinco dimensiones. En concreto, la dimensión quinta de este instrumento, definida como *Enseñanza en el entorno socioeconómico*, que quedó conformada por tres ítems: ítem 23: *aportación de la programación al currículo escolar*; 24: *la Fundación posibilita una enseñanza en el entorno*; y 25: *la programación de la Fundación facilita el uso educativo de recursos de la ciudad*. Esta dimensión adquiere especial importancia para nuestro fin, al ser la que más se adecúa a varios objetivos de la presente investigación definidos anteriormente en las preguntas que la dirigen y orientan.

Los tres instrumentos se componen de una serie de preguntas sobre la percepción del encuestado sobre diversos aspectos de las actividades complementarias en las que el centro educativo, el docente o el escolar ha participado. Cada uno se valora mediante una *Escala tipo Likert* de cinco niveles, donde el valor 1 refleja disconformidad/desacuerdo y el 5 conformidad/acuerdo máximo.

### 7.4. Hipótesis de trabajo

Regresando a las preguntas que dirigen y orientan la investigación (Pérez-Juste 2009), ya definidas en el *Capítulo 5*, procedemos a ordenarlas según las muestras e instrumentos diseñados y a establecer las hipótesis sustantivas que posteriormente se contrastarán, a saber, equipos directivos, docentes y alumnado.

#### *Hipótesis centradas en los equipos directivos*

Nos preguntaremos si las actividades complementarias del Ayuntamiento ayudan y enriquecen el currículo escolar de los centros educativos del municipio, de donde nuestra hipótesis de trabajo será que efectivamente son un aporte al desarrollo del currículo.

*Hipótesis centradas en los docentes*

Este apartado es más extenso y ofrece mayores posibilidades de investigación por lo que se formularán las siguientes preguntas con las hipótesis correspondientes.

1. ¿Qué factores condicionan una actividad complementaria al currículo? Además de la valoración del monitor y del desarrollo de la actividad, ¿se puede señalar algún otro condicionante que facilite el proceso enseñanza-aprendizaje en una actividad complementaria? Nuestra hipótesis de trabajo será que los dos factores que influyen son la adaptación de la actividad a la programación y la valoración en conjunto de la actividad.
2. Según la tipología de centros, ¿qué docentes logran integrar mejor en sus programaciones el modelo de enseñanza contextualizada promovido por el Ayuntamiento de Salamanca? La hipótesis, partiendo de las observaciones realizadas por los técnicos a pie de campo, es que los centros públicos de infantil y primaria (CEIP) logran en mayor medida que el resto.
3. ¿Qué docentes, según etapa educativa, se benefician más de las actividades complementarias? Al igual que la pregunta anterior, la hipótesis supondrá que los docentes de Primaria van a ser los que más rendimiento obtengan de estas actividades, basándonos en el dato de que, según se recogen en las Memorias (FSCCyS, s.f.), esta etapa es la que más participa.
4. ¿Qué bloques temáticos son los que más se adecúan al currículo escolar y a las programaciones didácticas? La hipótesis de trabajo es que será el bloque de actividades de Aprendo en mi ciudad, y aquellos que se implementan fuera del centro escolar, Historia, Museos y Conciertos y Teatros.
5. ¿Qué actividades son las más empleadas por el profesorado para realizar después de una actividad complementaria? No se ha trabajado anteriormente este aspecto, por lo que será un descubrimiento a través de las aportaciones del profesorado en los cuestionarios.

*Hipótesis centradas en el alumnado*

1. ¿Se puede afirmar que las actividades complementarias contribuyen al desarrollo curricular y a la formación del alumnado que participa en ellas? Nuestra hipótesis será que los factores *Adaptación de la actividad complementaria a los objetivos propuestos* y *Valoración global de la actividad* son los que contribuyen mucho a la formación de los escolares y estudiantes que participan en ella.

Finalmente, durante el curso 2020/21 no se pudo implementar ninguna actividad complementaria de forma presencial, por lo que en ese periodo la propuesta educativa del Ayuntamiento de Salamanca se diseñó a través de recursos digitales y de conferencias y sesiones on-line. Al final del curso escolar se envió un cuestionario a los docentes que utilizaron alguno de estos recursos y las últimas preguntas hacían referencia a la

presencialidad y al servicio prestado a los centros educativos del municipio desde el año 1983. Por ello, como corolario de esta investigación, nos preguntaremos si el profesorado considera mayoritariamente que la propuesta de actividades complementarias ofrecidas por el ayuntamiento es algo necesario para ayudar a los centros educativos o se puede alcanzar sin esa gestión administrativa municipal.

## **7.5. Desde la perspectiva de los equipos directivos**

*Las actividades complementarias del Ayuntamiento ayudan y enriquecen el currículo escolar de los centros educativos del municipio*

Como un primer aspecto, y de acuerdo a la opinión manifestada los equipos directivos de los centros educativos, nos podemos preguntar si se podría afirmar que la programación de actividades complementarias que realiza el Ayuntamiento de Salamanca cada curso escolar enriquece el currículo escolar y, si esto fuera así, qué el tipo de centro educativo se ve más beneficiado de la propuesta educativa del municipio charro.

La muestra de referencia (*Tabla 7.1*) (FSCCyS; s.f) la obtenemos de los cuestionarios enviados por los equipos directivos de los centros al finalizar el curso escolar, como ya se ha indicado *ad supra*.

Con la muestra ha sido obtenida por el procedimiento que podemos denominar poblacional con repetición y con un nivel de confianza del 97,5% ( $\alpha=0,025$ ), ( $p=q=0,5$ ), el parámetro IC se sitúa entre el  $\pm 2,56\%$ . A la hora de realizar el análisis nos fijamos en la quinta dimensión del cuestionario del *Anexo I* definida como *Enseñanza en el entorno socio-económico* concretada a través de los ítems:

- 23.- La participación en las actividades de la Fundación enriquece el currículo escolar;
- 24.- La participación en las actividades ofrecidas por la Fundación posibilita una enseñanza de mayor calidad y enraizada en el entorno;
- 25.- La programación facilita la utilización educativa de los recursos de la ciudad.

Realizamos el sumatorio de los valores numéricos obtenidos en cada de las puntuaciones directas y se elabora el constructo: *Enseñanza en el entorno socioeconómico* tal y como se recoge en la *Tabla 7.5* y se observa que un 97,7% de los equipos directivos validan el ítem número 23; un 96,6% dan una respuesta positiva a la cuestión 24; y un 97,1% hacen lo mismo en el ítem 25. Todos estos porcentajes son muy superiores al 80% fijado como referencia en la primera cuestión analizada en este mismo *apartado 3*. Lo que indica que un más de 94% de los equipos directivos (tomando como referencia el límite inferior según el IC ya indicado) aseguran que la propuesta educativa del Ayuntamiento ayuda a los centros educativos del municipio a contextualizar su proceso enseñanza aprendizaje.

**Tabla 7.5**

*Enseñanza en el entorno socioeconómico*

<b>23.- La participación en las actividades de la Fundación enriquece el currículo escolar</b>					
	CEIP	IES	Concertado	Otro tipo	Total
1 (muy en desacuerdo)					
2 (en desacuerdo)		1,10%			0,20%
3 (indiferente)	1,50%	5,30%	1,40%	2,50%	2,10%
4 (de acuerdo)	36,40%	35,80%	36,40%	27,50%	35,70%
5 (muy de acuerdo)	62,20%	57,90%	62,20%	70,00%	62,00%

<b>24.- La participación en las actividades posibilita una enseñanza de mayor calidad y enraizada en el entorno</b>					
	CEIP	IES	Concertado	Otro tipo	Total
1 (muy en desacuerdo)					
2 (en desacuerdo)					
3 (indiferente)	2,90%	7,40%	2,40%	2,50%	3,40%
4 (de acuerdo)	40,00%	37,90%	37,60%	32,50%	38,40%
5 (muy de acuerdo)	57,10%	54,70%	60,00%	65,00%	58,20%

<b>25.- La programación facilita la utilización educativa de los recursos de la ciudad</b>					
	CEIP	IES	Concertado	Otro tipo	Total
1 (muy en desacuerdo)					
2 (en desacuerdo)		1,10%			0,20%
3 (indiferente)	2,20%	3,20%	2,40%	7,50%	2,70%
4 (de acuerdo)	34,10%	35,10%	34,30%	32,50%	34,20%
5 (muy de acuerdo)	63,80%	60,60%	63,30%	60,00%	62,90%

A continuación, trataremos de dar respuesta a la segunda cuestión: ¿algún tipo de centro se beneficia más que otro? Debido a que no se cumplen las *Pruebas de Normalidad* (K-S) y de *Homocedasticidad* (Levene), se opta por la prueba no paramétrica *H* de *Kruskal Wallis* (Tablas 7.6 y 7.7) en que se puede apreciar que, con un 97,5% de nivel de confianza ( $p=.818 > \alpha=0,01$ ), no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre centros educativos y, por lo tanto, se puede afirmar que todos ellos aprovechan de igual modo estos recursos públicos ofrecidos por el Ayuntamiento de Salamanca para implementar una docencia contextualizada.

**Tabla 7.6**

*Tabla de rangos de Kruskal-Wallis*

<i>Enseñanza en el entorno socioeconómico</i>		
<i>Tipo de Centro Docente</i>	<i>N</i>	<i>Rango promedio</i>
Colegio Público	275	309,47
IES	94	294,61
Concertado	209	313,75
Otro tipo de Centro	39	314,90
Total	617	

**Tabla 7.7**

*Prueba K-S*

<i>Enseñanza en el entorno socioeconómico</i>	
H de Kruskal-Wallis	.932
gl	3
Sig. Asintótica (p-valor)	.818

## 7.6. Desde la perspectiva de los docentes

### *Factores que condicionan una actividad complementaria al currículo*

La definición operativa de una variable tiene unos requisitos previos e implica una tarea compleja para establecer qué ítems son necesarios para que el constructo, el concepto teórico, se sustituya por un lenguaje empírico que nos permita operar con él como una variable estadística (Pérez Juste, 2009, p. 33). A mayores, la tarea se complica al trabajar con un instrumento elaborado, no por el investigador, sino por una institución cuyo objetivo primero no coincide con el objeto de esta investigación. Aun teniendo presentes estos inconvenientes, se considera que el instrumento es válido a nuestro fin por el volumen y representatividad de la muestra, así como su permanencia en el tiempo. Lo que se pretende es traducir un concepto teórico (adaptación de una actividad complementaria al currículo escolar) al lenguaje empírico.

La elaboración de un constructo exige partir de la definición de un modelo teórico indagando, en primer lugar, en otras investigaciones. Se han encontrado dos referencias sobre la materia que nos ocupa: la programación educativa de actividades complementarias al currículo desde los ayuntamientos españoles. La primera es la tesis doctoral del Dr. Mateos Montero (2008, pp. 634-645) titulada *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*; la segunda corresponde a otra tesis defendida por la Dra. Amaro Agudo (2002) titulada *El movimiento de ciudades educadoras: una investigación evaluativa* en la que lleva a cabo un análisis sobre las diversas intervenciones de los ayuntamientos españoles adheridos a la Red de Ciudades Educadoras.

Sobre las aportaciones del Dr. Mateos Montero poco se puede extraer para la elaboración de nuestro constructo, si para otras cuestiones que se abordarán más adelante. De la tesis de la Dra. Amaro, cabe hacer referencia que no aborda en concreto la realización de actividades complementarias en cuanto tal, sino las distintas políticas municipales de las Ciudades Educadoras. Para ello elaboró un instrumento con 47 ítems agrupados en 6 categorías: identificación de la población, identificación de programas, colaboración institucional, papel de la escuela, ciudad y política educativa (Amaro Agudo, 2002, pp. 364-366). La muestra diseñada la constituyeron 125 municipios de la Red de Ciudades Educadoras y de los que 57 respondieron el cuestionario (*Índice de Fiabilidad Alfa*=0,9118; *Medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin* KMO=0,646). Lo más relevante se pueden encontrar en las conclusiones del *Análisis Factorial*, en el que se descubre que la categoría 'papel de la escuela' "desaparece, entremezclándose con las categorías totales, lo que no puede dar a entender que la escuela no tiene porqué ser una categoría separada de las demás, sino que debe estar incluida entre las otras" (Amaro Agudo 2002, p. 476). Es decir, los centros educativos de un territorio que aspira a ser educativo se comportan como nudos de una red que entretejen las actuaciones educativas del municipio.



Ahora bien, nuestro campo de investigación busca descubrir cómo la escuela emplea los servicios que el Ayuntamiento pone a su disposición. Por ello, al no detectarse ningún modelo previo que nos sirviera de referente, se partió de un diseño teórico propio, sobre el que después se aplicarán las comprobaciones experimentales mediante un *Análisis Factorial Exploratorio* a fin de detectar aquellos factores que mejor explican el modelo teórico y eliminar aquellos otros que puedan distorsionarlo.

### Propuesta de diseño teórico

Revisada la muestra del instrumento dirigido específicamente al profesorado durante los cursos 2017/18, 2018/19 y 2019/20, *Tabla 7.3* y *Anexo II*, se seleccionaron aquellos ítems que podrían tener una mayor relación con el objeto de la investigación: detectar si las actividades complementarias al currículo organizadas por el Ayuntamiento de Salamanca han ayudado al profesorado a implementar sus programaciones didácticas y a la concreción del currículo escolar. De los nueve ítems más representativos se consideró que cinco de ellos hacían una mejor referencia al desarrollo del currículo y el resto correspondían a la valoración directa de la actividad, *Tabla 7.8*.

**Tabla 7.8**

*Modelo Teórico de Constructo*

Factor 1: Adaptación de la actividad a la programación	Factor 2: Valoración de la actividad*
5) Las actividades realizadas se adecúan a los contenidos marcados	1) En general, la organización de la actividad le ha parecido
9) Cree que la participación en estas actividades contribuye al cambio de actitudes y a la formación del escolar.	4) Valore el desarrollo de la actividad en el centro de interés
10) En qué grado se adapta esta actividad a su programación de aula	6) Qué valoración daría al monitor
11) En qué grado se adapta al currículo escolar	7) Valore la atención por parte del personal de la Fundación
12) Qué valoración global daría a la actividad	

\* Se han excluido las preguntas 2 y 3 que hacen referencia al autobús y a los materiales facilitados

Se debe tener en cuenta que el profesorado que ha valorado la actividad, realiza este juicio en su condición de docente responsable y titular de grupo de menores que la realiza durante el horario lectivo-curricular. Además, este docente debió insertarla en su programación didáctica, incluyéndola posteriormente en la Programación General del Anual (PGA) a fin de que esta fuera aprobada preceptivamente por el Consejo Escolar y el inspector de zona. Por otro, si este mismo profesor considera que, después de participar en la actividad, sus escolares han cambiado actitudes, han recibido formación, que las dinámicas y métodos empleados en su el desarrollo son adecuados y valoran positivamente la actividad, no se puede dudar que la actividad se adecúa a las programaciones didácticas y al currículo escolar, siempre y cuando se le otorgue una valoración positiva. Estos son los dos motivos que pueden justificar este diseño teórico.

Respecto al cuestionario de los equipos directivos, la dimensión que se pretende estudiar viene definida en el propio cuestionario como se ha indicado anteriormente, por lo que el modelo teórico está definido por el propio cuestionario.

### Análisis factorial exploratorio

Se ha empleado, como los análisis anteriores, la aplicación informática SPSS en su versión 26 y siguiendo las pautas recogidas por Pérez Juste (2009) y Martínez Abad (2020), procedemos a detectar qué ítems (factores) son los que podrían definir la variable de estudio. En primer lugar, y como requisito previo de todo *Análisis Factorial*, se precisa que el valor de la *Prueba de Esfericidad* de Bartlett tome un valor superior a 0.6 y su significación sea inferior a  $\alpha=0.01$ . Esta exigencia, según se observa en la *Tabla 7.9*, se cumple estadísticamente hablando.

**Tabla 7.9**

*Prueba de KMO y Bartlett*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.912
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	19635,634
	gl	28
	Sig.	.000

Como se puede observar en la *Tabla 7.10* el total de la varianza explicada con los factores 1 y 2 alcanza el 82,4% un valor muy alto; el *factor 1* corresponde a los ítems que valoran directamente la actividad y el *factor 2* concierne al grado de adaptación de esta al currículo escolar y las programaciones didácticas.

**Tabla 7.10**

*Varianza total explicada*

<b>Factor</b>	<i>Autovalores iniciales</i>		
	Total	% de varianza	% acumulado
<b>1</b>	5,675	70,939	70,939
<b>2</b>	0,924	11,550	82,489

*Método de extracción: análisis de componentes principales.*

De la matriz de componentes rotados (*Tabla 7.11*) se extraen aquellos ítems que mejor pueden explicar cada uno de los factores. El *factor 2* según el modelo experimental, el que facilitará esta investigación, viene definido por los ítems 10, el 11 y el 9; de ahí que debamos eliminar los ítems 5 y 12 que sí se contemplaban en el modelo teórico.

**Tabla 7.11**

*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>*

	Factor	
	1	2
6) ¿Qué valoración daría al monitor?	0,871	0,229
4) Valore el desarrollo de la actividad en el propio centro de interés/teatro	0,861	0,353
12) ¿Qué valoración global le daría a la actividad?	0,820	0,447
1) En general, la organización de la actividad le ha parecido	0,812	0,304
5) ¿Las actividades y las dinámicas realizadas durante la actividad se adecúan a los objetivos marcados?	0,809	0,415
10) Valore en qué grado se adapta esta actividad a su programación de aula	0,295	0,903
11) Valore en qué grado se adapta esta actividad al currículo escolar	0,305	0,901
9) ¿Cree que la participación en este tipo de actividades contribuye a la formación y al cambio de actitudes del escolar?	0,462	0,672

*Método de extracción: análisis de componentes principales.*

*Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.*

*a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.*

En consecuencia podemos afirmar que los ítem que definen los factores que coadyuvan a que una actividad complementaria esté bien implementada son los recogidos en la *Tabla 7.12*, es decir, el modelo experimental. Por un lado tenemos el factor que indica si la actividad se adapta la programación didáctica, definido por los ítems 9, 10 y 11; por otro, el factor que valora en sí la actividad, cuyos ítems son el 1, 4, 6, 7 y 12.

**Tabla 7.12**

*Modelo Experimental*

Factor 1: Adaptación de la actividad a la programación	Factor 2: Valoración de la actividad*
9) Cree que la participación en estas actividades contribuye al cambio de actitudes y a la formación del escolar.	1) En general, la organización de la actividad le ha parecido
10) En qué grado se adapta esta actividad a su programación de aula	4) Valore el desarrollo de la actividad en el centro de interés
11) En qué grado se adapta al currículo escolar	6) Qué valoración daría al monitor
	7) Valore la atención por parte del personal de la Fundación
	12) Qué valoración global daría a la actividad

*La valoración del monitor y el desarrollo de la actividad son los factores que condicionan el proceso enseñanza-aprendizaje en una actividad complementaria*

Una vez hecha la comprobación de que las actividades complementarias ofrecidas por el Ayuntamiento de Salamanca contribuyen a la formación y al cambio de actitudes del escolar que participa en ellas, es decir, cumplen con su finalidad en educativa, convendría preguntarnos qué aspectos son los que más coadyuvan a este fin. Para ello, se procede al cálculo del valor empírico *Rho de Spearman* (*Tabla 7.13*) que, según Gil Pascual (2004:350), “tiene como objeto medir la correlación entre dos variables medidas en escala ordinal”<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Se aceptarán como relacionadas aquellas variables cuyo valor experimental sea mayor que el valor crítico o teórico de  $r_s = .432$  (Gil Pascual, 2004:350).

**Tabla 7.13***Cálculo del coeficiente Rho de Spearman de correlación entre dos variables*

Detecta cambio de actitudes en la formación de los escolares		
	N	Rho de Spearman
Valoración de la organización	5355	,460**
Trabajo previo de la salida con los alumnos	4918	,278
Valoración del desarrollo actividad	5191	,539**
Valoración del material didáctico	4051	,384
Valoración de las actividades realizadas	5210	,522**
Valoración del monitor	5273	,462**
Valoración global de la actividad	5350	,592**

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En conclusión, los ítems que influyen o están asociados con el cambio de actitudes y a la formación del escolar que ha participado son cuatro, aquellos que corresponden a la valoración que realiza el docente de sobre la organización, el desarrollo, las actividades realizadas, el monitor y la evaluación global de la actividad. En otras palabras, una 'complementaria' bien organizada, con un monitor que desarrolle dinámicas adecuadas favorecerá el proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, contrariamente a lo esperado, baja relación de esta variable con otras dos que parecían podían correlacionarse: *preparación previa de la actividad en el aula o grado de satisfacción con el material didáctico* facilitado por el Ayuntamiento para la realización de la actividad. Este resultado no esperado es incongruente con las conclusiones de otra investigación, se afirmaba que existen "evidencias de que aquellos profesores que preparan una actividad complementaria la logran integrar en el currículo y en su docencia, ya que se observa que el aprendizaje llevado a cabo fuera de la escuela es útil para el desarrollo curricular" (Rodríguez-Santos, 2020:83). Por lo tanto, habrá que continuar con la investigación o diseñar nuevos instrumentos para la validación de esta hipótesis aquí no confirmada.

*Los docentes de los CEIP, de Educación Especial y de los CIFP son los que más integran en sus programaciones el modelo de enseñanza contextualizada promovido por el Ayuntamiento de Salamanca*

Tomando como conjunto de estudio los cuestionarios cumplimentados por los docentes en los tres últimos cursos escolares y recogidos en la *Tabla 7.3*, se procede a investigar si se puede afirmar que se detectan diferencias significativas a la hora de ver cómo los docentes integran una actividad complementaria en las programaciones didácticas y si estas se adaptan al currículo, según el centro educativo al que están vinculados laboralmente.

El cuestionario cumplimentado por el profesorado del municipio y su alfoz cuenta, por un lado, con una variable nominal categórica politómica, que queda definida como tipo de *centro educativo* al que pertenece el docente que cumplimenta el cuestionario, que actuará en la investigación como variable independiente y, por otro, con una variable de tipo cuantitativa, con escala de intervalo, que operará como dependiente, y que se ha definido como *constructo*

que, como se ha indicado anteriormente en el diseño experimental (*Tabla 7.12*), viene definida por los ítems 9, 10 y 11 del cuestionario.

La variable nominal centro educativo está compuesta por los diversos tipos de centros que existen en el municipio de Salamanca: 24 Centros Públicos de de Educación Infantil y Primaria (CEIP), 13 Institutos de Educación Secundaria (IES), 2 Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP), 22 centros concertados que imparten Educación Infantil, Primaria y Secundaria y (5 de ellos Bachillerato de carácter privado) y 14 centros de Educación Especial.

Aunque se cumple la prueba de *Levene* de homocedasticidad, se opta por pruebas de contraste no paramétricas al no cumplirse la normalidad *Kolmogorov-Smirnov (K-S)*. En concreto, y a través del paquete informático SPSS, se realiza el cálculo de la *H* de *Kruskal-Wallis* que permite comparar las diferencias en los promedios de los rangos entre más de dos grupos independientes. Así, con un 99% de nivel de confianza ( $(p \leq \alpha=0,01)$ ) se constata la condición de diferencias significativas en el rango asignado a cada centro educativo, *Tablas 7.14* y *7.15*.

**Tabla 7.14**

*Rangos según centros educativos*

Tipo centro	9) ¿Cree que la participación en este tipo de actividades contribuye a la formación y al cambio de actitudes del escolar?		10) Valore en qué grado se adapta esta actividad a su programación de aula.		11) Valore en qué grado se adapta esta actividad al currículo escolar.		Constructo	
	N	Rango promedio	N	Rango promedio	N	Rango promedio	N	Rango promedio
CEIP	1108	1314,45	1111	1364,87	1109	1359,41	1098	1340,15
IES	92	999,89	90	1086,59	91	1088,93	88	980,84
CIFP	50	1585,61	50	1575,35	50	1560,56	50	1586,94
Concertado	1106	1339,70	1112	1279,18	1113	1292,41	1100	1272,51
Ed. Especial	321	1480,12	320	1516,25	319	1488,23	316	1522,07
Total	2677		2683		2682		2652	

**Tabla 7.15**

*Valores de la prueba Kruskal-Wallis*

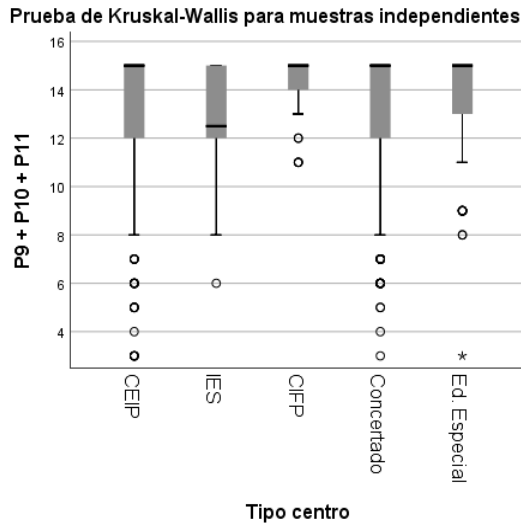
	9) ¿Cree que la participación en este tipo de actividades contribuye a la formación y al cambio de actitudes del escolar?	10) Valore en qué grado se adapta esta actividad a su programación de aula.	11) Valore en qué grado se adapta esta actividad al currículo escolar.	Constructo
H de Kruskal-Wallis	58,349	50,595	39,504	60,422
gl	4	4	4	4
Sig. asintótica	0,000	0,000	0,000	0,000

Pasamos a analizar las pruebas *Post-hoc* recogidas en la *Tabla 7.16* y en los *Gráfico 1.1*. En ellas se observa que, por un lado, no se encuentran significativas diferencias en la incorporación a la docencia de las actividades complementarias entre el profesorado de los centros públicos y concertados y centros integrados de formación profesional; por el contrario, sí se detecta diferencia estadística entre aquellos docentes vinculados a IES en relación con aquellos que

trabajan en centros públicos y entre los de centros de Educación Especial respecto a los de centros concertados y de CEIP.

**Gráfico 7.1**

*Prueba Kruskal-Wallis según centros de enseñanza*



Asimismo, se ha calculado el *Tamaño del efecto* y la *Potencia de la Prueba* siguiendo las pautas ofrecidas por Padilla (2018) y aplicándose para su cálculo el paquete informático G\*Power (Faul, Erdfelder y otros, 2007) que permite su aplicación en pruebas no paramétricas de dos variables independientes. Para ello, se ha estimado la *U de Man Whitney* a través del SPSS para dos variables independientes como queda recogido en la *Tabla 1.16* y el valor de la *Potencia Estadística*, es decir, la probabilidad de que el investigador rechace la hipótesis nula ( $H_0$ ) siendo esta decisión correcta (Pérez Juste, 2009).

**Tabla 7.16**

*Comparaciones por parejas según tipo de centro educativo*

	<i>Estadístico U de prueba</i>	<i>Sig.</i>	<i>t crítico</i>	<i>Tamaño del efecto</i>	<i>Potencia (1-β)</i>
IES-Concertado*	-291,674	.000	2.58	.28	.49
IES-CEIP*	359,312	.000	2.58	.37	.79
IES-Ed. Especial***	-541,238	.000	2.59	.60	.99
IES-CIFP***	-606,105	.000	2.61	.94	.99
Concertado-CEIP	67,638	.023			
Concertado-Ed. Especial***	-249,563	.000	2.57	.32	.99
Concertado-CIFP***	314,430	.002	2.58	.52	.86
CEIP-Ed. Especial***	-181,925	.000	2.58	.23	.85
CEIP-CIFP	-246,792	.014			
Ed. Especial-CIFP	64,867	.541			

\*\*\* Se aprecian diferencias significativas ( $\alpha=0,01$ ) entre esta tipología de centros.

\* Aunque se aprecian diferencias significativas, la potencia de la prueba no es superior a .80.

De este modo, una *Potencia Estadística* menor de 0,80 indica que se ha de aceptar la hipótesis de nulidad ante la posibilidad de cometer un error estadístico. De ahí, se según se recoge en la *Tabla 1.16*, no se puede afirmar que las diferencias detectadas entre los docentes de IES respecto aquellos de CEIP y Centros Concertados, aunque estadísticamente sean significativas,

de donde procede aceptar la hipótesis de nulidad, es decir, no se detectan diferencias entre el profesorado de estos centros.

Volviendo a la *Tabla 7.14*, sí se puede afirmar que el profesorado que mejor integra, desde el punto de vista curricular y didáctico, las actividades complementarias ofrecidas por el Ayuntamiento son, por este orden, los pertenecientes a CIFP, a colegios de Educación Especial y a CEIP.

Además, observando el *Tamaño del Efecto*, se descubre que este adquiere un valor muy alto entre las diferencias detectadas entre los docentes de IES y de CIFP; alcanza un valor medio en las estimaciones de las diferencias entre aquellos pertenecientes a IES y respecto a los de Centros de Educación Especial.

Finalmente, las diferencias observadas entre el profesorado de IES respecto a aquellos de CIFP y de Centros de Educación Especial, y entre los de Centros Concertados y de Educación Especial son significativas con una *Potencia Estadística* muy alta.

Así pues, los docentes, dependiendo del centro al que estén vinculados, dan un uso didáctico diferente a las actividades complementarias ofrecidas por el Ayuntamiento de Salamanca.

*El profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria y de Educación Especial se beneficia más de las actividades complementarias que el resto de docentes de otras etapas.*

Avancemos en las cuestiones. En la investigación anterior se consideró como variable independiente el tipo de centro educativo. Ahora, procederemos a realizar un contraste según la etapa educativa en la que imparte docencia la persona que cumplimenta el cuestionario. Así, la pregunta que nos podemos hacer es: ¿se puede observar alguna diferencia significativa entre las etapas educativas y el grado de integración de las actividades complementarias en las programaciones didácticas del profesorado y en el currículo escolar normativo? Esta cuestión, como ya se ha indicado, es una concreción de la anterior, pero con matiz peculiar, cada uno de los valores de la variable independiente contiene las valoraciones de docentes de diversos tipos de centros.

Por un lado se dispone de una variable nominal con escala categórica politómica que queda definida como *etapa educativa* en la que imparte docencia el profesorado que cumplimenta el cuestionario; actuará como variable independiente. Para ello, se ha procedido a recodificar en una nueva variable, a través del paquete informático SPSS, todos los valores antiguos de la variable "curso" asignándoles una etapa educativa: Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional (FP) y Educación Especial (EE). Por otro, como variable dependiente, cuantitativa con escala de intervalo, se recurre la misma variable denominada *constructo* y ya definida de forma operativa en la segunda hipótesis.

Con el fin de facilitar con una mayor precisión la observación de lo indicado anteriormente, en la *Tabla 1.17* se detalla el tipo de centro al que pertenece el docente según etapa educativa.

**Tabla 7.17**

*Frecuencias observadas según etapa educativa del profesorado atendiendo al tipo de centro donde imparte docencia*

Tipo de centro		Etapa educativa					EE
		EI	EP	ESO	Bach	FP	
CEIP	F	222	935				
	%	19,2%	80,8%				
IES	F			84	5	8	
	%			86,6%	5,2%	8,2%	
CIFP	F			8	2	43	
	%			15,1%	3,8%	81,1%	
Concertado	F	133	585	356	20	48	0
	%	11,6%	51,2%	31,2%	1,8%	4,2%	0,0%
Ed. Especial	F						373
	%						100,0%
Alfoz	F	7	85	5	1	1	
	%	7,1%	85,9%	5,1%	1,0%	1,0%	
Total	F	362	1605	453	28	100	373
	%	12,4%	54,9%	15,5%	1,0%	3,4%	12,8%

También, se ha de dejar constancia que al haber configurado un constructo como resultado del sumatorio de varios ítems, esto permite realizar el cálculo de los estadísticos descriptivos de tendencia central, en otras palabras, al abandonar las variables cualitativas ordinales de las escalas Likert, se da el paso a operar con una variable cuantitativa de intervalo. En la *Tabla 7.18* se recogen los descriptivos que se precisarán posteriormente para los cómputos del tamaño del efecto y de la potencia estadística.

**Tabla 7.18**

*Descriptivos de Constructo según la etapa educativa del docente*

Etapa	Media	N	Desv. Desviación
EI	14,07	343	1,772
EP	13,47	1519	2,146
ESO	13,02	436	2,252
Bach	12,62	26	2,968
FP	12,45	89	2,759
EE	13,96	323	1,836
Total	13,49	2736	2,150

Tal y como ya se ha indicado, se cumple la condición de homocedasticidad, sin embargo no se obtiene un valor K-S inferior a 0,001 en la prueba de normalidad (*K-S*), por ello se opta por un contraste de hipótesis de inferencia no paramétrica. En concreto, se compararán los promedios de los rangos entre más de grupos independientes, hallando el valor *H* de *Kruskal Wallis* con el paquete informático SPSS. Con un 99% de nivel de confianza ( $p \leq \alpha=0,01$ ) se excluye la condición de igualdad entre los grupos, por lo tanto se rechaza  $H_0$ , recogidos en las *Tablas 7.18* y *7.19*.



**Tabla 7.18**

*Rangos de la prueba Kruskal Wallis*

Etapa educativa	N	Rango promedio
EI	343	1578,71
EP	1519	1353,06
ESO	436	1190,96
Bach	26	1184,77
FP	89	1069,09
EE	323	1554,83
Total	2736	

**Tabla 7.19**

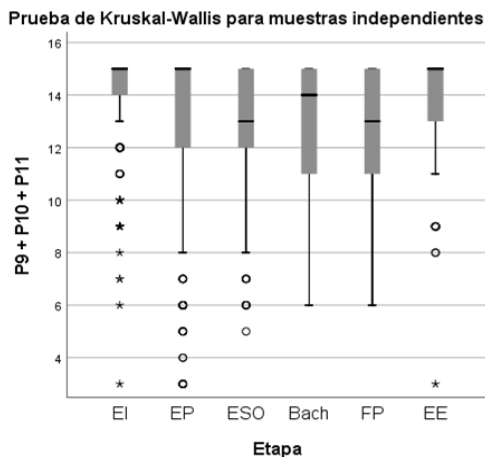
*Estadísticos de la prueba*

	Constructo
H de Kruskal-Wallis	95,438
gl	5
Sig. Asintótica (p-valor)	0,000

Una vez comprobado que las diferencias no se deben al azar, son estadísticamente significativas, procedemos al análisis de las pruebas *Post-hoc* que quedan recogidas en la *Tabla 7.20* y en el *Gráfico 7.3*.

**Gráfico 7.2**

*Prueba Kruskal Wallis según etapas educativas*



Como ya se ha indicado, en orden a realizar los cálculos del *Tamaño del Efecto* y de la *Potencia Estadística*, nos dejamos guiar por Padilla (2018), Faul, Erdfelder y otros (2007) y Pérez Juste (2009). En la *Tabla 7.20* se pone de manifiesto que en el caso del contraste entre Bachillerato y Educación Infantil existe un 37%<sup>27</sup> de cometer un error tipo I, por lo que a pesar de que el *p-valor* es  $\leq .01$ , no se debe rechazar la hipótesis nula. Prosiguiendo el análisis de la *Tabla 7.20* se puede concluir, sin temor a equivocarnos, que, desde el punto de vista estadístico, al alcanzar una *Potencia Estadística* superior al 80%, las diferencias observadas entre los rangos de la *Prueba Kruskal-Wallis* son estadísticamente significativas, *Tabla 7.18*. Ahora bien, el *Tamaño*

<sup>27</sup> La Potencia Estadística es .63, por lo que .37 es la probabilidad de cometer el error de Tipo1, rechazar la hipótesis nula de igualdad  $H_0$ , cuando es la que se deba aceptar.

del Efecto varía: es bajo entre el profesorado de ESO versus Primaria, Primaria versus Ed. Infantil y Primaria versus Educación Especial; y roza valores altos (0,70) entre los docentes de FP versus Ed. Infantil.

**Tabla 7.20**

*Comparaciones por parejas según la etapa educativa*

	<i>Estadístico de prueba</i>	<i>Sig.</i>	<i>t crítico</i>	<i>Tamaño del efecto</i>	<i>Potencia (1-β)</i>
FP-Bach	115,679	0,470			
FP-ESO	121,869	0,145			
FP-EP***	283,970	0,000	2.58	.41	.89
FP-EE***	-485,735	0,000	2.59	.64	.99
FP-EI***	509,624	0,000	2.59	.70	.99
Bach-ESO	6,189	0,966			
Bach-EP	168,290	0,237			
Bach-EE	-370,056	0,012			
Bach-EI*	393,945	0,007	2.59	.59	.63
ESO-EP***	162,101	0,000	2.59	.20	.88
ESO-EE***	-363,866	0,000	2.58	.46	.99
ESO-EI***	387,756	0,000	2.58	.46	.99
EP-EE***	-201,765	0,000	2.58	.25	.92
EP-EI***	225,655	0,000	2.58	.30	.99
EE-EI	23,889	0,668			

\*\*\* Se aprecian diferencias significativas ( $\alpha=0,01$ ) entre esta tipología de centros.

\* Aunque se aprecian diferencias significativas, la potencia de la prueba no es superior a .80.

*Los bloques temáticos de Música y danza, Letras y Lenguas, y Teatro y Escena son los que más se adecúan al currículo escolar y a las programaciones didácticas*

Siguiendo el análisis de datos de las mismas muestras que en las dos anteriores hipótesis, cabe preguntarse si alguno de los *Bloques Temáticos* ofrecidos por la FSCCyS se adecúa mejor que otros en su aplicación curricular o, por el contrario, todos los bloques de contenidos tienen un uso didáctico similar. Nuestra pregunta se podría formular del siguiente modo ¿existe algún tipo de diferencia entre las actividades programadas en cada uno de los bloques temáticos en función de su adaptación al currículo y a las programaciones didácticas?

Como en los dos apartados anteriores, se dispone, por un lado, de una variable nominal con escala categórica politómica que queda definida como *Bloque Temático*, que actuará como variable independiente. Se debe indicar a este respecto que, la FSCCyS ofrece en la actualidad más de 260 propuestas de actividades complementarias al currículo agrupadas en 16 bloques de contenidos. Por otro, como variable cuantitativa de nivel de intervalo, se utilizará la anteriormente definida como *constructo* cuya amplitud es 15.

La *Tabla 7.21* recoge los estadísticos de cada bloque temático ordenados de mayor a menor según la media del valor *constructo*. Al haber configurado la variable como el sumatorio de varios ítems, se permite el cálculo de los estadísticos descriptivos de tendencia central y de variabilidad.

**Tabla 7.21**

*Descriptivos de constructo según bloques de contenido*

<i>Bloque temático</i>	<i>Media</i>	<i>N</i>	<i>Desv. Desviación</i>
Música y danza	14,12	225	1,463
Letras y lenguas	13,77	230	2,136
Teatro y escena	13,74	331	1,814
Cultura audiovisual digital	13,70	37	1,884
Escuela de Salud	13,68	341	1,970
Aprendo en mi ciudad	13,65	306	2,250
Entorno natural y medio ambiente	13,58	192	2,093
Deporte y escuela	13,55	67	1,778
Educación en igualdad	13,32	123	2,345
Educación para la convivencia	13,18	87	2,160
Historia y patrimonio	13,17	316	2,184
Cultura científica	13,07	154	2,458
Museos y artes	13,00	198	2,476
Apoyo al estudio	12,92	119	2,546
Cultura emprendedora	12,83	36	2,772
<b>Total</b>	<b>13,50</b>	<b>2762</b>	<b>2,146</b>

Como en casos anteriores, al no obtenerse un valor K-S superior al valor de significación ( $\alpha=0,01$ ) y no cumplirse la bondad de ajuste a la curva normal, una vez más se opta por un contraste no paramétrico, concretamente la comparación de los promedios de los rangos y la estimación del valor *H* de *Kruskal Wallis* con el paquete informático SPSS, *Tabla 1.22*.

**Tabla 7.22**

*Resumen de la prueba Kruskal-Wallis*

N total	2762
H de Kruskal-Wallis	72,604
Grado de libertad	14
Sig. asintótica (prueba bilateral)	0,000

Una vez comprobado que las diferencias observadas no se deben al azar y son estadísticamente significativas, procedimos a la realización y análisis de las pruebas *Post-hoc* que quedan recogidas en la *Tabla 7.23*, siguiendo los mismos procedimientos ya indicados *ad supra* para la obtención de los valores del *Tamaño del Efecto* y *Potencia Estadística*. En esta ocasión, para facilitar la lectura, la *Tabla 7.23* solo recoge aquellas diferencias significativas entre aquellos bloques cuyo *p-valor* es menor que la significación y la *Potencia Estadística* es mayor de 0,80. Los cálculos de *Tamaño del Efecto* y de la *Potencia Estadística* se realizan, como en casos anteriores, uno a uno a través del paquete informático G\*Power (Faul, Erdfelder y otros, 2007).

**Tabla 7.23**

*Bloques temáticos entre los que se detecta diferencias significativas en su adaptación al currículo y a las programaciones didácticas y de aula*

<i>Bloques temáticos*</i>	<i>Estadístico de prueba</i>	<i>Sig.</i>	<i>t crítico</i>	<i>Tamaño del efecto</i>	<i>Potencia (1-β)</i>
1. Historia y patrimonio-Música y danza	-335,905	.000	2.58	.51	.99
2. Museos y artes-Música y danza	-358,213	.000	2.58	.55	.99
3. Apoyo al estudio-Música y danza	-372,966	.000	2.58	.91	1.00
4. Museos y artes-Letras y lenguas	294,033	.000	2.58	.33	.80
5. Apoyo al estudio-Letras y lenguas	-308,786	.000	2.58	.75	.99
6. Educación para la convivencia-Música y danza	-343,421	.000	2.59	.48	.88
7. Historia y patrimonio-Teatro y escena	-194,965	.001	2.58	.28	.85
8. Museos y artes-Teatro y escena	-217,273	.001	2.58	.34	.88
9. Apoyo al estudio-Aprendo en mi ciudad	-258,129	.001	2.58	.66	.99
10. Apoyo al estudio-Escuela de Salud	-231,965	.003	2.58	.74	.99
11. Apoyo al estudio-Teatro y escena	-232,026	.003	2.58	.89	1.00
12. Educación en igualdad-Música y danza	-238,782	.003	2.59	.44	.91
13. Cultura científica-Teatro y escena	-190,568	.007	2.58	.32	.92
14. Cultura emprendedora-Música y danza	-347,749	.007	2.58	.52	.99

**Tabla 7.24**

*Bloques temáticos entre los que se detecta diferencias significativas*

<i>Bloque temático</i>	<i>Media (Des. Est.)</i>	<i>Bloque temático</i>	<i>Media (Des. Est.)</i>
Apoyo al estudio	12,92 (2,546)	Música y danza	14,12 (1,463)
		Letras y lenguas	13,77 (2,136)
		Aprendo en mi ciudad	13,65 (2,250)
		Escuela de Salud	13,68 (1,970)
		Teatro y escena	13,74 (1,814)
Cultura científica		Teatro y escena	13,74 (1,814)
Música y danza	14,12 (1,463)	Cultura emprendedora	12,83 (2,772)
		Educación en igualdad	13,32 (2,345)
		Educación para la convivencia	13,18 (2,160)
Historia y patrimonio	13,17 (2,184)	Música y danza	14,12 (1,463)
		Teatro y escena	13,74 (1,814)
Museos y artes	13,00 (2,476)	Letras y lenguas	13,77 (2,136)
		Teatro y escena	13,74 (1,814)
		Música y danza	14,12 (1,463)

De la lectura de las *Tablas 7.21, 7.23 y 7.24* se puede extraer que los bloques temáticos de Música y Danza, Letras y Lenguas y Teatro y Escena desarrollan unos contenidos que se adaptan mejor, según el punto de vista del profesorado, al currículo escolar y a las programaciones didácticas. Los bloques que tienen una menor adaptación curricular son Museos y Artes, Apoyo al Estudio y Cultura Emprendedora, alcanzan un la media comprendida entre 12,83 y 13,00 puntos (sobre 15 puntos), lo que puede considerarse, por otra parte, un valor de promedio alto, es decir, son propuestas complementarias al currículo que no han de descartarse pese a su menor incidencia.

*Repasar los contenidos, los debates y las puestas en común son las actividades por las preferidas entre el profesorado después de realizar una actividad complementaria al currículo escolar*

En las hipótesis anteriores se ha realizado un contraste que ha permitido observar qué tipo de centros educativos, qué etapas y qué bloques temáticos se adecúan mejor al currículo y a las programaciones didácticas de los docentes salmantinos. Ahora se profundizará cuáles son los métodos y estrategias que el profesorado utiliza para integrar las propuestas del Ayuntamiento de Salamanca en su práctica docente. La pregunta que nos hacemos, como ya se ha indicado en el título del epígrafe, podría ser ¿qué estrategia metodológica implementa el profesorado para integrar en su docencia una ‘complementaria’ después de haberla realizado?

En concreto, nos centraremos en el ítem número 13 del cuestionario, en el que se pide al docente que indique qué trabajos posteriores va a realizar o realizará con el alumnado una vez realizada la actividad complementaria. Para facilitar el estudio se ha establecido una clasificación de las tareas en ocho tipos, tal y como quedan recogidos en la *Tabla 7.25*.

De los 2.964 docentes de la muestra, 973 indican que implementaron algún tipo de trabajo en el aula después de la realización de la actividad, es decir un 32,8%. En la *Tabla 7.25* se observa que el recurso didáctico que más se emplea entre los docentes de Educación Infantil, Primaria y Especial es la puesta en común, el coloquio o el debate; mientras que el profesorado de Secundaria, Bachillerato o Formación Profesional fomenta el repaso de los contenidos vistos durante la actividad.

Cabe destacar que en todas las etapas un porcentaje de docentes (15,6%), sería deseable fuera mayor, buscan establecer relación de la actividad complementaria con los contenidos curriculares después de haberla realizado.

**Tabla 7.25**

*Tipología del trabajo realizado por el docente después de la realización de una actividad complementaria.*

	% dentro de Etapa						Total
	EI	EP	ESO	Bach	FP	EE	
Coloquio, puesta en común o debate	<b>24,3%</b>	<b>31,3%</b>	24,1%	16,7%	12,9%	<b>28,8%</b>	28,3%
Investigación o elaboración de un proyecto	6,1%	16,4%	11,3%	16,7%	16,1%	11,9%	13,8%
Asamblea	11,5%	0,5%					2,1%
Dibujo	14,2%	5,0%	2,8%			5,1%	5,9%
Redacción o trabajo reflexivo	9,5%	11,6%	12,8%	16,7%	3,2%	6,8%	10,9%
Relación o aplicación a contenidos curriculares	11,5%	13,7%	19,9%	16,7%	32,3%	25,4%	15,6%
Repasar contenidos de la actividad	21,6%	20,1%	<b>29,1%</b>	<b>33,3%</b>	<b>35,5%</b>	22,0%	22,4%
Ampliación con recursos digitales	1,4%	1,4%					1,0%

*Las actividades complementarias contribuyen al desarrollo curricular y a la formación del alumnado que participa en ellas*

Nos proponemos indagar, desde el punto de vista del profesorado, si las actividades complementarias al currículo ofrecidas por el ayuntamiento producen efectos positivos, en cuanto a la formación y al cambio de actitudes, en el alumnado que participa en ellas. La exploración se realizará en los cuestionarios enviados a los centros durante los años escolares 2006-7 al 2016-17, es decir, once cursos cuya muestra se ha recogido anteriormente en la *Tabla 7.4*.

En concreto, vamos a tomar como fuente de información el ítem *número 9*, en el que se pregunta al docente si *Detecta cambio de actitudes y en la formación de los escolares*. Para la toma de decisión estadística, a nivel de esta investigación, se establece que, si más del 80% del profesorado detecta un cambio de actitudes en su alumnado después de haber participado en una actividad complementaria, ese valor puede considerarse alto. Al emplearse un cuestionario cualitativo de *Escala Tipo Likert* de cinco puntos, se decide hacer una comprobación en la suma las frecuencias observadas de los valores positivos 4 y 5 de los descriptivos, señalados en la *Tabla 7.27*, y el dato alcanzado es 89,8%.

**Tabla 7.26**

*Frecuencias observadas en porcentajes<sup>a</sup>*

Escala de valoración		1	2	3	4	5
Detecta cambio de actitudes y en la formación de los escolares	$x_i$	34	54	464	1.744	3.094
	%	0,60%	1,00%	8,60%	32,40%	57,40%

<sup>a</sup> 1 pocos – 5 muchos

Ahora bien, a este valor observado, 89,8%, ha de aplicarse el *Intervalo de Confianza* (IC) según la muestra recibida (*Tabla 1.6*); habiendo establecido un *Nivel de Confianza* del 99%, ( $p=q=0,5$ ), el IC se sitúa en  $\pm 1,6\%$ , lo que implica que el valor de la frecuencia observada se situaría en el 99% de los casos entre el 91,4% y el 88,2%.

## 7.7. Desde la perspectiva del alumnado

*Las actividades contribuyen a la formación de los estudiantes y al cambio de actitudes*

Hasta el momento se ha recurrido a los cuestionarios cumplimentados por los equipos directivos y por los docentes. Nos proponemos a continuación indagar en aquellos que han sido devueltos por los alumnos. En la *Tabla 7.4*, recogida *ad supra*, indica la muestra de cuestionarios procesados desde el curso 2006/7 hasta el 2019/20. El procedimiento, como se indicó *ad supra*, se puede definir como aleatorio, según oportunidad y con repetición.

En este cuestionario se descubren dos ítems que hacen referencia a la cuestión que se trata de investigar, el *número 6*, en el que se pregunta al escolar si ha aprendido algo con la actividad

en la que participó, y el *número 10*, en el que se le pide que indique si las actividades propuestas por el Ayuntamiento complementan su formación. La escala de valoración es tipo Likert de cinco puntos. En la *Tabla 7.27* se recogen los descriptivos de tendencia central en función del curso y del sexo de suma de los valores de los ítems indicados. En negrilla se señalan los valores más altos y en cursiva los más bajos.

**Tabla 7.27**

*Descriptivos de la suma de los ítems 6 y 10 del cuestionario dirigido al alumnado*

Curso		N	Media	Des. Est.
3º / 4º EP	Alumno	3419	8,5970	1,87127
	Alumna	3325	<i>8,8424</i>	1,62648
	<b>Total</b>	6744	<b>8,7180</b>	1,75901
5º / 6º EP	Alumno	3615	8,3710	1,77790
	Alumna	3548	<b>8,6037</b>	1,61303
	<b>Total</b>	7163	8,4862	1,70210
1º/2º ESO	Alumno	1868	7,8437	1,99119
	Alumna	1981	8,0192	1,81538
	<b>Total</b>	3849	7,9340	1,90451
3º/4º ESO	Alumno	1932	7,5399	1,85379
	Alumna	2119	7,8197	1,74307
	<b>Total</b>	4051	7,6863	1,80193
Formación Profesional	Alumno	364	7,3764	1,89201
	Alumna	176	7,7216	1,87214
	<b>Total</b>	540	7,4889	1,89077
Bachillerato	Alumno	438	7,6758	1,80005
	Alumna	560	7,8875	1,62709
	<b>Total</b>	998	7,7946	1,70752
Total	Alumno	11636	8,1574	1,90482
	Alumna	11709	8,3832	1,73145
	<b>Total</b>	23345	8,2707	1,82339

Lo primero que cabe preguntarse observando la *Tabla 7.27* es si las diferencias observadas en la media entre los diversos cursos y etapas, si estas variaciones son significativas a nivel estadístico. Para ello, procede realizar la prueba de rangos Kruskal-Wallis que arroja un p-valor = 0,000, según se recoge en las *Tabla 7.28* y *7.29*, otorgando un mayor rango promedio a los cursos inferiores. Siendo esto así, resulta interesante investigar si existe algún tipo de correlación entre el curso y la contribución a la formación del estudiante que ha participado en una 'complementaria'. Para ello, la prueba indicada es la *Correlación Ordinal de Spearman* (Pérez Juste, 2009:137) al tener una variable ordinal (curso) y otra cuantitativa (formación de una actividad complementaria). El valor de la *Rho de Spearman*,  $r_s = -0.263$ , indica que existe una correlación inversa baja, *Tabla 7.30*.

**Tabla 7.28**

*Promedio de rangos según curso*

Curso	N	Rango promedio P6 + P10
3º / 4º EP	6854	13182,81
5º / 6º EP	7239	11983,22
1º / 2º ESO	3909	10023,78
3º / 4º ESO	4134	8833,26
Bachillerato	553	9588,62
Formación Profesional	553	8328,17
<b>Total</b>	23695	

**Tabla 7.29**

*Prueba de Rangos según curso*

	P6 + P10
H de Kruskal-Wallis	1582,217
gl	4
Sig. asintótica	,000

Variable de agrupación: Curso

**Tabla 7.30**

*Correlaciones de Spearman según curso*

Rho de Spearman	Curso	Coeficiente de correlación	P6 + P10
			-,263**
		Sig. (unilateral)	0,000
		N	23695

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

No está demás preguntarse si hay alguna diferencia estadística entre la valoración otorgada a estas preguntas según sexo. Y efectivamente, según los datos arrojados en el cálculo de la Chi-Cuadrado, se puede afirmar que las diferencias observadas son estadísticamente significativas como puede deducirse de las *Tablas 7.31 y 7.32*. Las alumnas otorgan valores más altos, mientras que ellos dan valores inferiores.

**Tabla 7.31**

*Tabla de frecuencias de la variable formación en función del sexo  
Puntuación directa de la suma de las variables p6 + p10*

		Alumno	Alumna
2	N	194	88
	%	68,80%	31,20%
3	N	146	114
	%	56,20%	43,80%
4	N	314	226
	%	58,10%	41,90%
5	N	493	413
	%	54,40%	45,60%
6	N	960	815
	%	54,10%	45,90%
7	N	1363	1313
	%	50,90%	49,10%
8	N	2153	2181
	%	49,70%	50,30%
9	N	2282	2447
	%	48,30%	51,70%
10	N	3731	4112
	%	47,60%	52,40%
Total	N	11636	11709
	%	49,80%	50,20%

**Tabla 7.32**

*Cálculo de Chi cuadrado Sexo/formación*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	102,185 <sup>a</sup>	8	0,000
Razón de verosimilitud	103,285	8	0,000
Asociación lineal por lineal	89,473	1	0,000
N de casos válidos	23345		

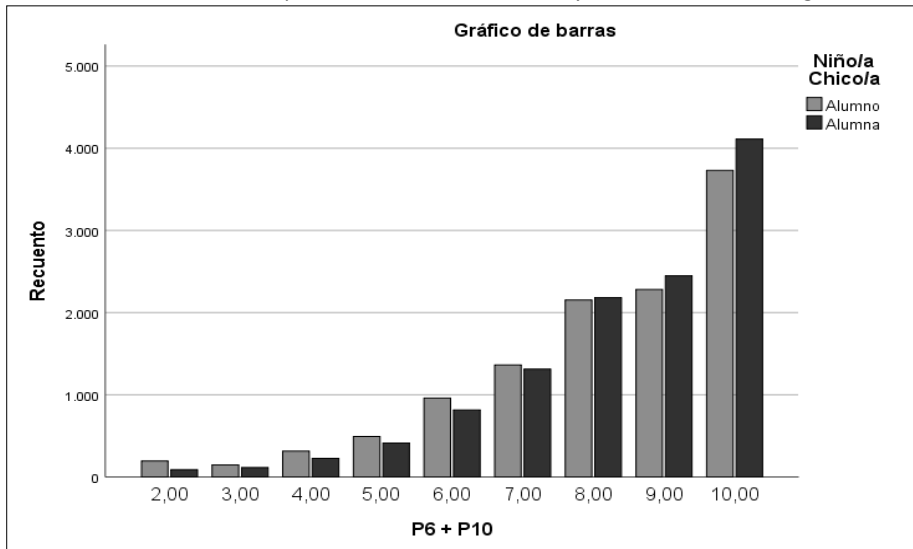
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 129,59.



Finalmente, según se observa en el *Gráfico 7.5*, el alumnado opina mayoritariamente que las actividades complementarias organizadas por el Ayuntamiento de Salamanca contribuyen a su formación y al cambio de actitudes; el 72,4% de los estudiantes otorgan una puntuación igual o mayor a 8 al sumatorio de los ítems 6 y 10.

**Gráfico 7.3**

*Puntuaciones directas dadas por el alumnado a los ítems 6 y 10 del cuestionario según el sexo*



En conclusión, 3 de cada 4 estudiantes considera que las actividades complementarias en las que han participado y han sido organizadas por el Ayuntamiento contribuyen a su formación y al cambio de actitudes.

**7.8. Corolario: Las actividades complementarias y la pandemia**

El curso escolar 2020/21 supuso, tal y como se recoge en la *Memoria de actividades curso escolar 2020-2021*, un “reto difícil que implicó una adaptación continua al contexto sanitario y a las necesidades detectadas en las personas que demandan respuestas de este servicio municipal” (FSCCyS, 2021:5). Tras las instrucciones dadas desde la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León sobre los protocolos de actuación en centros educativos por la situación de pandemia, las actividades complementarias presenciales se limitaron, por lo que la propuesta de actividades complementarias del Ayuntamiento de Salamanca tuvo que adaptarse y llevarse a cabo de forma no-presencial, utilizando recursos digitales interactivos o medios telemáticos a través de distintas plataformas.

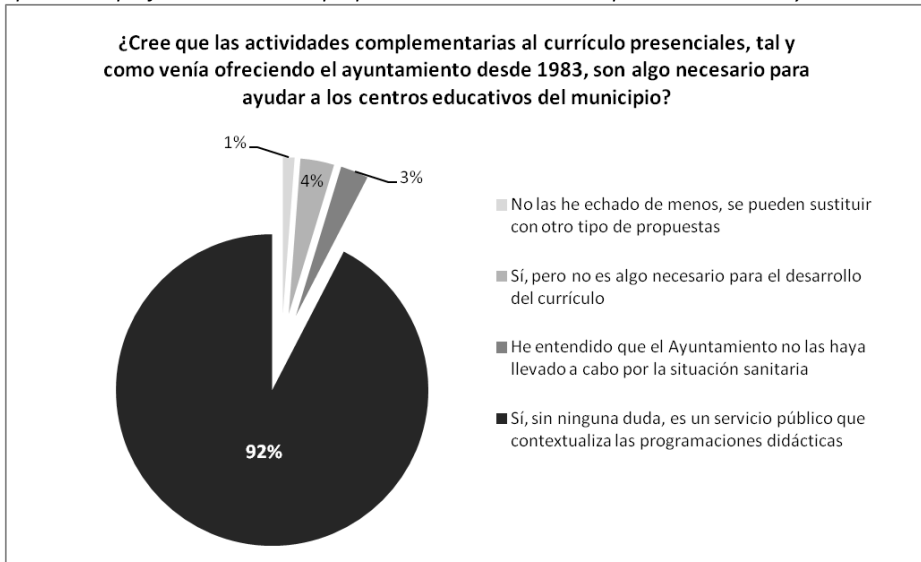
A inicio del mes de mayo de 2021 se envió al profesorado y a los centros que habían participado en estas propuestas digitales un cuestionario de evaluación compuesto por 20 preguntas (FSCCyS, 2021:96-104). La población la constituyó 536 profesores y equipos

directivos la muestra recibida fue de 179 cuestionarios: *Alfa de Cronbach* = 0.868; *IC* = 95%; *ME* = ± 5.98.

Lo más relevante, a efectos de esta investigación, lo supone la pregunta 19 enunciada de la siguiente manera: *¿cree que las actividades complementarias al currículo presenciales, tal y como venía ofreciendo el ayuntamiento desde 1983, son algo necesario para ayudar a los centros educativos del municipio?* (Gráfico 7.6). El 92,4% del profesorado confirma la investigación que se propone en esta tesis: Las actividades complementarias al currículo organizadas por el Ayuntamiento de Salamanca ayudan al profesorado a contextualizar la ejecución de sus programaciones didácticas y a la concreción curricular. Es más, la respuesta que los profesores marcan es que las programaciones contextualizan, lo que va más allá de la pregunta. Es decir, lo que los docentes manifestaron, es que contextualizar, ya no es simplemente una ayuda recibida desde la administración, si no que el servicio educativo del Ayuntamiento beneficia el desarrollo las programaciones didácticas.

**Gráfico 7.4**

*Opinión del profesorado sobre la propuesta de actividades complementarias del Ayuntamiento de Salamanca*



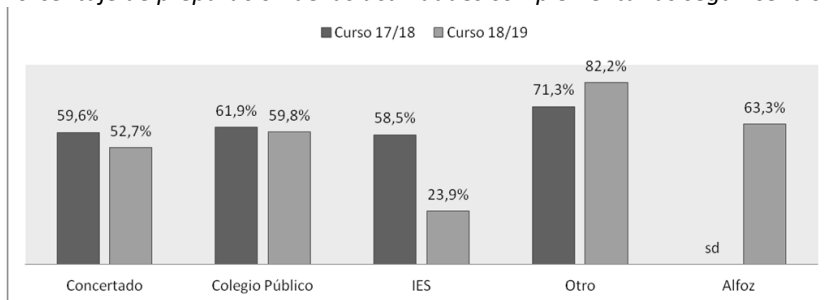
**7.9. Un nuevo ámbito de investigación**

Al inicio de este bloque se plantearon una serie de cuestiones a las que se ha intentado dar respuesta a través de los datos recabados en los cuestionarios de evaluación enviados por el profesorado, el alumnado y los equipos directivos que participan en la propuesta de actividades del Ayuntamiento de Salamanca. Como se viene indicando, todos los centros educativos de la ciudad participan de forma habitual en un gran número de propuestas y, como se deduce de los datos aportados, la conclusión es obvia: las actividades complementarias ayudan a los centros educativos y al profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje y favorecen la formación y el cambio de actitudes en los estudiantes que participan en ellas.

Si bien, queda algo pendiente y nos surge un nuevo interrogante. A pesar de que los datos indican que las actividades complementarias son algo esencial para el desarrollo del currículo, solo en 32% del profesorado señala la actividad en el aula después de llevar a cabo este tipo de propuestas. Otro dato preocupante es que, según se indica en la Memoria del Curso 18/19 (FSCCyS 2019:145), solamente el 58% del profesorado prepara previamente la actividad complementaria antes de su realización. En este último caso, según se recoge en la el *Gráfico 7.7*, son mayoritariamente los docentes de centros de Educación Especial y del alfoz los que más preparan las actividades antes de su realización.

**Gráfico 7.5**

*Porcentaje de preparación de las actividades complementarias según centro educativo*



(Fuente FSCCyS 2019:145)

Se ha de tener en cuenta que, tal y como indica el Art. 91.f de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, el profesorado deberá promover, organizar y participar en “las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros”. Esta es una tarea pendiente y se han de explorar nuevas vías para ayudar y concienciar a los docentes de la necesidad de integrar en sus programaciones de aula, didácticas y en los proyectos de centros las actividades complementarias como una forma de fomentar en proceso enseñanza-aprendizaje en situaciones reales y contextualizadas.

Es por ello que, en la mayoría de las propuestas ofertadas, se incluyen guías de apoyo, orientaciones didácticas, videos, recursos digitales que amplían o complementan cada una de las actividades. En las memorias de la fundación puede consultarse el uso que se da a estos recursos digitales y que recogemos en la *Tabla 7.33*.

**Tabla 7.33**

*Uso de los recursos digitales ofrecidos por la Fundación. Curso escolar 21-22*

<b>Recurso digital</b>	<i>Visitas al recurso</i>	<i>Visitas únicas</i>
La Semana Santa en Salamanca, recurso TIC	959	100
Esculturas y personajes de Salamanca	839	55
Paseo literario por Salamanca	365	53
Bomberos y la prevención de incendios	276	41
Paseo por Salamanca: el Gótico	270	37
Paseo por Salamanca: el Románico	207	35
El lazarillo de Tormes	195	29
Cuentos de África	159	30
Conoce tu Ayuntamiento	140	23
Canta, que me encanta	120	18
Bomberos. Recurso adaptado	118	22
Paseo Unamuniano por Salamanca	103	14
Paseo por Salamanca: el Barroco	99	24
Paseo por Salamanca: el Renacimiento	54	11
Grandes mujeres en la historia de la ciudad	23	20
<b>Total</b>	<b>3.927</b>	<b>512</b>

*Fuente: FSCCyS, Publicaciones (s.f.)*

Estos recursos son un instrumento, un medio para colaborar con el profesorado y facilitarle la integración curricular de una actividad complementaria. Lo que se busca en la programación de actividades dirigidas a los colegios, no es el uso de estos recursos digitales, sino fomentar una enseñanza contextualizada. La realidad virtual no deja de ser un espejismo; el libro, como nos decía Sócrates, es un diálogo permanente con los muertos; la ficha, rompe, de manera callada pero eficaz, la plasticidad del cerebro infantil. Por ello, la mayoría de las propuestas del Ayuntamiento de Salamanca pretenden facilitar y dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje a través de los cinco sentidos, ofreciendo la ciudad como banco de experiencias. Sin embargo, la labor del docente no deja de ser esencial y marca la diferencia para que la realidad pase a conformar el currículo escolar, para despertar el asombro, el trabajo sistemático y la reflexión sobre los hechos que acontecen en la vida cotidiana de nuestras ciudades.

# CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

## 8.1. Conclusiones

Como se ha ido afirmando, según se ha ido recogiendo en cada uno de los capítulos de esta tesis, los ayuntamientos, como administración pública más cercana al ciudadano, se pueden convertir y de hecho se están convirtiendo en catalizadores educativos al implementar un apoyo singular a los docentes y a los centros educativos de sus municipios. Así, mientras los territorios se convierten en lugares que propician el encuentro entre las personas que habitan en ellos, las ciudades se constituyen como espacios educativos para el aprendizaje y la enseñanza y los territorios en lugares que propician el encuentro entre las personas. Para ello, se necesitan propuestas de enseñanza contextualizada, como la que se ha venido exponiendo, ya que reportan beneficios a los escolares que participan en ellas como ha quedado demostrado en la investigación llevada a cabo. A pesar de su dificultad y complejidad de gestión en la organización de los centros educativos, la propuesta de enseñanza contextualizada en las ciudades es una oportunidad única para concebir el territorio como espacio educativo.

Como se abordó en el primer capítulo se abordó de la fundamentación teórica de este trabajo, no existe una ciudad sin las personas y son estas el eje fundamental sobre el que pilota la acción de una ciudadanía activa que va más allá de los derechos y deberes, de la acción reivindicativa o de la protesta. Cuando en un municipio las personas entretejen vidas que se encuentran para dialogar, compartir, construir y colaborar por un futuro mejor, se edifican los fundamentos educativos de la misma. Así la ciudad se convertirá en un lugar de encuentro de personas, fomentará el compromiso cívico para contribuir entre todos a generar un clima de comunidad en el que cualquier aportación será bien acogida. Así las principales aportaciones de este primer capítulo generarían las siguientes conclusiones teórico-reflexivas:

1. Las personas construyen la sociedad a través del diálogo y el encuentro. La persona no es una isla, vive en sociedad y en relación-con-otros.
2. En el proceso educativo de la persona es clave la educación de la mirada, la escucha y el asombro. Educar es descubrir al otro nos mira.
3. El cuerpo es el límite de cada persona, pero al mismo tiempo se constituye un puente que permite alianzas, encuentros y compromisos. La aceptación del propio cuerpo como un don nos dispone a acoger al semejante en toda su dignidad.
4. La ciudad es lugar para el encuentro entre las personas, lo que llevará a construir el compromiso cívico y ciudadano.
5. Una tarea esencial de las ciudades es la relativa a la educación, no solo de las futuras generaciones, sino de toda la ciudadanía, diseñando, proponiendo y ejecutando proyectos de aprendizaje-servicio que impliquen encuentros y micro-alianzas entre todos los conciudadanos, lo que llevará a un cambio cultural y la construcción de un clima educativo.

6. La ciudad permite llevar a cabo una educación contextualizada, entendida como una metodología que implementa, en su territorio y en sus espacios, plazas, parques, instalaciones públicas y privadas, el proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones reales, allí donde el contenido a estudiar se lleva a cabo, sin la mediación del libro de texto o de las fichas o de las herramientas TIC.

Sin embargo, existen detractores de estos postulados, entre ellos Simons y Masschelein (2014) que conciben la escuela como espacios cerrados apartados del resto de la sociedad. Otras dificultades y obstáculos que se constatan en la construcción de nuestras ciudades son la soledad de nuestros mayores, la ausencia de niños o la marginación de estos a ciertos espacios, la falta de acogida al migrante, los problemas relativos a diversos aspectos de la salud de adolescentes y jóvenes o el transhumanismo. La ideología transhumanista –que ha cambiado la percepción de la medicina, pasando de ser una ciencia que cura el cuerpo enfermo a convertirse en una técnica que mejora al cuerpo sano– privilegia a aquellos que tengan suficiente capacidad económica para transformar su cuerpo o su mente. Esta percepción transhumanista está impregnado también el ámbito educativo sin apenas percibirse, cuando las familias y docentes buscan la perfección de los menores obviando el desarrollo evolutivo natural de los niños y niñas.

Entre las principales conclusiones que se aportaron en el capítulo segundo podemos citar dos. Por un lado se constata que los ayuntamientos cuentan con algunas competencias y responsabilidades en el ámbito educativo, a saber: centros de educación infantil y promoción de la música y la danza, colaboración con la Universidad Nacional de Educación a Distancia y, aunque por ser muy oculta, no es menos visible, el mantenimiento de las instalaciones de los centros públicos de educación infantil y primaria. La segunda, que las leyes orgánicas de educación han ido incorporando al articulado la colaboración con los entes locales, anteriormente solo se citaba a los ayuntamientos en las disposiciones adicionales. Aún así, la Red Estatal de Ciudades Educadoras, en las conclusiones de sus últimos encuentros, reivindica un mayor reconocimiento normativo a la labor implementada en educación por los entes locales y más delegación de competencias en este ámbito, lo que refuerza las ideas presentadas en este capítulo y sitúa en el horizonte de continuación futura la responsabilidad de los ayuntamientos para seguir desarrollando su acción educativa.

En el capítulo tercero se indagó sobre la posibilidad de que una ciudad pudiera generar un clima educativo y colaborativo, al objeto de que toda una comunidad vecinal pueda contribuir con la escuela y los centros de enseñanza. Se constata en este capítulo que la ciudad, sus espacios y sus gentes, son un recurso educativo, didáctico y metodológico que contribuye a la concreción del currículo contextualizando en situaciones reales de aprendizaje. En este capítulo se recogieron una serie de experiencias y de propuestas metodológicas para el uso de la ciudad como espacio educativo: las excursiones de la Institución Libre de Enseñanza, los patios renaturalizados, los museos didácticos, entre otras. Sin embargo se hizo una mención especial al proyecto *Città dei Bambini* de Tonucci o la *Red de Ciudades Educadoras* que proponen que el municipio catalice experiencias de vida para que cada territorio sea un espacio acogedor, de encuentro y que propicie un clima educativo para todos sus ciudadanos.

Tal vez el eje principal de estas consideraciones sea el capítulo cuarto. Se ha postulado la tesis de que no puede concebirse un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que no se cuente con la *sabiduría* que se crea, se conserva, se proyecta, y se actualiza constantemente en cada *ciudad* y se trasmite a las nuevas generaciones por la *educación*. Esta metodología la menos denominado *Didáctica de la SPP*, cuyas iniciales corresponden a las palabras griegas “*Σοφία, Πόλις, Παιδεία*”. El asombro mediante el descubrimiento a través del contacto directo del contenido objeto de estudio es una herramienta imprescindible y, ahí, las corporaciones municipales y todos sus recursos humanos y materiales son claves para facilitar este dinamismo ciudadano y vecinal. Se constata que la nueva normativa educativa del Estado español, y su desarrollo a través de los decretos del currículo, acierta al incorporar el concepto de saberes básicos como medio para alcanzar las competencias y objetivos educativos.

A continuación, en el capítulo quinto, se recoge la aportación concreta del Ayuntamiento de Salamanca como propuesta concreta con tres décadas de experiencia en esta labor de catalizadora del municipio como herramienta didáctica, como recurso metodológico y como apuesta de colaboración con los centros educativos de su municipio y de apoyo a sus docentes. En el caso de estudio de la ciudad de Salamanca ha sido relevante, porque es un lugar de recursos educativos que se ofrecen de forma gratuita a los colegios del territorio y su alfoz. El modelo de propuesta educativa del Ayuntamiento de Salamanca surgida en 1983, a través del Instituto Municipal de Educación (IME), aunque no fue la primera, marcó un modo de actuar en el ámbito educativo que ha servido de referente para otros municipios del territorio español, entre otros, según se ha recogido, Barcelona.

Finalmente, los dos últimos capítulos se dedican a la investigación experimental en la que se confirma el objeto principal de esta tesis y que podemos expresar en los siguientes términos: las actividades complementarias del Ayuntamiento de Salamanca ayudan y enriquecen el currículo escolar de los centros educativos del municipio. Junto a ello, hay otras afirmaciones que han quedado demostradas a lo largo del presente trabajo:

1. Según el alumnado, 3 de cada 4 estudiantes considera que las actividades complementarias organizadas por el Ayuntamiento de Salamanca contribuyen a su formación y a un cambio de actitud positivo.
2. Un 90% de docentes afirma que estas actividades contribuyen al desarrollo curricular y a la formación del alumnado que participa en ellas.
3. Repasar los contenidos, los debates y las puestas en común son las actividades que el profesorado desarrolla después de realizar una actividad complementaria al currículo escolar.
4. Los bloques temáticos de *Música y danza*, *Letras y Lenguas*, y *Teatro y Escena* son los que más se adecúan al currículo escolar y a las programaciones didácticas. Si bien el resto de bloques también contribuyen a este fin, pero en menor medida.
5. El profesorado de etapas de Educación Infantil, Primaria y de Educación Especial es el que más se beneficia de las actividades complementarias ofrecidas por el Ayuntamiento de Salamanca, en comparación con el resto de docentes de otras etapas.

6. Los docentes de los CEIP, de Educación Especial y de los CIFP son los que logran integrar mejor en sus programaciones el modelo de enseñanza contextualizada promovido por el Ayuntamiento.
7. La percepción del monitor o conductor de la actividad y el desarrollo de la misma son los dos factores que condicionan el proceso enseñanza-aprendizaje en una actividad complementaria.

Además de esta síntesis de resultados, podemos extraer algunas conclusiones más cualitativas que proyectan el futuro de esta tesis. Todos los ciudadanos podemos convertirnos en testigos y transmisores vivos de la historia de cada municipio construyendo micro-alianzas, edificando puentes de encuentro, cimentando aquellos valores de respeto por los más indefensos o necesitados de acompañamiento –ancianos, niños, migrantes...–, colaborando con los convecinos para generar sistemas y estructuras de convivencia estable y ocupándonos del futuro de cada ciudad apoyando a las escuelas de cada barrio para que abran sus puertas al entorno que les rodea, a las entidades que pueden contribuir a generar un clima educativo y comunitario. Todos los que vivimos y conformamos la ciudad somos potenciales agentes educativos. Esta tesis demuestra y refuerza ese potencial.

Junto a todo lo anterior, concluimos con la necesidad de reconocer a los profesionales de la educación y en especial a los maestros como agentes educativos que colaboran y continúan el potencial educativo de las ciudades y comunidades. No debemos olvidar la figura insustituible del maestro, a quien la sociedad ha de reconocer su labor fundamental para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. El maestro es un servidor público, no importa en qué institución trabaje, aporta una riqueza humana especial al entorno en el que vive. Los municipios y los responsables públicos no pueden cejar en el empeño por prestigiar cada día la labor callada, el servicio oculto, que muchos docentes realizan en sus municipios, sean estos grandes o pequeños. Los maestros realizan un trabajo, callado y oculto para muchos, incluso con renunciaciones personales y profesionales, a fin de acompañara a cada escolar que le mira y espera de él una respuesta especial y personal. El maestro ejerce una especie de filantropía centrada en el alumno, no en la propia satisfacción personal, presta un servicio que va, muchas veces, más allá de la obligación normativa y es eso lo que le llena de satisfacción personal, no por el bien personal, sino por el gozo compartido con el escolar que tiene en su aula, con las familias que confían en él, con los compañeros de trabajo de su centro educativo y con la comunidad vecinal.

Ser maestro es un regalo, una misión, un encargo que conlleva una responsabilidad al tiempo que es un servicio a la comunidad. El buen maestro es fuente de alegría y sembrador de esperanza para toda la comunidad educativa y contribuye a generar un dinamismo social en el barrio donde imparte docencia. Con cuánta alegría saludan los niños a su maestra por la calle cuando se la encuentran, con cuánta satisfacción y buenos recuerdos saludamos, ya de adultos, a aquellos maestros que nos acompañaron en la infancia. Estas son las micro-alianzas, los compromisos con la ciudadanía, la forma de generar una comunidad viva y atenta a las necesidades de los convecinos.



## 8.2. Limitaciones de la investigación y prospectiva

La educación contextualizada en situaciones reales de aprendizaje ha sido el hilo conductor de este trabajo. Se ha puesto de relieve el valor de enseñar, educar y aprender en la realidad del entorno, en nuestro caso la ciudad Salamanca. Pero no solo aquí, en esta ciudad universitaria, son otros muchos escolares y docentes de otras tantas ciudades españolas y de mundo en general, los que, a través del apoyo de su municipio, implementan un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado.

Somos conscientes, como ya se ha indicado, que los datos que se han empleado no se han obtenido directamente para esta investigación y que el instrumento diseñado no pretendía específicamente dar respuesta a los interrogantes formulados. Más bien, se han formulado unas preguntas que han dirigido la investigación en función del instrumento disponible y de los datos tabulados en el SPSS por los funcionarios del Ayuntamiento de Salamanca y que están disponibles en las memorias anuales de la FSCCyS. El motivo principal para no diseñar un instrumento *ad hoc* lo constituye la dificultad técnica que hubiera generado, así como los problemas de aplicación y de obtención de las muestras, por todos los trámites administrativos que exige la normativa para una investigación con menores y la deontología profesional. Sin embargo, se deja constancia de la riqueza de los cuatro instrumentos analizados, la muestra amplia, representativa, longitudinal, mantenida en el tiempo durante muchos cursos escolares arroja y ofrece unos resultados contundentes.

Por otro lado, el investigador forma parte del proyecto analizado y se ha justificado el procedimiento a través de la metodología de la investigación participante (Delorme, 1985; Elliot, 1990), tal y como se ha recogido en el *Capítulo 5* de esta tesis.

No cabe duda que este trabajo y sus conclusiones no pueden hacerse extensivas a un contexto diferente del analizado (Pérez Juste, 2009), pero son muchos los ayuntamientos, como se ha indicado, que realizan labores similares en contextos muy semejantes, por lo que puede servir de referente para nuevas investigaciones. Este trabajo ha querido hacer memoria de las vivencias, experiencias y propuestas educativas que los ayuntamientos españoles implementaron durante la transición democrática y que aún perduran en el tiempo. Se anima desde aquí, a que otros técnicos de educación indaguen en su quehacer diario, en sus realizaciones y contribuyan a generar un espíritu científico que indague y ponga en valor las competencias que los ayuntamientos han ido asumiendo aún sin tenerlas expresamente.

En algún momento de este trabajo se ha dejado entrever otra carencia, que es al mismo tiempo una oportunidad propedéutica, abriendo puertas a nuevas posibilidades de futuros trabajos: la repercusión de los resultados académicos de aquellos centros que se decanten por el uso de la metodología contextualizada y que nosotros hemos denominado *Didáctica del SPP*. Durante el proceso de investigación, se ha acudido a los informes internacionales Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) y en ninguno de ellos se pregunta a los estudiantes o a los docentes sobre el uso de la ciudad como espacio y recurso educativo, sobre las metodologías activas implementadas en el

aula, sobre el conocimiento del entorno próximo al centro como lugar de enseñanza aprendizaje. Este es un campo abierto a la investigación y que debería abordarse desde equipos interdisciplinarios y desde una perspectiva internacional.

Sí, la fenomenología de los hechos educativos que suceden en nuestras calles avala y certifica este estudio que propone el macro-currículo, aquel que se vive, experimenta y se hace propio, se interioriza. Sin embargo, como se ha recogido en las conclusiones, queda mucho camino por recorrer en el ámbito competencial y normativo de la legislación educativa que implique y reconozca la labor ingente que se realiza desde los entes locales, aún sin que la ley se lo delegue expresamente. Ante esta carencia legal, se observa una alta demanda social, unas necesidades y oportunidades que los ayuntamientos no ha obviado, y se han buscado cauces normativos que permitiera a las corporaciones locales atender las necesidades de sus ciudadanos y vecinos, como ha quedado recogido en las memorias de los encuentros de la Red Estatal de Ciudades Educadoras.

El ayuntamiento no es imprescindible para ayudar a los docentes en su labor contextualizadora del currículo, pero sí es un gran catalizador para dinamizar y hacer posibles que la vida real en toda su extensión esté presente en la escuela del siglo XXI. Por ello, como se ha indicado, es clave el trabajo y la inspiración de cada maestro para que los recursos aportados por los municipios sean productivos y redunde en beneficio del sistema educativo. El currículo normativo, que hemos descrito como micro-currículo, se contextualiza y se hace efectivo a través de muchos docentes activos, comprometidos, eficaces y efectivos, permitiendo que el sol entre por la ventana, llenado de ilusión y creatividad a los escolares que la habitan, y fortaleciendo la esperanza del docente que les acompaña, concretando así el macro-currículo, el real, el experiencial, el vivido.

## Agradecimientos

Deseo agradecer en primer lugar a mis dos directores de tesis el tiempo, el impulso, la paciencia y su estímulo constante para que este trabajo tuviera calidad y profundidad.

Quiero agradecer a todos mis compañeros de trabajo del Instituto Municipal de Educación, a los que ya no están con nosotros y a los que se han jubilado; a los antiguos compañeros de la Fundación Ciudad de Saberes y a los que todavía seguimos en la brecha en la actual Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes. En especial a Luis Gil, con quien he compartido despacho durante más de veinte años y del que he aprendido mucho.

A todo el equipo de trabajo que coordino para hacer de Salamanca una escuela viva y educadora: voluntarios, monitores, responsables de los centros de interés, de los museos y espacios culturales, a mis compañeros funcionarios del ayuntamiento que reciben en sus instalaciones a los escolares, al profesorado de ambas universidades, de instituto y de centros públicos que llevan a cabo propuestas de aprendizaje servicio, etc.

A todos mis maestros de la EGB, BUP y de la Universidad, gracias.

A mi esposa y a mis hijos, que están ahí todos los días soportando mis impacencias y olvidos. A mis padres, que me han regalado la vida como un don inmerecido para poder servir a los demás con generosidad y profesionalidad.

A todos ellos y a muchos más, gracias de corazón.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelleira Bardanca, A. (2018). Patios verdes y escuelas abiertas a la naturaleza. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 6(1-2),161-166. Recuperado de <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/5008>
- Acosta, I. & Alsina, I. (2021). Aprendiendo patrones en educación infantil ¿Cómo influye el contexto de enseñanza? *Investigación en Educación Matemática XXIV*. Coord. Diago, P. D., Yáñez D. F., González-Astudillo, M. T. y Carrillo, D. (Eds.). Valencia: SEIEM. Págs. 101-108
- Agencia Tributaria (2014). *Estadística de los declarantes del IRPF por municipios de más de 100 habitantes*. [Consultado: 25/07/17]. <http://www.agenciatributaria.es/AEAT/>
- Aguirre y Rivera, S.S.C (2019). Decroly en México y su impacto en el trabajo de la discapacidad. *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 373-384.
- AICE y Ayuntamiento de Zaragoza, (2009). Varios autores. Educación y Ocio. Zaragoza: Isaac Artes Gráficas. Print
- Ajuntament de Barcelona. Superilles, (s.f.). *Transformación de cerca de veinte entornos escolares y centros educativos*. <https://ajuntament.barcelona.cat/superilles/es/noticia/transformacizen-de-cerca-de-veinte-entornos-escolares-y-centros-educativos> [Consultado el 6 de marzo de 2023]
- Ajuntament de València, (s.f.). *Educació*. <https://educacio-valencia.es/es/presentacion/>
- Aldecoa, J., (2007). *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama. Print
- Almacellas Bernadó, M. Á. (2019). El cine, una escuela de sabiduría o cómo convertir cada película en una lección de ética. *Cuadernos de pedagogía*. n. 499, junio; p. 218-221. <http://hdl.handle.net/11162/191502>
- Álvarez Bolaños, E., (2020). Educación socioemocional. Del enfoque regulatorio al crecimiento personal y social. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://ojs.sociologia-ulas.org/index.php/CyC/article/view/163>
- Amaro Agudo, A., (2002). *El movimiento de ciudades educadoras: una investigación evaluativa*. Tesis de Doctorando, Universidad de Granada. URI: <http://hdl.handle.net/10481/2191>
- Andrés López, T., (1990). *Guía de recursos educativos de la provincia de Salamanca*. Salamanca: Instituto de ciencias de la educación. Universidad de Salamanca.
- Angulo, C., [Cultura Gijón-Xixón] (13 de abril de 2023) *Jornada - Evaluación de Programas Educativos*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=AbbAaQb34uM>
- Aquino, T. *Quaestiones disputatae de veritate* q. 2, art. 3, arg. 19
- Arendt, A., (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós. Print
- Aristóteles, (2010). *De motu animalium*. Traducción Rosana Bartolomé. Madrid: Luarna Ediciones.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (IACE)., (s.f.) *Carta de las Ciudades Educadoras*. Edición 2020. <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/> (consultado el 18/04/2022)
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (IACE)., (s.f.) *Día Internacional de la Ciudad Educadora* <https://www.edcities.org/dia-internacional-2020/imagen-grafica/> (Consultado 13/04/2023)
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (IACE)., (s.f.) *II Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. La Educación Permanente. Göteborg 1992*. <https://www.edcities.org/congreso/goteborg-1992/> (consultado el 18/04/2022)
- Atrio Cerezo, S., (2022). *Espacio educativo Material didáctico y catalizador del cambio educativo*. Sevilla: Aula Magna Proyecto Clave McGraw Hill, Print.

Auris Villegas, D., Vilca Arana, M., Saavedra Villar, P., Paucar Yarihuaman, J. P., Huamán Huallpa, R., (2022). *Educación desde la periferia: pedagogía popular como resistencia social: Capítulo 6*. Editorial Idicap Pacífico, 83–106. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.6>

Ausubel, D., (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.

Ayuntamiento de Barcelona, (s.f.). *Educació*. <https://ajuntament.barcelona.cat/educacio/es>

Ayuntamiento de Palma, (s.f.). *Palma Educa*.

[http://www.palmaeduca.es/p\\_activitats/index.php?modulo=inicio&accion=inicio](http://www.palmaeduca.es/p_activitats/index.php?modulo=inicio&accion=inicio)

Ayuntamiento de A Coruña, (s.f.). *Cadro resumo dos programas da Coruña Educa - Curso 2022-23*.

<https://www.coruna.gal/educacion/es/plan-coruna-educa/cuadro-coruna-educa>

Ayuntamiento de Burgos, (s.f.). *La ciudad también enseña*. [https://cultura.aytoburgos.es/educacion/-/asset\\_publisher/Hi00jYeoicdE/content/-la-ciudad-tambi%25C3%2589n-ense%25C3%2591a-2022-2023](https://cultura.aytoburgos.es/educacion/-/asset_publisher/Hi00jYeoicdE/content/-la-ciudad-tambi%25C3%2589n-ense%25C3%2591a-2022-2023)

Ayuntamiento de Gijón. Eventos, (s.f.). *Jornada "HABITAR ciudades educadoras: entornos escolares, movilidad y salud"* <https://www.gijon.es/es/eventos/jornada-habitar-ciudades-educadoras-entornos-escolares-movilidad-y-salud> [Consultado el 7 de marzo de 2023]

Ayuntamiento de León, (s.f.). *El coto escolar*. <https://aytoleon.es/es/inicio/Paginas/default.aspx>

Ayuntamiento de Madrid, (s.f.). *Madrid, un libro abierto*.

<https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Educacion-y-empleo/Educacion/Madrid-un-libro-abierto/?vgnnextfmt=default&vgnnextoid=5e28568b6f1d0210VgnVCM1000000b205a0aRCRD&vgnnextchannel=6d20c5dee78fe410VgnVCM1000000b205a0aRCRD>

Ayuntamiento de Málaga, (s.f.). *Málaga acoge una jornada de la Red Estatal de Ciudades Educadoras bajo el título "La ciudad educadora en la formación y el empleo"*. [Consultado 30/03/2023] <https://educacion.malaga.eu/>

Ayuntamiento de Mérida (s.f.). *Delegación de Educación*. <https://merida.es/servicios-municipales/educacion/inicio/>

Ayuntamiento de Murcia, (s.f.). *Murcia Educadora*. <http://www.murciaeducadora.net/>

Ayuntamiento de Oviedo, (s.f.). *Actividades educativas complementarias*

<https://www.oviedo.es/actividadeseducativascomplementarias>

Ayuntamiento de Salamanca. Área de Promoción Económica, (s.f.). *Empresas y emprendedores*. <http://empresasyemprendedores.aytosalamanca.es/es/>. [Consultado el 25 de agosto de 2017]

Ayuntamiento de Salamanca. Urbanismo, (s.f.). *Corredor verde en una ciudad patrimonio de la humanidad* <http://infraestructuraverde.aytosalamanca.es/es/como/realizadas/> [Consultado el 27 de enero de 2020]

Ayuntamiento de Sevilla, (s.f.). *Programas educativos*

<https://www.sevilla.org/servicios/educacion/programas-educativos>

Ayuntamiento de Toledo. (s.f.). *Programa "Toledo educa 2022/2023"*. <https://www.toledo.es/programa-toledo-educa-2022-2023/>

Ayuntamiento de Valladolid, (s.f.). *Catálogo de actividades*.

<https://www.ciudaddesaberes.es/html/es/BLOQUES/>

Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, (17 de marzo de 2022). *Hiri Hezitzaileen sarearen Topaketa XV Encuentro Red Estatal de Ciudades Educadoras (1ª parte)* [Vídeo] YouTube <https://youtu.be/zgFFXy3GVsA?t=12484> (hasta el minuto 3:33:00)

Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, (s.f.). *VG Ciudad Educadora - Programas de actividades*.

<https://www.vitoria-gasteiz.org/we001/was/we001Action.do?accionWe001=ficha&idioma=es&accion=cuadroMando&claveArea=58&claveTema=60&slidereduca>

- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, (2022). *Memoria red estatal de ciudades educadoras (RECE) periodo de coordinación 2020-2022*. Barcelona: Ciudades Educadoras. <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2022/07/MEMORIA-RECE-2020-2022.pdf>
- Ayuntamiento de Zaragoza. (s.f). Actividades educativas para escolares. <https://www.zaragoza.es/sede/portal/actividades-educativas/escolares/>
- Ayuntamiento Sabadell, (Noviembre, 1983). *Servei Municipal de Recursos per a la Renovació Pedagògica*. Sabadell: Printcolor SA. Print.
- Azurmendi, M., (2018). *El abrazo. Hacia una cultura del encuentro*. Córdoba: Editorial Almuzara. Print
- Baños, J. L., (2009). Un sentido de la enfermedad. *Cuadernos de Bioética*, 20(3), 523-524.
- Barrio, J. M., (2008). Educación y verdad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 83-99. Consultado el 17 de abril de 2023. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/985/1083>
- Barrón Ruiz, Á., & Muñoz Rodríguez, J. M., (2015). Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 213-239. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.010>
- Bauman, Z., (2018). *Generación líquida : transformaciones en la era 3.0*. Barcelona: Ediciones Paidós. Print.
- Beauvoir, S., (1967). *Memorias de una joven formal*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Benedicto XVI., (2009). Caritas in veritate. *Seminarios sobre los ministerios en la Iglesia*, 55(192), 77-102.
- Beroch, M. A., (2020). Algunas consideraciones sobre el dinamismo del obrar en cuanto objeto del acto moral. *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 69(159), 11-28.
- Bertalanffy, L., (1976). *Teoría General de Sistemas*, Madrid: FCE. Print
- Bertholet, D., (2005). *Claude Lévi-Strauss*. España: Universidad de València Servicio de Publicaciones.
- Best, J.W., (1978). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Biesta, G.J.J., (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Colorado (EEUU): Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J., (2017). *El bello riesgo de educar*. Barcelona: Grupo SM.
- Blanco, B., (2010). *En defensa de la Familia*. Madrid: Espasa.
- Blanco, B., [Family Talks #5] (19 de mayo 2021). *El transhumanismo es antihumanismo* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=zslBUU5Qppw>
- Bolívar, A. y Luengo, F., (2011). Educación para la ciudadanía: una apuesta comunitaria, *Didáctica Geográfica*. Madrid, 0(9), pp. 53-65. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/4> (Acceso: 18/04/2022).
- Bouché Peris, J.H., (2004). *Educación para un nuevo espacio humano: Perspectivas desde la antropología de la educación*. 2a. ed. Madrid: Dykinson. Print.
- Brague, R., (2021). *Manicomio de verdades*. Madrid: Ediciones Encuentro. Print
- Brandi, A., (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Vol. 32, núm. 1 (2020) 55-72 DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.21438>
- Briki, M., (2018). La problemática de la identidad del ser en dos dramas de Unamuno: La esfinge y Sombras de sueño. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 14(40), 78-95.
- Bronfenbrenner, U. & Ignasi Vila., (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. 1a. ed. Barcelona: Paidós. Print.
- Brufau Prats, J., (1989). *La Escuela de Salamanca ante el descubrimiento del Nuevo Mundo*. Salamanca: Editorial San Esteban. Print.

- Brugué, J., & Gomà, R., (2002). La educación en el marco de los servicios personales locales. *Gobierno local y educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. 1a. ed. Barcelona: Ariel, 2002. Print. (pp. 51-82).
- Buades, J., (2022). Del Eduwashing a cultivar personas libres en el siglo más peligroso de la historia. *La educación cancelada*. Coord. Navarra, A. y Rabadá, D., Palma de Mallorca: Editorial Sloper. Print Págs. 82-95
- Burgos, M., (2012). *Introducción al personalismo*. Madrid: Ediciones Palabra. Print
- Bustos Jiménez, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/76045>
- C.R., (2023, 30 de marzo). *El Francisco Salinas abre camino a patios escolares más verdes*. La Gaceta de Salamanca. Pág. 10. Print.
- Cagliari, P., (2017). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Ministerio de Educación y Cultura: Ediciones Morata.
- Calderero, F.J., @JFCalderero, (10/07/2020). *Si la Pedagogía se centrara en que los estudiantes comprendiesen el contenido de los textos que se aprenden y de las clases a las que asisten, de forma que pudieran cuestionarse las muchas teorías carentes de base sólida, se producirían grandes mejoras sociales, creo yo*. Twitter <https://twitter.com/JFCalderero/status/1281595190009004033?s=20>
- Calderero, J. F., @JFCalderero, (25/01/2021). *Esto me da pie para reflexionar si las (j)aulas convencionales son el mejor sitio para la preparación para la vida. Creo...* Twitter. <https://twitter.com/JFCalderero/status/1353671615977054208?s=20&t=5INPZ9QR1wmHy3v2N2ISmA>
- Camero, S. y Díaz, D., (2019). Aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia de envejecimiento activo: Caso de estudio de la Universidad de Mayores de Extremadura. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*. Vol. 12(1). Pág. 104-122. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13227>
- Campanella, T., & Caballero Robredo, A., (1959). *La Ciudad del Sol* (2a. ed). Madrid: Aguilar. [https://brumario.usal.es/permalink/34BUC\\_USAL/1r2qv74/alma991002131759705773](https://brumario.usal.es/permalink/34BUC_USAL/1r2qv74/alma991002131759705773)
- Capellà Miternique, H., (2022). Soledad: La voz del desierto. *Estudios Geográficos*, 83(292), e099. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.2022107.107>
- Carbonell, J. coord., (1986). 15 personajes en busca de otra escuela. Barcelona: Editoria Laia. Print
- Carbonell, J., (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa* (Recursos educativos). Barcelona: Octaedro.
- Carrión, J. (2016). *La belleza desarmada*. Madrid: Encuentro. Print.
- Cassany, D., (2022). Aprender ELE (y otras L2) en contextos informales. *Cuadernos CANELA*, 33, 5–23. Recuperado a partir de <https://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/232>
- Castillo P., (2023). Desafíos del transhumanismo en la educación del siglo XXI: el alma de la democracia contra las cuerdas. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 347-356. <https://doi.org/10.5209/rced.79309>
- Castro Amaique, V. N., Delgado Quijije, C. A., Vélez Vélez J. J., & Cruz Cisneros, V. F., (2022). Educación contextualizada como modelo para optimizar el aprendizaje significativo. *Sinergias Educativas*. <https://doi.org/10.37954/se.vi.338>
- Castro León, E., (2021). Acción participativa, interacción y conocimiento en situaciones de aprendizaje artístico en el entorno urbano. *Tercio Creciente* 19, (pp. 33-45), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.19.5704>
- Castro, A., & Serra, M., (2020). Espacio escolar y utopía universalizadora. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383>.
- Cebrián Bernat, G., García Tardón, B., Pascual Nicolás, D., (2016). Estudio exploratorio de la percepción del alumnado universitario sobre su desarrollo competencial en un Modelo Universitario de Naciones Unidas. *Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después*. Coord. González Barbera, C. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.



- Cerdá, D., (2022). *Ética para valientes. El honor en nuestros días*. Madrid: Rialp. Print
- Checa Vilar, M., (2020). *Gracias a la educación a lo largo de la vida. Las contribuciones sociales del Programa Nau Gran de la Universitat de València*. València, Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València.
- Chesterton, G. K., Máiquez, E. G., & González, L. D., (2018). *Un buen puñado de ideas*. Editorial Renacimiento.
- Chillón, J. M., (2016). Heidegger: La paradójica existencia de la finitud del Dasein. *Differenz*. Revista Internacional de estudios Heideggerianos y sus derivas contemporáneas, (2), 29–46. <https://doi.org/10.12795/Differenz.2016.i02.02>
- Cid, T., (2009). *Persona, amor y vocación*. Valencia: Edicep. Print
- Colom Cañellas, A.J., (1990). La pedagogía urbana, marco conceptual de la ciudad educadora. La ciudad educadora. La ville Éducatrice. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. 117-128
- Comisión Europea, (2 de febrero de 2023). *Eurídice: Administración y gobierno en los niveles local y de centros*. <https://euridice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/administracion-y-gobierno-en-los-niveles-local-y-de-centros> [Consultado el 7 de marzo de 2023]
- Contreras Jordán, O. R., González-Martí, I., & Gil-Madrona, P., (2019). The difficulty of implementing teaching-based competencies in Spain. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 121. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4053>
- Corzo, J. L., (2015). Lorenzo Milani. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (362), 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.012>
- Cote-Ballesteros. D.A., (2018). Ciudad y Educación: persistencias, transformaciones y correspondencias de un vínculo inmanente. *Praxis & Saber*, 9. n. 20. 119-141. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9n19.2018.8299>
- Cuerda, J.L. (1999). *La lengua de las mariposas* [Película]. Producción: Producciones del Escorpión (Madrid), SOGETEL, Grupo Voz, Canal Plus, TVG, Televisión Española.
- D'Avenia, A., (2022). *Presente*. Madrid: Ediciones Encuentro. Print.
- De la Torre, A., (2023-01-31). *Evolución del suicidio en España en este milenio*. <https://www.plataformanacionalsuicidio.es/> [Consultado 21-07-2023]
- De Los Reyes, V.; Jaureguizar, J.; Bernaras, E.; Redondo, I., (2021). «Violencia de control en las redes sociales y en el móvil en jóvenes universitarios». *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, Vol. 39, Núm. 1, p. 27-35, <https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.1.27-35>.
- Del Pozo, J.M., (2008). El concepto de ciudad educadora, hoy. *Educación y vida urbana. 20 años de Ciudades Educadoras*. España: Santillana. Print
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones Unesco.
- Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Dewey, J., (1934). *El niño y el programa escolar*. Madrid: Revista de Pedagogía, 1934. Print.
- Dewey, J., (1936). General propositions, kinds, and classes. *The Journal of Philosophy*, 33(25), 673-680. <https://doi.org/10.2307/2016747>
- Dewey, J., (2002). *Democracia y educación*. Ediciones Morata, Madrid 2002, 30.
- Díaz Peña, J., coord., (2011). *Guía de la Concejalía de Educación. Manual de consulta*. Federación Española de Municipios y Provincias. Madrid.
- Díaz, C. E. O., Vizuete, J. R. C., Montoya, V. A. B., & Chacha, K. A. G., (2019). Ideología de género y su modelo de implantación en el mundo. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v31i1.1312>
- Dickson, M., et at. (2001). Education Action Zones and Democratic Participation. *School Leadership & Management*, 21:2, 169-181, DOI: 10.1080/13632430120054754

- Diéguez, A., (2017). *Transhumanismo. La integración del hombre a la máquina*. Lima: Herder Editorial.
- Díez Abad, S., (2018) ¡EducACCIÓN!: 10 acciones para el cambio que nuestros hijos merecen y necesitan. 1a ed. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Domandžič, M. V. M., (2010). Nuevos perfiles de personas sin hogar en la ciudad de Barcelona: un reto pendiente de los servicios sociales de proximidad. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (48), 9-30.
- Durkheim, E., (1911). "Educación". Artículo para el *Nuevo diccionario de pedagogía y de instrucción primaria*, dirigido por F. Buisson, Paris, Hachette, 1911, [trad. Cast. de A. Pestaña en Durkheim, Sociología y Educación, Madrid, Ediciones de La Lectura, s.a.]
- Educating Cities, [edcities@bcn.cat], (20-07-2023). *Bienvenida AICE*. Mensaje en una lista de correos electrónicos.
- Elizagarate, V. (2021). *Ciudades Sostenibles. Estrategias para gestionar los desafíos conservando el legado de las ciudades*. Madrid: Ediciones Pirámide. Print.
- Elliott, John., (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. Print.
- Errasti, J. y Pérez-Álvarez, M., (2022). *Nadie nace en un cuerpo equivocado*. Barcelona: Deusto. Print
- Espinosa Zárate, Z., (2019). El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural | *Cultivating creativity for intercultural dialogue*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 29-45. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-05>
- Esteban Bara, F. y Gil Cantero, F., (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa | *The purposes of education and Spain's LOMLOE educational legislation: Controversial questions in educational action*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 13-29. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>
- Expósito, A., (2015). *Don Bosco hoy*. Madrid: Editorial Romana. Print.
- Expósito, F., & Moya, M., (2000). Percepción de la soledad. *Psicothema*, 579-585.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G\*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. [https://www.psychologie.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Mathematisch-Naturwissenschaftliche\\_Fakultaet/Psychologie/AAP/gpower/GPower3-BRM-Paper.pdf](https://www.psychologie.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Mathematisch-Naturwissenschaftliche_Fakultaet/Psychologie/AAP/gpower/GPower3-BRM-Paper.pdf)
- Faure E. coord., (1985). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad-Unesco. Print
- Fernández Álvarez, M., (2002). La etapa renacentista, 1475-1555. *Historia de la Universidad de Salamanca. I Trayectoria y vinculaciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Print
- Fernández Fernández, E., (2022). Retórica y Educación: una aproximación a la escuela romana | *Rhetoric and Education: An approach to the Roman school*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (283), 475-490. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-03>
- Fernández, P., Leite, C., Mouraz, A. & Figueiredo, C., (2011). Significados atribuidos al concepto de "contextualización curricular". Paper presentado al *XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Sept. 2011. A Coruña. Disponible en: [http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao\\_Corunha.pdf](http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao_Corunha.pdf)
- Fernández, T. y Tamaro, E., (2004). Biografía de Hannah Arendt. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea* [Internet]. Barcelona, España, Disponible <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/arendt.htm> [fecha de acceso: 20 de septiembre de 2022].
- Fernández-Abascal, E. y otros, (2005). *Procesos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide. Print.
- Fernández-Coronado González, M., coord., (2010). *Guía de las Escuelas Municipales de Música*. Federación Española de Municipios y Provincias. Madrid.
- Ferriere, A., (1982). *La escuela activa*. Ed. Herder, Barcelona. Print.

- Figuroa Buenaventura, A. M., & Ávila Zambrano, J. L., (2022). Espacios recreativos y el rendimiento en el proceso de la enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de Educación Inicial de la escuela Francisco Pacheco del Cantón Portoviejo periodo 2021 – 2022. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 303–326. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1701>
- Formichella, M. M. y Krüger, N., (2019). Condiciones de educabilidad y resultados escolares en barrios vulnerables de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 14(1): 89-118. doi: 10.14198/OBETS2019.14.1.03
- Frankl, V., (1995). *La abolición del hombre*. Barcelona: Herder. Print
- Freinet, E., (1978). *La Trayectoria de Célestin Freinet*. Barcelona: GEDISA. Print
- Freinet, E., (1986). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Print
- Frías del Val, A. S., (2007). La educación y la Administración local, *CEE Participación Educativa*, Revista del Escolar del Estado, N. 6. pp. 5-21. [https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:13f4cd79-809f-46ba-b3f8-1fc879ad89c4/06\\_nov\\_2007.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:13f4cd79-809f-46ba-b3f8-1fc879ad89c4/06_nov_2007.pdf) [Consultado 06/02/23]
- Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes, (2017). Estatutos de la Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes aprobados por el patronato el 14 de octubre de 2011. <http://www.ciudaddecultura.org/attachments/article/727/Estatutos%20FSCCyS.pdf> [Consultado: 08/08/17].
- Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes, (s.f.). *Salamanca Ciudad Literaria*, <https://www.ciudaddesaberes.es/html/es/ACTIVIDAD/#salamanca-ciudad-literaria>
- Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes, (s.f.). *Aprendizaje-Servicio (ApS)* [https://www.ciudaddesaberes.es/html/es/ACTIVIDAD/#aprendizaje\\_-\\_servicio](https://www.ciudaddesaberes.es/html/es/ACTIVIDAD/#aprendizaje_-_servicio)
- Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes, (s.f.). *Publicaciones*. Memorias de actividades <https://www.ciudaddesaberes.es/html/es/PUBLICACIONES/>
- Fundación Scholas Occurrentes, (s.f.). *Un llamado a crear la cultura del encuentro* <https://www.scholasoccurrentes.org/> [Consultado 03/05/2022]
- Gairín Sallán, J., & Fernández Amigo, J., (2010). Enseñar matemáticas con recursos de ajedrez. *Tendencias pedagógicas* nº 15. Vol. 1 2010
- Galván, B., (2022). La educación en valores en España. Discrepancias sobre la consecución de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030. *Revista de Educación y Derecho*, (1 Extraordinario), 192–214. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37698>
- García Amilburu, M. et al., (2018). *Antropología de la educación: la especie educable*. Madrid: Editorial Síntesis, Print.
- García Amilburu, M., (1997). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la Educación*. 2da Edición. Pamplona: EUNSA. Print.
- García Barrio, A. (21 de agosto de 2023). *¿Lavado de cerebro?*. Observatorio | Instituto para el Futuro de la Educación | Tecnológico de Monterrey | Recuperado el 18 de septiembre de 2023 de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/opinion-que-implica-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje/>
- García Carrasco, J. y Donoso González, M., (2022). Al alba de la humanización: Cultura proyecta sombra de poliedro, género de mujer y práctica de magisterio | *At the dawn of humanisation: Culture casts a polyhedral shadow, the female gender and teaching practice*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (282), 251-267. <https://doi.org/10.22550/REP80-2-2022-05>
- García Carrasco, J., (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder. Print.
- García García, F., (2019) *Ciudades Creativas.VII Congreso Internacional*. Libro de Actas. Colombia: Icono14 <https://doi.org/10.7195/actasvol1a2019>
- García Garrido, J.L., (2005). *Sistemas Educativos de Hoy*. Madrid: Ediciones Académicas. Print.

- García Hoz, V., (1991). *Sobre el concepto de educación personalizada y algunas derivaciones*. Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Sesión del 17 de diciembre de 1991. [Consultado 28/03/2022] <https://www.racmyp.es/docs/anales/A69-14.pdf>
- García Rubio, J., (2015). El proceso descentralización educativa en España. *EDETANIA* 48-Diciembre. Valencia: Universidad Católica de Valencia. 203-216
- García Sanmartín, P., (2021). La soledad en los adolescentes y sus correlaciones con las fortalezas psicológicas y el abuso de las redes sociales. *Revista Sobre La Infancia Y La Adolescencia*, (21), 72–83. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.14447>
- García, I. H., & Mediavilla, A. Z. (2015). Sociolab: proyección educativa del espacio urbano. *Investigación e innovación: una constante necesaria en la formación del profesorado*. Pp. 113-124. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones. <https://publicaciones.um.es/publicaciones/>
- García-Zarza, P., (2014). Convergencias y divergencias entre el sistema educativo sueco y el español / Divergences and convergences between swedish and spanish educational system. *Revista Española De Educación Comparada*, (23), 203-222. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/convergencias-y-divergencias-entre-el-sistema/docview/1537558289/se-2>.
- Gatto, J. T., (2010) *Weapons of Mass Instruction: A Schoolteacher's Journey Through the Dark World of Compulsory Schooling*, New Society Publishers: ProQuest Ebook Central, (Consultado el 2023-03-13) <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliotecasusalps/detail.action?docID=478574>.
- Gavari Starkie, E., (2005). Evolución de la política educativa francesa: de la igualdad a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 16 Núm. 2. 415 - 438
- Gaviria, J. L. y Rejero, D., (2022). La transmisión de los contenidos culturales y su evaluación entre los fines del sistema educativo, según la LOMLOE | *The transmission of cultural content and its evaluation among the ends of the education system: An analysis of the LOMLOE*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 31-53. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-06>
- Gené-Badia, J., Comice, P., Belchín, A., Erdozain, M. Á., Cáliz, L., Torres, S., & Rodríguez, R., (2019). Profiles of loneliness and social isolation in urban population. *Atencion Primaria*, 52(4), 224-232.
- Gesualdi, M., (2018). *Don Lorenzo Milani*. Madrid: PPC Editorial. Print.
- Gil Cantero, F., (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*: 30, 1, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2Permalink: <http://digital.casalini.it/10.14201/teoredu3012951>
- Gil Cantero, F., (2022). La Pedagogía ante el desfase prometeico del transhumanismo. *Revista De Educación*, 396, 11–33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-528>
- Gil-Pascual, J.A., (2004). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Print.
- Giussani, L., (2006). *Educación es un riesgo: apuntes para un método educativo verdadero*. Madrid: Encuentro, Print.
- Gómez Martín, F.E., (2010). *Mariano Sanchez Álvarez del Manzano. Educación por el arte*. Salamanca: Fundación Salamanca Ciudad de Saberes.
- Gómez Muñoz, M. N., (2022). Descentralización educativa. Competencias y función supervisora en países europeos altamente descentralizados. *Avances En Supervisión Educativa*, (37). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i37.753>
- Gómez Veas, G. (2023). Formación, crecimiento y virtud: fines de la educación. *Educación Y Educadores*, 26(1), e2611. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.1>
- González de Pablo, Á., (1998). El sentido de la enfermedad en la obra de Luis Martín-Santos. *Asclepio*, 50(1), 79–102. <https://doi.org/10.3989/asclepio.1998.v50.i1.352>
- González Leandro, P., & Cabrera Pérez, L., (2019). La enseñanza de la sabiduría en la educación secundaria. *Escritos De Psicología - Psychological Writings*, 12(1), 9-19. Recuperado a partir de <https://www.revistas.uma.es/index.php/espsi/article/view/9917>

- González Sánchez, J.L., (2000). Una excursión de alumnos de la Institución Libre de Enseñanza a la ciudad de Palencia en 1886. *Tabanque: Revista pedagógica* (N. 15) URI <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8829>
- Guerra Rosado, F.J., (2000). Itinerarios autoguiados educativos e Interpretativos. Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM). [https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2000-francisco-guerra\\_tcm30-163435.pdf](https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2000-francisco-guerra_tcm30-163435.pdf) [consultado 25/07/2022]
- Guimarães, G., (2020). Teoria de gênero e ideologia de gênero: cenário de uma disputa nos 25 anos da IV Conferência Mundial das Mulheres. *Revista Tempo e Argumento*, 12(29), 01-27.
- Gutierrez Moar, M.C., (2016). La afectividad como ámbito de educación. *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Touriñán López, J.M. y Longueira Matos, S. Coord. Colombia: Editorial Redipe
- Hauser, M., (2008). *La mente moral: cómo la naturaleza ha desarrollado nuestro sentido del bien y del mal*. Barcelona: Paidós. Print.
- Heidegger, M., (1999). *Tiempo y ser*. Madrid: Editorial Tecnos. Print.
- Hernández Díaz, J.M., (2015). Montevideo, una ciudad educadora. *Foro de Educación*. Salamanca: FahrenHouse: Salamanca. Vol. 8, Núm. 12. 327-336
- Hernández Escorcía, R. D., Rodríguez Calonge , E. R. , & Barón Romero, S. J. (2020). El Entorno Natural como espacio de aprendizaje y estrategia pedagógica en la escuela rural. Fortalecimiento de las competencias de las ciencias naturales y educación ambiental en estudiantes del grado 9° en el municipio de la Unión–Sucre Colombia. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 29–41. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1491>
- Hoyuelos Planillo, A., (2020). *Loris Malaguzzi, una biografía pedagógica*. Madrid: Morata. Print.
- Hume, D., (1994). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Barcelona: Ediciones Atalaya. Print.
- Instituto Nacional de Estadística, INE, (13/10/2022). *Proyección de Hogares 2022-2037*. [www.ine.es](http://www.ine.es) [consultado el 28/03/2023]
- Instituto Nacional de Estadística, INE, (s.f.). *Movimiento Natural de la Población: Nacimientos*. [www.ine.es](http://www.ine.es) [consultado el 27/04/2023]
- Isidori, E., (2015) Education as Synesis: A Hermeneutical Contribution to the Pedagogical Theory of Educational Practice, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volume 197, 531-536, ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.183>
- Jackson, P., (Director) (2001). *The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring* [Película]. Wingnut Films
- Jaeger, W., (1985): *Paideia*, (trad. cast. de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces). México: Fondo de Cultura Económica, FCE. Print.
- Juan Pablo II, (1980). Audiencias. La Santa Sede. <https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias/1980.index.html>
- Juanes, S., (2023/04/01). Teatro Público. *La Gaceta Regional de Salamanca*. Pág. 44
- Junta de Castilla y León, (s.f). *Estudios no reglados de Música y Danza*. <https://www.educa.jcyl.es/es/enseñanzasregeesp/estudios-reglados-musica-danza> [Consultado 27/02/23]
- L'Ecuyer, C., (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma Editorial. Barcelona, p. 14. Print.
- L'Ecuyer, C., (2019). *Educación en la realidad*. Barcelona: Plataforma Editorial. Décima edición. Print.
- L'Ecuyer, C., and Inger Enkvist. (2020). *María Montessori: ante el legado pedagógico de Rousseau*. Autoedición. Primera edición. Print.
- La Gaceta de Salamanca, (Abril 02, 2023). *Los profesores se sienten al límite con el nuevo método de evaluar de la Lomloe*. [Portada]. Págs. 1-3. Print.
- León, A. R., (2012). Los fines de la educación. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 9(23), 4-50.

- Lévinas, Emmanuel., (1987). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. 2a. ed. Salamanca: Sígueme. Print.
- Lewis, C.S., (2007). *La abolición del hombre*. Madrid, Ediciones Encuentro. Print.
- Liceras Ruiz, A., (2003). *Observar e interpretar el paisaje: estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lizasoain Hernández, L., [Cultura Gijón-Xixón] (13 de abril de 2023) *Jornada - Evaluación de Programas Educativos*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=AbbAaQb34uM>
- Lodi, M., (1986). *Cuando los niños hacen la escuela*. Editorial Laia, Barcelona. Print.
- López Río, J., (2019). La educación no es para todos. *Crónica*. Universidad de Valencia. (3) 61-73 <https://hdl.handle.net/10550/70451>
- López Ronda, S., (2021). *Participación y democracia local en su dimensión educativa: estudio longitudinal del presupuesto participativo en el municipio de Elche*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Escuela Internacional de Doctorado. Programa de Doctorado en Educación. <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Slopez>
- López Rupérez, F., (2022). El papel del conocimiento en el enfoque del currículo por competencias. *La educación cancelada*. Coord. Navarra, A. y Rabadá, D., Palma de Mallorca: Editorial Sloper. Print Págs. 18-33
- López Tamarit, M., (2022). *Contribución a la mitigación del cambio climático transformando patios escolares en entornos más verdes y amigables mediante participación escolar en Salamanca*. Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/190963>
- López-Mora, C., & González-Hernández, J., (2021). My life is not going to have any meaning. Personality and vulnerability to depression in Spanish youth. *Anales de Psicología*, 37(1), 35-43. Epub 21 de junio de 2021. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.37.1.432051>
- Losana Montes, E., (2006). *La familia española y el constitucionalismo*. Tesis no publicada. Director: Serrano Ruiz-Calderón, J.M., Universidad Complutense de Madrid Facultad de Derecho Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política.
- Luengo Horcajo F. y López Ruiz, J. I., (2007). *El modelo democrático y comentario de Atlántida: Del centro al municipio/distrito y la comarca/ciudad educadora*. CEE Participación Educativa, 6 de noviembre de 2007, pp. 28-43.
- Luri Medrano, G., (2004) *Guía para no entender a Sócrates: (reconstrucción de la atopía socrática)*. Madrid: Trotta, Print.
- Luri Medrano, G., (2017). Experiencia y educación. *Bordon. Revista de Educación*, n 69(2). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. 163-176. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.69201>
- Macbeath, J., (2012). *Learning in and out of school*. Abington, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203154618>
- Makarenko, A., (1983). *Poema Pedagógico*. Barcelona: Planeta. Print.
- Mallarino Flórez, C., (2007). La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad. *Revista Guillermo De Ockham*, 5(1). <https://doi.org/10.21500/22563202.501>
- Manara, F. C., (2016). La comunidad de aprendizaje en Lorenzo Milani. *Educar (nos)*, (74), 10-13.
- Marco, J.L., (2008). *Giner de los Ríos: Poder, Estética y Pedagogía*. Madrid: Ciudadela de los libros. Print
- Marco-Perles, G.S., (2009). “Bien común” e “interés general” en la retórica de los poderes públicos: ¿conceptos intercambiables?. *Anuario Filosófico*, 42 (96), 613-625
- Marcos, A., (2018). Philosophical Foundations for an Assessment of the Transhumanism. *ArtefaCToS. Journal of Science and Technology Studies*, 7(2), 107–125. <https://doi.org/10.14201/art201872107125>
- Margulis L., (1975) Symbiotic theory of the origin of eukaryotic organelles; criteria for proof. *Symposia of the Society for Experimental Biology*. (29):21-38. PMID: 822529.

- Marías Aguilera, J. Fundación Princesa de Asturias (18/02/1996) *Discurso pronunciado por Julián Marías Aguilera, Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades 1996 junto a Indro Montanelli, en la ceremonia de entrega*. [Vídeo]. <https://youtu.be/vK6tR000xTg> [Consultado 28/03/2022].
- Marina, J.A., et al., (2008). *Homenaje al maestro*. Madrid. Fundación Ayuda contra la Drogadicción. Print.
- Marina, J.A., (15 de abril de 2023). José Antonio Marina: “Deberíamos hacer una vacuna contra la estupidez”. *El diario*. [https://www.eldiario.es/cultura/jose-antonio-marina-deberiamos-vacuna-estupidez\\_1\\_10112308.html](https://www.eldiario.es/cultura/jose-antonio-marina-deberiamos-vacuna-estupidez_1_10112308.html)
- Marina, J.A., (2015) *Despertar al diplodocus*. Ariel. Barcelona. Print.
- Maritain, J., (1943). *Los fines de la educación*. Obras breves de Jaques Maritain. [http://www.jacquesmaritain.com/2-Lea-JM/02\\_Ini/Inicio\\_1.html](http://www.jacquesmaritain.com/2-Lea-JM/02_Ini/Inicio_1.html) [Consultado 12/07/2023]
- Martín, N., Alonso, A., & Escribano, E., (2020). Pensando la Desvinculación. *Revista Encuentros de educación y psicoterapia*, 1, 64-73.
- Martín-Alonso, D., Sierra, E., Caparrós, E., & Blanco, N., (2021). De la tierra al huerto. Estudio fenomenológico sobre una experiencia de creación curricular en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 50(3), 705–712. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.705-712>
- Martínez Abad, F., (15/04/2020). *Análisis Factorial Exploratorio SPSS*. [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/mm3PKykT5ig>
- Martínez Ruiz, M. Á., & Parés, N. S., (1984). Análisis de la estructura didáctica de los itinerarios de la naturaleza. *Anales de la Universidad de Alicante: Escuela de Magisterio*, (1), 7-39. <http://hdl.handle.net/10045/97813>
- Martínez-Ferrer, B., & Ruiz, D. M., (2017). Dependencia de las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *International journal of developmental and educational psychology*, 2(1), 105-114. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.923>
- Maslow, A. H., (1987). *La personalidad creadora*. 3a. ed. Barcelona: Kairós. Print.
- Mateos Montero, J., (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno Genealogía de un saber escolar*. Tesis de Doctorando, Universidad de Salamanca. Repositorio Gredos, Universidad de Salamanca.
- Max-Neef, M., (2006). El poder en la globalización. *Facultad Nacional de Salud Pública: El escenario para la salud pública desde la ciencia*, (24), 23-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5432775>
- Meabe, J., (2017). Materiales de estudio para revisar y aprender con Paideia de Werner Jaeger. *La academia*. [https://www.academia.edu/33627285/3\\_Joaquin\\_E\\_Meabe\\_Materiales\\_de\\_estudio\\_para\\_revisar\\_y\\_aprender\\_con\\_Paideia\\_de\\_Werner\\_W\\_Jaeger\\_3\\_pdf](https://www.academia.edu/33627285/3_Joaquin_E_Meabe_Materiales_de_estudio_para_revisar_y_aprender_con_Paideia_de_Werner_W_Jaeger_3_pdf) [Consultado el 23/03/2023]
- Meis, Anneliese., (2018). La experiencia originaria del ser humano en el mundo y su relevancia para el quehacer científico, según Causalidad Psíquica de Edith Stein. *Veritas*, (40), 161-190. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732018000200161>
- Méndez, I., Esteban, C. R., & García, J. J. L., (2021). Bullying, pertenencia a bandas y consumo de drogas en adolescentes - Bullying, Gang Membership and Drug Use among Adolescents. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (173), 69–78. <https://www.jstor.org/stable/27093774>
- Ministerio de Educación y AICE, (2010). *Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE) 15 años de compromiso con la Carta*. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación: Gandulfo Impresores, S.L. [consultado 08/03/2022] <https://www.edcities.org/rece/wp-content/uploads/sites/3/2013/11/Libro-RECE.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, (s.f.). *Situaciones de aprendizaje*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/nuevo-curriculo/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/situaciones-aprendizaje.html>

- Ministerio de Educación. PISA IN FOCUS, (2014). *La asistencia a la educación infantil está asociada a un mejor rendimiento académico más adelante*. OECD. [Consultado 18/08/2017] <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n40-esp--v3.pdf?documentId=0901e72b81b30572>:
- Mocho i Pascual, J. R., (2003). Sobre la dignidad humana. *Ágora : Papeles de Filosofía*, ISSN 0211-6642, Vol. 22, N. 1, 189-201 <http://hdl.handle.net/10347/1224>
- Molina Ibarra C. A., (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Redipe* [Internet]. [Citado 16 de marzo de 2023]; 9(1):121-3. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/900>
- Moneo, B. (10 de abril de 2023). Las ciudades son uno de los grandes logros de nuestra civilización. *El Mundo*. <https://urbanamente.elmundo.es/tenemos-muchos-logros-como-civilizacion-pero-uno-de-ellos-es-las-ciudades> [consultado el 20/04/2023]
- Montessori, M., (1940). *Antropología pedagógica*. Barcelona: Casa Editorial Araluce, 1940. Print.
- Mora, G. T. G., (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84.
- Morales Navarro, G., & Gómez, R. M., (2018). La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. *Avances En Supervisión Educativa*, (29). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.612>
- Morales, C., & Floriza, S., (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 61-81.
- Morales, M. P. E., (2016). Participatory action research (PAR) cum action research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156-165.
- Moreno Olmedilla, J.M., coord., (2004). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mosterín, J. (1984). Popper y el mundo de la cultura. *Teorema: Revista internacional de filosofía*, Volumen 14, Nº. 1-2. 289-298 (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4243876> [Consultado 02-04-2020])
- Munilla, J.I., (2022-10-28). Discernimiento sobre la AGENDA 2030. *Sexto Continente*. Ivoox.
- Muntañola Thornber, J. (1990). La ciudad educadora desde la arquitectura. *La ciudad educadora*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. 85-89.
- Muñoz Molina, A., (18 de febrero de 2023). El misterio de los trenes fantasma. *El País*. <https://elpais.com/opinion/2023-02-18/el-misterio-de-los-trenes-fantasmas.html>
- Muñoz Rodríguez, J. M., & Olmos Migueláñez, S., (2010). Espacios abiertos y educación: análisis e interpretación del lenguaje educativo de un espacio público. *Revista de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/79380>
- Muñoz, E., (2012). Fuentes fenomenológicas de la noción de persona: su discusión en Husserl, Scheler y Heidegger. *Aretè. Revista de Filosofía*. Vol. XXIV, N° 1. Lima: Universidad Católica del Perú. pp. 91-108
- National Geographic (9-08-2018) Animales que enseñan a sus hijos. <https://www.ngenespanol.com/naturaleza/aprendizaje-estrategias-animal-tacticas-estrategias/> [consultado el 20/01/21]
- Navarro-Gómez, N., (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica y Salud*, Volumen 28, Issue 1. Pages 25-31, <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.11.002>.
- Navas, J. L., López, C. E., & Bellido, L. L., (2023). La soledad sonora. Aproximación a la psico(pato)logía de la soledad. *NORTE de Salud Mental*. N. 68, pp. 13-24
- Noriga, J., (2012). *No solo de sexo... Hambre, libido y felicidad: las formas del deseo*. Burgos: Monte Carmelo. Print.



Novella, A. Mateos, T., Crespo, F. y Lopez-González, A., (2021). Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 61-75. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.38.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.04)

Ordine, N., (2017). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: El Acantilado. Print.

Ordine, N., (2021). Elogio de la duda: contra los «traficantes de certezas». *Pensamiento. Revista De Investigación e Información Filosófica*, 77(293), 123-129. <https://doi.org/10.14422/pen.v77.i293.y2021.007>

Ordine, N., (2022). *Los hombres no son islas. Los clásicos nos ayudan a vivir*. Barcelona: Acantilado. Print.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Paris. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf> [Consultado el 31 de agosto de 2017]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (s.f.). Instituto para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. <https://uil.unesco.org/es> [Consultado el 8 de marzo de 2023]

Orón-Semper, J. V., & Lizasoain-Iriso, I., (2022). La educación centrada en el encuentro como forma singular de innovación. *Estudios sobre Educación*, 43, 47-64. <https://doi.org/10.15581/004.43.003>

Orrego Noreña, J.F., de la Ossa Robinson, S. and Vázquez Miraz, P., (2023). Education: emerging relationships in the search for the formation of the other. *Journal of Applied Research in Higher Education*. (Issue 1). <https://doi.org/10.1108/JARHE-09-2022-0306>

Ortega Esteban, J., (2005). "Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela". *Revista de Educación*, nº 336, pp. 111-127.

Ortega Ruíz, P. y Romero Sánchez, E., (2020). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 89-110. <https://doi.org/10.14201/teri.23615>

Ortega Ruíz, P., (2016). La educación es un nuevo nacimiento. *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Touriñán López, J.M. y Longueira Matos, S. Coord. Colombia: Editorial Redipe.

Ortega y Gasset, J., (1993). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Ediciones Atalaya. Print.

Pabón, R., (2005). "Biopedagogía: Sistematización de la estrategia educativa del Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio." *El Magdalena Medio, una construcción histórica*. Cinep. Bogotá D.C. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/cinep/id/171/> [Consultado 13 de marzo de 2023]

Padilla, J.A., (23 de diciembre del 2018). *T de student, U de Man Whitney, tamaño del efecto, potencia estadística, formato APA*. [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/opiBEae7G\\_Q](https://youtu.be/opiBEae7G_Q)

Pardo, A., (2008). Análisis del acto moral. Una propuesta. *Persona y Bioética*, 12, 78-107

Parejo Alfonso, L., (2004). "Servicios públicos y servicios de interés general: la renovada actualidad de los primeros". *Revista de Derecho de la Unión Europea*, nº 7, 2º semestre de 2004.

Parlamento Europeo, (s.f). Fichas temáticas sobre la Unión Europea. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/7/el-principio-de-subsidiariedad> [Consultado 23/02/2023]

Parody García, L. M., Santos Villalba, M. J., Alcalá del Olmo Fernández, M. J., & Isequilla Alarcón, E., (2019). El desafío educativo del siglo XXI: Relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral. Cuadernos del profesorado*. Val. 12, Num. 24. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i24>

Pascual, E & Pérez-Fonseca, A., (2022). Educar en ODS y no morir en el intento: situaciones de aprendizaje en las aulas de tecnología. *Los ODS avanzando hacia una educación sostenible*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 185-204 <https://www.eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-674-7/6073/7974-1>

- Paz, J. S., Molina, E. C., & Sánchez, L. P., (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 92-110.
- Pérez Guerrero, J. (2019). Justificación de un método indirecto para la educación de la virtud inspirado en Aristóteles. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274) 385-401. Doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-01>
- Pérez Juste, R., García Llamas, J., Gil, J., y Galán, A., (2009). *Estadística aplicada a la Educación*. Madrid: Pearson.
- Pérez Pérez F, Chigo Toto, N., (2020). Tesis para una Pedagogía del deseo de saber y conocer. *Revista Redipe* [Internet]. [Citado 2 de marzo de 2023]; 9(10):24-38. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1084>
- Pérez Serrano, G., (2004). *Pedagogía social*. Narcea. Madrid.
- Pía Fontana, M. y Mayorga Cárdenas, M., (2017). ¿Pueden los patios escolares hacer ciudad? *Proyecto, progreso, arquitectura*, 17, 116-131. <https://revistascientificas.us.es/index.php/ppa/article/view/3341>
- Pironi, T., (2019). La ricezione di Ovide Drecroly nella pedagogia italiana del secondo dopoguerra. *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*. Coord. Hernández Díaz, J.M. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 107-117
- Polo, L., (1993). *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo*. Madrid: Ediciones Rialp. Print.
- Postigo Solana, E., (2019). Bioética y transhumanismo desde la perspectiva de la naturaleza humana. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* Vol. 195-792, a507 <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.792n2008>
- Potestad Menéndez, F., (2023). Sexo y género. *NORTE de Salud Mental Director: Markez, Iñaki Consejo Editorial*, 81. Vol XVIII nº 68, <https://ome-aen.org/biblioteca/revista-norte/>
- Priegue Caamaño, D., & Sotelino Losada, A., (2016). Aprendizaje-Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.018>
- Proshansky, H. y Gottlieb, N. (1990). El punto de vista de la psicología ambiental sobre el aprendizaje del medio urbano. *La ciudad educadora*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. 105-114
- Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J.L., (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82.
- Resnick, L.; Klopfer, L. et al., (1989). *Currículo y cognición*. Buenos Aires: AIQUE
- Rifà Pous, H., Mas García, X., Delgado García, A. M., Armayones Ruiz, M., Rimbau Gilabert, E., (2008). El reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por la experiencia previa: un nuevo reto para el sistema universitario. *ESE. Estudios sobre educación*, Nº 15, 31-51.
- Rivas, J. I., (2011). Experiencia Escolar, Identidad y Comunidad. Transformar Desde los Relatos en la Comunidad Escolar. *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. ESBRINA – RECERCA. Núm.4. Universitat de Barcelona. 99-109 <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Robinson, K., y Lou A., (2013). *El elemento*. Barcelona: Debolsillo. Print. 9a ed.
- Rodríguez García, M.A., (2023). *Fresno el Viejo. Recuerdos y Curiosidades*. Valladolid: edita Ayuntamiento de Fresno el Viejo. Print.
- Rodríguez Olaizola, J.M., (2021). La pasión. Contemplaciones en papel. Santander: Sal Terre. Print.
- Rodríguez Santos, J. J. (2011). El municipio al servicio del maestro y del docente. En *II Congreso Internacional Ciudades Creativas*.
- Rodríguez Santos, J. J., (2013). La ciudad digital como recurso didáctico. El municipio como dinamizador de la metodología digital en las aulas. In *Virtual Educa*. Medellín Colombia. (Consultado 18/04/2022) <https://virtualeduca.org/ponencias/data/ponencias/Ponencias2013/Area%20Tematica5/VE13.248.pdf>

Rodríguez Santos, J.J., (2014). La ciudad digital: los recursos municipales al servicio del docente y de los centros de enseñanza de su territorio. *Aprender, colaborar e innovar, a través de las TIC. III Congreso Ibérico de Innovación en Educación con las TIC (ieTIC 2013)*. Salamanca. Págs. 36-39. Se realiza una revisión y actualización de lo publicado.

Rodríguez Santos, J.J., (2015) Pequeño adelanto. Educación y periodismo. Experiencia de una sección educativa en un periódico local realizado por los escolares del municipio. *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo*. Coord. por José María Hernández Díaz. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Pp. 179-188

Rodríguez Santos, J.J., (2015). El transporte urbano al servicio de la educación contextualizada. *IV Congreso Internacional Ciudades Creativas*. Actas. Volumen 2. Madrid: ICONO14. PP 253-263

Rodríguez Santos, J.J., (2020). Contextualización del currículo a través de experiencias reales de aprendizaje, en Fuente Ballesteros, R. *Educación, patrimonio y creatividad: EPAC IV*. (pp 75-86) Valladolid: Editorial Verdelis. Print.

Rodríguez Yuste, M., (1990). El centro educativo y su entorno. *Sociedad y Educación*. Número 11. Madrid: FUHEM. 155-176

Rodríguez-Martín, B., (2020). Jugando con las matemáticas. Cómo contribuir a la Alfabetización Matemática en Primaria desde la Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, Vol. 29, 89-97.

Rogers, C.R., (1982). *Libertad y creatividad en educación. El sistema «no directivo»*. Buenos Aires: Ediciones Paidós. Print.

Ros Cherta, J.M., (2011). Individuo y ciudadano: La cuestión del sujeto en la democracia en América de A. de Tocqueville. *ARBOR. Ciencia, pensamiento y cultura*. Vol. 750, 691-704 doi: 10.3989/arbor.2011.750n4004

Roz Faraco, C. C., & Pascual Gómez, I., (2021). Beneficios de la Investigación-Acción en un Programa de Formación Docente. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(2), 73–88. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005>

Rúa Alonso de Corrales, E., (2022). *Las fundaciones como canalizadoras del interés general y del bien común*. Fundación Univ. San Pablo.

Rubia, F. A., (2018). A media voz: Por una burocracia educativa basada en la racionalidad. *In Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 24, pp. 89-90). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.

Ruiz Martín, H., (2022). Los conocimientos profundos son la base de las «habilidades del siglo XXI». *La educación cancelada*. Coord. Navarra, A. y Rabadá, D.. Palma de Mallorca: Editorial Sloper. Print 9-17

Ruiz, C., (2014). Las virtudes en el proyecto educativo del padre Manjón. *Revista interdisciplinar de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*, pp. 81 - 93. <http://hdl.handle.net/10641/1031>

Ruiz, R. D., & Castañeda, M. A., (2016). Relación entre uso de las nuevas tecnologías y sobrepeso infantil, como problema de salud pública. *RqR Enfermería Comunitaria*, 4(1), 46-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5353331>

Rujas, J., (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *ConCiencia Social (segunda época)*, 5, 207-218. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24276

Said, S. L., & Kriger, M. E. (2014). Subjetivación política y educación popular: la noción de diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre bachilleratos populares. Universidad Nacional de La Plata. *Revista question*; 1; 42; 405-420 URI: <http://hdl.handle.net/11336/35746>

Salamanca García, L. A., (2018). Estudio comparado de la educación de calle en Francia y en España. *Revista Española De Educación Comparada*, (31), 194–222. <https://doi.org/10.5944/reec.31.2018.21331>

Sánchez Fuentes, S. & Duk, C., (2022). La Importancia del Entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

- Sánchez Montero, M., (2022). *En clase sí se juega*. Barcelona: Paidós Educación. Print
- Sánchez, F. J. C., (2013). Ensayo sobre la Idea de vida en Dilthey. *Scientia helmantica, Revista internacional de filosofía*, 24.
- Sánchez, J. M. E., (2016). Globalidad y solidaridad desde la perspectiva medioambiental. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, (6), 133-166.
- Sánchez, M., (11 de abril de 2023). "Reconozco que para traer a un pequeño a este mundo hay que ponerle un punto de locura". *Antena 3*. [Video] [https://www.antena3.com/noticias/sociedad/manu-sanchez-reconozco-que-traer-pequeno-este-mundo-hay-que-ponerle-punto-locura\\_2023041164353cf31036390001c1b4b8.html](https://www.antena3.com/noticias/sociedad/manu-sanchez-reconozco-que-traer-pequeno-este-mundo-hay-que-ponerle-punto-locura_2023041164353cf31036390001c1b4b8.html)
- Sánchez-Guardiola Paredes, C., (2022) El sufrimiento: análisis y gestión desde una perspectiva educativa. Tesis doctorando: Universidad de Granada. <https://hdl.handle.net/10481/77511>
- Santos Guerra, M. A., (2000). La escuela: un espacio para la cultura. *Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe. Pág. 155-165.
- Sanz Fernández, F., (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas S.A.
- Sarramona, J., (1980). *Investigación y estadística aplicadas a la educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Savia, Red Verde de Salamanca, (7 de junio de 2023). *Los centros escolares de Salamanca se naturalizan a través de los proyectos municipales 'Patios X el Clima' y LIFE Vía de la Plata*. <https://www.sviasalamanca.com/los-centros-escolares-de-salamanca-se-naturalizan-traves-de-los-proyectos-municipales-patios-x-el>
- Sefton-Green, J., (2013). *Learning at Not-School: a Review of Study, Theory, and Advocacy for Education in Non-Formal Settings*. Cambridge, Mass: MIT <https://doi.org/10.7551/mitpress/9351.001.0001>.
- Segarra, M. L., & Beleña Mateo, M. Á.. (2022). Sentido de la enfermedad y afrontamiento en pacientes con cáncer de cabeza y cuello. *Psicooncología, UCM*, 19(1).
- Semper, J. V. O.. (2018). *Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal*. Studia Poliana, 241-262. <https://doi.org/10.15581/013.20.241-262>
- Siegel D.J. y Bryson T.P.. (2012). *El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en el desarrollo de tu hijo*. Barcelona: Editorial Alba. Print.
- Simons, M. y Masschelein, J., (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. Print.
- Sirvent Gárriga, A., (2015). La influencia de la institución libre de enseñanza en Rodolfo Llopis. *Anales*, 27 (2015), pp. 215-226 <https://doi.org/10.14198/ALEUA.2015.27.12>
- Solé-Blanch, J., (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* [Internet]. [citado 13 Feb 2020]; 32(1(en-jun)): 101-121. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/20945>
- Soto Kiewit, L. D., Segura Jiménez, A., Navarro Rojas, Óscar, Cedeño Rojas, S., & Medina Díaz, R., (2023). Educación formal, no formal e informal y la innovación: Innovar para educar y educar para innovar. *Innovaciones Educativas*, 25(38), 77–96. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4535>
- Subirats, J., (2002). *Gobierno local y educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. 1a. ed. Barcelona: Ariel. Print.
- Subirats, J., (2016). *El poder de lo próximo: las virtudes del municipalismo*. Madrid: Catarata. Print.
- Taylor, A., (2017). Service-learning programs and the knowledge economy: Exploring the tensions. *Vocations and Learning*, 10(3), 253–273. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9170-7>
- Teliz, E., (2019). *La evaluación estandarizada del desempeño académico*. <https://www.researchgate.net> [Consultado 29/03/2023]

- The House of Commons, (2011). *Report Transforming Education Outside The Classroom* <https://publications.parliament.uk/pa/cm201011/cmselect/cmeduc/525/525.pdf> [Consultado el 22/02/22]
- Thornburg, D., (2014). *From the Campfire to the Holodeck: Creating Engaging and Powerful 21st Century Learning Environments*. First edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. Print.
- Tierno, B. (1994). *Educación hoy. De los seis a los veinte años*. Madrid: San Pablo. Print.
- Tonucci, F., (1997). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Print.
- Tonucci, F., (2003). *Cuando los niños dicen basta*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, Print.
- Torregrosa, A., (2011). Historias de vida y conectividades emergentes. *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. ESBRINA – RECERCA. Núm.4. Universitat de Barcelona. 125-131 <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Trilla, J., (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Editorial Laertes. Barcelona, p. 35.
- Trilla, J., (1993). *Otras educaciones*. Barcelona. Antropos-Universidad Pedagógica Nacional. Universidad de Barcelona. Infancia y Participación, (s.f.). *Objetivos*. <https://www.ub.edu/infanciayparticipacion/>
- Valencia Ortiz, R., Cabero Almenara, J., Garay Ruiz, U. y Fernández Robles, B., (2021). Problemática de estudio e investigación de la adicción a las redes sociales online en jóvenes y adolescentes. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 99-125. <https://hdl.handle.net/11441/104915>
- Vallejo-Martín, M, Moreno-Jiménez, M.P., & Ríos-Rodríguez, M.L., (2017). Sentido de comunidad, fatalismo y participación en contextos de crisis socioeconómica. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 1-7. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.10.002>
- Van der Kolk, Bessel A., (2015) *El cuerpo lleva la cuenta : cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. 1a. ed. Olivella: Eleftheria. Print.
- Vela López, F., (1989). *Persona, poder, educación: Una lectura de E. Mounier*. Salamanca: San Esteban.
- Vela, M., (2022). Beethoven entre Haydn y Mozart: fantasía versus realidad en la Viena imperial. *Fábula. La educación cancelada*. Coord. Navarra, A. y Rabadá, D., Palma de Mallorca: Editorial Sloper. Print Págs. 171-182. Print.
- Velázquez Fernández, H., (2009). «Transhumanismo, Libertad E Identidad Humana». *THÉMATA. Revista De Filosofía*, n. 41 <https://revistascientificas.us.es/index.php/themata/article/view/594>
- Verdeja Muñiz, M., (2018). Ideas centrales del pensamiento pedagógico político de Paulo Freire: dimensiones de análisis. *Revista Fuentes*, 20(1), 43-56 [Fecha de consulta: 13/03/2023]. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i1.03>
- Vidal, C. (26 enero de 2023). *La Familia Bajo Ataque*. Video de YouTube. <https://youtu.be/GI5Eu6jaLnl> [Consultado el 21 de marzo de 2023]
- Vigotski, L.S., (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: AIQUE. Print
- Vilanou Torrano, C., (2019). *Tres aspectos de la pedagogía belga en España. Neoescolasticismo, formación obrera y doctrina social. Influencias Belgas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 17-80
- Viniegra-Velázquez, L., (2008). La historia cultural de la enfermedad. *Revista de Investigación Clínica*. 60(6):527-544.
- Wieviorka, M., (2010). El conflicto social. *Sociopedia. isa*, (s/n), 1-10.
- Wojtyla, K. (1976). La trascendencia de la persona en la acción y la auto-teleología del hombre. In *Ensayo presentado al VI Congreso Internacional de Filosofía en Arezzo-Siena*. En [http://www.karolwojtylafilosofo.com/pdf/2A\\_/2A-06.pdf](http://www.karolwojtylafilosofo.com/pdf/2A_/2A-06.pdf) [Consultado el 02/09/2023]

Wojtyła, K., (1978). *Amor y responsabilidad*. Madrid: Editorial Razón y Fe. Print.

Yela Fernández, O. R., (2007). El cine como laboratorio en el aula: una revisión semiótica de la película la lengua de las mariposas. *Foro de Educación*, 5(9), 99-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544584008>

Zabalza Beraza, M., (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções*. Revista en formato electrónico libre. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal [Consultado el 31 de enero de 2020] <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/1534/1225>

Zabalza, M. B., (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interacções*, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1534>

Zagal, H., (1999). Sínesis, Euphyía y Anchínoia en Aristóteles. Algunas Habilidades para el Conocimiento del Singular. *Anuario Filosófico*, 1999 (32), 129 – 145. <https://hdl.handle.net/10171/2349>

Zonenszain-Laiter, Y. y Tarasco-Michel, M., (2019). El concepto de persona en la filosofía de Martin Buber: análisis desde la perspectiva del paciente con muerte encefálica. *La Colmena* nº 103 julio-septiembre, 85-94. <https://doi.org/10.36677/lacolmena.v0i103.12256>

## **REFERENCIAS LEGALES Y NORMATIVAS**

## Referencias internacionales

Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948 (DDHH 1948).

## Referencias de la Unión Europea

Tratado de la Unión Europea (TUE) DOUE-Z-2010-70002.

Carta Europea de Autonomía Local, Estrasburgo, 15.X.1985, (BOE-A-1989-4370).

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. REC 2006/962/CE.

Recomendación del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva, REC(2006)19.

Comunicación de la Comisión Europea sobre los servicios de interés general en Europa DOCE 96/C 281/03.

## Referencias del Estado español

Constitución Española de 1978 (CE78).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Ley Orgánica 2/2020, de 16 de diciembre, de modificación del Código Penal para la erradicación de la esterilización forzada o no consentida de personas con discapacidad incapacitadas judicialmente.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local (LRBRL), modificada por la Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la administración local.

Real Decreto, 2274/1993 sobre la cooperación de las entidades locales y el Ministerio de Educación.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.



Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria.

## Referencias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León

Orden del 7 de febrero de 2001, de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (BOCyL, 09/02/01),

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en Castilla y León

DECRETO 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León.

DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

ORDEN de 7 de febrero de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento de autorización de modificación de la jornada escolar en los centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y/o Primaria de la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/21/2006, de 11 de enero, que regula el procedimiento para la inscripción de las Escuelas de Música y Danza en el Registro de centros docentes de la Comunidad de CyL

ORDEN EDU/12/2022, de 11 de enero, por la que se establecen plazos para que las entidades locales u otras corporaciones públicas, titulares de centros autorizados para impartir enseñanzas del primer ciclo de educación infantil o de centros que presten servicios especializados en la atención a menores de 3 años, comuniquen las unidades y plazas escolares con que se adhieren a la oferta gratuita de plazas en el tercer curso (2 a 3 años).

ACUERDO 74/2007, de 14 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se concede a la ciudad de Salamanca el título de "Sabia". BOCYL de 20 de junio de 2007.

## Referencias del Ayuntamiento de Salamanca

Acta del Pleno 30/07/1982, Ayuntamiento de Salamanca, Archivo Municipal

## **ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E IMÁGENES**

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.1</b> Clasificación de las tareas humanas según Arendt.....	28
<b>Tabla 1.2</b> Reflexión y técnica en el ámbito educativo.....	38
<b>Tabla 1.3</b> Mapa de proyección de la persona como ciudadano vinculado .....	50
<b>Tabla 2.1</b> Atribución de las competencias en educación en el ámbito europeo .....	64
<b>Tabla 2.2</b> Número de veces que aparecen mencionados los entes locales en las leyes orgánicas de educación .....	66
<b>Tabla 2.3</b> Matrícula en las Escuelas Infantiles Municipales curso 2021/22 .....	73
<b>Tabla 2.4</b> Matrícula en Escuela Municipal de Música y Danza.....	77
<b>Tabla 3.1</b> Aprendizaje fuera de la escuela a lo largo de la historia .....	88
<b>Tabla 3.2</b> Principios de las Ciudades Educadoras.....	103
<b>Tabla 5.1</b> Participación en los diversos bloques temáticos ofrecidos por el IME .....	141
<b>Tabla 5.2</b> Mapa escolar de la ciudad de Salamanca.....	145
<b>Tabla 5.3</b> Matrícula del según tipología de centros educativos y participación en actividades de la Fundación .....	149
<b>Tabla 5.4</b> Valoración de la implantación de los servicios digitales de la FSCCyS.....	150
<b>Tabla 5.5</b> Evolución de los contenidos de la propuesta de actividades complementarias al currículo del Ayuntamiento.....	152
<b>Tabla 5.6</b> Actividades complementarias ofrecidas por los ayuntamientos españoles.....	155
<b>Tabla 5.7</b> Actividades complementarias ofrecidas por los ayuntamientos de Castilla y León .....	156
<b>Tabla 7.1</b> Cuestionarios de evaluación de los equipos directivos de los centros educativos del municipio.....	170
<b>Tabla 7.2</b> Muestra de cuestionarios recibidos de docentes durante según cursos escolares .....	170
<b>Tabla 7.3</b> Muestra de cuestionarios cumplimentado por los docentes a partir del curso 2017/18 .....	171
<b>Tabla 7.4</b> Cuestionarios recibidos de escolares que han participado en una propuesta complementaria al currículo del Ayuntamiento de Salamanca .....	171
<b>Tabla 7.5</b> Enseñanza en el entorno socioeconómico .....	175
<b>Tabla 7.6</b> Tabla de rangos de Kruskal-Wallis. Enseñanza en el entorno socioeconómico .....	175
<b>Tabla 7.7</b> Prueba K-S. Enseñanza en el entorno socioeconómico.....	175
<b>Tabla 7.8</b> Modelo Teórico de Constructo .....	177
<b>Tabla 7.9</b> Prueba de KMO y Bartlett.....	178
<b>Tabla 7.10</b> Varianza total explicada .....	178
<b>Tabla 7.11</b> Matriz de componentes rotados .....	179
<b>Tabla 7.12</b> Modelo Experimental .....	179
<b>Tabla 7.13</b> Cálculo del coeficiente Rho de Spearman de correlación entre dos variables .....	180
<b>Tabla 7.14</b> Rangos según centros educativos .....	181
<b>Tabla 7.15</b> Valores de la prueba Kruskal-Wallis .....	181
<b>Tabla 7.16</b> Comparaciones por parejas según tipo de centro educativo .....	182
<b>Tabla 7.17</b> Frecuencias observadas según etapa educativa del profesorado atendiendo al tipo de centro donde imparte docencia.....	184
<b>Tabla 7.18</b> Descriptivos de Constructo según la etapa educativa del docente .....	184
<b>Tabla 7.18</b> Rangos de la prueba Kruskal Wallis según etapa educativa .....	185
<b>Tabla 7.19</b> Estadísticos de la prueba etapa educativa .....	185
<b>Tabla 7.20</b> Comparaciones por parejas según la etapa educativa .....	186
<b>Tabla 7.21</b> Descriptivos de constructo según bloques de contenido.....	187
<b>Tabla 7.22</b> Resumen de la prueba Kruskal-Wallis según bloques de contenido .....	187
<b>Tabla 7.23</b> Bloques temáticos entre los que se detecta diferencias significativas en su adaptación al currículo y a las programaciones didácticas y de aula .....	188
<b>Tabla 7.24</b> Bloques temáticos entre los que se detecta diferencias significativas .....	188
<b>Tabla 7.25</b> Tipología del trabajo realizado por el docente después de la realización de una actividad complementaria.....	189
<b>Tabla 7.26</b> Frecuencias observadas en porcentajes.....	190

<b>Tabla 7.27</b> Descriptivos de la suma de los ítems 6 y 10 del cuestionario dirigido al alumnado .....	191
<b>Tabla 7.28</b> Promedio de rangos según curso .....	191
<b>Tabla 7.29</b> Prueba de rangos según curso.....	192
<b>Tabla 7.30</b> Correlaciones de Spearman según curso .....	192
<b>Tabla 7.31</b> Tabla de frecuencias de la variable formación en función del sexo Puntuación directa de la suma de las variables p6 + p10.....	192
<b>Tabla 7.32</b> Cálculo de Chi cuadrado Sexo/formación.....	192
<b>Tabla 7.33</b> Uso de los recursos digitales ofrecidos por la Fundación. Curso escolar 21-22.....	196

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1.1</b> De la reflexión a la acción .....	39
<b>Gráfico 1.2</b> Datos demográficos nacimientos. Serie 1992-2022 .....	52
<b>Gráfico 5.1</b> Matrícula en centros públicos de Infantil y Primaria del municipio de Salamanca (curso escolar 20-21) .....	147
<b>Gráfico 5.2</b> Participación del alumnado en actividades complementarias del Ayuntamiento de Salamanca.....	148
<b>Gráfico 5.3</b> Evolución del número de programas complementarios al currículo (2004-2020) .....	152
<b>Gráfico 7.1</b> Prueba Kruskal-Wallis según centros de enseñanza.....	182
<b>Gráfico 7.2</b> Prueba Kruskal Wallis según etapas educativas .....	185
<b>Gráfico 7.3</b> Puntuaciones directas dadas por el alumnado a los ítems 6 y 10 del cuestionario según el sexo .....	194
<b>Gráfico 7.4</b> Opinión del profesorado sobre la propuesta de actividades complementarias del Ayuntamiento de Salamanca .....	194
<b>Gráfico 7.5</b> Porcentaje de preparación de las actividades complementarias según centro educativo .....	195

## Índice de imágenes

<b>Imagen 4.1</b> Dinámica de la pedagogía del deseo como fuente de la acción.....	126
<b>Imagen 5.1</b> Primera programación del IME. ....	140
<b>Imagen 5.2</b> Índice de la programación de actividades educativas de la ciudad de Turín 1992 .....	156

# **ANEXOS**

## ANEXO I: cuestionarios de los equipos directivos

### Evaluación sobre la satisfacción de los equipos directivos del servicio prestado por la Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes

Con la finalidad de evaluar el servicio prestado por la Fundación, rogamos a los equipos directivos de los centros que cumplimenten esta encuesta de satisfacción. Para ello, pedimos que se envíe un solo cuestionario por centro.

#### PRIMERA PARTE: DATOS

1. La persona que responde a este cuestionario es
  - Director del Centro Docente
  - Jefe de Estudios
  - Claustro de Profesores
  - Grupo de Profesores
  - Coordinador de Actividades Extraescolares
2. Tipo de Centro Docente
  - Colegio Público de Educación Infantil y Primaria
  - Instituto de Educación Secundaria
  - Colegio Concertado
  - Otro tipo de centro
3. En su centro, las decisiones para participar en las actividades municipales, las hace:\*
  - El profesor que va a realizar la actividad
  - El director o jefe de estudios
  - El Claustro de Profesores
  - Por otros sistemas
4. Mencione aquellos aspectos que destacaría de la oferta educativa municipal del presente curso escolar
5. Indique aquellos aspectos que desearía que cambiaran o que sean susceptibles de mejora
6. Sugiera aquellas actividades, programas o propuestas didácticas que considere que puedan ofrecerse en la programación municipal del siguiente curso escolar

#### SEGUNDA PARTE: VALORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN

Valore cada ítem de acuerdo a esta escala:

*Muy de acuerdo, De acuerdo, Neutro, Desacuerdo, Muy en desacuerdo*

#### DIMENSIÓN: Valoración de la programación

- 1) Las fechas en las que se presenta la programación (segunda quincena de junio) son adecuadas

- 2) El formato en el que se recoge la programación es atractivo y comprensible
- 3) La respuesta recibida a las solicitudes de su centro suele ser adecuada y en los plazos previstos
- 4) El sistema de comunicación establecido a través de la publicación de la programación, la página web y los correos electrónicos le parece adecuado

#### **DIMENSIÓN Desarrollo de las actividades**

- 5) Las actividades se desarrollan con la puntualidad anunciada
- 6) Valore el servicio de autobús
- 7) Considera que los monitores contratados están cualificados para desarrollar las actividades
- 8) Los materiales que se entregan a los alumnos le parecen adecuados, por el contenido y la presentación
- 9) Utiliza con sus alumnos las guías publicadas por la Fundación sobre los distintos centros de interés
- 10) Cree que el profesor debe trabajar con sus alumnos la salida antes de realizarla
- 11) Después de realizar la actividad, suele responder a los cuestionarios de evaluación de la Fundación

#### **DIMENSIÓN Servicio Educativo Municipal**

- 12) Los técnicos de la Fundación le transmiten credibilidad y confianza para organizar y desarrollar la programación
- 13) Le resulta fácil la comunicación con los empleados de la Fundación
- 14) Cuando acude a la Fundación le tratan con cortesía y educación
- 15) Cuando ha surgido algún problema, la persona que le ha atendido se ha puesto en su lugar tratando de entender y resolver el problema
- 16) La ubicación de las dependencias de la Fundación le resultan adecuadas y accesibles
- 17) Los medios técnicos y materiales que se ponen a su disposición son adecuados
- 18) Valore el nivel de satisfacción general de su centro con los servicios educativos ofrecidos por la Fundación

#### **DIMENSIÓN Educación y TIC**

- 19) El centro docente utiliza habitualmente las TIC para comunicarse con la Fundación y otras Administraciones
- 20) Valore las guías, recursos didácticos y materiales digitales ofrecidos en la web de la Fundación
- 21) La solicitud de actividades a través de la página web es adecuado y accesible
- 22) La página web de la Fundación es atractiva y de fácil acceso a los recursos e información de las actividades

#### **DIMENSIÓN Enseñanza en el entorno socioeconómico**

- 23) La participación en las actividades de la Fundación enriquece el currículo escolar
- 24) La participación en las actividades ofrecidas por la Fundación posibilita una enseñanza de mayor calidad y enraizada en el entorno
- 25) La programación facilita la utilización educativa de los recursos de la ciudad

## ANEXO II: cuestionarios dirigidos a docentes

Este cuestionario se ha convertido en un formulario web que los docentes responden a través de la página web de la FSCCyS a través de un acceso restringido a los centros educativos. Cada centro tiene su propia clave de usuario y contraseña.

Indique, por favor, el tipo de centro al que pertenece:

- CEIP
- IES/CIFP
- Concertado
- Otro

Indique la etapa y curso del grupo de escolares que participó en la actividad

Indique la actividad complementaria en la que participaron

- 1) En general, la organización de la actividad le ha parecido
- 2) ¿Ha dispuesto de autobús?
  - a) En el caso de haber dispuesto de autobús, valore cómo ha funcionado el servicio
- 3) ¿Trabajó el tema con los alumnos antes de la salida?
  - a) Si trabajó el tema con los alumnos, ¿qué material ha sido el más utilizado para preparar la visita?
  - b) Si utilizó materiales ofrecidos por la Fundación para preparar esta actividad, valore dichos materiales
- 4) Valore el desarrollo de la actividad en el propio centro de interés/teatro:
- 5) ¿Las actividades y las dinámicas realizadas durante la visita, taller, concierto didáctico, obra teatral, etc. ¿Se adecúan a los objetivos marcados?
- 6) ¿Qué valoración daría al monitor, a la agrupación musical, a la compañía teatral...?
- 7) Valore la atención por parte del personal de la Fundación:
- 8) Una vez realizada la actividad, ¿ha profundizado con sus alumnos sobre alguno de los contenidos curriculares desarrollados durante la misma?
- 9) ¿Cree que la participación en este tipo de actividades contribuye a la formación y al cambio de actitudes del escolar?
- 10) Valore en qué grado se adapta esta actividad a su programación de aula.
- 11) Valore en qué grado se adapta esta actividad al currículo escolar.
- 12) ¿Qué valoración global le daría a la actividad?
- 13) ¿Qué trabajos posteriores a la actividad desarrollará en el aula?
- 14) Por último, le invitamos a que añada lo que desee para mejorar la actividad



## ANEXO III: cuestionario dirigido al alumnado

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN  
CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN  
PARA ESCOLARES

www.salamancaciudaddesaberes.es



Estimado/a alumno/a: nos gustaría conocer tu opinión sobre la actividad en la que acabas de participar con el fin de intentar mejorar aquellos aspectos que no hayan sido de tu agrado. La Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes agradece tu colaboración.

**En qué actividad de la Fundación has participado hoy:** .....

.....

**En el caso de Teatro o Concierto:**

¿Cuál era el **título**? .....

¿Cuál era el **grupo o intérpretes**? .....

1. La actividad, en general, te ha gustado:

☹ Nada  1  2  3  4  5 Mucho ☺

2. Crees que ha estado bien organizada:

☹ Nada  1  2  3  4  5 Mucho ☺

3. Te ha gustado el monitor/Grupo de teatro/Agrupación musical:

☹ Nada  1  2  3  4  5 Mucho ☺

4. Antes de participar en la actividad la habías preparado en clase con el profesor:

☹ Nada  1  2  3  4  5 Mucho ☺

5. Tacha con una cruz la valoración que, en conjunto, darías a la actividad:

☹ Mala  1  2  3  4  5 Buena ☺

6. Crees que con la actividad en la que has participado has aprendido:

☹ Nada  1  2  3  4  5 Mucho ☺

sigue a la vuelta



7. Expresa en pocas palabras lo que te ha gustado más y lo que menos:

😊 Lo que **más** me ha gustado: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

😞 Lo que **menos** me ha gustado: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

8. En general, te gusta asistir a las actividades de la Fundación:

😞 Nada  1  2  3  4  5 Mucho 😊

9. Te gustaría participar en más actividades programadas por la Fundación:

😞 Nada  1  2  3  4  5 Mucho 😊

10. Crees que la participación en las actividades de la Fundación sirve para completar tu educación:

😞 Nada  1  2  3  4  5 Mucho 😊

11. Sugiere alguna actividad que la Fundación podría programar en el próximo curso escolar:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Otros datos:

1.

- Chico  
 Chica

2.

- Colegio Público  
 Colegio Concertado  
 I.E.S.  
 Otro

3.

- 3º ó 4º de Ed. Primaria  
 5º ó 6º de Ed. Primaria  
 1º ó 2º de ESO  
 3º ó 4º de ESO  
 Bachillerato  
 Formación Profesional  
 Otro

## ANEXO IV: Evolución de los contenidos de las actividades complementarias al currículo del Ayuntamiento de Salamanca

En este apartado nos proponemos recoger de forma somera los contenidos que se ofrecen a los centros educativos del municipio a través de las propuestas complementarias al currículo. Se recorrerán los dieciséis bloques temáticos y en cada uno de ellos se explicará qué contenidos se ofrecen y cómo ha ido evolucionando cada sección a medida que pasaban los cursos escolares.

### **Bloque temático 1. APOYO AL ESTUDIO**

Este primer conjunto de contenidos se incorporó a la programación en el curso escolar 2015/16 con el fin de ofrecer a los tutores y a los equipos de orientación una serie de propuestas destinadas a fomentar hábitos de estudio entre los escolares. Posteriormente se enriqueció este apartado con varias propuestas de Fomento del Talento.

Del primer grupo de contenidos cabe destacar diversas actividades dirigidas desde 5º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria Obligatoria: *Atrévete a hablar en público* (5ª EP), *Pasando a la ESO sin estrés* (6º de EP), *Conoce tu cerebro: técnicas de estudio* (1º de ESO), *Taller de motivación al estudio* (2º de ESO), *Rutinas del pensamiento para aprender a pensar* (3º de ESO); *Claves para estudiar mejor* (4º de ESO). También, durante varios cursos se mantuvo una colaboración con la Unidad de Atención a las Dificultades de Lectura y Escritura (UADLE) de la Universidad de Salamanca, para ofrecer apoyo a los escolares de Educación Primaria que requerían apoyo por sus necesidades educativas personales.

Con el fin de orientar al alumnado de Bachillerato en su elección de los estudios de Grado, el Ayuntamiento, en colaboración con la Universidad de Salamanca, prepara una jornada de orientación académica bajo la denominación *Ciudad de saber, ciudad universitaria: muchas profesiones donde elegir tu futuro*, en la que los futuros universitarios reciben información sobre los grados que se pueden estudiar en esta institución académica salmantina.

Dentro de los programas de *Fomento del talento*, se contemplan actividades como las *Becas estancias de inmersión* que se otorgan a los mejores expedientes de Bachillerato para que realicen estancias en centros de investigación de la Universidad de Salamanca durante el periodo estival. Es un proyecto que implica a muchos investigadores y centros como el Centro de Investigación del Cáncer-IBMCC, el Instituto de Neurociencia de CyL, el Instituto de Biología Funcional y Genómica y las Facultades de la Universidad de Salamanca de Ciencias, Químicas, Bellas Artes, Biología, Ciencias Sociales, Filología y Medicina.

### **Bloque temático 2. APRENDO EN MI CIUDAD**

Este es el bloque emblemático de la programación educativa del Ayuntamiento. En él, según se recoge en diversas memorias (FSCCyS, 2018), colaboran la mayoría de las concejalías del

municipio, así como muchos otros entes públicos y privados, entre los que cabe citar la Diputación de Salamanca, la Cámara de Comercio, Cruz Roja, Salamanca de Transportes, S.A., MercaSalamanca o ASPRODES. Este bloque implementa visitas a diversos centros de interés ciudadano como son el propio Ayuntamiento, el uso del Autobús urbano, el uso de la bicicleta en espacios urbanos, educación vial, visitas al mercado de abastos y Mercasalamanca, Cruz Roja, el Espacio Joven, el Mercado Regional de Ganados o la Cámara de Comercio e Industria.

### **Bloque temático 3. CULTURA AUDIOVISUAL DIGITAL**

Este bloque ha tenido dos momentos de presencia en la programación. El primero durante los cursos escolares 2009/10 al 2011/12 bajo la denominación Medios de Comunicación (FSCS, 2011), en el que se ofrecían propuestas educativas como *Edición de El Pequeño Adelanto* (Rodríguez-Santos, 2015)<sup>28</sup>, en el que escolares de diversos colegios del municipio se convertían en redactores de un periódico que se publicaba quincenalmente como un suplemento del periódico *El Adelanto de Salamanca*. Junto a esta iniciativa cabe señalar otras actividades como la emisión de un programa de TV, emitido en la cadena regional, en la que los escolares se convertían en los reporteros de su centro educativo<sup>29</sup>; diversos talleres de comunicación de masas y la posibilidad de realizar videoconferencias con investigadores de la Universidad de Salamanca que estuvieron realizando una investigación en la Antártida.

Posteriormente, a partir del curso escolar 2016/17 la propuesta de programas se centró en una colaboración con la Universidad Pontificia de Salamanca, *Comunicación con-sentido en las redes sociales* y *Pon un podcast en tu vida*, cuyo objetivo es el contribuir a la alfabetización audiovisual de los escolares, y una colaboración con Radio Salamanca Cadena Ser, a través del programa *La Radio del cole*, que consiste en la grabación por parte de escolares de 5º y 6º de Educación Primaria de un programa radiofónico con noticias, entrevistas y publicidad. Los siguientes cursos escolares se incluyeron nuevas propuestas como *Ciberseguridad para escolares*, impartida por la Policía Local *Neuronas digitales*. *¡Pon un Like en tu vida!* ofrecida por una doctoranda de la Universidad de Salamanca.

### **Bloque temático 4. CULTURA CIENTÍFICA**

Este bloque comenzó a programarse a partir del curso escolar 2005/6 y ha experimentado un constante aumento de programas nuevos, hasta llegar en la actualidad a 28 propuestas

---

<sup>28</sup> Rodríguez-Santos, J.J. (2015). Pequeño adelanto. Educación y periodismo. Experiencia de una sección educativa en un periódico local realizado por los escolares del municipio. *La prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Pp. 179-188. Se recoge en este artículo un resumen y estudio de las publicaciones realizadas en esta actividad complementaria al currículo implementada por el Ayuntamiento de Salamanca en los centros educativos del municipio.

<sup>29</sup> Todas la emisiones que realizaron los colegios han quedado recogidas y publicadas en el canal que la FCCyS tiene en *Vimeo*: <https://vimeo.com/user3555947>

diferentes. Entre ellas podemos observar en la *Tabla 3.5* la oferta de actividades agrupadas según sus contenidos,

**Tabla 3.5**

*Clasificación de programas del bloque de Cultura Científica*

Biomedicina	1. Centro de Investigación del Cáncer
Divulgación	1. ¿Cómo estudiamos la fauna silvestre? 2. Ciencia para todos 3. Concurso de cristalización 4. Conferencias de divulgación científica 5. Conoce el Universo observando el cielo de Salamanca 6. Crea tu propio mundo de Realidad Virtual 7. Cristalizaciones asombrosas 8. El ADN de las rocas 9. Introducción al diseño e impresión 3D 10. Investigadoras del Centro de Investigación del Cáncer en las aulas 11. La aportación de las mujeres en la ciencia 12. Laboratorio de láseres 13. Las rocas nos cuentan su historia 14. Los 40 principales (fósiles de España) 15. Terremoto: ¿Dónde se produjo? Aprendamos a localizar terremotos 16. Terremotos: ¿Dónde se producen? Aprendamos a localizarlos 17. Visita didáctica al IRNASA 18. Vivir en la cueva
Estadística	1. Aprende estadística jugando* 2. CienciasShow19* 3. Stat Wars: el despertar de los datos
Tecnología	1. Aeromodelismo en el colegio 2. Calculando melodías en 3D 3. Concurso de cristalización* 4. El brazo robótico. Taller de robótica educativa y programación 5. Exposición: La gran revolución de la electrónica* 6. La química en nuestra vida 7. Minerales... ¡hasta en la sopa! 8. Realidad virtual aumentada 9. Robótica educativa con LEGO WEDO y programación en Scratch 10. Salamanca RobotizaDOS* 11. Taller de robótica. Vamos de compras en compañía de un robot

\*Actividades que se han caído de la programación

**Bloque temático 5. CULTURA EMPRENDEDORA**

Este bloque ha tenido su mayor auge a partir del curso 2014-15 y cuenta con el apoyo de varias instituciones para su puesta en marcha: la Universidad de Salamanca, el Banco Santander o la Cámara de Comercio e Industria de Salamanca. Según se recoge en las Memorias de la Fundación,

El emprendimiento o cultura emprendedora tiene una doble perspectiva. Por un lado la económica-laboral, por la que se busca un futuro profesional mediante la incorporación al mercado laboral de los estudiantes de los últimos cursos de Secundaria postobligatoria. Por otro, la dimensión social a través de la cual la persona con espíritu emprendedor se implica en

proyectos e iniciativas de carácter social en su propio contexto vital trayendo como consecuencia repercusiones positivas para todas las personas que le rodean (FSCCyS, 2019).

El Ayuntamiento ofrece a los docentes una amplia gama de propuestas como el *Concurso de iniciativas emprendedoras innovadoras*, *Educación en el emprendimiento social: las asociaciones*, *Taller de elaboración del currículum vitae y la entrevista de trabajo*, *Visitas a empresas amigas de la Universidad de Salamanca*, *Finanzas para mortales*, *Gestión económica y finanzas en la unidad familiar*, *Taller de formación y orientación laboral o la Visita al Vivero de Empresas Génesis*.

Entre los objetivos que se pretenden con estas actividades complementarias, según se señala en la página web de la Fundación (FSCCyS, 2020) cabe mencionar acercar el mundo de las finanzas a los escolares, ofrecer pautas para la elaboración del currículum vitae y la entrevista de trabajo, propiciar el conocimiento por parte de los escolares de las normas mercantiles, laborales y fiscales, desarrollar el sentido de la responsabilidad y la iniciativa personal, valorar la importancia de la comunicación profesional, entre otros.

#### **Bloque temático 6. Deporte y escuela**

A partir del curso 2013-14 empezó a tomar cuerpo este bloque de contenidos. Se ofrecen actividades como *Ajedrez en la escuela*, en colaboración con el Club Deportivo Ajedrez Salamanca, *Deporte Paralímpico*, en colaboración con AVIVA Salamanca, o los *Juegos tradicionales salmantinos*, actividad en la que se dan a conocer los juegos tradicionales de la provincia de Salamanca.

#### **Bloque temático 7. EDUCACIÓN EN IGUALDAD**

En el curso 2012-13 se abrió un nuevo eje de trabajo bajo la denominación Educación en Igualdad impulsado desde el Centro de Información y Asesoramiento a la Mujer (CIAM), perteneciente al Área de Familia e Igualdad de Oportunidades del área de Bienestar Social del Ayuntamiento de Salamanca. Se ofrecen actividades entre las que se pueden numerar el *Certamen de dibujo “Los derechos de la infancia”* dirigido a escolares de Educación Primaria y Educación Especial, *Concurso de cortos por la igualdad*, *Talleres de igualdad de oportunidades (coeducación)*, *Talleres de igualdad de oportunidades y prevención de violencia machista*, *Talleres de interculturalidad e inmigración*, *Talleres sobre Alumnado Ayudante*, *Talleres sobre duelo migratorio*, *Talleres sobre la inmigración vista por los adolescentes*.

Este bloque se vio enriquecido con la colaboración de una propuesta de Cáritas Diocesana de Salamanca titulada *Abre los ojos*, en la que los estudiantes de secundaria descubren el mundo de la inmigración y la pobreza, y con otra iniciativa ofrecida desde Asprodes-Feaps Salamanca titulada *Yo como tú*, en la que se reflexiona sobre la diversidad funcional y la mirada hacia las personas con discapacidad intelectual.

### **Bloque temático 8. EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA**

Este programa, de reciente creación, se incorporó a la programación de actividades en el curso 2017-18, desarrollando actuaciones dirigidas al desarrollo personal y colectivo con el fin de potenciar habilidades, afrontar los conflictos y fomentar la adquisición de los valores de igualdad, justicia, respeto, libertad y solidaridad. Entre sus propuestas destacan *Los valores solidarios y el voluntariado, en colaboración y Salamanca con el voluntariado. Nos movemos, ¿y tú?*, ambas organizadas a través de la Agencia Municipal del Voluntariado; *Prevención de conflictos y mediación escolar. Talleres de convivencia y bien común*, desde la Concejalía de Familia e Igualdad de Oportunidades; *Taller de prevención del acoso y la violencia en las aulas (Bullying)*, promovida por la Escuela Municipal de Salud y el Plan Municipal de Drogodependencias.

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, y como proyecto universitario de Aprendizaje-Servicio (ApS), se ofrece a los docentes y escolares una interesante propuesta realizada en el *Domus Artium 2002*, centro de arte contemporáneo de del Ayuntamiento de Salamanca, con el fin de fomentar la convivencia y evitar el *Bullying*, se titula *Talleres para la convivencia en espacios de arte*.

### **Bloque temático 9. ENTORNO NATURAL Y MEDIO AMBIENTE**

Es uno de los bloques temáticos que prácticamente están desde los inicios de la programación educativa del ayuntamiento. En las últimas programaciones se recogen 21 propuestas, muchas de ellas dirigidas a fomentar la Agenda 2030. Entre las que podemos citar:

- Visitas a diversos centros de interés: *Aula de energías renovables, Centro Lorenzo Milani, CTR de Gomecello, Depuradora, Planta de clasificación de envases y Potabilizadora.*
- Itinerarios o actividades en la calle: *Huerto de Calixto y Melibea, Nuestro río, el Tormes, y las visitas a los huertos de Huerta Otea, Jesuitas y La Alamedilla.*
- Actividades de aula: *Descubre el mundo paseando por Salamanca, Del aula al reciclaje creativo y Usos tradicionales de las plantas.*

### **Bloque temático 10. ESCUELA DE SALUD**

Este es otro de los bloques habituales que se organiza desde la Escuela Municipal de Salud y Consumo. También cuenta con la colaboración de la Asociación Española Contra el Cáncer, la Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer de Salamanca, la Asociación Pyfano de Salamanca, la Asociación de perros de asistencia y animales de terapia (PAAT) y la Asociación Luna Gatuna y, además, del Servicio de Asistencia Psicológica Sanitaria (SAPS) de la Fundación General de la Universidad Pontificia de Salamanca, según consta en las diversas memorias de la FSCCyS.

En la tabla 3.6 se han agrupado las diversas actividades según los contenidos y temáticas que se abordan en los diversos talleres, como las temáticas de adicciones, protección animal, bullying y violencia, conocimiento personal, consumo, salud o sostenibilidad.

**Tabla 3.6**

*Propuesta de actividades de Escuela de Salud*

<b>Temática</b>	<b>Actividad</b>
Adicciones	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prevención de drogodependencias. Vuelve a casa</li> <li>2. Prevención y detección temprana de la adicción al juego en adolescentes</li> <li>3. Taller sobre Redes Sociales</li> <li>4. Taller sobre Tecnoadicciones</li> </ol>
Protección animal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprende a cuidar a tu mascota: taller de tenencia responsable</li> <li>2. Las protectoras de animales, ¿qué son y cómo funcionan?</li> <li>3. Mis mascotas: taller de tenencia responsable</li> <li>4. Perros de asistencia y animales de terapia</li> </ol>
Bullying-violencia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Taller «Con presión, no me impresionas»</li> </ol>
Conocimiento personal	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Conoce tus emociones</li> <li>3. Educación afectivo-sexual</li> <li>4. Educación emocional</li> <li>5. Taller “¿Qué me está pasando?”</li> <li>6. Taller «Aprendo a demostrar lo que siento»</li> <li>7. Taller «Aprendo a no aburrirme»</li> <li>8. Taller «Manejo de ansiedad en época de exámenes»</li> <li>9. Taller «Sácate partido»</li> <li>10. Taller de educación emocional en las aulas de secundaria</li> </ol>
Consumo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los derechos del consumidor</li> <li>2. Taller de consumo reflexivo: la publicidad</li> </ol>
Enfermedades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actúa contra el cáncer</li> <li>2. Alzheimer, un problema de todos</li> <li>3. El niño/a y adolescente con cáncer</li> <li>4. Prevención del cáncer de piel</li> </ol>
Salud personal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoestima e imagen corporal</li> <li>2. Comer bien es divertido</li> <li>3. Taller de alimentación para una vida sana</li> <li>4. Trivial de la salud</li> </ol>
Sostenibilidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consumo sostenible de alimentos. Consumo de proximidad</li> <li>2. Despilfarro alimentario</li> </ol>

### **Bloque temático 11. HISTORIA Y PATRIMONIO**

Este es uno de los bloques que más crecimiento ha experimentado, pasando de las 9 propuestas en el curso 2004/5 a las 33 del curso escolar 2019-20. No es el caso, en este trabajo, hacer referencia al todo el patrimonio artístico y cultural que se atesora en el casco antiguo de Salamanca, Ciudad Patrimonio de la Humanidad, ni de la más longeva universidad española, entre otras cuestiones. La riqueza patrimonial de Salamanca se ofrece a los escolares como un laboratorio abierto a la enseñanza-aprendizaje.



Además, según se recogen en las memorias de la FSCCyS, a lo largo de estas décadas se han programado diversas actividades con motivo de varias efemérides, entre las que cabe nombrar el VIII aniversario del Studium Salmanticensis, el 250 aniversario de la Plaza Mayor o el V Centenario de la construcción de la Sede Catedralicia, entre otras muchas.

Estas actividades recogen un amplio abanico de oportunidades de las que, sin ánimo de ser exhaustivo, se citan:

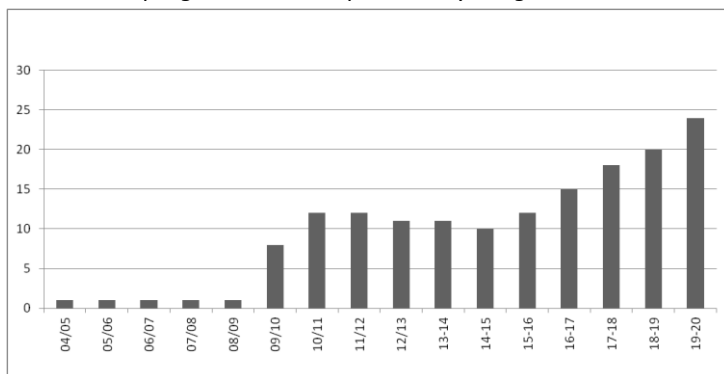
- Visitas a monumentos: Archivo Histórico Provincial, Convento de San Esteban, Universidad Pontificia (*Scala Coeli*), Catedral (*Ieronimus*), Diputación Provincial, El Cerro de San Vicente (Restos arqueológicos), la Cueva de Salamanca o el Edificio Histórico de la Universidad de Salamanca.
- Itinerarios históricos: románico, gótico, renacimiento, barroco y modernismo; las murallas de Salamanca y Esculturas y personajes de la ciudad.
- Rutas guiadas: Camino de Santiago, el Tren turístico, Paseo por la Semana Santa, Mujeres en la historia de la ciudad y Callejea que algo queda.

### **Bloque temático 12. LETRAS Y LENGUAS**

Este bloque ha estado presente en las programaciones de actividades complementarias durante todo el periodo que se está estudiando, si bien, como se observa en el *Gráfico 3.4* con una creciente oferta de actividades en los últimos cursos escolares.

#### **Gráfico 3.4**

*Evolución de programas del bloque Letras y Lenguas*



En este bloque encontramos actividades teatralizadas, como los cuentacuentos en el Parque de San Francisco o en inglés; rutas, como el itinerario literario o el paseo unamuniano; itinerarios idiomáticos en inglés y francés; diversidad de talleres, sobre cultura europea, china, creación literaria o la memoria de los mayores; colaboraciones con librerías de Salamanca, para la realización de actividades de animación a la lectura; y las visitas a la red de bibliotecas municipales y a la situada en la Casa de las Conchas, dependiente de la Junta de Castilla y León.

Cabe mencionar que el Ayuntamiento de Salamanca, ha presentado este bloque de contenidos, junto a otras iniciativas, como experiencia práctica en el último encuentro de Ciudades Educadoras que ha llevado a cabo en la ciudad de Vitoria. *Salamanca Ciudad Literaria* es una iniciativa que tiene por objetivo de hacer partícipe a toda la ciudadanía de una serie de propuestas en el ámbito de la creación literaria y del fomento de la lectura, entre las que cabe citar, además de lo ya mencionado: propuestas de aprendizaje servicio, encuentros de poetas Iberoamericanos, los premios de novela y poesía Ciudad de Salamanca, el sello editorial propio y un programa específico de apoyo a los librereros locales (FSCCyS, 2022)<sup>30</sup>.

### **Bloque temático 13. MUSEOS Y ARTES**

De forma similar al bloque anterior, según se observa en la *Tabla 3.8*, este conjunto de contenidos ha ido creciendo paulatinamente a lo largo de los diferentes cursos escolares. Cuenta con dos conjuntos de propuestas, por un lado las visitas a los museos de la ciudad: Museo del Comercio, Casa-Museo Zacarías González, Museo de Salamanca, Museo de la Historia de la Automoción de Salamanca (MHAS), Fimoteca Regional y el Centro de Arte Contemporáneo DA2.

Por otro, encontramos distinta tipología de talleres con diversa temática, como el certamen de “*Disueña tu automóvil*” en colaboración con el MHAS y el concurso sobre el toro de lidia, en alianza con el Museo Taurino salmantino; los talleres sobre restauración de un vehículo antiguo en el Museo de Automoción, sobre audiovisuales en la Fimoteca de Castilla y León, o sobre tauromaquia en el aula en cooperación con la Escuela Provincial de Tauromaquia.

### **Bloque temático 14: Música y danza**

Este bloque, como se comentará más adelante junto con el de Teatro y Escena, han supuesto una apuesta importante en la programación de complementarias ofrecidas por el Ayuntamiento de Salamanca a los centros educativos de su ciudad por lo que supone en la partida presupuestaria asignada a los mismos y en número de participantes.

La rehabilitación del Teatro Liceo, construido a mediados del siglo XIX, e inaugurado el 1 de marzo de 2002 por su S.M la Reina Sofía, supuso un incremento de la oferta de conciertos didácticos para escolares: corales, operetas, zarzuela, música medieval, cuartetos de cuerda, folclore, evolución de la música, música contemporánea, etc. Cada curso escolar, se programan en horario de mañana diversos ciclos de conciertos didácticos para que los profesores puedan acercar a su alumnado al mundo de la música, una educación centrada en la escucha, en el asombro y el repaso de la historia de la música en situaciones reales de aprendizaje.

Además, no se debe olvidar otras propuestas estables en la programación, como las clases de folclore tradicional en los colegios o las visitas de escolares a la Escuela Municipal de Música y

---

<sup>30</sup> Salamanca Ciudad Literaria, <https://www.ciudaddesaberes.es/html/es/ACTIVIDAD/#salamanca-ciudad-literaria>

Danza. Desde hace varios cursos escolares, además, se viene convocando antes de las vacaciones navideña un certamen de Villancicos Escolares en colaboración con un centro comercial de la Ciudad en el que participan de forma habitual centros públicos y concertados de Salamanca y su alfoz.

### ***Bloque temático 15. RECURSOS DIGITALES***

En este bloque temático ofrece a los profesores y alumnos una serie de recursos cuyos objetivos son “la flexibilización de los tiempos de aprendizaje, el uso educativo y formativo de las tecnologías de la información y de la comunicación y el desarrollo de métodos digitales interactivos”.

Las propuestas complementarias suelen contar con diverso material de apoyo, guías auto-descargables en PDF, recursos digitales interactivos, videos en diversas plataformas, por mencionar algunos. Todos ellos pretenden el objetivo de que el profesorado pueda preparar previamente al alumnado en cada una de las actividades en las que participará; estos recursos cuentan, además, con propuestas de tareas posteriores a realización de la actividad complementaria.

Los recursos interactivos implementados se recogen de forma específica en este bloque y se ponen a disposición en abierto de la comunidad educativa. Cabe destacar que, según se puede comprobar en la página web de la FSCCyS, durante el periodo de la pandemia se implementaron muchos nuevos recursos digitales.

### ***Bloque temático 16: Teatro y escena***

Este bloque, que en el curso 2018-19 tuvo una participación de casi 13.000 escolares, es uno de los más demandados por el profesorado. Además del programa “Los escolares van al Teatro”, se ofrecen visitas guiadas al Centro de Artes Escénicas y de la Música (CAEM) y al Teatro Liceo, ciclos de teatro en inglés adaptado según las diversas etapas educativas, programa de teatro en los parques dirigido a Educación Infantil y, en colaboración con un centro comercial, el espectáculo *Cuentos Vivos* en el que diversos animales de la fauna ibérica cuentan su ‘historia’ con voces en off. En la actualidad este bloque incluye 10 propuestas diferentes.

Además lo indicado, se debe señalar que las primeras sesiones de teatro en inglés para escolares se ofrecieron en la programación del curso 2010/11. El Ayuntamiento contrata a distintas compañías británicas especializadas en teatro para escolares, cuyos objetivos son: facilitar al profesorado una herramienta útil en la práctica del idioma inglés y motivar a los alumnos en el aprendizaje del inglés en situaciones reales de aprendizaje.

## ANEXO V: Tabla relacional entre la programación de actividades complementarias del Ayuntamiento de Salamanca y las pedagogías de educación contextualizada.

En el capítulo III de esta tesis se hace mención a una serie de propuestas metodológicas que utilizan el entorno, el paisaje, la ciudad, la calle como herramienta didáctica y metodológica. Para dejar evidencia de que la propuesta de Ayuntamiento de Salamanca se inspira en ellas, se recoge a continuación una tabla con todas las propuestas de actividades complementarias ofrecidas a los centros educativos del municipio durante el curso 2023-24 vinculando cada una de ellas a la pedagogía inspiradora.

**Tabla V.1**

*Actividades complementarias del Ayuntamiento de Salamanca. Curso 23-24 y metodología inspiradora*

Situación de aprendizaje	Pedagogía inspiradora del proyecto
Aprendizaje-Servicio (ApS)	- Aprendizaje-servicio
Fomento del talento. Becas estancias de inmersión	- Aprendizaje-servicio
Retención del talento. Programa de apoyo a la Formación Profesional	- Aprendizaje-servicio
Taller de circo	- Aprendizaje-servicio
Abre los ojos	- Educación en las periferias
Banco de Alimentos. La solidaridad hacia los más necesitados	- Educación en las periferias
Centro Lorenzo Milani	- Educación en las periferias
Deporte Paralímpico	- Educación en las periferias
ONCE Salamanca. Una ciudad para todas las personas	- Educación en las periferias
Tengo baja visión	- Educación en las periferias
Yo como tú	- Educación en las periferias
Del aula al barrio	- Educación-en-la-calle
Educación Vial: corredores seguros en el entorno de mi centro educativo	- Educación-en-la-calle
Educación Vial: corredores seguros en el entorno de mi colegio	- Educación-en-la-calle
Itinerario literario	- Educación-en-la-calle
La ciudad, nuestra gran casa	- Educación-en-la-calle
Plaza Mayor del mundo	- Educación-en-la-calle
Teatro en los parques	- Educación-en-la-calle
Un paseo por Salamanca	- Educación-en-la-calle
Cinelab: Aula de cine	- El cine como herramienta educativa
FACYL: videomapping arquitectónico	- El cine como herramienta educativa
Filmoteca de Castilla y León. Artilugios para fascinar	- El cine como herramienta educativa
Taller de teatro	- El cine como herramienta educativa
Certamen de dibujos geolocalizados	- El juego: educar en la vida
Descubre Europa jugando	- El juego: educar en la vida
Grandes mujeres escondidas en pequeños recuerdos	- El juego: educar en la vida
Itinerario histórico-matemático	- El juego: educar en la vida
Juego de TOR. Descubre cuánto sabes de Salamanca	- El juego: educar en la vida
Juegos Escolares	- El juego: educar en la vida
Juegos matemáticos	- El juego: educar en la vida
Juegos populares en el patio de la escuela	- El juego: educar en la vida
Juegos tradicionales salmantinos	- El juego: educar en la vida
La historia a través de la esgrima, un deporte de origen español	- El juego: educar en la vida
Magia en los libros	- El juego: educar en la vida
Minigolf en Jesuitas	- El juego: educar en la vida
¿Por qué son tan importantes los insectos?	- El paisaje como recurso educativo
Almenara de Tormes: biodiversidad para escolares	- El paisaje como recurso educativo
Árboles y plantas de Salamanca	- El paisaje como recurso educativo
Aula de las energías. Huerta Otea	- El paisaje como recurso educativo
Ayuda a conservar la biodiversidad: infraestructuras de fauna	- El paisaje como recurso educativo

Biotesoros urbanos. Juego de pistas	- El paisaje como recurso educativo
Ciencia para todos: nuestros vecinos voladores	- El paisaje como recurso educativo
Concurso escolar patios verdes	- El paisaje como recurso educativo
Conoce las aves del Centro de Educación Ambiental	- El paisaje como recurso educativo
Cosas simples para salvar la Tierra	- El paisaje como recurso educativo
CTR de Gomecello	- El paisaje como recurso educativo
Cueva de Salamanca y Torre del Marqués de Villena	- El paisaje como recurso educativo
Depuradora	- El paisaje como recurso educativo
Descubre el mundo paseando por Salamanca	- El paisaje como recurso educativo
El Barroco en cuatro Genialidades Salmantinas. Construyendo en Grande	- El paisaje como recurso educativo
El cerro de San Vicente. Restos Prehistóricos de Salamanca	- El paisaje como recurso educativo
El desarrollo sostenible	- El paisaje como recurso educativo
El Tormes más natural	- El paisaje como recurso educativo
El Tormes: historia alrededor de un río	- El paisaje como recurso educativo
El Tormes: trabajos y construcciones vinculados con el río	- El paisaje como recurso educativo
Gótico en Salamanca	- El paisaje como recurso educativo
Huerto de Calixto y Melibea	- El paisaje como recurso educativo
La Salamanca de ayer y de hoy	- El paisaje como recurso educativo
Las aves de Salamanca	- El paisaje como recurso educativo
Las murallas de Salamanca: dos milenios de historia	- El paisaje como recurso educativo
Líquenes, midiendo el aire que respiras	- El paisaje como recurso educativo
MONUMENTA SALMANTICAE: Centro de Interpretación de San Millán	- El paisaje como recurso educativo
Nuestro río, el Tormes: adaptación al cambio climático y mitigación	- El paisaje como recurso educativo
Parque Jesuitas	- El paisaje como recurso educativo
Parque La Alamedilla	- El paisaje como recurso educativo
Planeando el Modernismo. Descubre los siglos XIX y XX en Salamanca	- El paisaje como recurso educativo
Potabilizadora	- El paisaje como recurso educativo
Románico en Salamanca	- El paisaje como recurso educativo
Salamanca Fascinación Verde	- El paisaje como recurso educativo
Usos tradicionales de las plantas en la Vía de la Plata	- El paisaje como recurso educativo
Aeromodelismo en el colegio	- El proyecto Atlántida
Aprendo a gestionar mi frustración	- El proyecto Atlántida
Cómo ser positivo ante las dificultades: la resiliencia	- El proyecto Atlántida
Controlo mi ira: técnicas de autocontrol y relajación personal	- El proyecto Atlántida
Cuentos teatralizados en inglés	- El proyecto Atlántida
Desaparecer no es un juego	- El proyecto Atlántida
El valor de la toma de decisiones	- El proyecto Atlántida
En busca del tesoro: los valores	- El proyecto Atlántida
Jornada de sensibilización contra el acoso escolar «Dame tu mano»	- El proyecto Atlántida
Juventud y acción	- El proyecto Atlántida
La torre de Babel	- El proyecto Atlántida
Los menores ante la ley	- El proyecto Atlántida
Paseo de orientación contra el acoso escolar	- El proyecto Atlántida
Pequeña sociedad	- El proyecto Atlántida
Prácticas restaurativas en el aula	- El proyecto Atlántida
Prevención de conflictos y mediación escolar	- El proyecto Atlántida
Programas socioeducativos y animación comunitaria	- El proyecto Atlántida
Si me relajo lo consigo. Mindfulness al aula	- El proyecto Atlántida
Taller de abordaje de la violencia entre iguales	- El proyecto Atlántida
Taller de convivencia y bien común	- El proyecto Atlántida
Taller de prevención del acoso en Primaria (Bullying)	- El proyecto Atlántida
Taller de prevención del acoso en Secundaria (Bullying)	- El proyecto Atlántida
Taller del buen trato hacia las personas mayores	- El proyecto Atlántida
VoluntaS Natural	- El proyecto Atlántida
Huerto escolar	- Huertos escolares

Aprender a participar participando	- Infancia participativa
Certamen de dibujo escolar Zacarías González	- Infancia participativa
Certamen de villancicos escolares	- Infancia participativa
CURIOpinta Salamanca	- Infancia participativa
Del aula al reciclaje creativo	- Infancia participativa
Grafitis: arte urbano y vandalismo	- Infancia participativa
Objetivos de Desarrollo Sostenible en tu día a día	- Infancia participativa
Planta de clasificación de envases	- Infancia participativa
«Sal en bici» con seguridad	- La Ciudad de los niños
Autobús urbano en ruta	- La Ciudad de los niños
Ayuntamiento	- La Ciudad de los niños
Barrio Antiguo en tren	- La Ciudad de los niños
Callejea que algo queda: descubre al personaje	- La Ciudad de los niños
Certamen de dibujo: los derechos de la infancia	- La Ciudad de los niños
Cuentacuentos en el Parque San Francisco	- La Ciudad de los niños
De lo que le sucedió al Lazarillo de Tormes	- La Ciudad de los niños
Diputación y Archivo Provincial	- La Ciudad de los niños
Folclore y danza tradicional	- La Ciudad de los niños
La ingeniosa historia del Ingenioso Hidalgo	- La Ciudad de los niños
Paleontólogo por un día	- La Ciudad de los niños
Pequeños investigadores	- La Ciudad de los niños
Policía local	- La Ciudad de los niños
Ruta picaresca	- La Ciudad de los niños
Scape room: The school burglar	- La Ciudad de los niños
Visita teatralizada al Liceo	- La Ciudad de los niños
30 de noviembre: Salamanca Ciudad Educadora	- La ciudad educadora
Antonio de Nebrija y la primera gramática	- La ciudad educadora
Aula de Patrimonio	- La ciudad educadora
Biblioteca Municipal barrio La Vega	- La ciudad educadora
Biblioteca Municipal barrio Vidal	- La ciudad educadora
Biblioteca Municipal Gabriel y Galán	- La ciudad educadora
Biblioteca Municipal Torrente Ballester	- La ciudad educadora
Biblioteca Municipal Trujillo	- La ciudad educadora
Biblioteca Municipal Vistahermosa	- La ciudad educadora
Biblioteca Pública Casa de las Conchas	- La ciudad educadora
Bomberos (Parque Municipal)	- La ciudad educadora
Cruz Roja	- La ciudad educadora
Escuela Municipal de Música y Danza	- La ciudad educadora
Espacio Joven	- La ciudad educadora
La catedral suena: el patrimonio musical de la seo salmantina	- La ciudad educadora
Mercado Regional de Ganados	- La ciudad educadora
MercaSalamanca	- La ciudad educadora
Radioaficionados en el colegio	- La ciudad educadora
Salamanca y Nebrija en la ruta de la lengua castellana	- La ciudad educadora
Salón del libro infantil y juvenil	- La ciudad educadora
Salón del libro infantil y juvenil: concurso	- La ciudad educadora
Teatro Movilidad Sostenible	- La ciudad educadora
Cuentos Vivos	- La escuela de Montessori
La evolución de los medios de transporte	- La escuela de Montessori
Talleres multisensoriales	- La escuela de Montessori
Visita al Museo del Comercio para Educación Infantil	- La escuela de Montessori
#DESCUBRE. No bloquee tu salud mental	- Las comunidades de aprendizaje
#EducaMENTAL proyecto JUVENAL	- Las comunidades de aprendizaje
#RESET. Salud mental y uso adecuado de las TIC	- Las comunidades de aprendizaje
¿De qué depende mi bienestar?	- Las comunidades de aprendizaje

ABRAZA-T. Fortalece tu autoestima	- Las comunidades de aprendizaje
Afectividad y relaciones interpersonales	- Las comunidades de aprendizaje
Ajedrez en la escuela	- Las comunidades de aprendizaje
Alimentación saludable	- Las comunidades de aprendizaje
Alzheimer, un problema de todos	- Las comunidades de aprendizaje
Aprende a cuidar a tu mascota: taller de tenencia responsable	- Las comunidades de aprendizaje
Aprendemos sobre ciberseguridad	- Las comunidades de aprendizaje
Aprendo a cuidar mi higiene	- Las comunidades de aprendizaje
Autoestima e imagen corporal	- Las comunidades de aprendizaje
Brillantina va al cole: conoce las enfermedades raras	- Las comunidades de aprendizaje
CAEM: funcionamiento de un centro escénico	- Las comunidades de aprendizaje
Conoce tu cerebro. Técnicas de apoyo al estudio	- Las comunidades de aprendizaje
Consumo saludable y sostenible de alimentos.	- Las comunidades de aprendizaje
Consumo sostenible: taller de despilfarro alimentario	- Las comunidades de aprendizaje
DesenREDate	- Las comunidades de aprendizaje
Educación afectivo-sexual	- Las comunidades de aprendizaje
Educación emocional para el uso de las TIC	- Las comunidades de aprendizaje
El plato saludable: ¿Sabemos lo que comemos?	- Las comunidades de aprendizaje
Elaboración de un CV y preparación para la entrevista de trabajo	- Las comunidades de aprendizaje
Entrenamiento práctico en habilidades sociales	- Las comunidades de aprendizaje
Gestión económica y finanzas en la unidad familiar	- Las comunidades de aprendizaje
Gestión emocional y relajación	- Las comunidades de aprendizaje
La ciberseguridad es parte de tu día a día	- Las comunidades de aprendizaje
La importancia de los medicamentos	- Las comunidades de aprendizaje
La infancia y la diabetes	- Las comunidades de aprendizaje
La memoria de nuestros mayores	- Las comunidades de aprendizaje
La pequeña oruga glotona: meriendas divertidas	- Las comunidades de aprendizaje
Las tecnologías de nuestros abuelos	- Las comunidades de aprendizaje
Mi primer espejo: iniciación a las redes sociales	- Las comunidades de aprendizaje
Mis mascotas: taller de tenencia responsable	- Las comunidades de aprendizaje
Neuronas digitales ¡Ponte un like!	- Las comunidades de aprendizaje
Pasando a la ESO sin estrés	- Las comunidades de aprendizaje
Pausas saludables	- Las comunidades de aprendizaje
Piensa un poco, cambia mucho: estrategias para pensar mejor	- Las comunidades de aprendizaje
Prevención en riesgos y primeros auxilios básicos	- Las comunidades de aprendizaje
Prevención y detección temprana de la adicción al juego en adolescentes	- Las comunidades de aprendizaje
Primeros pasos con ciberseguridad	- Las comunidades de aprendizaje
Reanimación Cardiopulmonar Básica (RCP)	- Las comunidades de aprendizaje
Resolución creativa de problemas	- Las comunidades de aprendizaje
Snack Lab. Almuerzos saludables	- Las comunidades de aprendizaje
Taller «¿Qué me está pasando?»	- Las comunidades de aprendizaje
Taller «Aprendo a demostrar lo que siento»	- Las comunidades de aprendizaje
Taller «Con presión, no me impresionas»	- Las comunidades de aprendizaje
Taller «Manejo de ansiedad en época de exámenes»	- Las comunidades de aprendizaje
Taller «Me cuesta dormirme/aprendo a sentarme»	- Las comunidades de aprendizaje
Taller de «Ocio alternativo»	- Las comunidades de aprendizaje
Taller de alimentación saludable y ejercicio físico	- Las comunidades de aprendizaje
Taller de consumo reflexivo: la publicidad	- Las comunidades de aprendizaje
Taller de formación y orientación laboral	- Las comunidades de aprendizaje
Taller de motivación al estudio	- Las comunidades de aprendizaje
Taller sobre accidentes de tráfico por el consumo de alcohol y otras drogas	- Las comunidades de aprendizaje
Taller sobre Redes Sociales	- Las comunidades de aprendizaje
Talleres de igualdad de oportunidades (coeducación)	- Las comunidades de aprendizaje
Talleres de igualdad de oportunidades y prevención de violencia de género	- Las comunidades de aprendizaje
Tengo un amigo en el hospital (cáncer infantil)	- Las comunidades de aprendizaje

Todo no se puede. Tolerancia a la frustración	- Las comunidades de aprendizaje
Todo, todo, todo está en los libros	- Las comunidades de aprendizaje
Torres medievales de la Catedral	- Las comunidades de aprendizaje
Tras las huellas de Alfonso X el Sabio en Salamanca	- Las comunidades de aprendizaje
Yo te cuento y tú haces Yoga	- Las comunidades de aprendizaje
El Renacimiento salmantino: Piedras que hablan...	- Las excursiones en la ILE
Esculturas y personajes de Salamanca	- Las excursiones en la ILE
Mujeres en la historia de la ciudad	- Las excursiones en la ILE
Parque botánico de Huerta Otea	- Las excursiones en la ILE
Paseo de naturaleza por el Cerro de San Vicente	- Las excursiones en la ILE
Paseo de naturaleza por la Plaza de Anaya	- Las excursiones en la ILE
Paseo de naturaleza por la ribera del Zurguén	- Las excursiones en la ILE
Paseo de naturaleza por los jardines de la Merced	- Las excursiones en la ILE
Universidad Pontificia: Scala Coeli y Vita Ignatii	- Las excursiones en la ILE
Universidad: Edificio Histórico y Patio de Escuelas	- Las excursiones en la ILE
Atrévete a hablar en público	- Learning in and out of school
Centro de Investigación del Cáncer	- Learning in and out of school
Cofradías y Semana Santa de Salamanca	- Learning in and out of school
Comuneros de Castilla: 500 años	- Learning in and out of school
Conecta con la ciencia	- Learning in and out of school
Conferencias de divulgación científica	- Learning in and out of school
Conoce el clima del mundo mirando por tu ventana	- Learning in and out of school
Conoce el universo observando el cielo de Salamanca	- Learning in and out of school
Descubre la luz y la radiación con Teia	- Learning in and out of school
El Parque arqueológico del Botánico: un viaje a través de la historia	- Learning in and out of school
Empresas amigas de la Universidad de Salamanca	- Learning in and out of school
Geología en la Península Ibérica, una historia de más de 600 millones de años	- Learning in and out of school
Investigadoras del Centro de Investigación del Cáncer en las aulas	- Learning in and out of school
Investigadores por un día, conoce los distintos tipos de investigación	- Learning in and out of school
Jornada de Educación Financiera	- Learning in and out of school
Jornadas de Educación Financiera para niños, "Edufinet Kids"	- Learning in and out of school
Kit demostración sobre el cáncer	- Learning in and out of school
Laboratorio de láseres	- Learning in and out of school
Las rocas nos cuentan su historia	- Learning in and out of school
Los escolares van al teatro	- Learning in and out of school
Los inventos inspirados en la naturaleza	- Learning in and out of school
Minerales...¡hasta en la sopa!	- Learning in and out of school
Mujer y niña en la ciencia	- Learning in and out of school
Primavera científica	- Learning in and out of school
Science on a Sphere	- Learning in and out of school
Semana de la ciencia	- Learning in and out of school
Stat Wars: la rebelión de los datos	- Learning in and out of school
STEAM de FabLab Tormes+: impresión en 3D	- Learning in and out of school
STEAM de FabLab Tormes+: pilotaje de drones	- Learning in and out of school
STEAM de FabLab Tormes+: programación	- Learning in and out of school
STEAM de FabLab Tormes+: robótica	- Learning in and out of school
Tales inside the history of Salamanca	- Learning in and out of school
Taller de Luminis-Ciencia	- Learning in and out of school
Taller de Osteosarcoma. Historia de Lino el centrosaurio	- Learning in and out of school
Terremotos: ¿Dónde se producen? Aprendamos a localizarlos	- Learning in and out of school
The city of the 19th and 20th centuries	- Learning in and out of school
The first settlements and the cathedral builders	- Learning in and out of school
Visita didáctica al IRNASA	- Learning in and out of school
Vivero de Empresas Génesis	- Learning in and out of school
Vivir en la cueva	- Learning in and out of school



¿Qué se esconde en Santo Domingo? Descubriendo a Venancio Blanco	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Archivo histórico provincial. Documentos y legajos	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Artisteamos en el DA2	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Belén tradicional. Taller y visita	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Casa-Museo de Zacarías González	- Museos escolares: Museo del cachivache.
De tus abuelos a nuestros días	- Museos escolares: Museo del cachivache.
El hábito hace al monje	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Explorando el arte urbano	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Grandes personajes salmantinos que viven en el Museo de Salamanca	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Ieronimus, visita libre y sin guía por las torres de la catedral	- Museos escolares: Museo del cachivache.
La Radio del cole	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Los sonidos del ayer	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Museo de ciencias naturales de IES Fray Luis de León	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Museo de Historia de la Automoción	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Naturarte	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Palacio de Monterrey. Un museo en casa	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Paseo unamuniano	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Tauromaquia en el aula	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Visita al DA2	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Visita al Museo del Comercio para Educación Primaria	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Visita al Museo del Comercio para Educación Secundaria	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Visita didáctica a la Sala de las Tortugas	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Visitamos el Museo de Salamanca	- Museos escolares: Museo del cachivache.
Patios vivos: beneficios verdes para nuestros recreos	- Patios escolares vivos y verdes
Proyecto Life. Una red verde en Salamanca	- Patios escolares vivos y verdes
Charlas dirigidas a las familias del municipio en colaboración con los colegios	- Red de ciudades que aprenden
Ciudad de saber, ciudad universitaria: muchas profesiones para elegir	- Red de ciudades que aprenden
Conciertos didácticos	- Red de ciudades que aprenden
Materiales para rutas históricas por la ciudad	- Red de ciudades que aprenden
Paseo por la Semana Santa de Salamanca	- Red de ciudades que aprenden
Teatro en inglés	- Red de ciudades que aprenden
Tejares, un barrio que fue pueblo	- Red de ciudades que aprenden

## Anexo VI: Experiencia presentada en el XV Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras. Vitoria, marzo de 2022

**XV ENCUENTRO . TOPAKETA**

**RED ESTATAL DE CIUDADES EDUCADORAS**  
**HIRI HEZITZAILEEN ESTATUKO SAREA**  
**XARXA ESTATAL DE CIUTATS EDUCADORES**  
**REDE ESTATAL DE CIDADES EDUCADORAS**



**SALAMANCA**  
**Salamanca Ciudad Literaria**

Experiencia que une el pasado literario de la ciudad con un presente muy rico y fructífero:

- Actividades complementarias al currículo
- Aprendizaje servicio
- Editorial EDIFSA
- Educación en la Ciudad
- Encuentro de poetas iberoamericanos
- Premios novela y poesía
- Programa de apoyo a las librerías
- Recursos digitales
- Sala de la Palabra




**Salamanca**  
**CIUDAD**  
**EDUCADORA**

## Anexo VII: Experiencia presentada en el XVI Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras. Gijón, octubre de 2023

SALAMANCA

# Salamanca Ciudad del Talento. Investigación, empleo y formación

## Atracción y retención del talento joven con apoyo a la investigación y a la mejora del empleo



Responsable:  
José Javier Rodríguez Santos



### PROGRAMA DE COLABORACIÓN INTER-INSTITUCIONAL

- Liderado por el Ayuntamiento de Salamanca a través de la Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes, la Oficina de Promoción Económica, Comercio y Mercados, el Centro de Emprendimiento Tormes, el Espacio Joven y el Centro de Formación y Orientación Laboral.
- Con la colaboración de la Universidad de Salamanca, la Universidad Pontificia de Salamanca, la Cámara de Comercio e Industria de Salamanca, la Fundación Santa María la Real, el CSIC, la FOACAL y al tejido empresarial de la ciudad.



### Descripción:

- 5 contratos a jóvenes como investigadores principales para poner en marcha grupos de trabajo que establezcan nuevas líneas de investigación en centros ubicados en Salamanca (segunda edición).
- 25 becas de estancias de inmersión en centros de investigación de la ciudad dirigidas al alumnado de Bachillerato (octava edición).
- 25 prácticas remuneradas dirigidas a la Formación Profesional (cuarta edición).
- ABIOINNOVA: incubadora de alta tecnología especializada en Bio/Salud/ E-Health con la finalidad de situar a la ciudad como referente en innovación en el sector de la salud.
- Lanzadera de empleo: atención individualizada, con discriminación positiva, para la inserción profesional de las personas demandantes de empleo. Talleres de autoayuda para grupos de distintas edades y diferentes ámbitos laborales.
- STARTUPs: planes de trabajo personalizado para el fomento del espíritu emprendedor dirigidos a universitarios para potenciar la innovación y la minimización del riesgo inherente a la creación de empresas.
- Ayudas a emprendedores, micro-empresas, autónomos y pequeñas y medianas empresas de la ciudad de Salamanca para cubrir los costes de intermediación y del otorgamiento de garantías personales en operaciones de financiación de inversiones productivas, liquidez, innovación y avales frente a terceros.
- Talleres artesanos con tecnología digital ofrecidos para los trabajadores de oficios tradicionales.
- Cartaman jóvenes creadores, entre 14 y 36 años, en diferentes campos de la creación: Cómic, Fotografía, Pintura, Escultura, Diseño Gráfico, Video-Arte y Video-Clips, Cortometrajes, Poesía, Música, Relatos Cortos, Microrrelatos, Cuentos, Diseño de Moda y Complementos de Moda, Cocina Creativa y Libro.
- Programa formativo de cultura emprendedora dirigido al alumnado de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.



XVI ENCUENTRO DE LA RED ESTATAL DE CIUDADES EDUCADORAS | GIJÓN/XIXÓN

