



Facultad de educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2015-2016

El desarrollo de una infancia activa desde los centros
educativos y sus entornos.

Active infant development from the educational insti-
tutions and their environment.

AUTORA: Eukene Alonso Carral

DIRECTORA: Dra. Carmen Álvarez Álvarez

JULIO 2016

Vº Bº DIRECTORA

AUTORA

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	5
2. 1. La infancia hoy.....	5
2. 2. Participación de la infancia en la sociedad	8
2. 3. La relación escuela – comunidad	11
2. 4. Comunidad como fuente educativa	15
2. 5. Ciudades educadoras	18
2. 6. Municipios educativos	21
3. OBJETIVOS	24
4. MARCO METODOLÓGICO	25
5. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS	27
6. CONCLUSIONES	34
7. BIBLIOGRAFÍA	36
8. ANEXOS	38

RESUMEN

En el presente Trabajo Fin de Grado se presenta un estudio sobre el rol de la infancia en la actualidad, en las instituciones educativas y en su entorno más cercano: ciudad y comunidad. Primeramente, se lleva a cabo una revisión teórica acerca del interés que genera la participación de la infancia en el desarrollo de espacios públicos más integradores, junto con la importancia de conectar comunidad y escuela y las nuevas iniciativas de municipios educadores, en especial, la labor de Camargo en su propuesta de pertenecer a dicha red.

A posteriori, se lleva a cabo un análisis de cinco experiencias que trabajan la participación de la infancia con distintos métodos: aprendizaje – servicio, municipios educadores, comunidades de aprendizaje, educación cívica, etcétera; y una comparación de todas ellas para elaborar una serie de conclusiones y ver que iniciativas cumplen la función de fomentar la participación de la infancia.

Palabras clave: *infancia activa, instituciones educativas, comunidad, participación y municipios educadores.*

ABSTRACT

In this Degree Final Project, we present a study about the children's role nowadays, in the educational institutions and their closest environment: city and community. Firstly, it is carry out a theoretical revision about the interest that the children's participation generates in the development of more conciliatory public spaces, together with the importance of connecting community and the school and the new initiatives of educational towns, specially, the Camargo's work in its proposal of belonging to that network.

A posteriori, it is developed an analysis of five experiences that are about the children's participation with different methods: service – learning, educational towns, learning communities, civic education, etcetera; and a comparison of all of them to develop some conclusions and see what initiatives fulfill the function of promoting the children's participation.

Keywords: *children's role, educational institutions, community, participation and learning communities.*

1. INTRODUCCIÓN

“La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias. El éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa.”

(Pág. 97859, Preámbulo II, LOMCE)

Como bien defiende esta cita del preámbulo de la LOMCE, la educación es un tema que nos incumbe a todos, y un cambio e innovación de la misma solo puede surgir de la conciliación de la sociedad en su conjunto. Reconocer que la reforma de la educación no es asunto solo de las instituciones educativas, abre la puerta a la comunidad a tomar un rol activo. Pero, ¿tiene la infancia la misma oportunidad de participación en la transformación de la educación que el resto de los colectivos?

¿Cuáles son las ventajas de conectar escuela y comunidad? ¿Qué pueden aportar los niños y niñas de nuestras aulas a la sociedad? ¿Son las iniciativas que se autodenominan como “municipios educadores” realmente promotores de la participación de la infancia? ¿Qué papel juegan los adultos en cuanto a la involucración de la infancia con su entorno?

El fin último de este trabajo fin de grado es ofrecer luz a estos y otros interrogantes para escuchar a la población escolar más joven: la infancia; además de conseguir que escuela y comunidad sean lugares donde cualquier individuo pueda realizarse y educarse sin ningún tipo de exclusión. Para ello, en un primer lugar desarrollo un marco teórico, explico cómo voy a desarrollar mi trabajo, analizo cinco experiencias y muestro las principales conclusiones de este trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

En este marco teórico se abordan siete líneas temáticas relacionadas con la participación de la infancia, además de claves para elaborar este Trabajo Fin de Grado. En primera instancia se comenta la situación actual de la infancia, explicándose a continuación el binomio escuela-comunidad y profundizando en esta última como fuente educativa. Posteriormente se examina el papel de las ciudades educadoras al igual que los municipios educadores, y se comenta algunos proyectos de estos últimos, como el llevado a cabo en Camargo.

2.1 La infancia hoy

La preocupación por la formación de la participación de la infancia aparece reflejada en la Convención de los Derechos del Niño cuando se afirma que “el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad” (Unicef, 2006, pp. 8-9).

Sin embargo, se puede asegurar que en la práctica no se lleva a cabo. Algunos autores se atreven a dar algunas de las razones por las cuales esto ocurre: por un lado, Molina (2015, p. 57) manifiesta que “una parte importante de las ideas tradicionales sobre la infancia se ha construido considerando únicamente la mirada adulta. Los niños y niñas han sido descritos desde el punto de vista de lo que les faltaba, como si se trataran de personas incompletas”. Barragán (2015, p.45), a su vez, también afirma que las familias primero, y las escuelas en segundo término, “toman las decisiones” por la infancia. Por otro lado, Tonucci (2013, p.17) considera que los adultos “conocemos a nuestros hijos pegados a nosotros, llevados de nuestra mano. Cómo son nuestros hijos cuando están solos, no lo sabemos”. Por lo que “es obvio que la infancia está desplazada de cualquier esfera de decisión” (De la Herrán, 2015, p.103).

Quizás en esto, los adultos estamos equivocados, porque la infancia es otro colectivo lleno de grandes ideas y fuente de numerosos recursos para la mejo-

ra e innovación de la vida adulta. Quizás tan solo se necesita formar a esta juventud para que aprenda a participar en sociedad llevando a cabo un papel activo, autónomo, de gran sensibilidad moral y ética hacia el espacio público. Asimismo, los adultos deberían comprender la necesidad de los niños y niñas de tener autonomía, ya que ésta, a su vez, trae consigo el movimiento de los mismos por su entorno, favoreciendo el aprendizaje a partir de la interacción con este, y siendo a su vez un recurso para la ciudad y la escuela. Bosch (2006, p.66) afirma que “las preguntas de los niños son, para los mayores que de verdad las escuchan, estímulos magníficos para la reflexión”.

Sin embargo, hacer posible la práctica de la participación de los niños y niñas depende sobre todo de la voluntad de las personas adultas para tenerlos en consideración, valorar sus opiniones y escucharlos (Molina, 2015, p. 57). La autonomía de los niños no debe ser la consecuencia del abandono, sino del amor. Como afirma Tonucci (2015, p.29), “es un regalo que nosotros hacemos a nuestros hijos, porque los respetamos, porque confiamos en ellos”.

Pero no solo es importante dar la oportunidad a la infancia de participar en la toma de decisiones, sino que hay que crear una red de estructuras, canales, medios e infraestructuras que soporten dicha actividad. Es popular la idea de Malaguzzi que dice que los educandos aprenden por medio de la observación para después desarrollar sus propios proyectos de creación.

Areverse a mirar el espacio desde el otro lado, desde abajo, “con ojos de infancia”, como incita Tonucci, puede transformar la realidad hacia un entorno más equitativo, inclusivo y armónico. Por ello, hemos de reconocer uno de las grandes actitudes que tiene la infancia y que los adultos tendemos a perder con la edad: la sorpresa por lo nuevo y la curiosidad. Ésta curiosidad, como dice Elvira Molina (2015, pg.60): es una de esas cualidades fundamentales para profundizar en el conocimiento que nos rodea. Solo a partir de una actitud de averiguación podemos llegar a comprensiones mayores de los hechos, de ahí el valor que la curiosidad tiene para una participación que posibilite actuar desde un profundo conocimiento de la naturaleza y el funcionamiento de los sistemas y organizaciones sociales.

Y es que a menudo, los adultos, fruto de las experiencias vividas, los prejuicios y estereotipos adquiridos y el desencanto por los fracasos vividos, pierden perdemos la mira creativa, imaginativa, curiosa... Nos adentramos en una rutina mecánica en la que la observación, el análisis y la reflexión de la realidad son esporádicos, asumimos y aceptamos que el entorno es de un modo porque así ha de ser, sin ejercer un rol de cambio o transformación y mejora de la comunidad.

La ciudad que piensan los niños es una ciudad adecuada a las necesidades humanas (Tonucci, 2015, p.27). En la infancia, el único objetivo que se proponen los niños y niñas son caminos sencillos y no tienen la balanza con todas las variables que nos condicionan a los adultos (presupuestos, competitividad con otras ciudades, prejuicios sociales, intereses políticos...).

San Agustín ya se aventuraba a decir que “la esperanza tiene dos hijas hermosas: la ira y la valentía. La ira antes del estado de las cosas y la valentía para cambiarlas”; y es esta esperanza la que reside en los niños y niñas, quienes se ven invencibles e imparables en su labor de cambiar el injusto mundo en el que se mueven. Por tanto, si algo nos diferencia a los adultos de ellos, es que nos ponemos límites, desistimos en nuestra tarea al creer que es imposible por el coste que encontramos, olvidando que en la mente de un niño nunca va a ver un “no puedo”.

Hoy en día parece que los niños y niñas tienen que hacer su entrada en el mundo público cuando esté todo “niquelado”. Con esta excusa, los adultos tomamos la mayor parte de sus decisiones en su vida diaria. Sin embargo, la autonomía, -en palabras de Román (2015)- es amiga de la responsabilidad. El control permanente no hace más que mostrarles a ellas y ellos su “discapacidad” para lidiar con su mundo, restándoles autoconfianza y “aniñándoles”.

Lo que resulta sorprendente es que esta pérdida de autonomía y de espacios para la infancia se ha producido delante de nuestros ojos. “Reflexionar sobre ese gesto que nos resulta accesible y sencillo puede ayudarnos a entender la importancia de que niñas y niños de hoy en día puedan también acceder y hacer uso libremente de los espacios colectivos”. (Román, 2016, p. 147) Puesto

que el niño es un miembro más del ecosistema de la ciudad, con dimensiones espaciales y temporales propias que representa a muchos grupos de ciudadanos más o menos invisibilizados (Cañavate, 2015, p.172).

No obstante, no terminamos de comprender que hay que valorar al niño, en palabras de De la Herrán, 2015, p.104), como un adulto “futurible”. Se es consciente de que de él dependerá la conservación y el desarrollo de lo que las generaciones anteriores han construido, destruido, pensado, anhelado, etc. Lo cierto es que los niños son parte también del paisaje. Ellos y ellas dejan su huella y su impronta y su simple presencia genera un nuevo clima social. “Allí donde hay niños libres, no “privatizados”, el entorno social se vuelve más activo, comprometido, vigilante; transformando y haciendo más amable la ciudad” (Román, 2015, p.152).

Reconocer pues el valor de los niños y niñas en la configuración de una sociedad más equitativa es el primer paso para alcanzar un espacio ideal, tal y como afirma Villena (2015, p.9): “el “patrón niño” es uno de los mejores índices de calidad que podemos establecer para los entornos. Ya que, si es accesible para este sector que suele ser el más vulnerable, es cordial, para todos “.

2.2. Participación de la infancia en la sociedad

El derecho de los/as niños/as a participar activamente en la sociedad está recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), donde se establece, en el artículo 12, que se garantizará al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afectan.

En palabras de De la Herrán (2015, p.105): “tiene sentido escuchar a los niños, aprender de ellos. En muchas familias y en muchas escuelas, a los niños se les escucha. En otras, sus palabras se emplean como recurso para la risa o la indiferencia. Su aprovechamiento educativo no dependerá del niño, sino del mayor o menor ego adulto que le circunda”.

Sin embargo, en la legislación española, la ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del menor, establece en el Artículo 7 el derecho de participación, aso-

ciación y reunión: “Los menores tienen derecho a participar plenamente en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno, así como a una incorporación progresiva a la ciudadanía activa. Los poderes públicos promoverán la constitución de órganos de participación de los menores y de las organizaciones sociales de infancia.”

Participar supone, la intervención activa de los sujetos en la construcción de su propia realidad, y una dinámica de intercambio que genera una mutua transformación entre el sujeto y el hecho en el cual se participa. Implica, por lo tanto, tres elementos (EAPN, 2012, p.21):

- Ser parte - referido a la magnitud en la intensidad de la participación.
- Tener parte - implica asumir un rol.
- Tomar parte - sugiere la capacidad de hacer y decidir.

Entendiendo la participación como la posibilidad y el derecho a ser reconocido como ser humano activo en todos los ámbitos de la vida social de una sociedad democrática, político, sindical, familiar, académico, social, etc., aportando ideas propuestas, iniciativas, acciones, etc. Que contribuyen a modificar y mejorar la realidad que nos rodea (Marchioni, 1999).

Por ello, es importante, tratar de pensar en la ciudadanía como fuente de información y como fuente de reflexión de los problemas, implicándola en la resolución de estos últimos (Fernández, 2015, p.88). Es por este motivo, que, al hablar de ciudadanía, debemos conseguir hacer referencia a un individuo reflexivo, que piensa y hace. Un individuo, por lo tanto, que siempre está situado, vinculado a su entorno, a la historia y a las cosas que le rodean (Fernández, 2015, p.88).

Por tanto, para conseguir individuos ligados a su entorno, hay “que promover el derecho a la ciudad, y más para quienes no son suficientemente escuchados bajo un extraño concepto relativo a la edad” (Bautista, 2015, p.34).

Este derecho a la ciudad, se trata de un derecho a conquistar por la ciudadanía donde padres y madres comparten una función esencial para configurar las condiciones de una ciudad que también pertenezca a la infancia. (Bautista,

2015, p. 35). Como argumenta Tonucci (2015) los niños que se mueven en la calle producen un efecto impresionante de participación ciudadana, reconstruyendo una actitud de vecinos.

Pero no debemos olvidar que no es un proceso sencillo conseguir que la ciudadanía admita la participación de la infancia en la comunidad porque esto implica reconocer un derecho político compartido. Para alcanzarlo la Fundación Alternativas (2004) afirma que depende de un triple proceso:

- Un proceso cultural de hegemonía de valores
- Un proceso social de movilización ciudadana
- Un proceso político – institucional

¿Pero por qué es tan importante reconocer dicho derecho? Por que como defiende Bautista (2015, p.34): “el derecho en la ciudad, asegura que todos los seres humanos y toda la comunidad encuentran en la ciudad las condiciones para su realización política, económica, social, cultural y ecológica”.

Y en la actualidad, debemos reconocer que la ciudad ha de rectificar sobre los destinatarios para los que se creó, y tener en cuenta a aquellos colectivos que no encajan bien en su diseño (principalmente niños y niñas y gente mayor).

Cabe mencionar un término fundamental para entender el interés de que la infancia participe en la sociedad, y es el de “justicia urbana” (Borja, 1999). El término de justicia, no se usa en el sentido de “lo correcto”, sino como posibilidad de uso, como calidad del espacio público. Los espacios públicos deben poder ser utilizados y comprendidos por todas las personas, sin ningún tipo de exclusión y esto involucra a los niños y ancianos, a los jóvenes, a las mujeres y a los hombres, a las personas con discapacidad, etcétera. Es esta una de las claves de la problemática, ya que la infancia no es consultada al respecto, “ensimismados los adultos en protegerla, opinar por ella..., desaprovechando el potencial de su visión” (Villena, 2015).

Molina (2015, pg.62) nos recuerda que los procesos de participación requieren de la interiorización de muchas cualidades (...). Por ello, no se trataría tanto de

decir “que hagan lo que quieran” sino de asegurarnos de que “hay algo que quieren hacer”, o en el sentido de la participación “que hay algo en lo que quieren participar”.

En este sentido, como profesionales de la enseñanza, nuestro objetivo debe ser despertar en ellos el interés y respeto hacia la comunidad, con el objetivo de que encuentren en la participación ciudadana la oportunidad de expresar sus voces y la realización personal de trabajar por un espacio mejor para todos.

De esta manera se orienta a los alumnos para comprender la realidad social, resolver conflictos de forma reflexiva, dialogar para mejorar, respetar los valores universales, crear un sistema de valores propios y participar activamente en la vida cívica de forma pacífica y democrática (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, pp. 66-68).

2.3 La relación escuela – comunidad

Nadie mejor que Bautista (2015, p.31) para definir los inicios de la relación escuela-comunidad: “La creación y puesta en marcha de las escuelas en nuestro país se ha hecho de manera aislada y parcial. (...) Ha sido una política ajena y desligada de la labor de otras instituciones públicas y desconectadas de las relaciones económicas, sociales y culturales de la población.”

La invisibilidad de la ciudad en la escuela, y los muros de esta frente a la ciudad, ha permitido cultivar un conocimiento descontextualizado, abstracto, ajeno y fragmentado (Bautista, 2015). Además, la separación de las administraciones ha despojado a la escuela del contenido real de la vida en la ciudad.

Por tanto, se podría afirmar, tal y como defiende Freire (2013) que la escuela de hoy, es una escuela pensada tradicionalmente para “domesticar a la infancia salvaje” de principios del siglo pasado, mientras que los “hipercivilizados” niños y niñas de hoy necesitan con urgencia poder moverse en libertad, jugar espontáneamente, mojarse, tocar, mancharse, subir a los árboles, escalar, esconderse, explorar un territorio, seguir rastros, hacer mapas, encontrar atajos, descubrir tesoros, construir refugios y fuertes, cazar, pescar, crear pequeños univer-

sos imaginarios, cuidar y cultivar plantas y animales, descubrir misterios y vivir aventuras.

¿Por qué esa necesidad de que la infancia se mueva con libertad? Porque en la actualidad, “encontraremos a numerosos maestros que afirmarán que sus alumnos no cuentan nada, no hablan, no comparten experiencias, no llevan materiales o no participan. Y es que esos jóvenes no han sido educados en un entorno participativo y que requiera de sus opiniones, por lo que la libertad para decir lo que piensan, les abruma y prefieren mantenerse callados. Y no se trata de un hecho aislado, es cada vez más común.

Esto produce que la escuela, sin aporte de sus alumnos, se vea obligada a volver a los libros de texto, al programa. La escuela va retrocediendo (...), perdiendo todas las experiencias hechas en los años setenta, ochenta, como el estudio de barrio, las experiencias de los padres, salir de la clase para conocer artesanos” (Tonucci, 2015, p.22).

Por tanto, se hace necesario una pedagogía ligada a lo público. Ésta debe ser un instrumento al servicio de y bajo control de sujetos que aspiran a emanciparse, lo cual casa bastante mal con propuestas ligadas a la mejora del rendimiento del alumnado; o a las vinculadas al desarrollo de un conocimiento reflexivo sobre y de la práctica educativa realizado a través de una construcción colectiva que busca la integración en el sistema; o aquellas otras donde se privilegia el reconocimiento de sujetos individuales sin ninguna aspiración colectiva por mejorar la situación de todos los otros (Fernández, 2015, p. 80).

Se requiere “un currículum sin paredes”. Si la ciudad es el currículum, las actividades urbanas producen y requieren conocimientos por parte de quienes la habitan. No se puede encerrar el currículum en cuatro paredes, las páginas de un libro o la palabra del profesorado. El conocimiento es experiencia y el lugar de tenerla es la ciudad, al recorrerla y habitarla aprendemos y desaprendemos... (Bautista, 2015, p.32).

Es necesario, entonces, el potenciar o ampliar líneas de trabajo donde la formación se conciba como una actividad de reflexión en y sobre la práctica lleva-

da a cabo por redes o grupos que constituyen un “nosotros colectivo” en el que se integran en un plano de igualdad, estudiantes, educadores, investigadores, evaluadores, etc., con el objetivo de investigar-actuar sobre aquellos problemas reales que nos impiden ser sujetos emancipados (Fernández, 2015. p.80).

No se trata únicamente de que despertemos al ejercicio de la curiosidad y su desarrollo, tarea por otra parte indispensable, sino de que, a la vez, animemos esa aptitud interrogativa para orientarla hacia los problemas fundamentales de nuestro tiempo (Morin, 2001). Esa actitud de cuestionamiento, ligado a la autonomía permite que los menores lleguen a clase cargados de una rica experiencia y de un conocimiento de primera mano que pueden compartir con sus compañeros y compañeras y que sirve de materia prima para los docentes (Román, 2015, p.150).

Por otra parte, es necesario promover iniciativas que rompan con un sistema educativo de poca permeabilidad con la acción social y el entorno, en el que predomina una relación extremadamente burocratizada con aquellas entidades sociales que generan elementos de apoyo educativo extracurricular. Actualmente y cuando no hay un compromiso real, el trabajo de multitud de organizaciones que actúan en los centros escolares, aunque estén incorporadas a la oferta educativa, solo tiene un impacto anecdótico. Por lo que es importante, “extender actuaciones que pongan en valor la riqueza y diversidad cultural de los centros en los que se encuentran matriculados alumnos y alumnas (...) desde los elementos culturales y vivencias del propio alumnado y de sus familias” (Fernández, 2015, p. 82).

“La ciudad tiene una escuela y los temas y proyectos que en ella se trabajan llegan hasta cenas familiares, las colas en el supermercado o el café en la oficina. (...) En la escuela de la plaza no hay cátedras, ni libros de texto, ni temarios cerrados, ni exámenes finales, ni pruebas Pisa, ni objetivos operativos, ni competencias. No hay listos ni torpes, ni profes paliza, ni inspectores. Tampoco hay absentismo, ni privilegios, ni créditos, ni sexenios. Porque la escuela de la plaza es la escuela de la vida, y en la vida no se puede perder un solo minuto en todas esas tonterías” (Martínez, 2011, pp. 96-97).

He ahí la clave para que las escuelas se renueven y sean más abiertas a la comunidad: permeabilizar sus muros y permitir que los alumnos y alumnas salgan a la calle a jugar y a experimentar con su entorno, enfrentándose a las obligaciones y los riesgos que trae consigo la vida diaria adulta, preparándoles para el que será su rol en pocos años.

La obesidad infantil, problemas de atención, la hiperactividad o la pasividad de los niños, son solo una muestra de que no se están desarrollando como deberían. Y no es solo culpa de su genética o de las decisiones que ellos toman, sino del entorno que ponen a su disposición los adultos.

La falta de educación hacia un papel activo, participativo, autónomo, y responsable de sus actos, desencadena en una juventud desorientada y amaestrada, que se pierde en cuanto se suelta la correa, sin poder encontrar el camino de vuelta.

Otros autores como Aderoqui (2003, pp.153-176) plantea que es necesario replantearnos la relación entre ciudad y ciudadanía, y en función de ello pensar cuál es el papel que le toca a la educación en todo ello. Ya que la la escuela puede ser determinante a la hora de conseguir que sus alumnos de verdad lleven a cabo una participación transformadora. Para ello deben potenciar valores, actitudes y habilidades relacionadas con la creatividad, el pensamiento crítico, la imaginación o el pensamiento divergente para conseguir que su participación no sea solo “el voto a un partido político” sino la puesta en marcha de propuestas innovadoras para hacer del espacio público, un espacio educador para todos.

Por lo tanto, la curiosidad como la iniciativa, la valentía, la escucha o la comprensión son solo algunas actitudes y valores que los sujetos infantiles ponen en práctica con naturalidad, día a día en el contexto escolar. Son reflejo de sus potenciales para convertirse en agentes activos en los procesos de participación y toma de decisiones, que, sin embargo, en muchas ocasiones se ven limitados por la propia institución escolar. Las hipótesis que plantean la edad o el desarrollo como elementos que “incapacitan” a las niñas y los niños parecen

desear más el mantenimiento del statu quo adulto, que permitir que la diversidad de voces infantiles cuente con cauces de participación en la escuela.

Recordando entonces las palabras del propio exministro de Educación, Ángel Gabilondo (2011): “invertir en educación es caro, no hacerlo es carísimo”. Partiendo de que las aptitudes se aprenden en el colegio, pero que las actitudes solamente se transmiten por contagio, consideramos el “todo”, tanto la localidad como sus integrantes, como potencialmente educadores.

2.4. Comunidad como fuente educativa

Comunidad es un término común, utilizado en numerosas ocasiones pero que la sociedad encuentra muchas trabas para definir. En este trabajo se utiliza la definición dada por Ander Egg (1998) como la más representativa a la idea que se quiere transmitir de comunidad:

“Entendemos la comunidad como espacio donde confluyen un pequeño grupo de personas que viven juntas con algún propósito común; también se puede hablar de comunidad aludiendo a barrio, pueblo, aldea o municipio.”

En la comunidad, se establecen relaciones personales y sociales de manera constante, generándose un fuerte sentimiento de pertenencia (Caride,1997). Pero si desde la escuela y la familia ponemos trabas a los niños y niñas para que salgan a la calle y creen ese sentido de comunidad, estamos educando una generación desconexa de su entorno, perdiendo una gran fuente de aprendizaje para su vida futura y la creación de valores de familia, grupo, igualdad, cooperación ...etc.

“En este sentido, las comunidades o barrios se convierten en espacios con un enorme potencial para generar cambios y transformaciones de mejora. Un potencial que se activa cuando sus protagonistas identifican sus propias necesidades y son conscientes de la capacidad que tienen para ejercer esas mejoras en su entorno” (Ponce y Melero, 2015, p. 111).

Uno de los grandes problemas que encontramos en la actualidad es según Guittart (2007, p. 206) que el tiempo libre de los niños transcurre, cada vez más “de

puertas adentro”, en espacios privados y semipúblicos, y, como consecuencia, sus actividades de ocio van privatizándose e institucionalizándose.

En palabras de Freire (2013, p.38), “Permanecer la mayor parte del día en espacios cerrados, rodeados de una realidad artificial, virtual y abstracta, privados de suficiente interacción directa, concreta y sensible con otros seres vivos (lo cual incluye también a sus iguales), podría ser la causa principal de muchos de los desórdenes físicos y psíquicos que aquejan a la infancia: falta de sueño, problemas respiratorios, miopía, alergias, obesidad, retrasos en el desarrollo sensorial y motor, trastornos del comportamiento o del aprendizaje, estrés, ansiedad. (...) En cambio, según estudios de psicología ambiental, la mayor parte de esos síntomas mejoran en contacto con el entorno natural, que les permite, además, desarrollar todas sus capacidades físicas, intelectuales, sociales, creativas, afectivas, etc.”.

Uno de los términos que tenemos que mencionar, en relación con ese contacto con el medio, es el de movilidad. A medida que nos hacemos adultos vamos aumentando nuestro radio de confort, derivándose en una amplitud de espacios en los que el individuo aprende, se relaciona y cambia de roles sociales. Así pues, lo que parece ser una movilidad causada por el desarrollo de la vida diaria, puede aprovecharse como proceso de aprendizaje.

Y como nos recuerda Bautista (2015, p.42): “desplazándose los niños por la ciudad pueden aprender y valorar su organización espacial y arquitectónica, observar y comprender (...) los grupos sociales organizados en el territorio, comprobar las desigualdades en las formas de vida y valorar las distintas actividades desempeñadas en el conjunto urbano. Sus ojos de niño se preguntarán y se sorprenderán, buscarán respuestas y explorarán las causas de las diferencias”.

Y es que no debemos olvidar la interesante orientación de la geografía emocional (Bautista, 2015) sobre el valor de las emociones. Puesto que interactuamos emocionalmente con los lugares. Este aspecto resulta altamente relevante ya que una ciudadanía atada emocionalmente al espacio público y su comunidad genera un cuidado y respeto hacia la misma que se traduce a un índice de

vandalismo menor, mejora del mantenimiento de la misma, cuidado por el medio ambiente, inversión en las infraestructuras....

En muchas ocasiones la escuela ha tratado de reconocer el valor educacional de la comunidad. Sin embargo, (Bautista, 2015, p.41) reclama que estos conocimientos curriculares se han propuesto desde una perspectiva excesivamente instruccionalista, a veces de manera descontextualizada del medio y sin la necesidad de que los escolares se sientan sujetos activos de la ciudad, del medio y de la movilidad urbana.

Además, no debemos olvidar que la comunidad es un marco perfecto para que la infancia lleve a cabo experiencias de distinta índole, poniendo en práctica su papel de ciudadanos junto con su rol de estudiantes.

Las experiencias urbanas constituyen un factor educativo y formativo de especial significación para la infancia y la juventud. La autora entiende por experiencia urbana una práctica amplia de la ciudad, una frecuentación continuada y autónoma, en el sentido de experiencias directas, seguras e integradas socialmente en las cuales el disfrute provocado por la independencia y la autonomía, se enlazan con la curiosidad, la sorpresa, la maravilla y también la preocupación y la percepción de un control difuso que limita, pero también otorga seguridad (Indovina, 1995, p.166; Alderoqui, 2003, pp. 153-176).

Por tanto, tenemos que ser consciente de la importancia de la comunidad como un inmenso recurso de lugares, personas, herramientas de aprendizaje que solo requieren de un modo de acceso para todos, especialmente la infancia y de una red que los organice para sacar todo su potencial educativo. Ya que, la comunidad siempre va a ser un recurso inagotable para profesores, familias, alumnos, instituciones gubernamentales...; tan solo es necesario reconocer su valor educativo y poner en marcha un mecanismo que facilite su involucración en la enseñanza de la infancia.

En este sentido, el barrio o comunidad como espacio físico o material (edificios, infraestructuras, locales, plazas, etc.) y como espacio sociocultural y simbólico (historia y memoria, hitos identificaciones, cotidianidad, relaciones vecinales,

etc.) se convierte en el escenario perfecto para poner en marcha procesos de intervención comunitaria orientados a generar dinámicas de participación en torno a la convivencia (Giménez, 2013, p. 39), propiciando relaciones positivas, marcadas por la interacción y la comunicación desde el respeto, y donde las personas, grupos, instituciones o comunidades compartan un determinado espacio o mejor dicho cohabiten en dicho espacio y tiempo de forma armoniosa (Ponce y Melero, 2015, p. 111).

Todo ello, ¿para qué? Para conseguir que la educación deje de ser un problema y pase a ser una solución; para dar una mejor respuesta educativa a todo el alumnado, basándonos en que la responsabilidad social es aquella que entiende que no podemos dejar a nadie atrás; para generar oportunidades y posibilidades de futuro; para establecer actuaciones comunitarias eficaces para la calidad de vida de sus ciudadanos; para colaborar en la formación de personas libres y responsables; para potenciar los recursos educativos de la comunidad, y para tomar conciencia de lo que somos y así saber qué queremos ser. (García, 2014).

2.6. Ciudades educadoras

En 1990 se organizó el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, donde surge la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, AICE, 1994. A pesar de la variedad de iniciativas, la Carta de Ciudades Educadoras ha servido de conexión entre todas ellas, defendiendo la idea de ciudad como lugar de aprendizaje permanente.

Por otro lado, “la UNESCO lleva más de una década estudiando las ciudades como escenarios de cambio social acelerado; construyendo la ciudad democrática del siglo XXI como un territorio de cooperación y ciudadanía activa; humanizando la ciudad y potenciando la solidaridad como valor fundamental de la democracia y de los derechos humanos” (Barrán, 2009, p.55).

Pero, ¿qué se entiende por ciudad educadora?: “una ciudad educadora es aquella en la que la construcción del espacio urbano es base de ciudadanía. Así, el conjunto de espacios urbanos, junto a los equipamientos, los servicios

públicos y sus instituciones constituyen recursos que amplían y potencian las capacidades de los ciudadanos y contribuyen a conseguir una vida urbana de mayor calidad, especialmente la de los ciudadanos menos favorecidos. Por ello, una ciudad inclusiva combina educación y urbanismo como elementos diversos, pero complementarios, claves en la construcción del derecho a la ciudad” (Barrán, 2009, p.55).

Ese “Derecho a la Ciudad” se podría definir como el fomento de un acceso igualitario de todos los habitantes a los beneficios potenciales de la ciudad y de su participación democrática en los procesos de toma de decisiones, así como, la promoción del cumplimiento de sus derechos fundamentales, sus responsabilidades y sus libertades.

Pero ¿cómo se puede facilitar ese poder de ejercer el derecho a la ciudad a los distintos agentes? “Para ciertos organismos de Naciones Unidas, como UNESCO, ONU Hábitat y DESA (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales), el concepto de “Derecho a la Ciudad” es sinónimo del de “Ciudades Inclusivas”, el cual fomenta –mediante la transferencia de poderes- el desarrollo y la igualdad de todos los habitantes, sin distinciones de clase, sexo, raza, etnia o religión, para que participen lo más plenamente posible de las oportunidades que las ciudades ofrecen” (Barrán, 2009, p.55).

Como afirma Freire (2013, p.38), “Los niños y las niñas han perdido amplios márgenes de libertad y autonomía porque las calles se han convertido en lugares por los que transitar (más que en espacios donde simplemente estar) y parecen llenas de peligros. Contaminadas y ruidosas, sin solidaridad vecinal ni lugares salvajes, las ciudades no resultan acogedoras para la infancia”.

Esta situación, se une a la opinión de otros autores como Cañavate (2015, p.158) quien describe la visión de algunos parques cerrados, protegidos, “como recipientes herméticos de almacenamiento de niños y ancianos”. Afirmando que “no deja de ser una tremenda limitación a las posibilidades de integración hacia y desde el resto de la ciudad”.

Por tanto, se trata de ofrecer en palabras de Navazo (2015) “un espacio público que invite a estar en él –no únicamente a pasar por él. Así, en la ciudad hogar toman importancia actividades que estamos poco acostumbrados a ver en nuestras ciudades, como el juego, la reunión, la lectura, la contemplación, etc.”

Porque no debemos olvidar que la ciudad es a la vez un contenido, (pues se aprende sobre la ciudad), un medio o contexto (ya que se aprende en la ciudad) y un agente (del mismo modo en que se aprende de la ciudad) (Alderoqui, 2003, p. 160).

Así, tomando la idea de “La ciudad como agente educador” (García, 2014), afirma que: “Toda la ciudad es fuente de educación. Educa a través de sus instituciones educativas tradicionales, de sus propuestas culturales, pero también a través de su planificación urbana, de sus políticas medioambientales, de sus medios de comunicación, de su tejido productivo y sus empresas, etcétera”.

Por tanto, y como se recoge en el XII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras: “La base teórica de una ciudad inteligente la constituyen tres principios elementales: el bienestar del ciudadano que vive en ellas; que haya un entorno agradable, sin conflictos y con una verdadera estructura de vecindad, y que la ciudad permita cumplir las ambiciones vitales de sus vecinos en vez de limitarlas, ayudando a su realización personal y su proyecto vital”.

Así, entre los objetivos que ha de perseguir una ciudad educadora son:

- “Avanzar hacia una Gobernanza democrática, inclusiva y ecológica que refuerce la participación ciudadana y la convivencia. Las Ciudades Educadoras deben promover un trabajo en red sobre los valores sociales, proporcionar una educación creativa a la ciudadanía que permita emprender los cambios necesarios para un desarrollo sostenible y aumentar la conciencia de que un estilo de vida sostenible es importante, deseable y alcanzable. Las políticas urbanas y los programas deben fomentar la equidad y la igualdad de oportunidades, sin discriminar por motivos de género, origen étnico o cultural, estatus socio-económico, religión o condición física”.

- “Estimular una educación creativa enmarcada en el contexto de la educación a lo largo de la vida. Deben construir mecanismos educativos innovadores, que trasciendan el sistema escolar e incluyan la educación en la ciudad, donde el espacio urbano se convierte en un lugar de aprendizaje permanente, y en base para la práctica de una educación creativa, comunicativa y crítica. Como espacio de educación abierto, flexible y enriquecedor, la ciudad permite poner en práctica el significado de un entorno sostenible, de la diversidad cultural y de la justicia social”.

(XII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, 2012, p.78)

Pero no debemos olvidar, como nos recuerda Barrán (2009, p. 47) que “en la ciudad coexisten numerosos agentes educativos: desde las familias y las comunidades a las asociaciones culturales y deportivas, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, organizaciones sindicales y, a veces, hasta empresas y partidos políticos. Para fomentar el uso intenso de los recursos educativos y culturales disponibles, es necesario facilitar su acceso a todos y gestionar las redes que los relacionen”.

Así pues, se puede secundar la idea de García (2014) quien asegura que “cuando las ciudades educan, el fruto de esa educación revierte en sí mismas. De esta forma, podemos ir más allá de cumplir con el simple requisito de supervivencia en la sociedad y hacer algo noble por los demás, y lograr que cada ciudadano o ciudadana sea consciente de que, además de lo que está haciendo en su ámbito laboral y social, también está educando a las nuevas generaciones de su localidad”. Siendo educadora, la ciudad es, a su vez, educada.

2. 7. Municipios educativos

En relación con las ciudades educadoras, se encuentran los municipios educadores. Tomando la definición que nos facilita el Gobierno de Cantabria (2004, p.1):

“El Municipio Educativo es una propuesta integradora de la vida ciudadana que concierne a gobiernos locales, pero también a todo tipo de ins-

tituciones y asociaciones públicas y privadas. Su objetivo es trabajar conjuntamente con sentido educativo en el desarrollo de políticas y actuaciones que impulsen la calidad de vida de las personas, su compromiso con el espíritu de ciudadanía y los valores de una democracia participativa y solidaria.

Toda ciudad, todo municipio es fuente de educación. Educa a través de sus instituciones educativas tradicionales, de sus propuestas culturales, pero también a través de su planificación urbana, de sus políticas medioambientales, de sus medios de comunicación, de su tejido productivo y sus empresas, asociaciones...”.

¿Por qué incluir el municipio en el ámbito de la educación? Porque como se puede observar en la actualidad, la educación ha dejado de ser un tema monopolio de los colegios, institutos, universidades, etc. Sino que “la educación comprende hoy, multitud de parámetros y de agentes no reconocidos hasta ahora y abraza toda la población. La escuela, aunque sigue siendo la institución educativa más importante, no puede dar respuesta por sí sola a todos los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad” (Gobierno de Cantabria, 2004, página).

Es por ello, que los municipios, junto con el resto de agentes educativos y el conjunto de la sociedad ha de replantear su función, no solo administrativa, ni de gobernabilidad, ni de adjudicación de presupuestos, sino elaborar planes que mejoren la educación de sus ciudadanos en conjunto con el resto de instituciones. Por tanto, “el municipio que pretende educar deberá tener un plan de desarrollo comunitario que permita la intervención y participación del ciudadano con la organización municipal, para asumir unos objetivos de desarrollo social compartidos” (Gobierno de Cantabria, 2004, p.1).

Entre los municipios que han optado por este nuevo modelo educativo integrados encontramos a los Corrales de Buelna y Camargo. Por un lado se encuentra Rosa Díez (2004), una de las instigadores de Corrales como Municipio educativo, quien afirma que "es un proyecto apasionante que pretende, como fin último, poner a disposición de los ciudadanos del municipio todas las potencia-

lidades educativas con las que cuenta, que son muchas y en ocasiones poco conocidas". Por otro lado, está Camargo, que en el año 2006 se adhirió a la Red de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

Camargo Municipio Educativo es una iniciativa de desarrollo comunitario, un proceso participativo, un proyecto colectivo en permanente construcción y evolución para fomentar, innovar y dinamizar la educación en el municipio, contribuyendo al desarrollo personal y social, a la calidad de vida y a la sostenibilidad (Camargo Municipio Educativo, 2006, p.3).

En conclusión, este conjunto de iniciativas nos demuestra que nuestro entorno no es solo un contexto de nuestra vida cotidiana, sino un agente educativo más, lleno de recursos y experiencias dispuesto a enseñar a la ciudadanía, y en especial a la infancia todo el potencial educativo que esconde.

3. OBJETIVOS

Con el presente trabajo de fin de grado pretendo perseguir los siguientes objetivos que, a mi parecer, resultan ser de los más relevantes posibles en este ámbito de investigación:

- ∞ Reconocer el valor de la infancia como fuente de recursos en la dinámica diaria de su pueblo/ ciudad.
- ∞ Sensibilizar acerca de la importancia de la participación de la infancia.
- ∞ Conocer las iniciativas para mejorar la participación de la infancia de las distintas instituciones involucradas en el sistema educativo que nos rodea.
- ∞ Conocer y analizar prácticas educativas relevantes y replicables que sirvan para mejorar la relación entre dichas instituciones y dar más protagonismo al alumnado en sus procesos de toma de decisiones.
- ∞ Conocer los posibles obstáculos y barreras que aparecen en el desarrollo de estas prácticas para definir estrategias que lleven a superarlos.
- ∞ Ofrecer alternativas de mejora para esta realidad educativa con el fin de conseguir que esta involucre más a todos los agentes educativos y recuperar el ideal de educación integral.
- ∞ Estudiar y comparar los posibles resultados para obtener unas conclusiones generales que permitan la ampliación del estudio en un futuro.

Aunque los objetivos se presentan amplios y ambiciosos, el propósito principal del trabajo es elaborar una visión propia y objetiva del momento educativo actual que vivimos, en cuanto a la accesibilidad que presentan distintas instituciones educativas (colegios e institutos), ciudades, municipios y la comunidad en general para comunicarse entre sí a fin mejorar la educación de la infancia.

4. MARCO METODOLÓGICO

Para abordar este trabajo académico, he llevado a cabo dos acciones distintas pero indisociables: por un lado, la elaboración de la parte teórica, realizando numerosas lecturas, y por otro, la organización y análisis de la parte empírica del estudio, analizando experiencias reales.

En cuanto a la realización de la parte teórica, he examinado, repasado y analizado una amplia variedad de trabajos académicos, publicaciones y libros de autores expertos en el tema a tratar. Estos escritos han sido proporcionados en su mayoría por mi directora del TFG: Carmen Álvarez Álvarez. El resto de la bibliografía ha sido obtenida a través de distintas fuentes como el catálogo de la Biblioteca de la Universidad de Cantabria, el portal Dialnet, Google Académico, la Consejería de Educación y Medio ambiente del Municipio de Camargo o el Gobierno de Cantabria. También se ha de realizar una mención destacada a la aportación hecha por Santiago Canales, técnico coordinador del programa 'Camargo Municipio Educativo', acerca de todos sus conocimientos sobre el proyecto, las líneas de trabajo de éste, su estrecha colaboración a la hora de aportar documentación sobre los Municipios Educativos y su papel en la promoción de Camargo como un municipio de dicha índole, respetuoso y concienciado con la infancia.

En cuanto a la realización del análisis de las experiencias, éstas han sido extraídas de diferentes medios, tras realizar una amplia búsqueda en *Cuadernos de Pedagogía*, en los bancos de prácticas de la Red Española de Aprendizaje y Servicio o en las publicaciones internacionales más recientes sobre Ciudades Educadoras. Tras su lectura, cinco fueron seleccionadas para ser aquí presentadas, debido a su mayor calidad.

Para dar cuenta de ellas se emplearán unas tablas, donde se explicitarán los principales aspectos que las definen: su surgimiento, su marco teórico, sus fases, sus aspectos facilitadores y entorpecedores, sus actividades y las mejoras aplicables, y por último afirmamos, si estas fomentan la participación de la infancia o no. El modelo de tabla empleada es éste:

EXPERIENCIA:
Surgimiento
Marco teórico
Fases
Facilitador/ Entorpecedor
Actividades
Mejoras aplicables
¿Fomenta realmente la participación de la infancia?

Tabla 1. Modelo de tabla empleada.

5. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS

Tras la investigación teórica del tema que nos concierne, el establecimiento de objetivos y la exposición del método seguido para la investigación en este Trabajo de Fin de Grado, en este apartado nos proponemos analizar distintas experiencias promotoras de la participación de la infancia impulsadas por los centros educativos y la comunidad local.

Sus títulos son:

- *“Estudio de las zonas de ocio del municipio y propuestas para su mejora.”*
- *“Campaña para promocionar el uso de la bicicleta y diseño de un bidegorri.”*
- *“Todos a la mesa”*
- *“El compromiso de conectar mundos.”*
- *“Conocernos para convivir”*

Al final del análisis, compararemos sus programas y veremos si pueden enmarcarse dentro de prácticas propulsoras de la participación de la infancia.

EXPERIENCIA: “<i>Estudio de las zonas de ocio del municipio y propuestas para su mejora</i>”
Surgimiento
Aumento del miedo a que la infancia juegue en la calle o se mueva por ella.
Marco teórico
Comunidad como fuente educativa; Municipios Educadores; Escuela-Comunidad.
Fases
1. Análisis de los entornos. 2. Comparación de la evolución de los espacios a lo largo del tiempo. 3. Realización de propuestas para su reorganización y adecuación.
Facilitador/ Entorpecedor
Facilitadores: Participación de todos los centros y su gran colaboración entre sí; Unanimidad en el tema; Gran coordinación de los educadores de escuela ambiental y asesoría y ayuda de los centros de apoyo en iniciativas medioambientales; e implicación del profesorado.

Entorpecedores: distintos ritmos y métodos de trabajo de los centros; falta de respuesta y ayuda del municipio.
Actividades
Observación del entorno municipal. Comparación de las fotografías antiguas del municipio. Análisis de material urbanístico (mapas, planos...). Elaboración de proyectos. LAS ACTIVIDADES NO ESTÁN MUY ESPECIFICADAS.
Mejoras aplicables
Un esquema más claro de las actividades a seguir; Ampliar los recursos humanos teniendo en cuenta a la vecindad; Mayor formación del alumnado con cursos para elaboración de proyectos urbanísticos.
¿Fomenta realmente la participación de la infancia?
Sí. Ya que la infancia tiene un papel activo en la elaboración de una respuesta a la problemática que surge en su comunidad. Además sus proyectos son tenidos en cuenta por las autoridades municipales para el proceso y mejora del entorno.

EXPERIENCIA: “<i>Campaña para promocionar el uso de la bicicleta y diseño de un bidegorri</i>”
Surgimiento
Necesidad de evaluar la movilidad en el municipio.
Marco teórico
Comunidad como fuente educativa; Municipios Educadores; Escuela-Comunidad.
Fases
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio de la calle. 2. Análisis de posibles rutas para ir a la escuela. 3. Adquisición de rol de “discapacitado” y analizar posibles obstáculos en las vías. 4. Análisis de la circulación y su actitud al volante. 5. Adopción de compromisos y propuesta de mejoras al ayuntamiento a través de un Foro Interescolar. 6. Organización del Foro Escolar Municipal y muestra del diagnóstico elaborado.
Facilitador/ Entorpecedor

<p>Facilitadores: ayuda de las distintas asociaciones medioambientales participantes; buena comunicación de todos los agentes; gran formación sobre el municipio de los asesores; y facilidad de acceso a los recursos del ayuntamiento.</p> <p>Entorpecedores: desigual motivación del alumnado y profesorado; limitación del tiempo; poco compromiso en la respuesta del ayuntamiento.</p>
Actividades
<p>1er ciclo: Utilización de los sentidos en el análisis del entorno. 2º ciclo: Creación de posibles rutas para ir a la escuela. 3er ciclo: Adopción del rol de “discapacitado”. ESO 1er ciclo: Análisis de superficies del municipio. ESO 2ºciclo: Observación del tráfico.</p> <p>Elaboración del diagnóstico y presentación del mismo a las autoridades con sus propuestas de mejora.</p>
Mejoras aplicables
<p>Utilización de las TIC para recabar información sobre posibles alternativas al espacio y propuestas de mejora llevadas a cabo por otros municipios como apoyo para la rigurosidad del proyecto.</p>
¿Fomenta realmente la participación de la infancia?
<p>Sí. Además aúna un abanico amplio de alumnos de distintas edades y promueve la creación de Foros y espacios de diálogo para la infancia donde ellos son los portavoces directos con el gobierno.</p>

EXPERIENCIA: “Todos a la mesa”
Surgimiento
<p>Interés del éxito del alumnado; disminución del fracaso y abandono escolar; radicalización del acceso a las drogas.</p>
Marco teórico
<p>Relación escuela-Comunidad; Ciudades educadoras y Municipios educadores.</p>
Fases
<p>1. Constitución de la Mesa de Educación de la ciudad 2. Ampliación de la oferta educativa postobligatoria 3. Creación de un programa de Prevención Comu-</p>

<p>nitaria 4. Organización de actividades para jóvenes en la localidad. 5. Presentación del proyecto al gobierno del municipio 6. Puesta en marcha de todas las prácticas educativas.</p>
<p>Facilitador/ Entorpecedor</p>
<p>Facilitadores: Mayor disposición y colaboración de todos los agentes sociales (fuerzas de seguridad, asociaciones, representantes de las instituciones educativas, técnicos municipales...).</p> <p>Entorpecedores: Falta de cauces para la difusión de las acciones y la consiguiente baja participación de la comunidad.</p>
<p>Actividades</p>
<p>Actos sociales en defensa de los derechos (25-N); Creación Escuela de Atletismo y escuelas de familias; Organización de un certamen para la Prevención de la Drogodependencia; Concurso de Fotografía Paisajística y Concursos educativos.</p>
<p>Mejoras aplicables</p>
<p>Situar a la infancia como portavoces de las iniciativas, que no solo partan de la directiva escolar, sino que estén más involucradas en la muestra y organización de las actividades en colaboración directa con los organismos gubernamentales.</p>
<p>¿Fomenta realmente la participación de la infancia?</p>
<p>Sí. Aunque la participación podría ser más directa con el ayuntamiento gobernante.</p>

<p>EXPERIENCIA: “El compromiso de conectar mundos”</p>
<p>Surgimiento</p>
<p>Necesidad de mostrar al alumnado las causas que provocan las desigualdades en las necesidades básicas, derechos y oportunidades en el mundo.</p>
<p>Marco teórico</p>
<p>Relación escuela-comunidad.</p>
<p>Fases</p>
<p>1. Aprobación del proyecto en el claustro. 2. Introducción a la plataforma y</p>

análisis de los recursos. 3. Inicio de las actividades propuestas. 4. Investigación del consumo responsable. 5. Presentación de resultados 6. Difusión del trabajo de campo.
Facilitador/ Entorpecedor
Facilitadores: Disposición de la plataforma y todos los recursos que presenta; Buen trabajo en equipo; Intercambio de ideas con otros colegios; Colaboración del ayuntamiento.
Entorpecedores: Exceso de trabajo para el profesorado y falta de integración en las programaciones.
Actividades
Presentación de compañeros; Investigación sobre el consumo; Elaboración de encuestas; Comparación de resultados con otros de la plataforma; Investigación de varios productos alimenticios específicos; Establecimiento de compromisos personales; Elaboración de manifiesto y difusión a toda la comunidad; Recogida de firmas; Encuentro de todas las escuelas de Andalucía.
Mejoras aplicables
Aplicación del proyecto a un entorno más cercano: familias con necesidades del municipio o comunidad autónoma.
¿Fomenta realmente la participación de la infancia?
Sí. Además es el alumnado quien elabora una serie de compromisos y propuestas de mejora para llevar a cabo desde su propia actuación, y se esfuerza en la comunicación a la ciudadanía de un problema de todos.

EXPERIENCIA: “<i>Conocernos para convivir</i>”
Surgimiento
Preocupación por el alto índice de fracaso escolar de la población amazigh.
Marco teórico
Comunidad como recurso educativo y Ciudades educadoras.
Fases
Se llevan a cabo 4 sesiones: 1. y 2. Presentación y preparación de la experiencia. 3. Visita a los barrios. 4. Evaluación y elaboración de conclusiones.

Facilitador/ Entorpecedor
<p>Facilitadores: buena acogida de la comunidad educativa.</p> <p>Entorpecedores: ubicación en la periferia de algunos centros; formación de guetos; mala gestión de la diversidad; exceso de población inmigrante.</p>
Actividades
<p>Presentación de la actividad y averiguación de los conocimientos previos del alumnado; Búsqueda y exposición de información; Salidas y visitas a los barrios; Trabajo final en grupos sobre el barrio escogido.</p>
Mejoras aplicables
<p>Realización de un esquema más preciso del programa; Evaluación del proyecto; Mayor involucración de la comunidad, en especial la inmigrante para compartir su historia de migración y sus orígenes.</p>
¿Fomenta realmente la participación de la infancia?
<p>Sí. Ya que utilizan la ciudad y el entorno como fuente de aprendizaje y se proponen mejoras para enriquecer su comunidad.</p>

Para concluir este apartado, incluyo esta tabla comparativa:

EXPERIENCIA	INFANCIA ACTIVA	MUNICIPIO IMPLICADO	COMPROMISO A LARGO PLAZO	MEJORAS PARA LA COMUNIDAD
1. <i>“Estudio de las zonas de ocio del municipio y Propuestas para su mejora.”</i>	X	X	X	X
2. <i>“Campaña para promocionar el uso de la bicicleta y diseño de un bidegorri.”</i>	X	X	X	X
3. <i>“Todos a la mesa.”</i>		X	X	X

4. <i>“El compromiso de conectar mundos.”</i>	X	X	X	X
5. <i>“Conocernos para convivir.”</i>	X		X	X

6. CONCLUSIONES

El objetivo del presente Trabajo de Fin de Grado era el de resaltar la importancia de la Participación de la Infancia en el desarrollo de un entorno educativo más integrador, democrático y abierto a la comunidad. A través de una revisión bibliográfica y el análisis de distintas experiencias se ha tratado de dar a conocer aquellos parámetros que ayudan a crear espacios en el municipio y ciudad donde la infancia pueda ejercer un rol activo y transformador.

Se puede concluir que, si se quiere construir sociedades inclusivas y justas, se debe establecer un diálogo democrático abierto entre todos. Para ello, es necesario encajar esta dimensión democrática con los otros dos ángulos de un triángulo imaginario: la educación y la ciudadanía.

Sin embargo, aún no estamos, en la sociedad del conocimiento o de la educación. Como hemos tratado a lo largo del documento, encontramos numerosos obstáculos en la apertura de los muros de la escuela hacia la comunidad. Se podría decir que estamos en la sociedad de la ignorancia ignorante de sí misma. O sea, en la que cree que sabe que sabe, a causa, de cómo se ha mencionado con anterioridad el egocentrismo adulto, la opacidad de las instituciones educativas y el empoderamiento de los gobiernos frente a las reclamaciones de la sociedad.

Por tanto, el objetivo que se ha mostrado a perseguir es la unión de democracia, ciudadanía y educación como las bases sobre las cuales construir una forma de vida que, según palabras de Aristóteles, “merezca la pena ser vivida.” (Brugué, 2014, p.92).

Así pues, tras dar a conocer el beneficio de la participación de la infancia y las posibilidades que entrañan los espacios públicos como la ciudad o el municipio solo queda instar a la ciudadanía, en palabras de García (2014) a “educar personas que se atrevan a cambiar las cosas, a participar para mejorarlas. Porque el riesgo sin conocimiento es peligroso, pero el conocimiento sin riesgo es inútil”.

Ese riesgo es el que se ha podido observar en las experiencias analizadas en este trabajo de fin de grado. En ellas los agentes que las ponen en marcha analizan un contexto que necesita mejorar ante una problemática o circunstancia que se presenta. La resolución de dichos conflictos se erradica gracias a la cooperación de toda la comunidad educativa para enriquecer y desarrollar un entorno más integrador y participativo para la infancia.

Con el fin de lograr el objetivo de prosperar en la creación de un espacio abierto de decisión para toda la ciudadanía, y en especial para los niños y niñas de nuestras aulas, Municipios educativos, Ciudades educadoras, Agenda 21 y el resto de experiencias presentes en este documento, son un ejemplo de prácticas que imitar. Por este motivo, como individuos de esta sociedad, nuestro deber es cooperar para lograr que el medio en el que vivimos, sea respetuoso y garantice la participación de todos los educandos, sea cual sea su edad.

7. BIBLIOGRAFÍA/ WEBGRAFÍA

Agencia Cántabra Tributaria (2004). *Los Corrales es ya el primer "Municipio Educativo" de Cantabria*. Recuperado de:

http://www.agenciacantabratributaria.es/web/comunicados/detalle/-/journal_content/56_INSTANCE_DETALLE/16413/2825790

Alderoqui, S. (2003). "La ciudad, un territorio que educa" *Cuaderno CRH, Salvador*, 38, 153-176.

Alonso, F.; y otros (2009): "Camino del colegio". 12 de septiembre. *El País*.

Ander-Egg, E. (1998): *Metodología y práctica del Desarrollo de la Comunidad*. Vol. 1. *¿Qué es el desarrollo de la comunidad?* Bogotá. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Bosch, E. (2003). *¿Quién educa a quién? Educación y vida cotidiana*. Barcelona: Laertes.

Caride, J.A. (1997): "Acción e intervención comunitarias", en PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona. Ariel, pp 222- 247.

Convención sobre los derechos del niño. (2006) (1ª ed.). Madrid. Obtenido de http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf

Damasio, A. (2010): Antonio Damasio: *El mago del cerebro* [en línea]. España. *El País Digital* <[http:// el-pais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814_850215.html)> [Consulta: 8/06/2016]

Educantabria (2016). *Municipio educativo - Educantabria*. [En línea]. Disponible en: <<https://www.educantabria.es/planes/evaluacion-educativa/92-planes/aperturadecentros/195-municipio-educativo.html>> [Consulta: 19/12/2015]

Freire, H. (2013). Cultivar el amor por la vida. *Cuadernos De Pedagogía*, 439, pp. 50-52.

Fundación Alternativas (2004): Informe Alternativas. Fundación Alternativas, p.30.

García, F. (2014). Todos a la Mesa. *Cuadernos De Pedagogía*, 444, pp. 37-39.

Hernando, A. (2012): *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Madrid. Editorial Katz.

Intermark, D. (2016). *Ayuntamiento de Camargo / Camargo es... / Educación / Camargo Municipio Educativo*. [En línea] Aytocamargo.es. Disponible en: <http://www.aytocamargo.es/portal.do?IDM=184&NM=3> [Acceso 22 Dec. 2015].

Marchioni, M. (1999): *Comunidad, Participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid, Popular.

Marchioni, M.; Morín, L.; Álamo, J. (2013): "Metodología de la intervención comunitaria. Los procesos comunitarios", en Buades, J.; Giménez, C. (coords.): *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable*. Manual de intervención comunitaria en barrios. Valencia, CeiMigra.

Martínez Bonafé. J (1994): Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 230, pp. 58-65.

Martínez, E. (2008): Urbanismo y juventud. Injuve [En línea]< [isuu.com/injuve/docs/urbanismo_y_juventud?e=1146785/3756527](http://www.injuve.com/injuve/docs/urbanismo_y_juventud?e=1146785/3756527)>

MECD (2013). Ley orgánica 8/2013, 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, Pág. 97859.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,(2014). *Disposición 2222 del BOE núm. 52 de 2014* (pp. 66-68). Madrid.

Molina, E. y Villena, J.L. (coords.).(2015). *Ciudades con vida: Infancia, Participación y Movilidad*. Barcelona: Graó.

Monográfico: Ciudad, Inclusión Social y Educación. (2014). 1ª ed. [ebook] Barcelona. Disponible en: <http://www.edcities.org/publicaciones/monograficos/> [Accedido 10 dic. 2015].

8. ANEXOS

En los siguientes anexos incorporo las experiencias examinadas en el apartado de experiencias analizadas.

Nombre del centro	CPES Hirukide Eskolapioak, CPEIPS UsabalgoLaskorain Ikastola, CEP Felix Samaniego, IES Orixe, Paper Eskola y la escuela ambiental Zuloaga Txiki.
Localidad	Tolosa (Gipuzkoa)
Curso académico	2004/2005 y 2005/2006
Nivel de enseñanza	Educación Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos
Tema	«Kalea bizi»
Aspecto de A21E	Participación en el municipio
Idea principal	Estudio de algunas zonas de ocio del municipio y realización de propuestas para su mejora.

EXPERIENCIA

Descripción

Al empezar a desarrollar la Agenda 21 Escolar nos dimos cuenta de que se trataba de una buena oportunidad para intentar dar una respuesta a un problema evidente en el municipio (y en otros muchos municipios). En efecto, comparándolo con generaciones anteriores, era notorio que cada vez había más miedo a la hora de que los niños y niñas jugaran en la calle o de dejarlos andar solos por la calle.

Así pues, los centros escolares de Tolosa adoptamos como objetivo principal del programa Agenda 21 Escolar lo siguiente:



«Llevar a cabo un trabajo de campo para que los niños y niñas del municipio puedan vivir (en) la calle y, después, realizar propuestas para recuperar el ambiente tranquilo y animado de las calles, y hacérselas llegar al ayuntamiento» (kalea bizi).

Así, durante estos dos últimos años (2004/2005 y 2005/2006), nos hemos dedicado a analizar algunos lugares públicos del municipio y, para ello, cada centro ha elegido el lugar que más cerca le quedaba.

Para llevar a cabo este trabajo, el Ayuntamiento de Tolosa nos ha facilitado todos los medios a su alcance: fotos antiguas del archivo municipal para poder comparar la situación a principios del siglo pasado con la de ahora, el contacto con los técnicos/as municipales y todos los medios del departamento municipal de urbanismo (planos, mapas, proyectos urbanísticos...) para realizar las consultas necesarias.

Son buenos ejemplos del trabajo realizado los espacios de Zerkausia y Zumardiandia, ambos examinados este año. Los dos están en fase de renovación y, una vez analizados, los alumnos y alumnas han realizado propuestas para su reorganización y adecuación.

La Agenda 21 Local de Tolosa ha tenido conocimiento de dichas propuestas y, gracias a ello, se ha decidido, por ejemplo, que los pliegos de condiciones del concurso público del proyecto de renovación de Zumardiandia tengan en cuenta las propuestas realizadas en el Foro Escolar.

El DVD anexo recoge, entre otros, una presentación digital reflejo del trabajo realizado durante el curso y la revista. Se han imprimido alrededor de 7000 ejemplares de la misma, que se han distribuido por todos los buzones del municipio.

Logros

- Merece especial mención el programa «Kalea bizi» por haber recibido de manos del Departamento de Medio Ambiente del Gobierno Vasco el premio Udalsarea 21. El premio ha sido concedido por la iniciativa llevada a cabo durante este curso (05/06), así como por el ejemplo notable que ha supuesto la coordinación entre la Agenda Escolar y la Local.
- Ha sido la primera vez que en los pliegos de condiciones publicados para la reorganización de un espacio público, concretamente el de Zumardiandia, entre las condiciones obligatorias se haya tenido que tomar en cuenta las aportaciones y sugerencias acordadas por la Agenda 21 Escolar.

Factores de éxito

- La participación de todos los centros escolares del municipio y la estrecha colaboración habida entre los mismos.
 - Haber elegido por unanimidad el tema a tratar durante el curso.
 - La labor de los educadores de la escuela ambiental Zuloaga Txiki a la hora de garantizar la coordinación entre los distintos centros y de fomentar la implicación de los distintos departamentos municipales.
 - La implicación y estabilidad, curso tras curso, de los profesores y profesoras que forman el Foro Escolar.
 - La ayuda y asesoría ofrecidas por Ingurugela a lo largo de todo el proceso.
-

Dificultades

- Los distintos ritmos y métodos de trabajo de los centros.
- El hecho de que, una vez presentadas en el Foro Escolar Municipal las aportaciones y sugerencias acordadas a lo largo del curso, la respuesta recibida haya sido, en algunos casos, escasa.

RECURSOS

Humanos

- Los profesores y profesoras de cada centro.
- Los educadores y educadoras de la escuela ambiental Zuloaga Txiki (3).

Materiales

- Las fichas adecuadas a los distintos ciclos participantes en el trabajo de campo (ver la carpeta «Datuk jasotzeko fitxak» en el DVD adjunto).
- Las salas de la Casa de Cultura de Tolosa para las reuniones del Foro Escolar.
- La Sala de Plenos del ayuntamiento y sus medios (videoprojector, ordenador portátil y megafonía).

INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Contacto

Escuela ambiental Zuloaga Txiki Monteskue, 29 20400 Tolosa (Gipuzkoa)
Tel./fax: 943.652.544

Información en el DVD

- En la carpeta Tolosa:
- Aldizkaria Aste Berdea 2006 (archivo de PDF).
 - EA21 Aurkezpena (archivo de Power Point).
-
- Datuk jasotzeko fitxak (carpeta).



Documentos de referencia

- La revista «Eskolako Agenda 21» que, como parte del programa de la Semana Verde, hacemos llegar todos los años a finales de curso a los domicilios (ver el DVD adjunto).

Enlaces de interés

- zuloagaxiki@euskalnet.net
-

Nombre del centro	IES Aixerrota
Localidad	Getxo (Bizkaia)
Curso académico	2005/2006
Nivel de enseñanza	Educación Secundaria
Tema	Movilidad
Aspecto de A21E	Gestión sostenible
Idea principal	En el ámbito de la movilidad, aumentar el uso de la bicicleta entre los alumnos y alumnas y solicitar un bidegorri al ayuntamiento.

EXPERIENCIA

Descripción

El centro público IES Aixerrota cuenta con 727 alumnos y alumnas y más de 85 profesores y profesoras, y está situado en el barrio Andra Mari de Getxo. La mayoría del alumnado procede de Algorta y en su desplazamiento hasta el centro tiene que recorrer dos o tres kilómetros.

Ante el problema del transporte, los alumnos y alumnas han optado por distintas alternativas. El alumnado de la ESO tiene derecho a utilizar el autobús escolar si vive a más de dos kilómetros de distancia, siendo éste el medio de transporte más utilizado en esta etapa.

En cambio, los alumnos y alumnas de Bachiller no pueden utilizar el autobús escolar y, por lo tanto, han tenido que optar por otras alternativas: trayectos a pie, en transporte público, en bicicleta



o en el coche de sus padres, siendo ésta última, la del coche, la opción más utilizada. Es ésta una alternativa poco sostenible y además genera problemas de tráfico en el entorno del instituto.

En el curso 2005-2006, la Agenda 21 Escolar tenía como objetivo trabajar la *Movilidad sostenible*. Así, pues, pensamos que podría ser una buena idea promocionar el uso de la bicicleta como respuesta a los problemas de movilidad que tiene el centro. ¿Por qué la bicicleta? La carretera que va de Algorta al Instituto no tiene grandes cuestas, y la distancia es también adecuada para la utilización de dicho medio de transporte.

El trabajo comenzó con la realización de un diagnóstico sobre el uso de la bicicleta para el traslado al centro y la opinión del alumnado. Los resultados del diagnóstico indicaron que su utilización era escasa pero que el alumnado mostraba opiniones favorables, siempre y cuando el camino fuera adecuado y seguro. Ante estos resultados el Comité Ambiental decidió llevar a cabo una campaña de promoción de la bicicleta y solicitar al ayuntamiento la construcción de un bidegorri (carril bici) hasta el instituto.

El 22 de septiembre, para celebrar el Día europeo sin coches, organizamos una marcha en bicicleta desde el Instituto hasta el ayuntamiento. Previamente habíamos pedido una cita con el alcalde y la colaboración de la guardia municipal para evitar problemas de tráfico. El alcalde nos pidió que, durante el curso 2005-2006, diseñáramos el bidegorri junto con el alumnado, comprometiéndose a hacérselo llegar posteriormente a los técnicos y técnicas del ayuntamiento.

- Diseño del bidegorri. Se estudiaron dos posibles trazados: uno por la zona baja de Algorta y otro por la zona alta. Utilizando un mapa se concretaron los trayectos. Se confeccionaron fichas para recoger información sobre las calles afectadas. Un grupo voluntario de alumnos recorrió las calles recabando datos (medidas, obstáculos...) que se recogieron en las fichas. Otro grupo, utilizando los datos recogidos y la bibliografía, confeccionó el informe «Bidegorrien txostena» («Informe de los bidegorris»). El informe se entregó al alcalde en el Foro Escolar Municipal de Getxo de la Agenda 21 Escolar (Ver «Bidegorrien txostena» en el DVD adjunto).
- Realización de un vídeo. El grupo de Imagen editó un vídeo con imágenes de la marcha en bicicleta. Se mostró en todas las clases. (Ver «Bizikleta egunaren bideoa» en el DVD adjunto).

Logros

- Sensibilizar a la comunidad escolar de la influencia del transporte en muchos de los problemas medioambientales.
 - Concienciar sobre la responsabilidad individual ante los problemas ambientales y sobre la necesidad de cambiar muchos de nuestros hábitos.
 - Acercar el ayuntamiento al alumnado. Demostrar a los alumnos y alumnas que también la ciudadanía puede tomar parte en los proyectos municipales. Promover la democracia participativa.
 - Incorporar actividades curriculares en torno a la movilidad en distintos departamentos didácticos.
-

Factores de éxito

- El interés y la preocupación de un grupo de profesores y profesoras.
- El trabajo de los alumnos y alumnas voluntarios.
- Las horas de liberación del coordinador.
- Las facilidades que dio el ayuntamiento.
- Las facilidades dadas por la Dirección del centro.

Dificultades

- La falta de implicación de algunos profesores y profesoras.
- La falta de costumbre de participar de los padres y madres.
- Tener que restar tiempo de ocio para que el alumnado voluntario pueda llevar a cabo su trabajo.
- La inercia de nuestras costumbres hace que los cambios de transporte sean lentos.

RECURSOS

Humanos

- Aparte del alumnado y profesorado que ha participado en la organización, ha sido muy importante la actitud del Ayuntamiento de Getxo (la guardia municipal, los concejales y concejalas y los técnicos y técnicas de medio ambiente).

Materiales

- Aula del instituto con recursos informáticos.
- Herramientas de medición prestadas por los conserjes.
- Cámara fotográfica y de vídeo utilizadas por los alumnos y alumnas de Imagen.
- Aparcamiento para bicicletas dispuesto por el centro.

INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Contacto

Dirección: Aixerrota BHI, Santa Marina Haitza, 14 (48993 Getxo)

Teléfono: 94-4911786; e-mail: aixerrotabhi@euskalnet.net

Información en el DVD

En la carpeta Aixerrota:

- Bizikleta egunaren bideoa.

- Bidegorriaren txostena (archivo de Word).

Documentos de referencia

- Bizkaiko Foru Aldundia «La bicicleta como medio de transporte». Bilbao. Departamento de Obras Públicas y Transporte, 2002.
- Bizkaiko Foru Aldundia «Plan Director Ciclable 2003-2016».

Enlaces de interés

- www.getxo.net
- <http://www.ingurumena.ejgv.euskadi.net/r49-12892/eu/>
- www.bizkaia.net/herrilanak/bizikleta
- www.kalapie.org
- www.donostia.org



Todos a la Mesa

Francisco J. García Rueda

Director del IES La Escribana, de Villaviciosa de Córdoba (Córdoba), e impulsor de la Mesa por la Educación en este municipio.

Cuadernos de Pedagogía, Nº 445, Sección Experiencias, Abril 2014, Editorial Wolters Kluwer España, ISBN-ISSN: 0210-0630

Desde el IES La Escribana se apuesta por la creación de una Mesa por la Educación que haga participar a toda la población de Villaviciosa de Córdoba. La lucha contra el abandono escolar y a favor de hábitos saludables se halla en el núcleo de esta iniciativa. También se propone una oferta de actividades para que los jóvenes expandan su horizonte. Cuando las ciudades educan, el fruto de esa educación revierte en sí mismas.

El objetivo principal del IES La Escribana, ubicado en la localidad de Villaviciosa de Córdoba, es conseguir el mayor éxito educativo de nuestro alumnado, entendiendo por éxito la reducción del abandono prematuro de los estudios, lograr que obtengan la titulación en ESO y, además, que continúen estudios postobligatorios. Buena muestra de ello es que, durante los tres últimos cursos académicos, el porcentaje de alumnado del centro que ha alcanzado la titulación en ESO y que continúa estudios postobligatorios se sitúa en un 80%, y que el porcentaje de abandono de estudios en la ESO (sin titulación) tan solo ronda el 5% (todos ellos muy bajos si los comparamos con las cifras nacionales).

Todo ello es relevante porque, según estimaciones de la OCDE, en el año 2025 tan solo el 10% de los empleos que produzca el mercado laboral serán para personas no cualificadas. En el curso 2008-09, el 33% del alumnado español no logró obtener el título de ESO en España; en Andalucía, la cifra fue del 27%. Uno de los compromisos adquiridos por nuestro país con la Unión Europea es el de reducir este porcentaje de fracaso escolar hasta niveles de un 10% como máximo. Este compromiso adquirido por el Gobierno español y por las comunidades autónomas, ¿no debería ser asumido también por los ayuntamientos?

La experiencia nos demuestra, cada vez con más fuerza, la necesidad de contar con la participación activa de la familia, objetivo que debe ser planteado al inicio de la educación básica, y, por ello, compartido con el centro de Primaria y las familias de su alumnado. De esta forma abarcaríamos a la mayor parte de la población local en torno a un objetivo común, a lo que debemos sumar los organismos y entidades que conforman la gestión de la localidad, que, indudablemente, han de apostar por el futuro del pueblo. Tal y como dice Miguel A. Santos Guerra: "Por encima del patrimonio histórico o natural, lo más importante que tiene una ciudad es su gente". Y también: "Para educar a un niño hace falta la tribu entera, pero además la tribu ha de ser buena".

Ya el propio exministro de Educación, Ángel Gabilondo, nos recordaba que si invertir en educación es caro, no hacerlo es carísimo. Partiendo de que las aptitudes se aprenden en el colegio, pero que las actitudes solamente se transmiten por contagio, consideramos el "todo", tanto la localidad como sus integrantes, como potencialmente educadores.

La ciudad como agente educador Toda la ciudad es fuente de educación. Educa a través de sus instituciones educativas tradicionales, de sus propuestas culturales, pero también a través de su planificación urbana, de sus políticas medioambientales, de sus medios de comunicación, de su tejido productivo y sus empresas, etcétera. La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras hace especial hincapié en que cada municipio trabaje conjuntamente con sentido educativo en el desarrollo de políticas y actuaciones que impulsen la calidad de vida de las personas, su compromiso con el espíritu de ciudadanía y los valores de una democracia participativa y solidaria. El talento y el conocimiento ni se gestiona ni se deja de gestionar, florece donde hay tierra fértil. Lo que debe hacer una ciudad educadora es generar esas condiciones para que florezcan. Y para ello es imprescindible contar con recursos humanos y materiales, porque las ciudades educadoras son ciudades que piensan que juntos son más, que juntos son mejores. Así, el objetivo es inculcar los valores colectivos de la educación en todos los contextos de la ciudad. La base teórica de una ciudad inteligente la constituyen tres principios elementales: el bienestar del ciudadano que vive en ellas; que haya un entorno agradable, sin conflictos y con una verdadera estructura de vecindad, y que la ciudad permita cumplir las ambiciones vitales de sus vecinos en vez de limitarlas, ayudando a su realización personal y su proyecto vital. Siendo educadora, la ciudad es, a su vez, educada. Todo ello, ¿para qué? Para conseguir que la educación deje de ser un problema y pase a ser una solución; para dar una mejor respuesta educativa a todo el alumnado, basándonos en que la responsabilidad social es aquella que entiende que no podemos dejar a nadie atrás; para generar oportunidades y posibilidades de futuro; para establecer actuaciones comunitarias eficaces

para la calidad de vida de sus ciudadanos; para colaborar en la formación de personas libres y responsables; para potenciar los recursos educativos de la comunidad, y para tomar conciencia de lo que somos y así saber qué queremos ser.

Un proyecto beneficioso para alumnado y entorno

En el proyecto de nuestro centro se proponen los siguientes objetivos: reducir el abandono temprano de la formación; desarrollar un Programa de Prevención Comunitaria frente al problema del consumo de drogas, y potenciar la oferta de actividades atractivas para la población juvenil en sus vertientes cultural, deportiva y participativa. Lo más importante es convencer a la mayor parte de la población de que participar en este proyecto genera beneficios para todos. Cuando las ciudades educan, el fruto de esa educación revierte en sí mismas. De esta forma, podemos ir más allá de cumplir con el simple requisito de supervivencia en la sociedad y hacer algo noble por los demás, y lograr que cada ciudadano o ciudadana sea consciente de que, además de lo que está haciendo en su ámbito laboral y social, también está educando a las nuevas generaciones de su localidad.

Para ello pretendemos trabajar en diversos frentes. En primer lugar, queremos constituir la Mesa por la Educación en Villaviciosa, para que actúe como plataforma que impulse acciones concretas y evaluables en pro de la educación y el desarrollo de la población. También deseamos establecer unos campos de actuación prioritarios, concretar unos objetivos, diseñar actividades, propuestas y acciones concretas que nos permitan alcanzar dichos objetivos, y valorar/revisar la eficacia de dichas acciones en torno a la consecución de los objetivos.



Propuestas de acciones

Para alcanzar los objetivos, nuestro centro propone una serie de acciones que implementar, clasificadas en tres grandes bloques.

Abandono escolar

Aunque el porcentaje de alumnado de nuestro centro que abandona la Educación Básica no es nada elevado si lo comparamos con el resto de Andalucía y de España, es necesario soluciones que permitan dar una respuesta educativa más eficaz, y tratar de reducirlo a niveles inferiores si es posible. Además, pretendemos aumentar el porcentaje de alumnado que continúa su formación postobligatoria y reducir el número de estudiantes que repiten curso.

Es por ello que debemos desarrollar acciones que faciliten el desarrollo competencial de la población escolar de Villaviciosa, para lo que proponemos las siguientes actuaciones: ofertar los recursos necesarios para apoyar y potenciar el estudio en horario de tarde; solicitar el Programa de Cualificación Profesional Inicial por parte del Ayuntamiento; organizar cursos de preparación para superar la Prueba Libre de Graduado en ESO; organizar la Biblioteca Municipal, en coordinación con los centros educativos, como lugar de consulta y estudio; vincular la participación en actividades deportivas federadas con el cumplimiento de la obligación que tiene el alumnado de alcanzar los objetivos educativos; acomodar los horarios de entrenamientos deportivos a los tiempos de estudio en horario de tarde, imperando la lógica a la hora de establecer prioridades, y por último, aumentar el reconocimiento,

por parte de la comunidad, del alumnado que ha demostrado capacidad de sacrificio y trabajo en el ámbito educativo y/o social.

Programa de Prevención Comunitaria

La labor preventiva desarrollada desde los centros educativos es necesaria para educar en hábitos de vida saludable, siendo especialmente significativa la realizada por el IES La Escribana. Pero la experiencia y los datos, unidos al alto nivel de exigencia en la consecución de objetivos preventivos que tiene el profesorado, hacen que vean insuficientes los logros alcanzados. Es por ello que se propone el diseño de actuaciones preventivas desde una perspectiva comunitaria, con el objeto de aunar los recursos humanos y materiales existentes en los distintos agentes e instituciones locales: centro de salud, centros educativos, fuerzas de seguridad, Servicios Sociales, asociaciones deportivas, etc.



Entre las actuaciones que se proponen para llevar a cabo se encuentran las siguientes: ejecutar plenamente el Plan Director del Ministerio de Interior y reducir la accesibilidad al consumo de sustancias. Respecto a esta última actuación, los pasos que se deben dar pasan por aplicar contundentemente el cumplimiento de la normativa en vigor sobre venta y consumo de alcohol a menores; supervisar las directrices recogidas en la Ley Antitabaco, especialmente, delimitar de forma clara los lugares donde la presencia de menores debe impedir el consumo de tabaco, y difundir los resultados del estudio realizado por el alumnado de cuarto de ESO junto a su profesor Antonio Estrada, sobre el consumo de alcohol en la población de Villaviciosa entre los 12 y los 18 años, con el objeto de analizar y corregir malas praxis educativas que facilitan el acceso al consumo. También es necesario desarrollar campañas informativas contextualizadas, con el objetivo de reducir la banalización existente con respecto al consumo de drogas, y ampliar y diversificar la oferta deportiva dirigida a la población juvenil.

Actividades para la población juvenil

El sentido y el objetivo de la educación no debe ser otro que, como dijo Giner de los Ríos, el desarrollo de personas capaces de dirigir su propia vida. Así, se establecen cuatro grandes campos de actuación para alcanzar los objetivos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. A todo ello le sumamos, siguiendo a Mayor Zaragoza, aprender a emprender y aprender a atreverse y, sobre todo, "no aprender a tener si no a ser. A ser plenamente". La característica fundamental del ser humano es la capacidad de crear, por lo tanto, el objetivo de la educación debe ser (según dijo Mayor Zaragoza en la conferencia inaugural del I Encuentro Acción Magistral, celebrado en Madrid en el 2012) la de ayudar al alumnado a que invente su futuro, a que no sean meros espectadores de la realidad, a disipar el miedo para disfrutar de la libertad de palabra y de la libertad de creencias, tal y como establece el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobados en 1948.

Tenemos que educar personas que se atrevan a cambiar las cosas, a participar para mejorarlas. Porque el riesgo sin conocimiento es peligroso, pero el conocimiento sin riesgo es inútil. Sobre esas premisas fundamentales de la educación, deben diseñarse las actuaciones que van dirigidas a la población de Villaviciosa, y especialmente a la juventud.

Para ello se proponen las diversas actuaciones. La primera de ellas tiene que ver con que las actividades organizadas en la localidad dirigidas a los jóvenes deben atenerse a los principios educativos del máximo desarrollo personal anteriormente citados. La segunda propone que dichas actividades sean presentadas previamente a una Comisión Juvenil Municipal, donde estarán presentes la junta de delegados del IES La Escribana, representantes de asociaciones deportivas, representantes de asociaciones juveniles, etcétera. Dicha comisión estará coordinada por la dinamizadora juvenil del Ayuntamiento. Otras actuaciones inciden en que todas las actividades realizadas posean unos criterios de evaluación establecidos por la población a la que va dirigida; que la comisión juvenil de la que se ha hablado anteriormente diseñe sus propuestas de actividades para ser presentadas a los distintos órganos competentes, y que las actividades diseñadas requieran del compromiso y la participación de la población, garantizando con ello la implicación, valoración y respeto hacia estas.

Actuaciones que implican a otros agentes sociales

El 23 de octubre de 2012 se presentó este proyecto a los miembros de la corporación municipal en el Salón de Plenos del Ayuntamiento de Villaviciosa de Córdoba. También estuvie-

ron presentes los representantes de las asociaciones e instituciones locales, tales como: fuerzas de seguridad, centro de salud, servicios sociales, representantes del colegio, representantes de AMPA, centro de adultos, bibliotecario, dinamizadora, directiva de los equipos deportivos, técnicos municipales, asociaciones socioculturales, asociación de mujeres, etc. La respuesta dada por los representantes sociales de Villaviciosa de Córdoba fue superior a la esperada, lo cual sirvió de acicate para iniciar el desarrollo de este proyecto con una buena dosis de ilusión y responsabilidad.

En lo que llevamos de curso se han realizado un gran número de actuaciones. Se han organizado actos en torno a la conmemoración del 25-N (Día contra la Violencia de Género), en los que el ayuntamiento, las AMPA de los centros educativos, la Asociación de Mujeres y la dinamizadora juvenil colaboraron con nuestro centro. También se ha puesto en marcha la Escuela de Atletismo y las escuelas de familias semanales. Hemos conmemorado el 8-M (Día de la Mujer Trabajadora) y hemos participado en una mesa redonda por la salud, en la que también había representación del ayuntamiento, del centro de salud, de la asociación local de lucha contra el cáncer y de las AMPA de los centros educativos.

Otras acciones han consistido en la organización del Certamen Nacional de Vídeo para la Prevención de las Drogodependencias y la organización del Concurso Andaluz de Fotografía Paisajística. Alumnos del centro han participado en el concurso educativo "Tengo un problema y esta es mi solución", donde plantearon propuestas de mejora para su entorno más cercano. Las mismas que serán llevadas a la corporación municipal para su análisis y propuesta de ejecución, consiguiendo con ello que los jóvenes de la localidad se sientan partícipes en la construcción y mejora de su pueblo. Y, por último, es importante reseñar las actuaciones contundentes por parte de la Policía Local y la Guardia Civil en acciones preventivas y punitivas con respecto a la venta y consumo de drogas.

Un primer balance del proyecto indica que lo valoramos muy positivamente, ya que busca, y está consiguiendo progresivamente, la participación ciudadana. Como propuesta de mejora debemos establecer cauces más eficaces para la difusión de las acciones que conlleven un aumento en la implicación de la comunidad.

El compromiso de conectar mundos

Santiago García Mora

Cuadernos de Pedagogía, Nº 441, Sección Experiencias, Enero 2014, Editorial Wolters Kluwer
España, ISBN-ISSN: 0210-0630

Conectando Mundos es una iniciativa educativa impulsada por Oxfam Intermón y la Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global. Uno de sus objetivos es mostrar al alumnado las causas que provocan que una mayoría de la población mundial no pueda satisfacer sus necesidades básicas y carezca de oportunidades y derechos. El diálogo entre chicos y chicas de entornos sociales y geográficos diferentes a través de las TIC facilita la reflexión y la toma de conciencia. Esta experiencia forma parte de nuestra serie de relatos En curso sobre justicia alimentaria.

Santiago García Mora. Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global. Correo-e: 41602569.edu@juntadeandalucia.es

Tras diez cursos escolares trabajando la propuesta pedagógica de Oxfam Intermón en el colegio Ángel Campano, centro público de Educación Primaria en la localidad de Ginés (cerca de Sevilla), el alumnado de quinto y sexto espera, con ilusión, comenzar durante el segundo trimestre la actividad Conectando Mundos. Ya saben que, durante unas 9 semanas, estarán en contacto con niños y niñas de su edad, trabajando en equipos de ocho o diez grupos-clase pertenecientes a colegios de diferentes zonas de España, Portugal, Italia, Mozambique, Uruguay, Brasil... Utilizarán una metodología cooperativa en el aula e intercambiarán propuestas y conclusiones desde una plataforma en internet con los otros compañeros. Entre todos, hemos de buscar información, contrastándola con los demás para llegar a ciertas conclusiones y abordar la problemática que tratamos, así como proponiendo algún tipo de acción, compromiso y forma de difusión de nuestro trabajo.

La sensibilización: cuanto antes, mejor

Desde siempre, en nuestro centro, hemos dado gran importancia a la necesidad de educar en valores y en la convivencia, pues consideramos que se trata de una de las principales demandas de la sociedad y la escuela en nuestros días. Es indiscutible que cuanto antes iniciemos al alumnado en la sensibilización hacia la diversidad, la formación de actitudes tolerantes, desarrollo de estrategias y habilidades sociales cooperativas, resolución de conflictos interpersonales, reflexión y razonamiento en torno a problemáticas cotidianas, compromisos y acciones constructivas, mejor será. Cuanto antes se inicien y más situacio-

nes o experiencias participativas se les ofrezca, más posibilidades tendremos de lograr nuestro propósito educativo.

Conectando Mundos es una propuesta educativa impulsada por Oxfam Intermón y la Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global. Se han realizado una decena de ediciones abordando diferentes temas de actualidad en relación con la Educación para el Desarrollo (derechos laborales, cambio climático, migraciones...). Entre sus objetivos destacan: favorecer el diálogo intercultural entre chicos y chicas de entornos sociales y geográficos diferentes; facilitar un espacio de trabajo cooperativo efectivo en el aula y a través de las TIC; y reflexionar, tomar conciencia y elaborar conjuntamente una propuesta-compromiso para cambiar las causas que provocan que una mayoría de la población mundial no pueda satisfacer sus necesidades básicas y carezca de oportunidades y derechos.

La Red de educadores y educadoras para una ciudadanía global la formamos profesores de todas las etapas educativas. Consideramos que la escuela juega un importante papel a la hora de propiciar cambios sociales (Informe Delors 1995), y que educar para la ciudadanía global (ECG) es educar con la intención de que se produzca una transformación progresiva en los valores, actitudes y comportamientos de la sociedad, avanzando hacia un nuevo modelo de ciudadanía comprometida activamente en la consecución de un mundo más equitativo y sostenible. Desde esta perspectiva apostamos por el respeto y la valoración de la diversidad, la defensa del medio ambiente, el consumo responsable y el respeto a los derechos humanos individuales y sociales.

En suma, la ECG se caracteriza por un análisis de la realidad global y una perspectiva de justicia en la que se reconoce que la educación nunca puede ser neutral. Como nos recuerda Freire (1970): "En un mundo caracterizado por un abismo de desigualdad, la educación es un instrumento de poder que sirve para oprimir o para liberar, para mantener las estructuras y poderes o para atender a las circunstancias que nos presenta la realidad". Desde esta perspectiva, la ECG es hoy indispensable como respuesta a modelos neoliberales que asignan fines individualistas, competitivos, de crecimiento económico y de servicio al mercado, para toda sociedad.

No podemos ver al ciudadano global como un consumidor sumiso y pasivo, es necesario lograr una formación integral de la persona, se trata de ver a los individuos con una mirada cosmopolita, capaces de aprender, convivir y transformar con el fin de convertirse en ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios (De Paz, 2007).

Como apunta Ferran Polo (2004), vemos al ciudadano global como aquel que se caracteriza por ser consciente de la gran amplitud del mundo y tener un sentido de su propio papel como ciudadano del mismo, con sus derechos y deberes; por sentirse indignado frente a cualquier injusticia social; por respetar y valorar la diversidad como fuente de enriquecimiento humano; por responsabilizarse de sus acciones; por participar, comprometerse y contribuir con la comunidad en una diversidad de niveles, desde los locales a los más globales, con el fin de lograr un mundo más equitativo y sostenible; y por conocer cómo funciona el mundo económica, política, social, cultural, tecnológica y ambientalmente, con la voluntad constante de búsqueda y análisis de información.

Nuestra participación en Conectando Mundos

La edición pasada de Conectando Mundos, durante el curso 2012-13 y bajo el título "Recetas para un mundo más justo", abordaba la temática del hambre como un problema sin resolver que no se debe a la falta de alimentos, sino a un sistema alimentario terriblemente injusto y un sistema productivo que agota y destruye los recursos naturales de los que dependemos.

Aunque la temática es la misma para todo el alumnado participante, distribuido en cinco tramos de edad entre los 6 y 17 años, las actividades que se les ofrece a cada tramo de edad para su desarrollo son diversas, en base a sus intereses, la complejidad del contenido y la metodología más apropiada.

Todo comienza a comienzos de curso cuando en el claustro de profesores se aprueban los Planes y Proyectos en los que cada ciclo va a participar para su aprobación e inclusión en el Proyecto de Centro. Dado el interés del profesorado de tercer Ciclo por trabajar temas relacionados con Valores, Habilidades Sociales y Competencias Básicas con el alumnado, la propuesta de Conectado Mundos nos viene como anillo al dedo. De este modo acordamos participar los grupos de quinto y sexto, utilizando las horas de Tutoría, además de las sesiones de Educación para la Ciudadanía en quinto, durante todo el segundo trimestre.

Una vez inscritos en el mes de octubre, y hasta mediados de enero, momento en que comenzamos la actividad con el alumnado, se dispuso en la plataforma www.conectandomundos.org de un espacio exclusivo para el profesorado, en donde tomar contacto con la propuesta de trabajo que posteriormente se desarrolló con el alumnado. Además, se disponía de otros materiales complementarios para introducir el tema o completar la propuesta durante su desarrollo, y un foro que permaneció abierto hasta finalizar

la actividad con los niños y niñas, donde intercambiamos con otros profesores/as inquietudes o ideas y aclarar cualquier duda.

La actividad venía ambientada para cada tramo de edad, de modo que algún personaje nos hacía una propuesta de trabajo enmarcándola en algún escenario más bien fantástico. Para nuestro tramo de edad (10-12 años), contamos con la ayuda de Cleo Petra, un personaje procedente del año 2370. Las actividades se estructuraban en cinco fases y cada fase tenía un espacio propio, en el que se explicaba la actividad a realizar en el transcurso de esa semana o semanas. El personaje virtual iba indicando las distintas tareas a realizar, el trabajo a desarrollar en el aula y qué introducir en la plataforma (la información obtenida, conclusiones, fotos...), para compartir con el resto de grupos de la misma comunidad de aprendizaje.

Cleo Petra, una científica venida desde el futuro

Durante la primera fase, se nos presentó la actividad. Una científica del futuro especializada en biotecnología, llamada Cleo Petra y que indagaba sobre la manera de poder asegurar una buena alimentación para todas las personas, se puso en contacto con el equipo para que le ayudáramos a recabar información sobre cuál era la situación en la Tierra y qué se hizo para conseguir que en su presente exista justicia alimentaria (según parece lo conseguimos).

En clase, antes que nada, formamos equipos de trabajo cooperativo. Cuatro niños y niñas se repartieron ciertos roles: capitán o portavoz; secretario encargado de anotar en el cuaderno de trabajo todas las tareas que se iban haciendo y acuerdos del equipo; encargado del ordenador a la hora de escribir las aportaciones del grupo en la plataforma; y archivador, quien se encargaba de guardar todo el material que se iba generando. Todas las actividades que se realizaban en la clase y en el aula de informática se desarrollaban dentro de una dinámica de trabajo por equipos cooperativos. La primera tarea fue presentarnos nosotros a los compañeros que formaban nuestra comunidad de aprendizaje, a los cuales les mandamos algunas fotos del grupo y saludamos elaborando entre todos un solo texto a partir de las aportaciones de cada equipo de clase.

Igualmente, nos dedicamos a tomar contacto con la plataforma de Conectando Mundos, que además del espacio de trabajo para cada fase, nos ofrecía: Un foro o espacio para compartir opiniones, ideas o conclusiones con el resto de compañeros en torno al tema trabajado; El Patio, herramienta más informal en la que el alumnado podía presentarse, compartir y hablar con el resto de alumnos y alumnas de su equipo de trabajo; la Red Edu-

cativa Alimentando Ideas, es una red social en la que se encuentran alumnos y alumnas participantes en las diversas propuestas didácticas sobre justicia alimentaria ofrecidas por Oxfam, red que se mantuvo activa durante la actividad y siguió abierta una vez finalizada; y el blog donde cada grupo podía explicar todo lo que sucedía a lo largo de la actividad, como un "diario de Conectando Mundos", con comentarios, imágenes, enlaces, etc. A todo ello, se añadían una serie de traductores para facilitar la comunicación con los compañeros del equipo de Conectando Mundos con quienes trabajábamos.

La segunda fase suponía comenzar a investigar sobre qué es el consumo responsable (buscando información en internet principalmente). También hicimos una encuesta estudiando cuáles son nuestros hábitos alimenticios y de consumo. En clase vimos los resultados, calculamos el porcentaje de respuesta para cada pregunta, lo representamos en una gráfica y extrajimos conclusiones para colgarlas en la plataforma. Finalmente, trabajamos, en equipos cooperativos, los hábitos de consumo que deberíamos tener para lograr una justicia alimentaria. Básicamente: pensar en los efectos que nuestro consumo de alimentos tiene en el medio ambiente; no gastar más de lo que necesitemos y compartir con los demás lo que no gastamos; comprar en tiendas locales y consumir productos que respeten a sus productores (que se les pague lo justo y trabajen en buenas condiciones); y consumir productos que no utilicen mano de obra infantil y traten por igual a las mujeres.

En la siguiente fase (la tercera), comenzamos comparando los resultados de nuestra encuesta con la de los otros grupos de la plataforma Conectando Mundos. Luego, a lo largo de tres semanas, investigamos sobre las características, el origen, tratamiento y comercialización de varios productos alimentarios buscando información en Internet, preguntando en tiendas y supermercados y a nuestros familiares. Seguidamente, a partir del análisis de estos productos, se trabajó la relación entre consumo responsable y justicia alimentaria. Se llegó a conclusiones del tipo: "Las multinacionales no son buenas porque para ganar más dinero ponen precios más bajos a sus productos, pero ahorran en gastos: bajando la calidad del producto, bajando el precio de compra a los productores".

Compromisos personales

En la cuarta fase nos planteamos los primeros compromisos personales y la manera de controlar si se cumplen: comer todo lo que nos ponen en la mesa; comer alimentos más sanos y naturales; utilizar menos envases y reutilizarlos o reciclarlos; gastar lo necesario (el papel, energía, agua ...), pero no más; Contaminar menos; Pertenecer o apoyar a alguna aso-

ciación o una ONG que trabaje por la justicia alimentaria o la dignidad de quienes más lo necesitan; y hacer campañas de recogida de alimentos para darlos en un comedor social.

Finalmente, en la quinta fase y con toda la información recogida, se elaboró un manifiesto con recomendaciones y compromisos, manifiesto que luego difundimos en el centro y la localidad para implicar a más personas en el cambio del futuro: se llevó a casa y tiendas locales para que lo apoyaran y firmaran; se colocó en el tablón de Escuela Espacio de Paz del colegio y entregamos una copia al Consejo de Delegados y Delegadas, para que lo leyesen y trabajasen en clase; y se colgó en el blog del Colegio y del AMPA junto con fotos del trabajo realizado (véase el texto "Manifiesto por un consumo responsable y por la justicia alimentaria").

Tras elaborar el Manifiesto, se le dio difusión y se inició la recogida de firmas para adherirse a la campaña, luego todas las firmas recogidas en la localidad, más que habitantes tiene Gines, se llevaron al Ayuntamiento y en reunión con varias concejalas (Participación Ciudadana, Salud e Igualdad, Educación) y la Alcaldesa accidental, se le presentó el Manifiesto, lo firmaron y se comprometieron a incluir un enlace en la web del Ayuntamiento para difundirlo y recoger igualmente firmas, y también a difundirlo en la radio y la televisión locales.

Para finalizar, allá por el mes de mayo, se organizó con alumnado de Infantil, Primaria y Secundaria, que había participado en Conectando Mundos, un encuentro presencial de colegios de toda Andalucía. En él los más pequeños tuvimos la oportunidad de conocer a los personajes de nuestras animaciones virtuales y recordar los mensajes trabajados, además de poner en común las tareas realizadas y entre todos buscar estrategias para difundir nuestros trabajos y compromisos de lucha por la justicia alimentaria. En este encuentro se desarrollaron talleres de chapas, cortos de videos, murales, etc., destacando también un taller sobre consumo responsable con los familiares del alumnado de Infantil y un acto final en el que participamos los más de 200 asistentes al encuentro, en el que escenificamos cómo se están agotando los recursos naturales de la Tierra y cómo está en nuestras manos cambiar el sistema de producción y consumo actuales.

Valoración y perspectivas para seguir avanzando

Finalizada la edición de Conectando Mundos, realizamos una evaluación de todo el proceso y resultados obtenidos, en base a un cuestionario sencillo que cumplimentamos el alumnado y profesorado por separado.

La valoración del alumnado, como era de esperar fue muy positiva. Destacaron la idoneidad de la metodología empleada y de la propia plataforma de Conectando Mundos, además del trabajo en equipo, el uso de ordenadores, el intercambio de ideas con otros colegios y la diversidad de lenguas y culturas. También pusieron de relieve que habían aprendido lo que es el consumo responsable y cómo practicarlo, que nuestro consumo afecta a otras personas y al medio ambiente. Y señalaron cambios de actitudes frente al consumo de alimento ("hemos cambiado nuestra forma de comprar y alimentarnos, hay que consumir lo necesario y reciclar más", dijeron). Respecto al Manifiesto, declararon que "hemos sacado unos compromisos que vamos a cumplir y mensajes que daremos a los demás".

Los profesores consideramos que Conectando Mundos es una propuesta interesante, que gusta y que efectivamente permite trabajar distintos contenidos curriculares, desde unas metodologías y procesos acordes con la ECG. Aunque supone un trabajo intenso y como nos solemos quejar, llamémosle "añadido", merece la pena esta herramienta como guía de trabajo a la hora de trabajar competencias (las toca todas) y muy especialmente dotar de contenidos de Educación en Valores y para el Desarrollo a un currículum a veces demasiado academicista en nuestras escuelas.

Para avanzar deberíamos integrar mejor la propuesta en nuestras programaciones, tarea que nos compete al profesorado, y proponemos que habría que desarrollar -en el aula y en la red de Conectando Mundos- metodologías o propuestas de trabajo más cooperativas y plantear una estructura algo más flexible de trabajo.

En cualquier caso, las recetas que hemos preparado para un mundo más justo nos han dejado un buen sabor de boca.

Para saber más

De Paz, Desiderio (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Freire, Paulo (1988). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Imbernón, Francisco (coord.) (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

Intermón-Oxfam (2009). *Pistas para cambiar la escuela*. Barcelona: Intermón Oxfam.

Martín García, Xus; Puig Rovira, Josep M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.

Polo, Ferran (2004). *Hacia un currículum para la ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam.

Páginas web

Conectando Mundos

<http://www.conectandomundos.org>

Campaña CRECE

<http://www.oxfam.org/es/crece/dashboard>

Kaidara: recursos educativos de Oxfam Intermón y miembros de la Red de ECG.

<http://www.kaidara.org>

Cuadernos de Pedagogía

31/05/2016

Conocernos para convivir

Sebastián Sánchez Fernández y Mimuntz Mohamed Hammú

Fotografía: Sebastián Sánchez Fernández

Cuadernos de Pedagogía, Nº 435, Sección Experiencias, Junio 2013, Editorial Wolters Kluwer

España

Los estudiantes visitan diversos barrios de su ciudad, incluido el más próspero y el más desfavorecido, para realizar un estudio comparativo y tomar conciencia de la diversidad que les rodea y a la que muchos viven de espaldas. Se trata de una experiencia de educación intercultural para dar a conocer, comprender y respetar otras realidades en favor de la cohesión social y la convivencia.

Sebastián Sánchez Fernández. Profesor de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de la Universidad de Granada en Melilla. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Correo-e: ssanchez@ugr.es

Mimuntz Mohamed Hammú. Educadora social. Correo-e: amrilcad@hotmail.com

Más de un centenar de alumnos y alumnas de Primaria del colegio Anselmo Pardo Alcaide, de Melilla, salen a la calle y visitan distintos barrios de la ciudad, que algunos jamás han pisado, para tomar conciencia de la diversidad social y cultural de su localidad a través de una propuesta de educación intercultural inclusiva que tiene como objetivo conocernos para convivir.

La experiencia, titulada "Conocer nuestra ciudad a través de sus barrios", forma parte del conjunto de actividades realizadas con el mismo propósito en el Aula Cultural, un espacio didáctico en el que, una vez por semana, el conocimiento del otro y la convivencia se hacen realidad a través de cuentos, relatos, juegos y la historia de nuestra diversidad cultural.

La propuesta se enmarca en el programa de intervención socioeducativa "La mediación intercultural en la convivencia y la prevención del fracaso escolar". Ha sido llevado a cabo en distintos centros de Educación Infantil y Primaria de Melilla, con la actuación de mediadores interculturales bilingües, tras tomar conciencia del preocupante fracaso escolar que presenta la población *amazigh* de esta ciudad, que representa una de las culturas mayoritarias de Melilla junto con la de origen peninsular (véase el cuadro).

Un elevado índice de fracaso escolar concentrado en la población *amazigh* Melilla, con una superficie de 12 kilómetros cuadrados y una población multicultural como uno de sus rasgos más característicos, presenta uno de los índices más altos de fracaso escolar, diez puntos por encima de la media nacional, según datos del Informe PISA del 2009, del Ministerio de Educación y de la Comisión Europea, correspondientes al 2012. Este elevado fracaso escolar se concentra básicamente en la población de origen *amazigh* (bereber), uno de los cinco grupos étnicos que se pueden considerar de arraigo en Melilla, junto a la población de origen peninsular, la de origen sefardí, la de origen hindú y la de etnia gitana. También existe una afluencia reciente, apreciable y continuada, de chinos y latinoamericanos, así como un número reducido de extranjeros procedentes del este de Europa. Pero las culturas mayoritarias de Melilla son las de origen peninsular y la *amazigh*, que suman más del 80% de la población melillense. Los barrios y distritos que sufren mayor número de paro de la ciudad, las cotas más altas de fracaso escolar y escasa formación académica y profesional de sus habitantes son los

que tienen mayor concentración de población de origen *amazigh*. Y los centros escolares que presentan los niveles educativos más bajos son, también, los que se encuentran situados en las zonas de admisión de alumnado de esta etnia. Melilla cuenta en la actualidad con quince centros de Educación Infantil y Primaria, doce públicos y tres concertados. Sus aulas son heterogéneas y los alumnos representan, en distintas proporciones, la diversidad cultural existente en la ciudad, aunque la atención educativa a esta diversidad no siempre es fácil de constatar. Los alumnos y alumnas *imazighen* constituyen la mayoría en los centros públicos, y son casi la totalidad en aquellos que se encuentran ubicados en la periferia de la ciudad.

El absentismo, el abandono escolar temprano y el fracaso escolar se concentran en los institutos de Secundaria que condensan la mayoría del alumnado de esta etnia (Sánchez, 2010). En estos centros confluyen los jóvenes procedentes de los centros educativos de Primaria designados como "de difícil desempeño", que, a la vez, son los ubicados en la periferia, con el entorno socioeconómico más deprimido de la localidad y cuyos habitantes también son *imazighen*, con una cultura y lengua materna que, en general, no son contempladas en el currículo de centro. Por todo ello, el grave fracaso escolar melillense lo protagoniza sobre todo el alumnado de origen *amazigh* (Mohamed, 2010).

Ante esta realidad, el programa "La mediación intercultural en la convivencia y la prevención del fracaso escolar" defiende la importancia de la atención y gestión de la diversidad cultural en los espacios educativos desde la perspectiva inclusiva (Gratacós, 2012), con el presupuesto fundamental de que la convivencia en, para y desde la diversidad es una oportunidad esencial para lograr el éxito personal y escolar. La escuela no puede producir resultados satisfactorios si no hay una participación activa de todos los que representan la diversidad y no se incluyen sus códigos socioculturales y lingüísticos en los procesos educativos.

En este marco, la experiencia "Conocer nuestra ciudad a través de sus barrios" parte del objetivo general de favorecer los aprendizajes cognitivos y afectivos del alumnado por medio del conocimiento de las manifestaciones de la diversidad cultural con la que convive para prevenir y eliminar prejuicios negativos, a la vez que se propone conseguir otros tres objetivos específicos: visitar y conocer distintos barrios de Melilla, marcadamente diferenciados y representativos de la diversidad cultural melillense; analizar los elementos que integran cada barrio (población, infraestructura, recursos, servicios, etc.), y realizar un estudio comparativo de estos barrios.

Todo ello debe encaminarnos a la comprensión, el respeto y la solidaridad para una inclusión social y educativa, en que la igualdad de oportunidades sea la vía para la consecución de la igualdad de resultados y la cohesión social.

Intervención intercultural

Desde el inicio del programa, el colegio Anselmo Pardo Alcaide muestra su interés por las intervenciones interculturales, ya que en sus aulas se representa significativamente la diversidad cultural melillense.

La experiencia se lleva a cabo en los cursos de tercero a sexto de Primaria, con un aula de cada nivel. En total, 106 estudiantes con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, que participan de forma voluntaria y que representan a la mayoría del alumnado de esos cursos.

La actividad se desarrolla en cuatro sesiones durante dos semanas del mes de mayo. Las dos primeras sesiones se centran en la presentación y preparación de la experiencia, en la siguiente se visitan los barrios, y en la última los alumnos y alumnas realizan la evaluación y elaboran las conclusiones.

En la primera sesión se explica cuáles son los tres barrios objeto de estudio. El primero es el barrio de la Cañada de Hidúm, ubicado en la periferia de la ciudad, cuya población es, en su totalidad, de origen *amazigh* y de nivel socioeconómico medio-bajo. Carece de infraestructuras urbanísticas básicas y de apreciables recursos socioeducativos, así como de espacios de ocio y tiempo libre.

El segundo barrio, el de San Francisco de Asís, también presenta un nivel socioeconómico medio-bajo, así como unas infraestructuras urbanísticas y unos recursos socioeducativos y de ocio y tiempo libre escasos y deficientes. Este barrio, cercano al centro de la ciudad, fue en su origen mayoritariamente poblado por población gitana y actualmente mantiene una mayoría de origen romaní, a la que se han ido sumando vecinos de otras etnias.

Por contraste, el tercer barrio que se propone es uno de los más prósperos de la ciudad. Próximo a la frontera principal con Marruecos, el barrio del Real dispone de infraestructuras modernizadas y de una gran variedad de servicios y recursos, entre los que se encuentran los educativos, socioeducativos y de ocio y tiempo libre. Étnicamente heterogéneo, desde hace pocos años se ha ido incorporando al barrio población china, latinoamericana y del este de Europa.

Tras presentar la actividad y averiguar el conocimiento previo que el alumnado tiene sobre estos barrios, se organiza la búsqueda de información que cada estudiante debe realizar.

Los alumnos y alumnas exponen en la siguiente sesión toda la información recabada sobre la ubicación, las infraestructuras, la población, etc. de los barrios, y se organizan en grupos de entre tres y cinco miembros para elaborar un trabajo final sobre uno de los barrios que ellos eligen. En la misma sesión, realizamos una lluvia de ideas para confeccionar en grupo una lista de indicadores que deberán observar durante las visitas para realizar el trabajo final.

Se llevan a cabo dos salidas a los barrios, agrupando al alumnado en grupos de dos aulas (tercero y sexto, y cuarto y quinto). Las visitas se realizan por la mañana, entre las 9.30 y las 13.30 horas, en compañía de los tutores de los cursos participantes, el profesor técnico de servicios a la comunidad y estudiantes de Magisterio en prácticas. Acudimos a cada uno de los barrios en autobús y aprovechamos el recorrido para recordar la metodología que se utilizará para formar opiniones propias basadas en lo que vamos a ver y no solo en lo que hemos oído. También se comentan la historia, las características, el tipo de población, anécdotas y curiosidades de cada uno de los lugares por los que pasamos.

Cada barrio se recorre a pie, observando y comentando cada detalle importante. Los estudiantes recogen información de las explicaciones que nos dan los representantes y vecinos del barrio y toman fotografías con las cámaras que muchos llevan.



En la cuarta y última sesión se presentan los trabajos grupales elaborados sobre los barrios visitados en cada grupo de aula. De ello se encargan los portavoces de cada grupo, que explican y resuelven las dudas que el resto les formulan.

El alumnado también realiza una evaluación sobre la situación de los barrios; las realidades, mitos y prejuicios; las facilidades e inconvenientes, y los factores positivos y negativos de cada uno de ellos. Y en la elaboración de conclusiones contrastan el conocimiento pre-

vio que tenían de los barrios con la información observada y recabada en las visitas. Gracias a ello, se forman opiniones propias sobre la realidad de cada barrio y sus gentes.

"Es la primera vez que hacemos una actividad en la que aprendo tanto y descubro cosas que no son como me habían dicho", afirman varios alumnos de sexto. "Me alegro de haber venido, no me imaginaba esto", concluye una niña de quinto curso que, al inicio de las visitas, en cambio, decía: "No me fío, no me fío".

Hay otras frases recogidas antes, durante y después de las visitas que merecen ser reproducidas. "Vamos a viajar al extranjero", dice un profesor refiriéndose a barrios que nunca han visitado y que despiertan un gran interés para los niños y niñas. "¿Por qué están tan sucios los barrios de la Cañada de Hidúm y de San Francisco de Asís, y el Real no tanto?", se pregunta un alumno de tercero el día en que realizamos la salida. "Viva el Anselmo Pardo por habernos visitado", manifiestan varios vecinos de la Cañada de Hidúm.

Conocer para aceptar y respetar

Esta experiencia es un pequeño ejemplo de cómo se puede llevar a cabo una educación intercultural positiva e inclusiva. Nuestro objetivo prioritario es conocernos para convivir, saber quiénes somos los que compartimos aula, juegos, barrios y sociedad; conocer nuestras realidades y participar en la consecución de la cohesión social como elemento necesario para la convivencia inclusiva. Conocer y respetar al otro es fundamental para aceptarnos y respetarnos a nosotros mismos.

"Conocer nuestra ciudad a través de sus barrios" permite que un grupo de niños y niñas de 8 a 12 años vivan una realidad social de la que tenían un conocimiento limitado, generalmente cargado de prejuicios e influido por ellos. El 90% de los estudiantes participantes y la totalidad de los acompañantes nunca habían visitado los dos primeros barrios. La expectativa inicial por parte de la comunidad educativa ante la experiencia es máxima y bien acogida. Y los resultados son excelentes y muy bien valorados por todos los que realizamos las visitas. Porque conocer estos contextos supone conocer las otras realidades que forman nuestra sociedad. Conocernos para convivir.

Para saber más

Gratacós i Guillén, Josep (2012): "Hacia una educación inclusiva", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 420 (febrero), pp. 51-54.

Mohamed, Mimuntz (2010): *Mediación intercultural en centros de Educación Infantil y Primaria de Melilla. La mediación intercultural en la convivencia y la prevención del fracaso escolar.* (Inédito).

Sánchez, Sebastián (dir.) (2010): *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla.* Madrid: Ministerio de Educación.